

1

EL DESCUBRIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

José Antonio Fernández¹

El propósito de este artículo es triple:

1. Mostrar el asombro por el “descubrimiento” reciente en Europa de la dimensión *permanente* o *continua* de la educación;
2. Rastrear la idea del *continuum* en la historia de la educación española, tanto como *desiderátum* de los reformadores desde el siglo XVIII cuanto como concesión de los legisladores del siglo XX;
3. Dar cuenta de la resistencia de los sistemas a transformarse, a pesar de los Libros blancos y de las Leyes.

LA TRASTIENDA DEL TEXTO

Este texto retoma las ideas esenciales de un trabajo previo del autor, titulado “*El Principio de continuidad en el sistema de educación y de formación de*

¹ Coordinó y fue redactor principal del *Libro Blanco de la Educación de Adultos*, 1986, como asesor del Ministerio de Educación. Ha sido director de EURYDICE, la red de información sobre educación de la Comisión Europea y asesor del Convenio Andrés Bello para asuntos educativos y culturales. Actualmente es analista sobre América Latina de Estudios de Política Exterior, S.A. Escribe este artículo a título personal.

España”, en el marco de un proyecto del Centro para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) de la Unión Europea en 1994, cuyo propósito era clarificar “*las articulaciones entre los modos, contenidos y momentos de formación que cada sistema nacional permite o estimula*”. La idea subyacente al proyecto era que el mundo económico actual exige romper los nexos lógicos del pasado reciente:

- en la secuencia temporal entre período de formación, período de trabajo y fase de jubilación,
- en la localización de la educación y del trabajo,
- en los nexos entre educación formal y no formal y la formación profesional,
- entre la formación adquirida y el empleo futuro.

El término *redescubrimiento* encierra una ironía y una sugerencia para la meditación. La ironía se refiere al hecho de que los expertos europeos descubren en los años 90 lo que ya había sido descubierto mucho antes.

Sin ironía alguna hemos querido poner de relieve el descubrimiento entusiasta y militante de los ilustrados, regeneracionistas e institucionalistas españoles y su plasmación menos entusiasta en la LOGSE, aunque esa lectura de la LOGSE haya pasado desapercibida. El autor es consciente de que, aunque los argumentos actuales a favor de una reforma inspirada en la educación permanente son aún más fuertes que en épocas pasadas, no es la hora social para esgrimir construcciones lógicas en el sentido aristotélico-tomista. La lógica actual es la del *puzzle*, de los sistemas o artilugios ideados por los ingenieros, la lógica binaria de los programadores informáticos (ambas en proceso de hibridación) y la implacable lógica de las grandes empresas. Las lógicas científicas, física y matemática sobre todo, todavía no perforan la cultura del común. Por último, el discurso vulgarizado sobre la fragmentación y el pensamiento débil sólo han servido para dar cobertura ideológica al actual bricolaje social y político².

La vieja lógica fue una asignatura en las facultades y hasta en los métodos educativos. Las nuevas lógicas no perforan el arnés de las administraciones, que sólo conocen su lógica, la administrativa, la que parcela segmentos de la realidad por niveles, disciplinas y carreras, o por ministerios y direcciones generales. Las administraciones públicas actuales (empezando por las administraciones europeas) son un laboratorio privilegiado del pensamiento

² Julián Marías acaba de señalar la precariedad del pensamiento filosófico en la actualidad, inclusive en países como Alemania (ABC, 3ª página, 12 de octubre de 2000).

y de la acción fragmentada y débil, pues no hay obligación de coherencia entre lo que se hace en un sitio y en otro, o lo que se hizo antes y ahora, con tal de que nadie se salga de su ámbito de competencias. El discurso político de la eficiencia no es una nueva lógica, sino un guiño impotente al sector privado, aunque se sabe que la eficiencia es muy parcialmente mejorable dentro de las reglas del juego de la burocracia.

Por consiguiente, hemos cargado las tintas en la evocación histórica, para sentir el fervor hoy ausente, único que puede mover las montañas de las mentalidades anquilosadas y de las burocracias inertes. Así pues, esta reflexión pretende ser apenas una invitación a meditar y a dialogar. Es muy negativo quedarse a esperar tiempos mejores, que sólo llegarán si algunas y algunos se preparan para imaginarlos, pensarlos y dibujarlos. Para esa meditación es bueno asomarse a los sueños y elaboraciones del pasado remoto y reciente y ver cómo y por qué no se hicieron realidad. Los siguientes puntos para meditación pretenden que no utilicemos nuestra frustración como arma arrojadiza contra nadie, sino para recomenzar a imaginar, como Colón o Magallanes, el camino más corto que conduzca de verdad a las islas de las *especias*, o al sueño ilustrado, como veremos inmediatamente, de una escuela que sea un *ensayo del mundo*.

