

L'educació permanent: la història d'una idea

Ana Ayuste

Algunes referències sobre l'origen de l'educació permanent

El fet de viure i de formar part d'una comunitat suposa, per a les persones que la integren, un procés de socialització i d'aprenentatge continuat. La creació i la transmissió de la cultura d'una generació a l'altra implica unes modalitats d'aprenentatge que transcendeixen el temps i l'espai limitats de l'educació formal, per comprendre pràcticament qualsevol moment i situació de la vida. Així doncs, el concepte de l'educació permanent no és un descobriment pedagògic modern, està present en la pràctica de la humanitat des dels seus orígens, i podem trobar referències sobre aquest tema en les antigues civilitzacions xinesa, índia, grega, al cristianisme, a l'humanisme, al Renaixement, etc. Però és durant el període il·lustrat quan la idea d'una educació per a tothom més enllà de la infància i de l'adolescència s'expressa amb més claredat que en èpoques anteriors.

La confiança dels il·lustrats en l'educació com un instrument de progrés econòmic i de reforma social i política va promoure l'accés de les classes populars a la instrucció pública i va contribuir a edificar les bases del projecte de l'educació permanent. A finals del segle XVIII, Condorcet (1743-1794), en un informe presentat a l'Assemblea Francesa l'any 1792, proposa una sèrie de reformes educatives en les quals ja podem reconèixer el concepte de l'educació permanent. «En continuar la instrucció durant tota la vida, s'impedirà que els coneixements adquirits en l'escola s'oblidin excessivament aviat; es mantindrà en els esperits una activitat útil; el poble podrà conèixer noves lleis, noves observacions pel que fa a l'agricultura, mètodes econòmics que no ha d'ignorar. Se li podrà ensenyar, en definitiva, l'art d'instruir-se a si mateix, com per exemple cercar paraules en el diccionari, servir-se de l'índex d'un llibre, interpretar un mapa, un plànol, un dibuix, narracions o descripcions, prendre notes o extractar». Sota la vigència actual de les orientacions educatives de Condorcet i l'estreta relació que estableix entre economia i educació. En contra de concepcions moralistes anteriors que impedièien valorar els beneficis econòmics resultants del treball humà, Condorcet i els il·lustrats en general defensen la

* Ana Ayuste és professora del Dept. de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i membre del Centre de Recerca Social i Educativa de la mateixa universitat. Adreça professional: Dept. THE. Universitat de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Adreça electrònica: a.ayuste@d5.ub.es

idea que el progrés econòmic depèn de l'increment de la producció, gràcies a la utilització dels coneixements científics i de les roves tècniques aplicades a l'agricultura i als sistemes de producció.

A finals del segle XVIII i principis del XIX, les classes oprimides d'Amèrica i Gran Bretanya protagonitzen nombroses accions per tal d'aconseguir un accés més igualitari als béns educatius i acabar així amb determinats privilegis de classe. Els moviments crítics de la societat valoren el potencial emancipador de l'educació i denuncien el monopoli del saber i dels coneixements científics de les classes privilegiades. Des d'aleshores, la noció d'educació permanent apareix vinculada als ideals d'una educació universal i democràtica, en la qual la societat ha de posar a l'abast de totes les persones qualsevol de les accions formatives o culturals de què disposa. Durant el primer quart del segle XX, en el famós memoràndum adjunt a l'informe del Comitè per a l'Educació d'Adults del Regne Unit, ja apareix el terme d'educació permanent de manera determinant en el discurs pedagògic. En aquest informe es fa patent la necessitat d'ampliar l'educació més enllà de l'etapa escolar de la població infantil. La societat industrial, basada en la ràpida aplicació dels descobriments científics i tecnològics al sistema productiu, requeria, a causa de l'alt grau d'evolució, una població cada cop més qualificada, fet que va provocar un desenvolupament significatiu de l'educació permanent (formació tècnica i professional, formació del professorat, educació de persones adultes, etc.), encara que, sovint, en un sentit excessivament contraposat al de l'educació inicial.

La rellevància que durant les tres últimes dècades ha adquirit l'educació permanent es deu a la necessitat de trobar una resposta satisfactòria a l'anacronisme del sistema educatiu i als reptes socials i educatius d'una nova societat emergent. L'educació permanent representa una voluntat de transformar l'educació i superar les deficiències d'un sistema educatiu que ha esdevingut un sistema altament burocratitzat i impermeable als canvis que registra la societat. La renovació accelerada dels coneixements, l'obsolescència dels programes educatius, la separació creixent entre la vida i l'educació i entre el sistema productiu i l'escola, l'increment de les desigualtats socials i educatives i, paral·lelament, l'augment de la demanda d'oferta educativa en tot el món, exigien una resposta urgent per part de les instàncies responsables de l'educació (Coombs, 1968). Per aquest motiu, a l'informe sobre l'educació al món i les estratègies possibles per al seu desenvolupament, encomanat per la UNESCO a la comissió presidida per Edgar Faure, es proposa l'educació permanent com a «idea rectora de les polítiques educatives dels propers anys» (Faure, 1972: 265).

