

DESENVOLVEMENTO HUMANO E EDUCACIÓN PERMANENTE

Agustín Requejo Osorio*
Universidade de Santiago
de Compostela

I. INTRODUCCIÓN

O Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) acaba de edita-lo seu último traballo: *Informe sobre el desarrollo humano 2001*.

Estes estudos iniciáronse a principios da década dos noventa cun obxectivo moi claro: comprometerse coa erradicación da pobreza como un imperativo ético, social, político e moral da Humanidade e “reconociendo que el desarrollo centrado en la gente es la clave para lograr dicho objetivo”¹.

A partir deste compromiso son xa once os informes elaborados, dedicado cada un a un tema específico².

¿Cal é a intención destes documentos? Con carácter xeral trataron de incorporar unha nova perspectiva ó propio tema do desenvolvemento e facer unha lectura diferente á proposta e mentalidade unilateral do pensamento neoliberal.

Dalgunha forma tales textos constitúen unha alternativa ó punto de vista do desenvolvemento vinculado exclusivamente co crecemento económico. A súa filosofía fundamental baséase en centrarse nas necesidades e valores das persoas, considerando que o crecemento económico e o maior consumo non constitúen fins en si mesmos. Son un fin para logralo desenvolvemento humano.

* Profesor Titular de Teoría e Historia da Educación.

1 J. G. Speth (1997): *Informe sobre desarrollo humano*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD Ediciones), Madrid, Mundi Prensa.

2 Para non alonga-la súa ampla enumeración referirémonos soamente ós cinco últimos publicados: *Desarrollo humano para erradicar la pobreza* (1997), *Cambiar las pautas actuales del consumo: para el desarrollo humano del consumo* (1998), *La mundialización con rostro humano* (1999), *Derechos humanos y desarrollo humano* (2000), *Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano* (2001).

Para P. Streeten³, ó revisar estes dez últimos anos de traballo, o proceso de desenvolvemento humano é a ampliación das capacidades da xente. Non se trata só da oportunidade de dispoñer, por exemplo, de múltiples canles de televisión ou modelos de automóbil. Preténdese promover e acrecenta-las múltiples posibilidades que xera a capacidade humana e o seu funcionamento.

Entre estas capacidades esenciais para o desenvolvemento humano, sen as cales non se poden contar con moitas potencialidades, están o vivir unha vida longa e saudable, ter coñecementos e acceder ós recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero xunto a estes elementos básicos as persoas valoran tamén outras opcións entre as que se inclúen “libertad política, social, económica y cultural, un sentido de comunidade, oportunidades de ser creadores y productivos, el respeto por sí mismo y los derechos humanos”⁴.

Polo tanto o desenvolvemento humano é moito máis có mero crecemento económico. Inclúe unha serie de capacidades, un conxunto de valores e, sobre todo, a oportunidade de procura-

las de maneira equitativa, participativa e sostible.

II. DESENVOLVEMENTO ECONÓMICO E DESENVOLVEMENTO HUMANO

Desde hai tempo estamos inseridos no denominado proceso de globalización⁵ que ten como lectura básica fundamentalmente a económica, imposta polo pensamento neoliberal. Na súa opinión, a súa interpretación do desenvolvemento susténtase en tres principios básicos que de xeito moi sintético se poden expresar nas seguintes ideas: a) o crecemento económico por si mesmo mellorará a realidade social; b) o mercado é o mellor intérprete desta realidade e, como consecuencia, debe se-lo guía absoluto; c) da intervención do Estado e da esfera pública derívanse tódolos males.

Tal como subliña Estefanía⁶, os resultados da globalización, como os de tódolos procesos sociais, son contradictorios. Para determina-la súa bondade ou maldade é necesario ter en conta algúns aspectos básicos dunha

3 P. Streeten (1999): “Diez años de desarrollo humano”, en *Informe sobre desarrollo humano*, Madrid, Mundi Prensa, 16-17.

4 *Ib.* p. 16.

5 Outros autores prefiren falar de “mundialización” no sentido de que o modelo capitalista neoliberal se expande ós cinco continentes xerando unha serie de consecuencias negativas: o capital especulativo oponse á inversión productiva; a concentración de bens e riquezas nega a redistribución; a competitividade prima sobre a cooperación e a exclusión e a marxinação afectan a unha parte substantiva da poboación mundial como despois destacaremos (cfr. F. Fernández Buey e outros (1999): *¿Mundialización ou conquista?*, Santander, Sal Terrae.

6 J. Estefanía (1997): “El sentido global de los mercados”, *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 285-288.

sociedade compensada: a competitividade e o Estado do benestar para todos. O desequilibrio dalgúns destes rompe o modelo e xera a crise.

Evidentemente, hoxe a tendencia é a ruptura deste desequilibrio pola parte máis débil ou máis debilitada: a situación laboral⁷, o propio abandono ou descoído do Estado de benestar que se pretende reducir deixando todo en mans da competitividade.

Fronte a esta lectura en clave eminentemente economicista, a perspectiva dos Informes do Desenvolvemento Humano tratan de xustificar, fundamentar e tamén facer propostas de estudo, intervención e acción a favor do desenvolvemento humano.

A mensaxe fundamental que se deriva dos seus traballos exprésase nos seguintes principios:

1. Non existen vínculos automáticos entre crecemento económico e desenvolvemento humano. Polo tanto as relacións entre eles deben ser xeradas deliberadamente polos gobernos e consolidadas mediante unha xestión hábil e intelixente de tales políticas. Non abonda só con mercado.

2. Cómpre aplicar pautas de crecemento que se traduzan en beneficios de expansión económica e en beneficios para as vidas dos seres humanos con vistas a atopar mecanismos de integración dos máis débiles e vulnerables nunha economía mundial en expansión. De non se dar tal situación assistiremos a un crecemento económico máis ou menos importante (os últimos datos macroeconómicos fálannos dunhas expectativas menos optimistas para os próximos anos) pero acompañado de desemprego en precariedade, aumento das diferencias entre os distintos países e dentro dun mesmo país.

Por tal motivo, os distintos informes, particularmente os últimos, insisten en que as condicións para que o crecemento económico poida contribuír ó desenvolvemento humano deben basearse nunhas orientacións e unhas prácticas político-sociais orientadas polas seguintes pautas de acción:

—*Equidade*. Canto maior sexa a igualdade coa que se distribúe o Produto Nacional Bruto (PNB) e as oportunidades económicas, tanto máis probable resultará a mellora do capital humano.

7 A situación laboral nestes momentos, a pesar de que o incremento económico dos últimos anos fixo descender as cifras de persoas sen traballo, caracterízase por unha gran precariedade. Segundo os últimos datos da Enquisa de Poboación Activa (EPA) en Galicia, no terceiro trimestre de 2001, o número de asalariados con contrato temporal situase en 250.800. É dicir, un 35,37%. Segundo o Instituto Galego de Estatística (IGE) a taxa de precariedade rexistrada no 2000 foi do 34,39%.

O número de contratos indefinidos nesta época foi de 8.730 fronte ós 11.640 do mesmo período do ano anterior. Existen situacións moi particulares: sectores coma o téxtil, hostalería, construción e actividades agroforestais están por riba do 50%.