1. EUROPA: DE LA LUCIDEZ AL DESPISTE

Sendos Libros Blancos de la Comisión Europea³, así como la exposición de motivos de los programas SÓCRATES y LEONARDO, parecieron reabrir hace unos años el capítulo de la educación permanente, que, punto neurálgico de los conatos transformadores de la educación hasta los años 80, parecía definitivamente recuperada y sometida a las políticas de formación profesional. Pero todo fue un espejismo. La suerte del reformismo educativo está, en gran parte, ligada a los vaivenes de la construcción europea. Y las horas bajas están durando años y años en ambos campos.

1.1. LA RUPTURA EPISTEMOLÓGICA DE LOS AÑOS 70

En los años 70 la UNESCO, el Consejo de Europa, la OCDE y el Club de Roma hicieron de la "educación permanente" el concepto central del nuevo paradigma educativo. El Informe-Faure⁴ o el Informe al Club de

³ Comisión Europea (1993), *Crecimiento, Competitividad, Empleo. Los retos y las pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo. Y Comisión Europea (1995), *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo.

⁴ UNESCO, *Aprender a ser*. Alianza, 1973.

Roma⁵ son los más conocidos. El Consejo de Europa no llegó a publicar su compendio *Contribution au développement d'une nouvelle politique d'éducation*⁶.

El término de educación permanente nació en el contexto de la educación de adultos, pero la finalidad del movimiento reformador de esos años era la transformación del conjunto del sistema educativo y de formación, a partir de la constatación de que las personas adultas necesitan seguir aprendiendo, aunque hayan ido a la escuela o a la universidad. Los precursores partían de una previsión certera de las consecuencias del cambio científico-técnico: envejecimiento de los conocimientos y cambio del contenido de las profesiones y de las relaciones tradicionales en el *continuum* lineal entre las varias etapas de la vida. Como *Aprender a ser* y *Aprender, horizonte sin límites* son libros muy conocidos⁷, vamos a referirnos a un texto poco conocido, elaborado en 1973 por un conjunto de expertos a petición de la Comisión Europea, que buscaba un marco de acción para su paulatina incursión en el mundo de la educación. El Profesor Henri Janne, antiguo ministro belga de educación, coordinó a un grupo de 34 expertos que produjeron un documento, el *Rapport Janne*⁸, que obviamente no conocieron los actuales expertos dos décadas después.

Traduzco literalmente:

“El principio de la educación permanente implica ineludiblemente la transformación del sistema educativo. Si la formación del hombre deja de estar limitada a la juventud y se torna una dimensión sociocultural de la vida entera (tendencia abonada por las múltiples necesidades, cuantitativas y cualitativas, de formación de los adultos) este fenómeno deviene un factor de transformación primordial del sistema educativo tradicional, cuyas finalidades, estructuras y contenidos deben cambiar radicalmente, porque han dejado de ser un proceso acabado pasando a ser sólo preparatorio, o mejor, preliminar... Tras haber sido durante cierto tiempo revolucionaria, esta opinión es, hoy en día, aceptada como una evidencia”.

El principio de la educación permanente era considerado “el factor fundamental de los cambios del futuro”. Uno de los expertos del grupo, Bertrand Schwartz, daba el sentido:

⁵ Informe al Club de Roma, “*Aprender, horizonte sin límites*”, Santillana, 1979.

⁶ La obra, que se quedó en documento de trabajo, sintetiza los trabajos del proyecto “*Education Permanente*” (1967-1979) cuyo director fue Bertrand Schwartz.

⁷ Ambos fueron la base teórica fundamental del *Libro Blanco de la Educación de Adultos*, Madrid. MEC. 1986.

⁸ *Pour une politique communautaire de l'éducation*, Supplément 10/73 du Bulletin des Communautés Européennes, Office des Publications, Luxembourg, 1973. El librito, que contenía el germen de todos los programas ulteriores de la comisión, incluido ERASMUS, es actualmente un objeto de bibliófilos inclusive en Bruselas. El desconocimiento del libro es todo un síntoma.