Els canvis estructurals i organitzatius per dur a terme la idea de l'educació permanent impliquen entendre l'educació en la totalitat d'aspectes i de dimensions, en la continuïtat ininterrompuda del seu desenvolupament i en l'articulació íntima i orgànica de tots els moments i les fases que la componen. Una reforma educativa d'aquestes característiques requeria, d'entrada, un major desenvolupament de l'oferta i de les modalitats edu-

catives adreçades a la població adulta, perquè constituïa el fragment de la població més abandonada per les institucions educatives, i, alhora, una profunda renovació de l'educació en l'etapa escolar que prepara els joves per incorporar-se en una societat en canvi permanent. És en aquest sentit que Lengrand emfatitza el «caràcter circular» del concepte d'educació permanent: «No pot haver-hi una educació digna llevat que els éssers humans rebin durant la seva infància una educació justa, racional, inspirada en les necessitats de la vida, il·luminada per les investigacions i les dades de la sociologia, la psicologia, i la higiene física i mental. Però una educació d'aquest tipus només es pot realitzar si l'educació dels adults al mateix temps està sòlidament ancorada en els esperits, els costums i les institucions» (Lengrand, 1973: 27). Les directrius polítiques desenvolupades fins ara no han sabut aprofitar l'oportunitat de canvi que ens brinda aquesta nova manera d'entendre l'educació, però, si més no, va permetre legitimar noves institucions, modalitats, metodologies i espais educatius no escolars amb la finalitat d'abordar aquells aspectes relacionats amb l'educació que es revelaven de vital interès per al desenvolupament de les societats i que els sistemes educatius formals no han estat capaços d'assumir. Així doncs, a l'extensió temporal que denota la idea d'educació permanent o d'educació al llarg de tota la vida, s'hi ha d'afegir l'extensió horitzontal o institucional (Trilla, 1996). La realització del projecte de l'educació permanent depèn, en part, de la disponibilitat d'un volum més important d'oferta i de mitjans educatius no escolars i d'un esforç institucional de grans dimensions per coordinar i planificar conjuntament tota l'oferta educativa d'un mateix territori.

A més a més, a diferència de l'educació tradicional, l'educació permanent, segons Faure, no pretén conduir l'educand cap a uns models de ciutadà, treballador o consumidor determinats, sinó acompanyar-lo en el seu procés de creixement personal, posant al seu abast els coneixements i les habilitats necessàries perquè pugui continuar autònomament el seu procés d'aprenentatge permanent. L'educand deixa de considerar-se l'objecte de l'educació i de romandre alienat del procés educatiu per assumir, definitivament, un paper actiu com a subjecte responsable del seu procés formatiu. L'equip Faure expressa clarament la necessitat de repensar l'educació des d'aquesta nova òptica: «La finalitat de l'educació és permetre a l'home ser ell mateix, *esdevenir-se*». En relació amb l'ocupació i el progrés econòmic, la finalitat de l'educació hauria de ser no tant preparar els joves i els adults per a una professió determinada, per a la vida, com optimitzar la mobilitat professional i suscitar amb caràcter permanent el desig d'aprendre i formar-se. En una paraula, sense renunciar a l'expansió educativa, convé repensar seriosament els objectius, les modalitats i les estructures de l'educació» (Faure, 1972: 38).

La gran repercussió de la idea de l'educació permanent es fa evident en cadascuna de les reflexions i propostes educatives dels diferents organismes internacionals que analitzen, des d'una perspectiva o altra, la relació entre el desenvolupament econòmic, el polític i l'educatiu (UNESCO,

UE, OCDE, BM, FMI, etc.). Per aquesta raó, l'evolució del concepte de l'educació permanent està estretament relacionada amb els discursos i recomanacions d'aquests organismes. El seu significat, per exemple, ha estat revisat en diverses ocasions en el marc de la UNESCO, i va ser en la seva 19a reunió de la Conferència General, celebrada a Nairobi el 1976, quan es va adoptar la definició que gaudeix fins al moment de més consens:

«L'expressió educació permanent designa un projecte global orientat tant a reestructurar el sistema educatiu existent com a desenvolupar totes les possibilitats de formació fora del sistema educatiu:

- En aquest projecte, l'home és l'agent de la seva pròpia educació per mitjà de la interacció permanent de les seves accions i la seva reflexió.
- L'educació permanent, lluny de limitar-se al període d'escolaritat, cal que abasti totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics que puguin adquirir-se per tots els mitjans i contribuir a totes les formes de desenvolupament de la personalitat.
- Els processos educatius que segueixen al llarg de la seva vida els nens, els joves i els adults, sigui quina sigui la seva forma, han de considerar-se com un tot».

Malgrat el consens a què hem al·ludit anteriorment, ha estat una definició controvertida conceptualment. Trilla destaca el caràcter redundant i utòpic de la definició. «De fet, l'educació permanent és una idea –o millor, una ideologia– carregada, d'una banda, de components descriptius que, en realitat, són redundats respecte al mateix concepte d'educació i, de l'altra, de components projectius o utòpics» (Trilla, 1990). En efecte, el concepte d'educació permanent no aporta cap element nou al concepte teòric de l'educació, però emfatitza determinats aspectes de l'educació que han estat rellevants per al seu desenvolupament pràctic.