—*Oportunidade de traballo.* É importante procurar pautas de crecemento económico con gran densidade de man de obra.

—*Acceso ós bens de produción* en particular á terra, á infraestrutura física e ó crédito financeiro.

—*Gasto social* como premisa moi importante para o desenvolvemento humano tratando de canalizar unha parte do ingreso público cara ó gasto social máis prioritario por medio da prestación dos servizos sociais básicos para todos.

—*Igualdade de xénero* que permita mellores oportunidades e elimine a discriminación que segue a afectar particularmente ás mulleres.

—*Política de poboación* cun crecemento sostible e con menos custo a longo prazo para a educación e a saúde.

—Un goberno que ofrezca e lle dea prioridade á *participación democrática*.

—*Sociedade civil e activa* na que as organizacións non gobernamentais, os grupos da comunidade, exerzan un papel fundamental para o desenvolvemento.

III. O ÍNDICE DE DESENVOLVEMENTO HUMANO (IDH)

Tal como se indicou ó principio deste traballo, a elaboración do IDH ten por obxecto considera-los logros en

canto ó desenvolvemento humano básico a través dun índice composto por distintos indicadores para ofrecer unha clasificación do progreso social dos diferentes países a nivel mundial.

Desde o momento en que se trata de medir, é evidente que tal proceso debe realizarse mediante uns indicadores pertinentes e o máis claros e precisos posible. Esta situación, máis ou menos favorable noutros campos, resulta moito máis complexa nas cuestións sociais e de forma especial respecto a temas referidos ó factor humano.

Ó longo destes anos os informes baseáronse en tres referencias fundamentais partindo do concepto de que o desenvolvemento humano é moito máis profundo e máis rico do que se pode captar nun índice composto ou incluso nun conxunto amplamente detallado de datos estatísticos. Así o estiman polo menos os seus propulsores desde os seus inicios. Os tres indicadores básicos, que nos últimos informes se converten en máis complexos, son os seguintes:

a) Índice de esperanza de vida ó nacer (media dos cidadáns dun país).

b) Índice de niveis educativos dos seus habitantes.

c) Índice do Produto Interior Bruto (PIB) real por habitante en paridade con poder de compra (PPA).

Estes indicadores son os básicos xa que, segundo os estudos realizados, incluso polo propio Banco Mundial, o



O berce, de Berthe Morisot, 1872. "Índice de esperanza de vida ó nacer [...]".

problema do desenvolvemento afróntase cada vez máis desde a perspectiva do coñecemento⁸.

Esta serie de indicadores máis esenciais foron depurados nos últimos

anos. Dentro desta tríade básica, elaboráronse outros subíndices que permiten medicións máis complexas e perfilan mellor o resultado do índice de desenvolvemento humano.

A partir do informe de 1995 introdúcense datos como o Índice de Desenvolvemento relativo ó xénero (IGD)⁹ para tratar de captar e ter en conta a desigualdade de xénero. En 1997 insírese o Índice de pobreza humana (IPH) que mide as privacións que sofre a poboación, a saúde, etc¹⁰.

Todo este conxunto de indicadores e subindicadores ofrece ó final de cada informe un amplo conxunto de cifras que se elaboran para 162 países o que dá unha ampla dimensión do traballo estatístico realizado¹¹.

A pesar disto, como ocorre en tódalas medicións de desenvolvemento social, non deixan de se presentar certos problemas.

8 Banco Mundial (1998): *El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial*, Madrid, Mundi Prensa, 1. Desde o seu punto de vista só o 16% do crecemento corresponde ó capital físico (edificios, infraestructura, maquinaria...), o 20% ó capital natural (materias primas, etc.) e o 64% derivase do capital humano e social. Aínda que o Banco Mundial realice unha lectura moi económica e selectiva á hora de investir en "capital humano", non é óbice para entender algunhas das súas referencias e indicadores.

9 Este dato vén perfilado polas seguintes dimensións: esperanza de vida feminina e masculina ó nacer, taxa feminina e masculina de alfabetización de adultos, relación feminina e masculina combinada, participación feminina e masculina no ingreso derivado da remuneración tendo en conta o ingreso *per capita* en poder de compra do país.

10 Entre os datos ós que se fai referencia para medir esta situación aparecen, entre outros: porcentaxe de habitantes que se estima que non sobrevivirán ata a idade de 40 anos, taxa de alfabetización de adultos, niveis de vida decente, porcentaxe de habitantes sen acceso a auga limpa, e a servizos de saúde, nenos menores de 5 anos con peso insuficiente, etc.

11 Con respecto a cómo se calculan estes datos, cada un dos informes establece unha serie de notas técnicas mostrando tanto o panorama de cómo están construídos os diversos índices así como as fórmulas matemáticas nas

Destácase a ausencia doutros indicadores que puidesen ofrecer unha visión máis completa e integral, como por exemplo: liberdades políticas, valores culturais, viabilidade a longo prazo do medio ambiente, etc.

O informe de 2000¹² foi un pequeno intento meramente descritivo dedicado especificamente a dereitos humanos e desenvolvemento. Neste caso, como exemplo meramente descritivo, reflíctense os principais tratados sobre dereitos humanos firmados polos correspondentes países. A súa verificación é hoxe un problema moi complexo ó que se dedican algúns estudos de organizacións internacionais como Amnistía Internacional.

O problema é que estes aspectos presentan hoxe tantos problemas conceptuais como, sobre todo, de medida. A pesar disto, algúns como os referi-

dos ó tema cultural están sendo abordados nos dous primeiros informes publicados¹³.

Os resultados de todos estes estudos e a combinación e peso dados ós diferentes datos permiten elaborar un índice xeral do desenvolvemento humano que ten como referencia máxima a unidade (1,000). Os países son clasificados en función da aproximación a esta cifra óptima. Segundo a proximidade ou afastamento deste resultado preséntanse tres niveis diferenciados: países cun alto índice de desenvolvemento humano, desenvolvemento humano medio e desenvolvemento humano baixo.

Como consecuencia destes datos calculáronse as seguintes estimacións para a clasificación dos 162 países que compoñen a mostra do informe 2001.

que se basean para obter cada un dos resultados. Particular relevancia ten o Informe de 1999 onde se perfeccionou a metodoloxía e aparecen datos novos que fan variar a clasificación dalgúns países, entre eles España. Neste caso, o noso país, que no ano 1998 ocupaba o posto número 11 no IDH, baixa ó posto 21 no ano 1999 e consecutivos, ata o actual do 2001. Isto que en principio se podería interpretar como un descenso non é visto así polos propios autores para os que "se un país ocupa un lugar inferior ou superior no IDH de 1999 non significa que o estado do seu desenvolvemento mellorase ou empeorase senón que se debe atribuír ó cambio de metodoloxía ou dos datos" (IDH, 1999, 129). En 1999 o indicador de distribución da renda recolle mellor as rendas do traballo cás do capital. Este cambio produce un descenso de clasificación porque no noso país as desigualdades sociais aparecen máis claramente con esta interpretación aplicada no dito informe.