*“La integración de los actos educativos en un efectivo *contínuum* en el tiempo y en el espacio, a través de la articulación de un conjunto de medios (institucionales, materiales, humanos) que hagan posible esta integración”⁹.*

La caída de las fronteras entre la formación general y la profesional era vista como “una de las tendencias mayores para la revisión del sistema educativo en todos nuestros países”:

“En una sociedad en cambio permanente en los campos de la ciencia, la técnica y lo social, no puede haber una buena formación profesional que no implique, en todos los niveles, una sólida formación general y no puede haber una buena formación general que no esté ligada a una práctica concreta y, en principio, a un trabajo real... El trabajo profesional se torna fuente de cultura y cualquier tipo de trabajo requiere una formación más general, más polivalente, más maleable” (Prof. Husen).

El Prof. Edding, del instituto Max Planck de Berlín, proponía generalizar la *alternancia educación-trabajo real* como organización y método general de aprendizaje. Aunque no parece que hubiera vínculo entre los expertos citados y Paulo Freire e Iván Illich, estos no eran unos utópicos tercermundistas, sino que habían llegado a conclusiones similares en otro contexto.

Los expertos subrayan la aproximación de la educación al mundo económico y, a la luz de tal tendencia, sugieren que el *Tratado de Roma* podía servir de base para la incursión comunitaria en la educación, de la misma manera que permitía una política comunitaria en formación profesional:

En tal contexto económico los enfoques parcelados están condenados al fracaso o a resultados mediocres. Aún más, unos proyectos pueden estar en contradicción con las finalidades de la política económica y otros con las finalidades de la política educativa”.

El Informe Janne estaba en sintonía con otros análisis contemporáneos, como la segunda versión de *La crisis mundial de la educación* de Coombs¹⁰, que proponía como estrategia reformadora las “redes de aprendizaje”.

Resumiendo, las concreciones de la idea del “*contínuum*” de los pioneros se referían a varios nexos a establecer:

⁹ Bertrand SCHWARTZ (1973), *L'éducation demain*. Edit. Aubier-Montaigne. Paris 1973. El libro formaba parte del proyecto *La Europa del Año 2000*, de la Fundación Europea de la Cultura.

¹⁰ El primer libro de Coombs con ese título data de 1968. Allí se optaba por el enfoque sistémico para proponer estrategias de cambio. El segundo libro, publicado en plena expansión de las NTI (1984), opta por la estrategia de redes.

- entre los varios espacios institucionales, lugares físicos, niveles y modalidades en que las personas aprenden, a cualquier edad, dentro o fuera de los sistemas formalizados de educación y de formación;
- entre los varios modos de aprender, incluido el trabajo y la vida, y las instancias que reconocen socialmente los conocimientos y las competencias adquiridas;
- entre los conocimientos adquiridos y los mecanismos de reconocimiento y certificación: las pasarelas, exámenes de validación, convalidaciones automáticas;
- entre los conocimientos, valores y competencias y el uso social de los mismos en el trabajo y en la vida.

1.2. EL DESPISTE: SUS INCONGRUENCIAS

1.2.1. El redescubrimiento inocuo

Lo más inquietante del “redescubrimiento” de los años 90 es la falta de *memoria* de la historia reciente por parte de los sectores más influyentes en la educación europea y, por lo mismo, el nulo valor agregado a sus predecesores. Cuando hay signos de cambio, es normal un sentimiento de descubrimiento primerizo. El Mediterráneo se ha descubierto decenas de veces en la historia de Europa. Pero esta vez se ha ido demasiado lejos. La única novedad del concepto era su re-traducción a las lenguas latinas. La *educación a lo largo de la vida* es la traducción literal de “*long life education*”, que era la traducción libre de educación permanente por parte de los anglosajones. Es toda una pista sobre el origen de éste y de muchos otros *descubrimientos* europeos actuales.

La cosa ha pasado sin pena ni gloria, es decir, sin repercusión alguna en los sistemas de educación y formación. La revolución sigue pendiente. Antes y después del redescubrimiento, el impulso de la Comisión Europea no sólo no ha instaurado la idea del *continuum* como principio reorganizador de los sistemas, sino que ha contribuido, con sus programas y recursos, a la consolidación de las discontinuidades viejas y nuevas. Veamos algunas de las incongruencias de la historia reciente.

1.2.2. Se consolidan la rutina y los compartimentos estancos

a) ¿Dónde, cuándo y cómo se enseña a aprender?

Nadie ha cuestionado el discurso de la educación permanente. Los libros blancos, las leyes y los académicos siguen repitiendo el bello discurso. Todas

las leyes contienen alusiones al nuevo mandamiento educativo: “enseñar a aprender”. Los más modernos estiran la idea a los cuatro pilares del llamado *Informe Delors: aprender a conocer, hacer, ser y convivir con otros*¹¹.