Seguint la definició, l'educació d'una persona no és, concs, un procés circumscrit exclusivament al sistema educatiu formal. L'educació permanent engloba les modalitats d'educació formal i no formal (Coombs, 1968). Per tant, no podem identificar educació amb sistema educatiu o escolar. Hi ha mitjans, situacions i espais diferents a l'escola que també són educatius (l'esplai, el menjador escolar, la ciutat educativa, els mitjans de comunicació, etc.). Així doncs, l'escola com a paradigma educatiu de la modernitat perd part del seu protagonisme a favor d'altres àmbits i institucions.

La idea que «l'home és l'agent de la seva pròpia educació» posa l'accent en les metodologies actives i renovadores que conceben l'educand com a subjecte del procés educatiu. La confiança en les capacitats d'aprenentatge i d'acció de les persones ens fa pensar en un tipus de pràctica educativa compromesa amb la realitat social i educativa dels participants en el sentit de les perspectives transformadores actuals (Appel, 1996; CREA, 1995; Flecha, 1997; Giroux, 1990).

L'educació no es limita a un període de la vida i a una única modalitat (la formal). La noció tradicional del temps que dividia la vida d'una perso-

na en tres moments ben diferenciats: un temps per aprendre, un altre per treballar i l'últim per descansar, dóna pas a una concepció menys fragmentada i especialitzada de les diferents etapes del cycle vital. D'altra banda, l'experiència i les interaccions en la vida quotidiana es revelen com a veritables fonts d'aprenentatge. A mesura que les persones es fan grans, creixen les possibilitats d'adquirir nous coneixements i noves habilitats perquè amplien les seves vivències i relacions. El discurs renovador de l'educació permanent i les investigacions sobre l'aprenentatge i la intel·ligència adulta que s'han realitzat durant les últimes quatre dècades, ens han permès superar aquesta visió restringida de l'educació a les primeres etapes de la vida i a l'espai escolar.

Finalment, la definició afegeix, a més del caràcter longitudinal de l'educació, la seva globalitat: «els processos educatius han de considerar-se com un tot». Queda descartada, per tant, la visió de l'educació permanent com una simple prolongació del sistema educatiu formal, i es consolida la idea que la concep com un projecte global i vertebrador de les etapes, modalitats i institucions educatives que pretenen fomentar la participació sociocultural i l'aprenentatge continuat de les persones al llarg de la vida. Certament, com a sistema global i estructurat, l'educació permanent no ha existit mai, no s'han produït els canvis suficients en relació amb el contingut, la metodologia i l'organització educativa necessaris per transformar profundament i comprensivament les institucions i les pràctiques educatives (Dave, 1979), però ha afavorit el debat i la reflexió, ha evidenciat la importància de l'educació continuada al llarg de tota la vida i ha ampliat les possibilitats de formació dels sectors tradicionalment exclosos.

El discurs de l'educació permanent no es va esgotar, però, després de la Declaració de Nairobi. Vint anys després, el Parlament Europeu i el Consell Europeu van tornar a revitalitzar el concepte declarant l'any 1996 «Any Europeu de l'Educació i la Formació Permanent». L'anàlisi dels canvis socials i econòmics que s'estaven produint fruit del progrés científic i tecnològic va dur la Comissió a insistir en la importància d'universalitzar l'educació permanent.

«Considerant que l'educació permanent aconsegueix una funció fonamental, tant per garantir la realització personal, transmeten valors com la solidaritat i la tolerància i afavorint la participació en els processos democràtics de presa de decisions, que també és essencial per millorar les perspectives d'ocupació a llarg termini; que com subratlla el Llibre Blanc de la Comissió sobre creixement, competitivitat i ocupació, no hi ha dubte que l'educació i la formació estan cridades a contribuir a la represa del creixement, la recuperació de la competitivitat i el restabliment d'un nivell d'ocupació elevat» (Parlament Europeu i Consell de la Unió Europea, 20-4-95).

El procés de globalització econòmica i el pas de la societat industrial a la societat de la informació estan transformant vertiginosament la naturalesa dels sistemes productius i, paral·lelament, la resta d'àmbits de partici-

pació social i ciutadana (Castells, 1998). En aquest context, l'educació permanent esdevé una eina fonamental per afavorir el desenvolupament social i econòmic que necessita Europa (Comissió Europea, 1994). La participació en les institucions democràtiques, la tolerància, les relacions interculturals, l'atur i la competitivitat europea davant del potencial econòmic del Japó i dels Estats Units, són alguns dels temes que més preocupen l'Europa unida.