12 PNUD (2000): *Informe sobre desarrollo humano: "Derechos humanos y desarrollo humano"*, Madrid, Mundi Prensa.

13 Unesco (1999): *Informe mundial sobre la cultura: Cultura, creatividad y mercados*, Madrid, Ediciones Unesco/Fundación Santa María, Unesco (2001): *Informe mundial sobre la cultura: 2000-2001: Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, Madrid, Ediciones Unesco, Mundi Prensa.

Táboa 1. Índice de Desenvolvemento humano: niveis de clasificación en función dos resultados.

Esperanza de vida ó nacer (anos)	Taxa de alfabetización de adultos	Taxa bruta de matriculación 1ª, 2ª e 3ª (superior) combinados	PIB real <i>per capita</i> (en dólares)	Valor do IDH
Alto: 77,3	99%	91%	+ 9.266 \$	+ 0,800
Medio: 66,8	78,5%	67%	Entre 756 e 9.265 \$	0,500-0,799
Baixo: 52,6	48,9%	38%	- 755 \$	- 0,500

Fonte: *Informe sobre desenvolvemento humano: 2001*. Publicado, como é habitual, cos datos referidos a dous anos anteriores (1999 para este caso).

Estas breves referencias que, con carácter xeral, se establecen dannos unha idea das diferencias existentes.

A multitude de datos para cada país non permite unha exposición detallada do amplo panorama mundial nestas páxinas. Simplemente destacáremos que os tres distintos grupos están compostos polos seguintes conxuntos: 48 países son clasificados como de alto desenvolvemento humano; 78 están no nivel de desenvolvemento humano medio e 36 nunha situación de desenvolvemento baixo.

As diferencias nalgúns casos son mínimas e os postos van cambiando en función dos datos elaborados anualmente. Canadá ocupou durante o último decenio (1990-2000) o primeiro

posto e agora descendeu ó terceiro. Ademais, o IDH non só ten en conta os datos económicos dos países xa que, neste caso, os de maior Producto Interior Bruto (PIB) ocuparían os primeiros postos. A complexidade do índice resitúa a cada un en función da clasificación segundo o PIB (relacionado coa Paridade do Poder adquisitivo (PPA) menos a clasificación segundo o IDH¹⁴.

No caso dos países con IDH de nivel medio, a diversidade continental é moi ampla. Hai países de tódolos continentes con diferencias significativas entre os iberoamericanos, por exemplo México (IDH 0,790) e Guatemala (0,626).

Finalmente, a maioría dos países de IDH cun valor humano baixo están

14 Para presentar tres exemplos específicos: Luxemburgo que ocupa o primeiro posto en PIB (42.769 \$) sen embargo en relación co IDH a súa clasificación é negativa (-11) como resultado da diferenza 1º lugar (PIB) -12 lugar (IDH) = -11. A mesma situación constátase con Estados Unidos que ten un PIB de 31.872 \$ pero ocupa o 6º lugar en IDH marcando así unha diferenza negativa de -4 (2-6=-4). Tal vez o caso máis significativo se verifica nos países árabes exportadores de petróleo onde as distancias entre ambos conceptos (PIB e IDH) é -19 para os Emiratos Árabes e de -24 para Qatar. Ponse polo tanto en evidencia un amplo desaxuste entre renda *per capita* e nivel de desenvolvemento humano.

situados no continente africano xunto con algúns países asiáticos. As diferencias neste caso son moito máis acentuadas: van desde Paquistán (IDH 0,498: posto 127) a Serra Leona (IDH 0,258) que ocupa o derradeiro lugar (o 162)¹⁵.

En síntese, ¿para que serve o IDH? Non se trata de establecer un ranking entre os diversos países e destacalos que gozan dun máis alto nivel de vida poñendo en evidencia as carencias doutros. Por outra parte, sabemos que dentro de cada país as situacións de igualdade non existen. Están condicionadas por factores internos de grupo, lugar de residencia, traballo, nivel de renda, idade, etc. que determinan situacións e oportunidades diferentes para as distintas clases sociais.

A intención fundamental é, en primeiro lugar, avalia-la situación do desenvolvemento humano. En segundo lugar, proporcionar unha análise crítica sobre ese tema coa finalidade de que tódolos países se percaten de que os pobos son a verdadeira riqueza das nacións. Polo tanto trátase de amplialas opcións que cada un ten para vivir

de acordo cos seus valores, e isto implica moito máis ca obter altos índices de nivel económico. De feito, non son os países que teñen un PIB máis alto os que aparecen nos primeiros postos, e nalgúns casos póñense en evidencia as relacións negativas entre ambos aspectos tal como se mostrou anteriormente (n. 14).

IV. EDUCACIÓN E DESENVOLVEMENTO HUMANO

A educación aparece como un elemento importante á hora de integra-los datos que permiten elabora-lo IDH. Así, empréganse dous indicadores básicos: a taxa de alfabetización de adultos e a taxa bruta de matriculación nos niveis combinados de primaria, secundaria e terciaria. Estes datos máis globais son tamén considerados en aspectos máis particulares presentando características específicas en canto ás diferencias de xénero na educación.

Se contemplamos de forma res-trinxida os resultados ofrecidos para a Unión Europea¹⁶, podemos constatar algúns datos básicos que determinan o valor e a orde do IDH.

¹⁵ Estas diferencias tan importantes permítennos ofrecer, con carácter simbólico, un breve resumo do "Cuento (triste) de Navidad" (*El País*, 26 de decembro de 2001) publicado por Manuel Castells, autor da triloxía sobre *La era de la información*. No caso do conto indicanos que a súa "aldea simbólica" ten 100 veciños, pero catorce deles están comendo outro dos dez pavos que criamos [...] cando hoxe sabemos que cánta máis riqueza creamos máis iniquidade se produce no seu reparto: que cánto máis sofisticado é o noso sistema tecnolóxico máis xente se exclúe median-te a ignorancia [...] cánto máis diversa é a nosa cultura máis incapaces somos de comunica-las nosas identidades.

¹⁶ En canto ás países situados nos 25 primeiros postos e non pertencentes á Unión Europea, aparecen nos seguintes: Noruega (IDH 0,939, 1º posto), Australia (IDH 0,936, 2º posto), Canadá (0,936, 3º posto), Estados Unidos (IDH 0,934, 6º posto), Islandia (IDH 0,932, 7º posto), Xapón (IDH 0,928, 9º posto), Suiza (IDH 0,924, 11º posto), Nova Zelandia (IDH 0,913, 19º posto), Israel (IDH 0,893, 23 posto), Hong-Kong: China-RAE (IDH 0,880, 24 posto) e Chipre (IDH 0,877, 25º posto).

4.1. ASPECTOS GLOBAIS DE VALORACIÓN DO IDH

Recóllense aquí de forma sintética os datos básicos para os países actual-

mente membros da Unión Europea, inclúese tamén a Noruega por ser un referente importante ó ocupar por primeira vez o primeiro posto.

Táboa 2. IDH dos países membros da Unión Europea.