Pero la realidad educativa se resiste. Ninguna de las reformas o cambios europeos de las últimas décadas contiene estrategia viable alguna, ni siquiera orientaciones metodológicas para motivar a seguir aprendiendo y, menos todavía, concreciones de cómo hacerlo. Lo declarado más importante se deja al albur de los enseñantes, a quienes se prescribe todo lo demás. Las reformas educativas se agotan en modificar la estructura formal de los sistemas y en cambios curriculares, que se reducen al final a cambiar los contenidos de los programas. Éstos tal vez cambien un poco, pero, sobre todo, crecen, como si nadie se tomara en serio que la educación primaria y secundaria no pueden ser sino una incitación y preparación para seguir aprendiendo después. Como si se pensara que hay que atiborrar a los chicos ahora porque nunca más van a coger un libro. Cambian cualitativamente, en lengua y matemáticas sobre todo, para acoger la última jerga de la divulgación científica, que oscurece más que aclara las claves del idioma y del pensamiento lógico-matemático. El resultado es que aumentan las quejas persistentes porque los jóvenes no saben hablar ni escribir y que el “fracaso” en matemáticas sea endémico en todos los países desarrollados.

La anquilosada organización del entramado escolar y de cada centro educativo en particular es un corsé que coarta la emergencia de nuevos métodos y enfoques. Sólo un puñado de profesores, navegantes contra corriente, logra romper la inercia del sistema y, aunque bien que se lo agradecen los alumnos, carecen del mínimo estímulo institucional si es que no encuentran trabas. La mayoría de las aulas europeas siguen siendo como las de la edad media (exposición oral basada en el libro, referentes únicos de todo examen, llamado pomposamente evaluación), cuando el libro era un bien escaso y precioso, cuando ni los más imaginativos pudieron soñar con algo tan mágico como el CD interactivo o en algo tan luciferino como la navegación por internet. Tomás de Aquino o Erasmo sentirían familiares, aunque desordenadas, nuestras clases, pero no entenderían qué hacen los alumnos en sus casas o en los *cibercafés*.

¿Dónde y cuándo se motiva y se enseña a seguir aprendiendo, a pensar, a vivir, a convivir y hacer? En el mejor de los casos se pretende enseñar a los alumnos a nadar o a navegar en este mundo, pero, parafraseando a un educador galo, se intenta que aprendan a hacerlo sentados en un pupitre, sin tirarse a la piscina. Muchas de las competencias que machaconamente se declaran como esenciales para el desarrollo económico, incluido el “enseñar

¹¹ UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana. Madrid.

a aprender", serían objetivos típicamente educativos: aprender a resolver problemas, actitud investigadora, trabajo en equipo, capacidad comunicacional... Mientras hasta hace poco podía existir alguna contradicción entre los valores y actitudes requeridos por la empresa y los valores de libertad personal y de ciudadanía, ahora se produce, al menos en los discursos, una coincidencia entre las cualidades generales requeridas por el mundo del trabajo y las que son necesarias para la vida personal y social. Pero ¿cuándo y cómo se explicitan y enseñan tales competencias? Es la pregunta del millón reforma tras reforma.

La vida cotidiana de maestros y alumnos no cambia gran cosa entre el antes y el después de las reformas. El mismo malestar de los profesores¹² y aumento del número de jóvenes divorciados de la cultura escolar, que, con frecuencia, los vacuna de por vida contra el deseo de aprender.

Lamentablemente la "culpa" no es sólo de los políticos y de los administradores de la educación. Lo que hay es lo que pide la gente o, como se dice ahora, el mercado, o sea, las familias. No hay demasiado interés en saber lo que querrían los niños y los jóvenes (no hay investigaciones serias al respecto¹³) que, como es natural, saben bien lo que no quieren, pero no saben expresar claramente lo que quieren. Las inercias de todo tipo y el conservadurismo cultural de la mayoría, convertida en consumidora de los inventos de la minoría pensante que está conmoviendo los cimientos de nuestra civilización a ojos vistas, se alían para hacer posible la gran paradoja: cuando los más educados están haciendo la mayor revolución de la historia humana, el mundo educativo está encallado en el pasado. Lo peor es que los cambios que se avizoran apuntan al cambio de instrumento (*e-learning*) pero no de sentido. El barco educativo podría seguir varado por falta de una vuelta de timón.

b) La formación profesional: un imperio decadente

La idea de permanente o continua se ha cosido al campo de la formación profesional, que, en su vertiente inicial, se separa cada vez más del mundo educativo y, en su vertiente *continua* (o no reglada en la jerga española), se ha atomizado en una serie muy discontinua de instituciones, cursos y cursillos. Estamos en las antípodas del entusiasta mensaje de los reformadores de hace veinticinco o treinta años.