En el Llibre Blanc de la Comissió Europea sobre competitivitat, creixement i ocupació (1993), al qual ens hem referit en la cita anterior, el nivell d'estudis de la població europea, pel que fa als nivells aconseguits per les societats americana i japonesa, destaca com un factor que resta competitivitat a Europa. En una economia desmaterialitzada com l'actual, en la qual la informació esdevé la matèria primera bàsica, el grau formatiu i les capacitats intel·lectuals i creatives de la població determinaran la seva posició en la xarxa global de relacions internacionals. S'acusa, però, molt sovint el sistema educatiu de provocar l'atur i de ser el causant de la manca de competitivitat. Organitzacions tan poc neutrals com el Banc Mundial, el Fons Monetari Internacional i l'OCDE han trobat en l'educació una explicació fàcil als fenòmens de la pobresa, l'atur i les desigualtats socioeconòmiques. Des d'aquesta perspectiva, la causa del subdesenvolupament econòmic de Guatemala o de la situació d'atur de qualsevol ciutadà europeu, és la carència de formació que presenten per intervenir a la societat de la informació, i eviten, així, debatre i assenyalar reformes polítiques i econòmiques profundes que puguin fer minvar els privilegis dels països o dels sectors de les societats més poderoses.

A partir del Llibre Blanc anterior, més conegut per l'informe Delors, i que ha gaudit d'un impacte educatiu considerable, la Comissió va redactar un altre Llibre Blanc sobre l'educació i la formació, sota el títol d'*Ensenyar i aprendre. Cap a la societat cognitiva* (1995), amb la intenció de desenvolupar les propostes educatives que s'apuntaven en el primer. En aquest segon llibre també es fa patent la importància de l'educació i de l'adquisició de coneixements per conquerir la societat cognitiva del futur, però, a diferència de l'anterior, manté una concepció més àmplia de la idea de l'educació permanent, i no centra tot el seu potencial en l'ocupació i en la competitivitat. «Considerar l'educació i la formació en relació amb la qüestió de l'ocupació no significa que es redueixi l'educació i la formació a una oferta de qualificacions. La seva funció bàsica és la integració social i el desenvolupament personal, mitjançant la compartició de valors comuns, la transmissió d'un patrimoni cultural i l'aprenentatge de l'autonomia» (Comissió Europea, 1995: 3).

Aquest segon Llibre Blanc proposa que l'educació en la societat europea moderna ha de poder interrelacionar tres obligacions que es consideren bàsiques: la inserció social, el desenvolupament d'aptituds per a l'ocupació i la plenitud personal. Amb aquesta visió, pretenen, d'una banda, distanciar-se del model americà i continuar amb els valors i el projecte

històric i cultural europeu, i, de l'altra, transcendir la visió de l'educació permanent excessivament circumscrita al desenvolupament de la persona o a «aprendre a ésser», que l'equip Faure va destacar. El gran repte d'Europa, segons aquest informe, és desenvolupar una educació de qualitat que s'enfronti als xocs motors de la societat de la informació, de la mundialització i de la civilització científica i tècnica. Per respondre a aquesta situació, la Comissió proposa dues estratègies d'actuació. La primera fa referència a la necessitat que tots els individus accedeixin a la cultura general per evitar d'aquesta manera la fragmentació de la societat europea: «Existeix, per tant, un risc que la societat europea es divideixi entre els que poden interpretar, els que només poden utilitzar i els que queden al marge en una societat que els dóna assistència: és a dir, entre els que saben i els que no saben» (Comissió de les Comunitats Europees, 1995: 9). La segona està relacionada amb el desenvolupament de les aptituds per a l'ocupació i l'activitat, que la Comissió interpreta com una combinació equilibrada entre coneixements tècnics i aptituds socials, adquirits en el sistema educatiu, la família, l'empresa i altres xarxes d'informació. Es reconeix, com a aspecte que cal destacar, la significativitat dels aprenentatges adquirits fora de les institucions educatives i la capacitat de les persones per transferir els seus sabers i habilitats a tots els àmbits en què intervenen, i a les diferents modalitats educatives. Es preveu, així, facilitar l'accés a la formació continuada i la promoció laboral dels sectors socials amb més perill d'exclusió social.

En resum, el discurs de l'educació permanent, que durant la societat industrial ha pivotat sobre la justificació de la seva capacitat per promoure el desenvolupament de les societats i de les persones, i sobre la necessitat d'incrementar l'oferta d'altres modalitats i recursos educatius, s'ha vist desplaçat per obrir el camí a debats més primordials en l'actualitat. La necessitat d'ampliar el projecte de l'educació permanent està àmpliament reconeguda per tots els agents socials i per la població en general. Amb la societat informacional s'inaugura una nova etapa del discurs de l'educació permanent, marcada per l'interès de reflexionar sobre quin model, sistemes organitzatius i metodologies són els més adequats per dur a terme aquesta empresa.

L'educació permanent, clau a la societat de la informació

Estem assistint a un canvi profund de la societat que està transformant, entre altres àrees, el sistema productiu i la democràcia política. D'una banda, la societat de la informació, l'empresa xarxa i les jerarquies planes han produït un nou perfil de treballador i unes condicions laborals que trans-

gredeixen els conceptes d'espai i de temps propis de la societat industrial. De l'altra, la crisi de l'estat-nació, l'aparició de nous moviments socials i les noves tecnologies de la informació aplicades a la participació ciutadana varien el concepte d'identitat vinculat al territori i amplien i ofereixen possibilitats inèdites de participació social i democràtica.