	Taxa de alfabetización (%)	Taxa bruta combinada: matrícula (Niveis 1º 2º 3º)	Índice de Escolaridade	PIB <i>per capita</i> (PPPA en \$ USA)	Valor do IDH	Número de orde segundo IDH
Alemaña	99,0	94	0,97	23.742	0,921	17
Austria	99,0	90	0,98	25.089	0,921	16
Bélxica	99,0	100	0,99	25.443	0,935	5
Dinamarca	99,0	97	0,98	25.869	0,921	15
ESPAÑA	97,6	95	0,97	18.079	0,908	21
Finlandia	99,0	100	0,99	23.096	0,925	10
Francia	99,0	94	0,97	22.897	0,924	13
Luxemburgo	99,0	73 ¹⁷	0,90	42.869 ¹⁸	0,924	12
Grecia	97,1	81	0,92	15.414	0,881	23
Irlanda	99,0	91	0,96	25.918	0,916	18
Italia	98,4	84	0,94	22.172	0,909	20
<i>Noruega</i> ¹⁹	<i>99,0</i>	<i>97</i>	<i>0,98</i>	<i>28.433</i>	<i>0,939</i>	<i>1</i>
Países Baixos	99,0	100	0,99	24.215	0,931	8
Portugal	91,9	91	0,93	16.064	0,874	28
Reino Unido	99,0	100	0,99	22.093	0,923	14
Suecia	99,0	100	0,99	22.636	0,936	4

Fonte: *Ib.* p. 145.

17 O seu resultado é moi especial por canto moitos dos seus mozos realizan estudos secundarios e terciarios en países veciños. O mesmo ocorre con respecto ó seu índice de escolaridade.

18 Neste caso os seus datos diferéncianse notablemente da media polas súas circunstancias particulares de ser un país moi pequeno e onde converxe gran parte do capital financeiro así como de institucións da Unión Europea. Iso outórgalle, tal como se explicou na nota anterior, un diferencial de -11. *Cfr.* n. 14.

19 Destácase con cursiva este país por se-lo que ocupa neste informe de 2001 o primeiro posto, se ben non está plenamente integrado na Unión Europea aínda que participa nalgún dos seus programas.

Con carácter xeral hai tres países que destacan cun IDH superior a 0,930 e que son por esta orde: Suecia, Bélxica e Países Baixos. Estes países están só a unhas décimas de Noruega (0,939), país que lidera a clasificación neste último informe.

A continuación segue unha serie de países nos que o resultado numérico oscila entre Finlandia (0,925) e Dinamarca (0,921). Con idéntica referencia sitúanse Austria e Alemaña pero aquí a diferenza do PIB determina a clasificación nesta orde.

Seguen a continuación países que superan a cifra de IDH do 0,900: Irlanda (0,916), Italia (0,909) e España (0,908). Neste caso, o dato máis significativo corresponde a Irlanda que no ano 1997 ocupaba o posto número 20 cun indicador do 0,900. Finalmente, nos últimos lugares aparecen Grecia (0,881) e Portugal (0,874) que, sen embargo, van aumentando este indicador que era respectivamente en 1997 de 0,867 e de 0,858.

Con todo, máis alá dos resultados de carácter xeral que tratan de recoller as dimensións básicas do desenvolvemento humano, interézanos profundar con máis detalle no tema educativo.

4.2. A DIMENSIÓN EDUCATIVA DO DESENVOLVEMENTO HUMANO

Tódolos informes do PNUD poñen de relevo a importancia da edu-

cación como elemento impulsor do desenvolvemento humano. De feito, o factor educativo está moi relacionado cos resultados, tanto económicos como sociais e culturais dun país.

No ámbito educativo, dada a súa complexidade, deberemos distinguir dous aspectos fundamentais. En primeiro lugar, considera-los propios indicadores do IDH centrados en dous: a taxa de alfabetización e a taxa bruta combinada de matrículas (niveis primario, secundario e terciario). En segundo lugar, ter en consideración outros datos máis depurados acudindo a informes complementarios (traballos da OCDE e outras publicacións sobre indicadores sociais)²⁰.

Se observámo-los datos respecto ó contexto xeral da alfabetización, poderíamos dicir que para os países europeos as súas cifras globais case son perfectas e moi próximas ó 100%. O problema radica no sentido e nivel que lle outorguemos tanto ó grao de alfabetización como ó de escolarización nos distintos traballos educativos.

4.2.1. A alfabetización: valores globais e aspectos particulares

A nivel xeral, se a alfabetización consiste en domina-los procedementos básicos de lectura e escritura (tal como propugnaban as definicións da Unesco nos anos setenta) os países europeos non teñen problemas en alcanzar estes resultados tan altos.

20 INE (1999): *Indicadores Sociales 1999*, CINEDAT, Madrid, Publicaciones electrónicas, en CD-ROM.

Pola contra, a nivel mundial aínda existen máis de 800 millóns de analfabetos absolutos. Nos países de desenvolvemento humano medio a taxa de alfabetización oscila entre o 91,1% en México —posto 51— e o 51,1% no Congo, situado no lugar 126 neste nivel de IDH.

No caso de zonas de desenvolvemento humano baixo as cifras máis altas de persoas analfabetas corresponden a Paquistán (45% no posto 127) e Serra Leona (no último lugar, o 162, cun 52%).

A interpretación complica-se se se perfilan con máis detalle os niveis de esixencia sobre alfabetización que, con carácter xeral, pide a sociedade actual e se teñen en conta de forma máis particularizada os seus resultados en estudos máis específicos referidos ó contexto europeo das novas xeracións. Estas situacións e tendencias desvelan de forma moito máis precisa este indicador xeral de alfabetización.

En canto ó primeiro aspecto, os informes de desenvolvemento humano presentados nun contexto mundial consideran que os estudos sobre alfabetización deben basearse en tres aspectos fundamentais: alfabetización en prosa (comprender e empregar informes que figuran en textos; alfabetización documental (coñecementos e aptitudes para situar información en diferentes formatos: mapas, gráficos, cadros, formularios diversos); alfabetización cuantitativa que permita aplicar as operacións aritméticas a números



"[...] se a alfabetización consiste en dominar los procedimientos básicos de lectura e escritura [...]".

que aparecen en materiais impresos (calcular saldos, enche-lo formulario dun pedido de mercadorías, determina-lo interese dun préstamo anunciado publicitariamente, etc.).

Probablemente se se puidesen aplicar estas probas a nivel mundial, os resultados serían moi diferentes e sabemos que estarían moi determinados pola cantidade e calidade da educación inicial entre distintos países.

No referente ó segundo aspecto, e xa dentro do contexto europeo, cónstannos algúns traballos específicos onde os datos tan positivamente glo-

bais non responden ás expectativas máis esixentes neste campo.

Recentemente a OCDE (Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico) acaba de publica-lo denominado informe PISA dedicado á medida dos coñecementos e destrezas dos alumnos en 32 países sobre unha mostra de 265.000 estudantes. Trátase dun proxecto internacional para a produción de indicadores de rendemento dos alumnos. O traballo está referido a tres ámbitos de coñecemento: comprensión da escritura, cultura matemática e cultura científica.