¹² José Antonio Fernández, Sobre el malestar de los profesores europeos, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 220, diciembre 1993.

¹³ En septiembre de 2000 se ha terminado un estudio sobre "*La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*", dirigido por Álvaro Marchesi e Isabel Monguillot, con el patrocinio de la Fundación del Hogar del Empleado. No ha sido todavía publicado. La encuesta plantea preguntas sobre los componentes específicos de la LOGSE para la enseñanza obligatoria y el bachillerato, pero no formuló ninguna pregunta en el sentido indicado.

Los genuinos representantes del mundo económico real siguen diciendo que la clave es una buena formación de base, que, sin embargo, no es la formación que obtienen los jóvenes en el sistema escolar. Inclusive las especializaciones profesionales más valoradas, como todas las relacionadas con la informática y la telemática, requieren una formación de base muy sólida. Lo paradójico es que la solución a las carencias formativas no se busca en el cambio de la educación de base, sino en miles de cursos y cursillos especializados, de donde está ausente toda preocupación por desarrollar las actitudes y conocimientos que se precisan como esenciales y como inversión fundamental de toda sociedad moderna.

Para mayor confusión, poco a poco se ha ido reservando el término “formación continua” precisamente para la parte más atomizada y segregada de los sistemas formativos. La “usurpación” del todo por la parte deja fuera del *continuum* al sistema educativo o “*mainstream*” de la educación, que es la clave más densa y rica de las redes de aprendizaje de cada país y sin cuya transformación todo lo demás se construye sobre arena.

Lo acontecido en el conjunto de Europa fue anticipado por Francia. Allí tomó cuerpo el concepto de educación permanente y allí se acuñó el concepto paralelo de “*formation continue*” en los primeros años 70. El ordenanismo jurídico-administrativo de Francia hace que *el espacio-formación continua* ocupe enseguida todo el espacio connotado por el concepto *educación de adultos*, y enseguida se vacíe de contenido el concepto de *educación permanente*. En los primeros años 80 los veteranos de la educación de adultos acusan el golpe: “*la educación de adultos en Francia está enferma de formación profesional*”. Al reducirse el espacio administrativo y financiero de las otras facilidades de educación de adultos, la parte ocupa el lugar del todo. De ahí que la “formación continua” ha servido, paradójicamente, para consolidar las fronteras que se pretendía suprimir entre la educación y la formación profesional en todas sus variantes.

La nueva frontera ha provocado verdaderas batallas jurídicas, políticas y, sobre todo, presupuestarias, a nivel nacional y a nivel comunitario. Mucho ha contribuido a levantar el muro el enojoso asunto de la base jurídica para la adopción de programas por parte de la Comunidad Europea antes de la aprobación de la reforma del Tratado en Maastricht. Programa tras programa una discusión central era si tal o tal cosa era educación o formación profesional. Fue así como se consiguió aprobar ERASMUS, haciendo pasar la idea de que toda educación universitaria es profesional. Pero fueron los jueces del Tribunal de Justicia quienes lo decidieron. En la discusión del Programa LINGUA se repitió la historia. Lo triste del caso es que el Tratado de Maastricht no ha resuelto este lío y, con disquisiciones análogas, el conflicto sobre la base jurídica reapareció para la discusión del Programa SÓCRATES. Pero, aparte los problemas de mentalidad y de conservadurismo burocrático, lo que está siempre en juego son los dineros a asignar a éste u otro programa y su ulterior reparto entre los países.

No parece defendible que esté siendo una buena inversión el conjunto de actividades formativas que se hacen actualmente con dineros europeos, nacionales o con cargo a las empresas. Salvo experiencias innovadoras de algunas grandes empresas y de algunas instituciones y colectivos, los dispositivos y planes de formación e inserción, entre los que destacan los orientados a luchar contra el desempleo, consisten en miles de cursos variopintos, de unas centenas de horas de duración, impartidos por formadores frecuentemente sin formación didáctica alguna. Muchos de ellos van dirigidos a jóvenes parados que ya han pasado entre 10 y 20 años estudiando. Se conoce la escasa eficacia de tales mecanismos para combatir el desempleo y que no sirven para mejorar y adecuar las competencias reales de los alumnos a las necesidades actuales.