Alguns dels reptes educatius a què ens aboquen aquests canvis estan recollits i analitzats en l'informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, presidida per Jacques Delors (1996). Les tensions entre local i global, universal i individual, tradició i modernitat, competició i igualtat d'oportunitats, l'expansió del coneixement i les capacitats cognitives de les persones per assimilar-lo, l'espiritual i el material, seran, segons Delors, el centre de la problemàtica del segle XXI. En aquest context la Comissió reivindica el caràcter necessàriament utòpic de l'educació i expressa com «l'educació permanent ha de posar a l'abast de tothom les possibilitats educatives, amb finalitats múltiples, des d'oferir una segona o tercera oportunitat, satisfer el desig de coneixement, de bellesa o de superació de si mateix, fins a perfeccionar i ampliar les formacions estrictament vinculades a les exigències de la vida professional, incloent-hi les formacions pràctiques» (Delors, 1996: 98). Com en moments anteriors, l'educació permanent es posa al servei d'un desenvolupament humà més democràtic i solidari, que pretén eradicar la pobresa, la marginació i l'opressió com a conseqüències de l'avenç d'un sistema econòmic afermat en les relacions de poder, en la primacia dels diners i, cada cop més, en la manipulació d'informació. Es manté, doncs, la constant històrica del discurs de l'educació permanent en la seva finalitat de lluitar contra les desigualtats socials i educatives.

L'informe presenta el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida com una de les claus d'accés al segle XXI. Per a la Comissió, aquest concepte va més enllà de la distinció tradicional entre educació primària i educació permanent: «Respon al repte d'un món que canvia ràpidament, però no es tracta d'una constatació nova, ja que d'altres informes anteriors sobre l'educació havien insistit en la necessitat de retornar a l'escola per fer front a les noves situacions que sorgeixen en la vida privada i en la professional. L'única manera de satisfer-la és que cadascú aprengui a aprendre» (Delors et al., 1996: 18). El discurs de l'educació permanent durant l'era industrial, com hem vist anteriorment, va desembocar en un augment considerable de les possibilitats educatives, però, molt sovint, els plantejaments pedagògics i la concepció de l'aprenentatge que hi havien darrere d'aquestes noves accions educatives continuaven sota l'influx dels sistemes escolars que es pretenien superar. Fa cinquanta anys, especialment en el món rural i en el món del taylorisme industrial, els coneixements eren per a tota la vida, el que s'aprenia de petit, o en un moment determinat de la vida, servia pràcticament per sempre (Formariz, 2000). Des d'aquesta perspectiva, l'educació permanent seguia reproduint el sistema tradicional basat en la transmissió de coneixements i compensant les mancances for-

matives dels sectors que tradicionalment no havien accedit als béns educatius i culturals a causa d'un model educatiu elitista i d'una societat desigual. Vist des de l'actualitat, aquell món es presenta com un món estàtic, aturat en el temps, en el qual els coneixements bàsics no variaven substancialment al llarg de la vida. La situació, però, ha canviat radicalment. La producció constant de nous coneixements provoca que sigui gairebé impossible determinar quins coneixements seran necessaris en un futur proper (Castells, 1997). Actualment, resulta un anacronisme continuar plantejant l'educació com un procés d'assimilació de continguts i com una «segona oportunitat» per a les persones sense la formació acadèmica bàsica. L'educació permanent ha de posar l'èmfasi en la necessitat d'orientar la seva mirada cap al futur i prioritzar aquells aprenentatges que no tenen data de caducitat a partir dels coneixements i de les competències que tenen les persones en cada moment. Els quatre pilars de l'educació que proposa l'equip Delors –aprendre a viure junts, aprendre a saber, aprendre a fer i aprendre a ésser– responen, en part, a aquesta filosofia.

D'altra banda, l'equip presidit per Delors pensa que cal reconsiderar la distinció tradicional entre educació inicial i educació permanent. «Una educació permanent realment adaptada a les necessitats de les societats modernes ja no es pot definir per referència a un període particular de la vida –educació de persones adultes oposada a educació dels joves, per exemple– o bé a una finalitat massa circumscrita –educació professional oposada a formació general. Ara el temps per aprendre dura tota la vida, i cada tipus de saber s'introdueix en els altres i els enriqueix» (Delors et al., 1996: 87). L'evolució de la idea de l'educació permanent va acabar identificant educació permanent amb educació de persones adultes, tant en el seu vessant de formació bàsica com en el continu i en l'ocupacional. Això ha permès, en certa mesura, un desplegament més important de l'educació de persones adultes, tenint en compte que encara avui és un dels àmbits de l'educació més desatesos pels governs i les administracions, però la idea ha quedat excessivament restringida a un sector i a una etapa de la vida. Així doncs, per realitzar el projecte de l'educació permanent cal organitzar les diverses formes d'ensenyament de manera interrelacionada. Un bon sistema de formació bàsica genera en les persones les ganes i la necessitat de seguir aprenent. Es dona llavors un fenomen acumulatiu: a més formació, més interès i més demanda de formació. Una formació de qualitat per als nens i joves i per als adults en els nivells d'alfabetització instrumental, asseguruen una demanda creixent de formació al llarg de la vida. Aquest és el repte educatiu més important que tenim plantejat fins al moment: què entenem i com podem dur a terme una educació de qualitat per a tothom?