Dado que os dous últimos aspectos non figuran nos informes sobre o IDH, que son de carácter máis xeral e teñen outros obxectivos, imos considerar brevemente o ámbito da comprensión lectora analizado con maior profundidade.

Para o dito traballo²¹ o ser lector, é dicir, unha persoa suficientemente alfabetizada na sociedade actual, require non só realiza-la lectura mecánica dun texto senón “ser capaz de seguir cadeanas de razonamiento, componer y contrastar información de un texto; deducir inferencias, identificar la evidencia; comprender la ironía, la metáfora en el

ser humano; detectar matices y sutilezas del lenguaje; reconocer los diferentes modos en que se construyen los textos para persuadir e influir y relacionar lo que se lee con las propias experiencias y conocimientos anteriores”²².

En síntese, considéranse cinco aspectos á hora de entender un texto: a comprensión global, a obtención de información, a elaboración dunha interpretación, a reflexión sobre o contido dun texto e a reflexión sobre a súa forma.

Á vista dos resultados para ámbitos máis concretos establécense para os alumnos maiores de 15 anos unhas puntuacións que oscilan entre 557-505 para o nivel alto, 505-494 para o nivel medio e 493-334 para o nivel por debaixo da media.

Tomando como referencia estes aspectos máis particulares, que non poden ser entendidos ó nivel do estudo de carácter xeral como intentan os informes do IDH, constatamos que se se afonda en aspectos máis sectoriais e profundos do dominio da alfabetización as diferencias son máis notables entre uns países e outros.

Os resultados europeos neste campo en relación cos distintos países

21 OCDE (2000): *Measuring student knowledge and skills: the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*, Madrid. Versión española do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, Secretaría General Técnica-Servicio de Publicaciones, 2001.

22 Estes diferentes aspectos son trasladados a conceptos e valoración matemática para avalia-la competencia lectora nos seguintes ítems e porcentaxes: obtención de información (20%); comprensión global (20%); elaboración dunha interpretación (30%); reflexión sobre o contido (15%) e reflexión sobre a forma (15%). Total: 100% para concede-las puntuacións respectivas.

participantes non poden ser evidentemente iguais ós dos informes de IDH. Aquí estase considerando un aspecto particular do proceso educativo (a alfabetización) con maior detalle e precisión a través dunha mostra referida a unha xeración específica (alumnos de 15 anos) e non para toda a poboación. En todo caso, non se alteran de forma substancial as ordes representadas en puntuacións: Finlandia (546 puntos), Irlanda (527), Reino Unido (523), Suecia (516), Austria (507), Bélxica (507), Francia (505), Dinamarca (497), ESPAÑA (493), Italia (487), Alemaña (484), Grecia (474), Portugal (470), Luxemburgo (441). Tal vez este resultado sexa o máis rechamante pero, tal como se indicou antes, moitos dos seus alumnos están escolarizados nos países máis próximos en función da dimensión territorial e das características de distribución da poboación²³.

Respecto ó caso español destacaremos algúns datos: o 16% dos mozos ten dificultades para ler correctamente²⁴. Os resultados por países indican nos que, do conxunto dos 32 analiza-

dos, estamos por baixo da media cun resultado de 493 puntos.

A pesar disto, e nunha apreciación máis cuantitativa, se ben España non se distingue do resto polo nivel xeral de alfabetización (97,6%)²⁵ os resultados dos nosos escolares indican nos que teñen maiores dificultades para “atopa-la información” mentres que non desmerecen á hora de “reflexionar sobre o contido do texto”.

4.2.2. Os niveis de formación da poboación adulta e taxas de obtención de diplomas

O tema da educación supón moito máis cá alfabetización e a taxa bruta combinada de matrícula nos niveis de primeiro, segundo e terceiro ciclo.

Os informes de IDH toman como referencia estes aspectos xerais para unha clasificación mundial. Neste caso preténdese ofrecer datos máis detallados baseándose nos informes que presentan os proxectos conxuntos da OCDE e da Unesco²⁶. Son múltiples os estudos que se ofrecen neste traballo dedicados tanto ó contexto da educa-

23 En canto ós resultados internacionais dos outros países da mostra a orde é a seguinte: Canadá (534, 2º posto), Nova Zelandia (529, 3º), Australia (528, 4º), Corea (526, 6º), Xapón (522, 8º), Islandia (507, 12º), Noruega (505, 13º), EEUU (504, 15º), Suíza (494, 17º), República Checa (492, 19º), Liechtenstein (483, 22º), Hungría (480, 23º), Polonia (479, 24º), Rusia (462, 27º), Letonia (458, 28º), México (422, 30º), Brasil (396, 31º).

24 En canto ás diferencias de xénero a porcentaxe de rapaces con escalas baixas de comprensión dos textos escritos roza o 20%, case o dobre ca entre as rapazas. En puntuacións finais os resultados son de 505 puntos para a media das mulleres fronte a 481 para os homes.

25 A taxa de analfabetismo en España sitúase, segundo os datos do IDH, en torno ó 2,4% con carácter xeral. Está moi relacionada coa poboación maior de idade por falta de oportunidades de escolarización en tempos pasados. Agora ben, esta taxa pode medrar nos próximos anos se non prestamos unha atención importante á escolarización do continxente emigrante que España está recibindo nestes últimos anos.

26 OCDE (2001): *Regards sur l'éducation*, Paris.

ción en cada país como ós recursos financeiros, o acceso á participación e progresión en educación como ó ambiente escolar e a inserción profesional ó final da formación.

Por outra parte, hai que ter en conta dentro destes estudos e datos que non nos atopamos con sistemas educativos semellantes senón diferentes en función da historia, tradición e peculiaridades sociais e económicas de

cada país. Así pois, non se poden promover comparacións miméticas²⁷.

Con todo isto, no nivel xeracional, e tomando como referencia a poboación adulta (25-64 anos), pódense obter algúns indicadores comparados que permiten albiscar algunhas diferencias importantes neste campo para o desenvolvemento da educación de persoas adultas.

Táboa 3. Niveis de formación da poboación adulta e taxas actuais da obtención de diplomas.

	Nivel de 2º ciclo de Secundaria (poboación 25-64 anos)	Taxas actuais de obtención dun Diploma de fin de Estudos Secundarios	Nivel de formación de terciaria (poboación 25-64 anos)	Esperanza de escolarización en número de anos nas condicións actuais (non nenos menores de 5 anos)
Alemaña	81,2	91,9	22,9	17,2
Austria	73,9	non datos	10,9	16,0
Bélxica	57,4	non datos	25,9	18,5
Dinamarca	79,6	non datos	25,9	18,5
ESPAÑA	35,1	67,8	21,0	17,3
Finlandia	79,6	89,9	26,6	18,3
Francia	61,9	85,0	21,5	16,5
Luxemburgo	55,9	69,0	18,3	non datos
Grecia	49,9	67,0	17,8	15,6
Irlanda	51,3	86,4	21,1	16,0
Italia	42,2	73,5	9,3	15,8
Países Baixos	non datos	91,6	22,6	17,7
Portugal	21,2	non datos	9,8	non datos
Reino Unido	61,9	non datos	24,8	18,9
Suecia	76,6	74,4	28,7	20,3

Fonte: OCDE/UNESCO: *Regards sur l'éducation*, París. Resume dos principais indicadores en "Regards sur l'éducation 2001".