L'absència de formació bàsica, que es concentra en els sectors més febles de la societat i en els països exclosos de l'economia global, dificulta que tothom pugui participar de l'educació al llarg de la vida. S'accentua, d'aquesta manera, el risc de fragmentació social entre persones amb formació i persones sense formació i s'incrementen les desigualtats so-

cials, econòmiques i educatives. Per aquesta raó, el principi d'igualtat social i educativa és un valor al qual no podem renunciar. Hem de defugir, però, caure en errors anteriors i evitar identificar igualtat social i educativa amb igualtat d'oportunitats, en contra, fins i tot, de l'ambigüitat de les recomanacions de la major part dels organismes i dels discursos oficials. La igualtat d'oportunitats suposa una lectura reduccionista de la idea d'igualtat social i educativa, ja que, si bé defensa un accés universal a l'educació i intenta que totes les persones tinguin les mateixes oportunitats per arribar a les posicions més altes de la societat, no qüestiona les distàncies existents entre unes posicions i altres.

Tanmateix, la substitució de l'ideal d'igualtat educativa pel de respecte a la diversitat abandona com a objectiu final de l'educació inicial la igualtat de resultats, condició necessària perquè les persones puguin optar entre tot el ventall de possibilitats formatives que ofereix la societat. L'èmfasi en el respecte a la diversitat ha contribuït a superar la uniformització i l'etnocentrisme del sistema educatiu, però ha resultat insuficient des del punt de vista de la igualtat social i educativa. A la consideració de l'especificitat de cada subjecte i de cada comunitat, cal afegir-hi la preocupació perquè les persones i els col·lectius que tradicionalment no superen amb èxit els filtres de selecció del sistema educatiu assoleixin els aprenentatges necessaris per superar totes i cadascuna de les barreres que les institucions educatives i la societat informacional han construït al voltant del domini de determinats coneixements.

L'èxit del projecte de l'educació permanent per al segle XXI dependrà de fins a quin punt els governs, les institucions, els professionals de l'educació i les comunitats educatives, es posin d'acord i cooperin per desenvolupar una educació de qualitat que aspiri al fet que els estudiants —al marge de la seva edat, cultura, classe social o nivell inicial d'aprenentatge— accedeixin als béns educatius i culturals dels que disposa la societat. Països com Suècia o Japó estan més a prop d'aconseguir l'establiment de veritables societats educatives. L'índex de participació de la població adulta en accions formatives està al voltant del 50 %. L'increment significatiu de la demanda en aquest àmbit de l'educació ens fa pensar en una autèntica explosió de participació. Aquest fet marca una tendència a escala mundial, però no podem oblidar que la major part de països estan encara molt allunyats d'aquest nivell de participació. Per exemple, a Catalunya només participa en activitats formatives un 17% de la població adulta, i els col·lectius que més es formen pertanyen a les posicions dominants de la societat. Es confirma així el fenomen conegut com «'efecte Mateu»:¹ els sectors de la població més instruïts disposen d'un accés i d'una oferta formativa major, mentre que els sectors amb menys formació tenen una oferta més reduïda i menys variada a causa, en part, dels prejudicis de les

(1) Aquest principi fa referència a la paràbola del sembrador de l'Evangeli de Sant Mateu, 13-12, segons el qual: «En efecte, si un en sap, d'acollir, encara li'n donaran més, fins a vessar. En canvi, al qui no sap acollir, li prendran fins allò que té».

polítiques culturals i educatives que interpreten que les persones sense formació acadèmica no estan tan interessades a participar en activitats culturals i educatives com les que posseeixen títols acadèmics. Contràriament a aquesta tipificació, les persones que tradicionalment no participen en accions formatives i culturals declaren que la raó principal per no fer-ho és la manca d'una oferta atractiva i interessant, i no l'absència de motivació personal (CREA, 1995).

L'educació permanent es revela com una eina essencial per combatre les desigualtats socials, econòmiques, culturals i sexuals, acabar amb la segregació educativa i evitar que la formació de qualitat o d'alt nivell estiguin exclusivament a disposició dels països i dels grups socials més rics. Cal, doncs, intensificar el procés d'adquisició de coneixements i d'habilitats per part dels països i dels sectors més febles de les societats i reconèixer al mateix temps les seves competències i aportacions. Ens dona, doncs, l'oportunitat de modificar el sistema educatiu sencer –des de l'educació infantil a la universitat– i, paral·lelament, la resta de modalitats educatives a partir d'un plantejament global d'educació al llarg de la vida i de les implicacions dels canvis profunds de la societat actual. Però per a això és necessari que la teoria i la pràctica educativa, dominades en bona part per anacronismes del passat, assisteixin a la seva pròpia transformació.