²⁷ Por poñer un único exemplo, é moi distinta a proporción de alumnos que estudian Bacharelato e Formación Profesional nuns e outros países europeos. Se nos referimos ó ano 1998 atopamos que, por exemplo, as relacións

Tomando con prudencia as estatísticas comparadas para sistemas educativos que non son idénticos, podemos polo menos reseñar algúns aspectos comúns. Deixando á parte as expectativas de escolarización nas idades temperás²⁸, ímonos interesar por algunhas cuestións máis particulares da poboación adulta.

En primeiro lugar é moi baixo nalgúns países o nivel de formación da poboación adulta que alcanza o 2º ciclo de Educación Secundaria. Practicamente podemos establecer tres grupos moi diferenciados: aqueles que superan o 70%, entre os que destacan: Alemaña (81,2%)²⁹, Dinamarca e Finlandia (79,6%), Suecia (76,6%) e Austria (73,9%). O segundo grupo está composto por países nos cales máis da metade de poboación adulta ten o nivel de 2º ciclo de Secundaria con diferencias importantes entre os distintos paí-

ses: Francia e Reino Unido (61,9%), Bélxica (57,4%), Luxemburgo (55,9) e Irlanda (51,3%). O terceiro grupo ofrece resultados inferiores. Carecemos de datos dos Países Baixos, este nivel de formación só alcanza o 49,9% en Grecia, sendo do 42,2% en Italia. Resulta significativamente baixo en España (35,1%) e sobre todo en Portugal (21,2%).

No noso país é de esperar que tanto a ampliación da Educación Básica como a reforma da Formación Profesional ofrezan para o futuro moito mellores resultados, sempre e cando ó mesmo tempo que aumentan os anos de formación os resultados rebaixen as cotas de persoas que ó final da súa etapa formativa non obteñen o diploma correspondente. En todo caso, a taxa actual de obtención do Diploma de fin de estudos secundarios para a

entre alumnos de Bacharelato e Formación Profesional eran as seguintes nos diferentes países europeos (a primeira cifra sinala a porcentaxe de bachareis e a segunda a de alumnos que cursan a Formación Profesional): Alemaña 35/65, Austria 23/78, Bélxica 31/69, Dinamarca 48/52, ESPAÑA 79/21, Finlandia 48/52, Francia 44/56, Grecia 67/23, Holanda 34/66, Irlanda 83/17, Italia 35/65, Luxemburgo 32/68, Portugal 75/25, Reino Unido 51/49, Suecia 59/41.

As diferencias son moi notables entre uns e outros países en función da tradición e importancia dada á Formación Profesional tanto á hora de considera-lo seu prestixio académico e social como a súa capacidade de inserción profesional.

28 Atopámonos con cinco países que teñen unha esperanza en anos de escolarización, a partir dos 5 anos, moi alta, que supera no momento actual a media de 18 anos: Suecia (20,3), Reino Unido (18,9), Bélxica e Dinamarca (18,5), Finlandia (18,3). En tres países as novas xeracións teñen unhas expectativas de máis de 17 anos: Países Baixos (17,7), ESPAÑA (17,3) e Alemaña (17,2). Menores tempos ofrecen Francia (16,5), Austria e Irlanda (16,0). Finalmente o tempo redúcese a 15,8 en Italia e 15,6 en Grecia, e carecemos de datos para Luxemburgo e Portugal.

29 No caso alemán a importancia da Formación Profesional e Formación Profesional Continua foi sempre de grande interese público e considerada como un resorte social onde ademais da administración educativa e das empresas é confiada ós intereses non empresariais da economía privada.

W. Streeck e J. Hilbert (1990): "El papel de las partes sociales en la formación y la Formación Profesional continua en la República Federal Alemana", CEDEFOP, Luxemburgo, 43-62.

poboación en xeral segue sendo baixa (67,8%) en relación cos outros países³⁰.

V. DESENVOLVEMENTO HUMANO E EDUCACIÓN PERMANENTE

A cuestión da educación permanente adquiriu relevancia nos últimos tempos baixo distintas denominacións: formación ó longo da vida (tomando como referencia a expresión anglófona *lifelong education*) ou a formación continua (aínda que este termo sexa máis ambiguo e estea moito máis relacionado co contexto sociolaboral). En todo caso, como destaca o “Informe Delors”³¹, as persoas aprendemos no espacio comunitario e non só no espacio escolar. Por isto, o propio concepto de educación permanente ampliouse hoxe non só por unha necesidade de renovación cultural, senón ante unha esixencia nova³² e capital de autonomía dinámica dos individuos nunha sociedade en rápida transformación.

Esta sociedade é hoxe denominada sociedade do coñecemento³³ no sentido de que a educación e a formación serán os principais vectores de identifi-

cación, pertenza e promoción social. Trátase polo tanto de valorizalo desenvolvemento humano. Sen embargo, con frecuencia tras este discurso eminentemente positivo promóvense dúas liñas de reflexión e acción moi diferentes: o discurso máis economicista e o discurso máis social. O primeiro, estreitamente vinculado ós intereses laborais e productivos, que insiste na importancia do capital humano cunha nova énfase ante os cambios tecnolóxicos e os novos sistemas de produción. O segundo, máis interesado en ofrecerlles ás persoas a través da formación a capacidade de dirixilo seu destino e de outorgarlle medios para lograr un equilibrio entre traballo, aprendizaxe e vida activa.

Ambos discursos non son incompatibles pero depende moito de onde se poña o acento. É dicir, en entendela educación como un factor de coñecemento (aprendizaxe en función dunha maior cualificación profesional que favoreza un maior nivel de produción e desenvolvemento económico) ou en comprender que sen nega-las relacións entre educación, economía e emprego é necesario atender á dimensión cultural,

30 En canto ós datos publicados para o ano 2001 referidos ós datos da Enquisa de Poboación Activa de 1999, os niveis de formación da poboación ocupada (sen establecer neste caso a referencia específica de anos) era a seguinte no segundo trimestre de 1999: analfabetos e sen estudos (5,3%), Estudos Primarios (24,1%), Estudos Secundarios ou Medios (38%), titulacións técnico-profesionais (14,5%) e Estudos Universitarios (18%). Cfr. J. I. Pérez Infante (2001): “El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional”, *Revista Herramientas*, 65, 36-41.

31 J. Delors (dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco.

32 J. Delors, *op. cit.*, cap. V: “La educación a lo largo de la vida”, 111-125.

33 J. Goula e outros (1998): *La Sociedad del conocimiento*, Barcelona, Beta Editorial.

ó progreso político-social, ó desenvolvemento tanto do individuo como da comunidade.

A formación permanente é, polo tanto, o gran reto da sociedade actual tanto desde a denominada economía do saber como da formación integral da persoa ó longo da vida.

En canto ó que se refire á economía do saber a teor dos traballos máis específicos da OCDE³⁴ a súa emerxencia derívase en parte da mundialización e dos avances das novas tecnoloxías. Esta situación require unhas competencias específicas que se clasifican en tres amplos sectores: 1) *competencias de base* (lectura, escritura e cálculo) logradas a través dun sistema escolar cada vez máis amplo en anos de formación e que, como mínimo, supón acaba-lo segundo nivel de Secundaria ou, noutros termos, dez anos de escolaridade obrigatoria. Tal como explicamos anteriormente, o concepto de alfabetización enténdese desde unha perspectiva moito máis ampla cá simple capacidade mecánica de se enfrontar ante a grafía dun texto; 2) *competencias útiles para o traballo*, non baseadas nos saberes académicos pero que son fundamentais no mercado laboral, e nas que converxen a maioría



Cando o traballo cotián está feito, fotografía de Henry Robinson, 1877. A formación integral das persoas inflúe na calidade de vida ó longo dos anos.

dos países. Clasifícanse en dúas subcategorías: a) *competencias relacionais*: aptitude para traballar en equipo e colaborar na realización de obxectivos comúns; aptitude para dirixir (controlar/responsabilizarse de tarefas, etc.); b) *competencias persoais*: motivación e disposición para o traballo, aptitude de aprender, aptitude para resolver problemas, capacidade de se comunicar eficazmente cos outros compañeiros de traballo e cos clientes, capacidade de análise; 3) *competencias en materia tecnolóxica* ou o dominio das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC)³⁵.

34 OCDE (2001): *Analyses des politiques d'éducation*, París, CERL. Para esta organización as denominadas "industrias do saber" engloban os grandes produtores de alta tecnoloxía, as actividades de manufactura; os servicios cada vez máis baseados nunha forte intensidade do saber (os servicios financeiro, empresarial, de comunicación, os servicios sociais e os servicios persoais que representan máis da metade do Produto Interior Bruto dos países cun alto e medio nivel de desenvolvemento).

35 Cfr. D. Shapiro e M. T. Goertz (1998): "Connecting Work and School", *National Employers Survey*, New York, American Education Research Association.

En síntese, desde unha lectura socioeconómica e laboral resulta cada vez máis necesario ter un alto grao de formación no sistema educativo nos seus diversos niveis. Pero os títulos oficiais xa non resultan en absoluto, e de forma exclusiva, suficientes. Hoxe, polo menos nos países dun certo nivel de desenvolvemento, as oportunidades para as novas xeracións son moito máis amplas ca en tempos pasados. É necesario tamén ter outras competencias obtidas pola experiencia, polas vías da formación máis informal.

Noutros termos, pódese admitir a relación que algúns autores establecen entre un saber discursivo e prescriptivo (un saber cómo facer). O primeiro é unha técnica do discurso mentres que o segundo é unha técnica de transformación da miña relación co ambiente³⁶. O saber non esgota a súa finalidade en si, senón na súa realización e é este campo onde teñen importancia unha serie de competencias que non se limitan a un simple saber teórico ou discursivo que predomina nos espazos da educación formal. De tal relación derivase a importancia actual que cada vez, en calquera nivel da formación, ten a combinación entre a formación teórica e a formación práctica. É dicir, un saber de uso que hoxe se pide e se aconsella en moitos estudos e se consegue a través das prácticas. Estas, de forma obrigada

ou opcional, aconséllanse ou impoñense nos diferentes plans de estudos, tanto de Formación Profesional como nos novos plans de estudos das universidades. De aí tamén o interese dos propios estudantes e das empresas por combina-lo saber teórico co saber práctico, e co recoñecemento do contexto ambiental do traballo como elemento importante para o desenvolvemento de competencias que non se aprenden senón nos espazos reais de convivencia e de actividade en función das tarefas concretas que hai que realizar.

Se esta primeira lectura insiste nos aspectos máis competenciais do desenvolvemento humano para favorecer a inserción das persoas no mercado laboral, non convén esquecer que a formación permanente non é soamente a formación inicial e a adquisición de competencias para a inserción laboral dos suxeitos sendo ambos cometidos altamente relevantes. Non é suficiente unha lectura económica da formación senón unha lectura moito máis integral. Noutros termos, a razón da educación permanente non pode impoñerse por “imperativo económico”, senón que é tamén un “imperativo social”.

É necesario camiñar cara a unha visión moito máis sistemática da formación onde non se impoña só a lóxica do mercado (cada vez máis competi-

36 J. Beillerot, E. Blanchard-Laville e N. Mosconi (1998): *Saber y relación con el saber*, Barcelona, Paidós. Para estes autores é conveniente distinguir “entre un saber discursivo y prescriptivo (un saber cómo hacer) de un saber hacer; el primero es una técnica del discurso mientras que el segundo es una técnica de transformación del ambiente [...]. El saber como hacer y no saber hacer puede considerarse como un saber privado de su realización” (p. 24 e ss.).

vo, selectivo, precario e excluín-te) senón unha visión moito máis integral.

Esta visión integral é a que se expresa nos “catro piares da educación”³⁷ e plásmase nun sentido máis social e cívico da educación permanente.

No primeiro caso a educación permanente debe ser integral e abarcalo *aprender a coñecer* combinando unha cultura xeral suficientemente ampla coa posibilidade de profunda-los coñecementos e un pequeno número de materias; *aprender a facer* para adquirir non só unha cualificación profesional senón, máis xeralmente, unha competencia que capacite as persoas para facer fronte a gran número de situacións e para traballar en equipo; *aprender a vivir xuntos* desenvolvendo a comprensión do outro e a percepción das formas de interdependencia respectando os valores do pluralismo, comprensión mutua e paz. Por último, *aprender a ser*, no sentido de que a educación debe contribuír ó desenvolvemento global de cada persoa (corpo e mente), intelixencia, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade individual e espiritualidade.

No segundo caso referímonos ó modelo cívico e social que teñen a súa expresión máis recoñecida na promoción e desenvolvemento da “cidade

educativa” en expresión cuñada por E. Faure (1972)³⁸ e que desde entón recibiu múltiples adhesións e concitou moitas accións e experiencias. A idea da educación permanente é, neste caso, “a clave da cidade educativa”. A educación permanente non é nin un sistema nin un sector educativo, senón o principio no cal se funda a organización global dun sistema e, polo tanto, a elaboración de tódalas súas partes. A “cidade educativa” como metáfora é un sistema social de formación dotado cun obxectivo educativo para o cal é necesario crear un marco de relacións sinérxicas entre os cidadáns, o subsistema político, o sociocultural, o económico e o escolar. Trátase de utilizar todo o potencial educativo que ten a cidade (grupos, asociacións, sindicatos, empresas, colectividade locais, etc.).

Detrás desta filosofía inténtase supera-los espazos divididos da educación xerando unha interacción entre tódalas institucións sociais que son fundamentais para o desenvolvemento humano.

En conclusión, os informes sobre o desenvolvemento humano puxeron de manifesto que a vida de todo o mundo está máis vinculada de maneira máis profunda, máis intensa e máis inmediata ca nunca. De feito, nestas datas realizanse os dous cumes mun-

37 J. Delors, *op. cit.*, p. 109.

38 E. Faure (dir.) (1972): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza, 240-258.

diais sobre a globalización con participantes e lecturas moi diferentes³⁹.