Hi ha arreu del món perspectives teòriques avançades i experiències educatives exitoses que, sense caure en una adaptació mecànica en el mimetisme, són d'un gran valor il·lustratiu, i una demostració pràctica que les coses poden ser diferents. És el cas de les *accelerated schools*, als EUA, que la Comissió Europea ha destacat en els últims informes (Comissió Europea, 1995 i Delors et al., 1996) per la seva capacitat per transformar les escoles de primària i secundària de barris marginals amb elevats percentatges de fracàs educatiu en escoles amb rendiments alts. Sense anar tan lluny, a Catalunya fa més de vint anys que s'està desenvolupant una experiència similar en centres d'educació de persones adultes, i ara també en els de primària a través de les comunitats d'aprenentatge (Elboj et al., 2000). Aquesta experiència representa una alternativa a algunes de les deficiències més significatives del sistema educatiu i ens permet considerar alguns criteris de qualitat per orientar l'acció educativa. Tant l'educació adreçada a persones adultes com l'adreçada a la població infantil, tenen en comú el marc teòric de referència i l'anàlisi de la societat informacional. El gir comunicatiu que experimenten en l'actualitat les ciències socials (Habermas, 1987; Giddens, 1993) ens permet situar el diàleg en el centre de les accions educativa i social. En el cas de l'educació, el diàleg, en què ha de participar tota la comunitat educativa i els diferents agents socials i econòmics, ens ha de permetre decidir democràticament quins resultats i procediments educatius responen millor a la situació actual de globalització econòmica i cultural en la qual es pretén, d'una banda, poder participar activament per evitar el risc d'exclusió social, i, de l'altra, mantenir l'especificitat cultural i els signes d'identitat propis.

En el terreny de la pràctica educativa, la confiança en les capacitats cognitives dels estudiants independentment de la seva procedència i nivell inicial d'aprenentatge, una pedagogia de màxims que prioritza l'assoliment dels aprenentatges instrumentals bàsics, l'èmfasi en l'adquisició dels procediments intel·lectuals i en l'autonomia personal en el procés d'aprenentatge, la introducció de les noves tecnologies de la informació, una implicació més important del professorat en la cerca de metodologies interactives i en el desenvolupament de la comunitat, la participació de tots els membres de la comunitat educativa en la definició del projecte de centre, la relació del centre educatiu amb les entitats del teixit social i econòmic del territori i la interrelació de l'oferta educativa dels diferents àmbits (formal i no formal), són alguns dels principis educatius que fan que, en el cas dels centres d'educació primària, en els quals es donaven casos importants de fracàs escolar, comencin a superar amb èxit aquesta situació, i que en els centres d'educació de persones adultes, els participants vegin incrementades les seves possibilitats de participació social, econòmica i cultural. Hi ha, per tant, perspectives teòriques i experiències que poden servir-nos de referència per aproximar-nos cada cop més a l'ideal de l'educació permanent. La millor contribució que es pot fer des de les diferents disciplines que tenen com a objecte d'estudi l'educació és conèixer-les amb la intenció de millorar-les i cercar sistemes per al seu desenvolupament.

El desafiament d'una «aldea global» democràtica i inclusiva és universalitzar l'accés als recursos formatius, als béns culturals i a les noves tecnologies de la informació, de manera que les societats esdevinguin veritables comunitats d'aprenentatge. Però a més d'assegurar que aquest dret humà bàsic es compleix, hem de vetllar per combatre la segregació educativa que diferencia entre una educació de qualitat per als grups privilegiats i una educació compensadora per als grups desfavorits. Aquest fenomen no fa més que incrementar les desigualtats socials i econòmiques i aprofundir més en la fractura social. Contràriament a les pràctiques habituals, les persones amb més perill d'exclusió social són les que necessiten una educació de major qualitat, que intensifiqui els seus aprenentatges i el desenvolupament de les habilitats comunicatives, el judici crític i l'actitud solidària necessàries per participar en els diferents àmbits de participació formal i no formal de les societats. Però, si bé hem de ser optimistes i confiar en els beneficis de l'educació permanent, tampoc poc em caure en una visió ingènua i pensar que l'educació, com s'ha fet en altres moments històrics, és la solució fàcil als reptes actuals. Hem de defugir, d'altra banda, explicacions simples i interessades que interpreten en la manca de formació la situació d'atur o de subdesenvolupament econòmic de moltes persones i països. L'educació és una eina imprescindible per al desenvolupament econòmic, social i cultural de les societats actuals, però, ha d'anar acompanyada d'altres mesures polítiques i econòmiques que consolidin les democràcies i incrementin la participació ciutadana en tots els àmbits de decisió.