O estudo sobre o desenvolvemento humano revelou importantes desigualdades entre os países, pero sobre todo evidenciou que este desenvolvemento se fundamenta esencialmente en darlles oportunidades ás persoas para vivir unha vida digna e isto require non só condicións materiais (aumento do ingreso e a riqueza dos países, dos grupos sociais, dos cidadáns) senón tamén outras cousas valoradas e valiosas. Entre elas, a educación que aparece como un indicador fundamental.

É necesario que as persoas teñan os coñecementos e as competencias que fagan posible interpretar de forma máis precisa, crítica e constructiva a realidade social. De aí a importancia do factor educativo como indicador principal nas súas diversas manifestacións.

A educación, non sendo a panacea para resolver tódolos problemas do quefacer vital e da acción social, asume a función fundamental de contribuír tanto ó benestar psicolóxico dos individuos, axudándoos a interpretar mellor o seu contexto vital, como á formación de capital humano que xere desenvolvemento económico e social.

En resumo, as xustificacións para interesarse polo desenvolvemento

humano e de paso pola educación como indicador fundamental deste deben basearse en promover tanto a educación básica como a educación permanente que permita ocuparse da aprendizaxe en tódalas súas formas, tempos e espazos. É conveniente polo tanto adquirir competencias fóra do sistema escolar, ó longo de toda a vida, supera-los problemas de transición da escola ó traballo e incentiva-la educación de persoas adultas como instrumento máis inmediato e importante para axilizar e gratifica-la aprendizaxe en tódalas idades e en beneficio de tódalas persoas e de tódolos países.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuntament de Barcelona (1990): *La ciudad educadora*, Barcelona.
- Banco Mundial (1998): *El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial*, Madrid, Mundi Prensa.
- Beillerot, J., E. Blanchard-Laville e N. Mosconi (1998): *Saber y relación con el saber*, Barcelona, Paidós.
- Colom, A. J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Delors, J. (dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco.

³⁹ Os foros de Davos (Foro Económico Mundial), realizado nesta ocasión en Nova York, e o de Porto Alegre (Brasil) como Foro Social Mundial. A pesar das amplas diverxencias entre ambos trátase de discutir e "tender puentes" para un "nuevo orden mundial asumiendo la dialéctica entre 'globalizadores' y 'globalizados'". Cfr. "El debate sobre la globalización", *El País*, 3 de febreiro de 2002.

- ____(dir.) (1998): *L'education pour le XXI siècle*, Paris, Editions Unesco.
- Estefanía, J. (1997): "El sentimiento global de los mercados", en J. Estefanía, *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 285-288.
- Eurydice (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa*, Luxemburgo, Comisión Europea.
- Faure, E. (dir.) (1972): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza.
- Fernández Buey, F., e outros (1999): *¿Mundialización o conquista?*, Santander, Sal Terrae.
- Fundación Santillana (1994): *Educación y desarrollo: aprender para el futuro*, Madrid, Santillana.
- Goula, J., e outros (1998): *La Sociedad del conocimiento*, Barcelona, Beta.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001): *La medida de conocimientos y destreza de los alumnos: la evaluación de lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000*, Madrid, INCE.
- OCDE (2000): *Measuring student knowledge and skills; the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Trad. ó cast.: Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Servicio de Publicaciones, 2001.
- ____(2001): *Regards sur l'education*, Paris, CERI.
- ____(2001): *Analyse des politiques d'education*, Paris, CERI.
- Pérez Infante, J. I. (2001): "El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional", *Revista Herramientas*, 65, 36-41.
- PNUD (1997): *Informe sobre desarrollo humano: "Desarrollo humano para erradicar la pobreza"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- ____(1998): *Informe sobre desarrollo humano: "Consumo para el desarrollo"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- ____(1999): *Informe sobre desarrollo humano: "La mundialización con rostro humano"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- ____(2000): *Informe sobre desarrollo humano: "Derechos humanos y desarrollo humano"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- ____(2001): *Informe sobre desarrollo humano: "Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- Requejo Osorio, A. (1995): "La ciudad educativa", en V. Hoz (coord.), *La personalización educativa en la sociedad informatizada*, Madrid, Rialp, 123-137.
- Shapiro, D., e M. T. Goertz (1998): *Connecting Work and School*, National Employers Survey, New York, American Education Research Association.
- Speth, J. G. (1997): *Informe sobre desarrollo humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD Ediciones), Madrid, Mundi Prensa.
- Streeck, W., e J. Hilbert (1990): "El papel de las partes sociales en la formación y la formación profesional continua en la República Federal Alemana", *CEDEFOP*, Luxemburgo, 43-62.

Streeten, P. (1999): "Diez años de desarrollo humano", en *Informe sobre desarrollo humano*, Madrid, Mundi Prensa.

Unesco (1995): *Dimensión cultural del desarrollo*, Paris, Ediciones Unesco.

_____(1999): *Informe mundial sobre la cultura: Cultura, creatividad y mercados*, Madrid, Ediciones Unesco/Fundación Santa María.

_____(2000): *El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, Madrid, Grupo Santillana/Unesco.

_____(2001): *Informe mundial sobre la cultura: 2000-2001: Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, Madrid, Ediciones Unesco/Mundi Prensa.



Agustín REQUEJO OSORIO: "Desenvolvemento humano e educación permanente", *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 123-145.

Resumo: O presente artigo interérase polos procesos de desenvolvemento humano no momento no que se cumpren dez anos destes estudos levados a cabo polo Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD). Os resultados e obxectivos destes informes están baseados nos indicadores sociais e outorgan unha grande importancia ó factor educación como promotor do desenvolvemento permitindo analizar con detalle a evolución dos distintos países. Xunto a esta revisión dos principais indicadores e clasificación dos países, profúndase no estudio dos indicadores educativos no seu contexto tanto mundial como europeo, adicando unha atención preferente ós temas da educación permanente.

Palabras chave: Desenvolvemento humano. Educación permanente. Niveis de formación. Educación de adultos. Competencias educativas.

Resumen: El presente artículo se interesa por los procesos de desarrollo humano en el momento en que se cumplen diez años de dichos estudios llevados a cabo por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Los resultados y objetivos de estos informes están basados en indicadores sociales y otorgan una gran importancia al factor educación como promotor del desarrollo permitiendo analizar con detalle la evolución de los distintos países. Junto a esta revisión de los principales indicadores y clasificación de los países, se profundiza en el estudio de los indicadores educativos en su contexto tanto mundial como europeo dedicando una atención preferente a los temas de la educación permanente.

Palabras clave: Desarrollo humano. Educación permanente. Niveles de formación. Educación de adultos. Competencias educativas.

Summary: This essay deals with the processes of human development after they have been studied by the United Nations Development Programme (UNDP) for ten years. The results and objectives of these reports are based on social indicators and they place great emphasis on educational factors as promoters of development. This allows the thorough analysis of the evolution of the countries. Special attention is also paid to the educational indicators both in the European and in the world-wide contexts, giving preference to the issues of lifelong education.

Key-words: Human development. Lifelong education. Educational levels. Adult education. Teaching competences.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 28-01-2002.