Referències bibliogràfiques

- APPLE, M. W.: *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós, 1996.
- AYUSTE, A.: «Pedagogía Crítica y Modernidad», a *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 254, gener 1997, pp. 80-85.
- CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol. I. Madrid: Alianza, 1997.
- COMISSIÓ EUROPEA: *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Luxemburg: Oficina publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1994.
- COMISSIÓ EUROPEA: *Hacia la sociedad cognitiva. Enseñar y aprender*. Libro Blanco. Luxemburg: Oficina publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.
- COOMBS, Ph.: *La crisis mundial de la educación*. Madrid, Santillana, 1985 (1a edició: 1968).
- CREA: «Participació i no participació en la formació de persones adultes a Catalunya», a UNESCO i Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1995.
- DAVE, R. H. (Dir.): *Fundamentos de la Educación Permanente*. Madrid: Santillana, 1979.
- DELORS, J. et al.: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
- ELBOJ, C.; FORT, M. i VALLS, R.: «Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa para la sociedad de la información», a *Cultura y Educación*. 2000, núm. 17-18, pp. 129-141.
- FAURE, E. et al.: *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial, 1972.
- FLECHA, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLECHA, R. i TORTAJADA, Y.: «L'extensió universitària», a *Temps d'Educació*. Barcelona, núm. 8, 2n. semestre 1992, pp. 85-97.
- FORMARIZ, A.: «L'educació de persones adultes». A: Carbonell, F. (Coord.) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània, 2000.
- FREIRE, P.: *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
- GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1993.
- GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1990.
- HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I-II. Madrid: Taurus, 1987.
- LENGRAND, P.: *Introducción a la educación permanente*. Colección UNESCO. Barcelona: Teide, 1973.
- TRILLA, J.: «Educación de adultos y educación permanente». A: *Curs de Postgrau de Responsables de Formació d'Educació d'Adults*. Barcelona: UB, MEC, 1990.
- TRILLA, J.: «Otros ámbitos educativos». A: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 253, desembre 1996, pp. 36-41.

Paraules clau

Educació permanent

Educació al llarg de la vida

Societat de la informació

Igualtat social i educativa

Història de l'Educació

La educación permanente no es un descubrimiento pedagógico moderno. Los procesos de creación y de transmisión cultural de una generación a otra son una práctica cotidiana desde los orígenes de la humanidad. Sin embargo, hasta principios del siglo XX, la idea de una educación a lo largo de toda la vida como un factor de crecimiento personal y social no cobrará fuerza dentro del discurso pedagógico. El concepto de la educación permanente ha evolucionado históricamente vinculado al ideal universalizador y emancipador de la educación, y ha contribuido a ampliar la oferta educativa y cultural más allá de la etapa escolar, favoreciendo el acceso a los bienes educativos de los sectores de la sociedad tradicionalmente excluidos. Actualmente, con la aparición de la sociedad de la información, el proyecto de la educación permanente se torna una necesidad de primer orden y una reclamación constante de todos los sectores sociales y organismos internacionales implicados, directa o indirectamente, en la educación. La preponderancia de los recursos intelectuales en las economías informacionales agrava el peligro de exclusión social de las personas y colectivos que no disponen de formación suficiente o de una práctica continuada de aprendizaje. En este contexto, la educación a lo largo de toda la vida se convierte en un factor determinante de inclusión y de participación social.

L'éducation permanente n'est pas une découverte pédagogique moderne. Les processus de création et de transmission culturelle d'une génération à l'autre sont une pratique quotidienne et ce depuis les origines de l'humanité. Cependant, jusqu'au début du 20ème siècle, l'idée d'une éducation tout au long d'une vie en tant que facteur de développement personnel et social ne trouve pas sa place au sein du discours pédagogique. Le concept de l'éducation permanente a évolué historiquement en liaison avec l'idéal d'universalisation et d'émancipation de l'éducation et a contribué à élargir l'offre éducative et culturelle au delà de l'étape scolaire, facilitant ainsi l'accès des secteurs de la société traditionnellement exclus aux biens éducatifs. À l'heure actuelle, et ce avec l'apparition de la société de l'information, le projet d'éducation permanente devient un besoin de premier ordre et une revendication constante de la part de tous les secteurs de la société et organismes internationaux impliqués, de façon directe ou indirecte, dans l'éducation. La prépondérance des ressources intellectuelles dans les économies de la société de l'information aggrave le danger de l'exclusion sociale des personnes et collectifs qui ne disposent pas de formation suffisante ou d'une pratique d'apprentissage continue. Dans ce contexte, l'éducation devient alors un facteur déterminant d'inclusion ou d'exclusion sociale et ce tout au long de notre vie.

Life-long education is not a modern pedagogical discovery. The processes of cultural creation and transmission from one generation to another have been a daily practice since the beginning of man. However, until the start of the XX century, the idea of an education throughout one's life as a factor of personal and social growth had not gained any ground within pedagogical discourse. The concept of life-long education has evolved historically in tandem with the universal and emancipating ideal of education and has contributed to widening the educational and cultural offer beyond one's traditional school days, promoting access to education among those sectors of society traditionally excluded. Today, with the appearance of the information society, life-long education has become a primary need and a constant demand from all sectors of society and international bodies involved, directly or indirectly, in education. The preponderance of intellectual resources in the information economies increases the risk of social exclusion of those persons and groups that have received insufficient training or lack a continuous exposure to learning. In this context, life-long education becomes a determining factor of social inclusion and participation.