Muchos están convencidos de que el camino elegido no era el adecuado para ir a donde se quería ir: un nuevo perfil de futuros ciudadanos-trabajadores, para una economía europea renovada, competitiva, donde la calidad sea el valor añadido por excelencia. ¿Por qué no se cambia de rumbo o de camino? Por la misma inercia que frena cualquier impulso transformador de la substancia de los sistemas educativos... y, además, porque hay dinero de Bruselas para algunos países.

2. LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN ESPAÑA

2.1. LOS REFORMADORES ESPAÑOLES Y EL CONTÍNUUM EDUCATIVO

La historia de España está marcada por las rupturas, no por la evolución sostenida. Tal vez se vive ahora uno de los períodos de continuidad más largos, si exceptuamos los períodos de tinieblas de Fernando VII o de Franco. En la historia de la educación ha habido cuatro momentos en que el reformismo se ha asomado a la escena: el tránsito entre el siglo XVIII y el XIX con los ilustrados, cien años más tarde con los regeneracionistas y sus continuadores liberales y socialistas, la reforma modernizadora del *tardofranquismo* y, hace unos años, las reformas del gobierno del PSOE. Los dos primeros momentos están conectados por las mismas ideas, que, en ambos casos, terminaron siendo perdedoras. El tercero olvida directamente la historia de la educación española y busca inspiración en ideas de fuera, aunque algunas eran coincidentes con las de ilustrados y regeneracionistas. El cuarto rescata algunas ideas de la época republicana, pero no sigue su inspiración esencial, al menos en cuanto a la centralidad de la idea de continuidad y de coherencia, que es nuestro asunto.

Como invitación a atar algunos cabos sueltos de nuestra historia, resumimos las principales ideas contenidas en el documento que sirve de base a este

artículo, deteniéndonos más en los aspectos que están menos trillados en el mundo de la educación.

2.1.1. El pragmatismo ilustrado del XVIII: la escuela ensayo del mundo

Un componente esencial del sueño modernizante español en los tres momentos del pasado es la apuesta militante por el pensamiento y la ciencia moderna, al servicio del desarrollo económico y social. La educación es el instrumento básico del desarrollo científico y económico.

En el s. XVIII un puñado de intelectuales, para imitar a los otros países europeos, lanza una cruzada en favor de los métodos de las ciencias experimentales, de los "*saberes útiles*" y de las "*verdades provechosas*". Que la educación esté al servicio de "*las cosas precisas, útiles y prácticas*"¹⁴ se convierte en una obsesión de los ilustrados. "*Las artes lucrativas, el comercio y la navegación... son el primer objeto de la política*", dice el humanista Jovellanos.

Para desalentar a los *pragmáticos* actuales de caer en la tentación de justificar sus opiniones con citas de los ilustrados, entendámoslos en su contexto. Ya el P. Feijoo en 1750 se decantaba por el método experimental, entre las distintas opciones "modernas". El método de Descartes le parecía tan poco fructífero como el aristotélico-escolástico en orden a hacer "descubrimientos útiles". La crítica mordaz al teoricismo no es sino el rechazo a un sistema educativo divorciado de cualquier preocupación por el desarrollo tecnológico e industrial del país, así como al nominalismo y al dogmatismo estéril de la escolástica, que condenaba (a veces con los métodos de la Inquisición, como a Jovellanos) a los exponentes del espíritu científico.

El "pragmatismo" de los ilustrados hay que interpretarlo a la luz de lo que ellos mismos eran y de lo que hicieron. Estos "pragmáticos" eran humanistas a ultranza, grandes teóricos, latinistas eximios en muchos casos... Desde el campo científico ortodoxo fueron criticados precisamente porque, siendo hombres de letras, de leyes o de teología, osaron incursionar en la botánica, la medicina, la mineralogía y la ordenación rural... Ellos fueron la más clara manifestación del saber y de la cultura humanista.

El Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía de Gijón se convirtió en el santo y seña del nuevo paradigma educativo. El fundamento de toda forma-

¹⁴ Cabarrús, Francisco (1752-1810), franco-español, que llegó a ser ministro de Hacienda de José Napoleón, es el más radical defensor del "pragmatismo ilustrado". Casi todas las referencias a ilustrados, regeneracionistas y a la Institución Libre de Enseñanza están tomadas de la *Historia de la Educación en España*, tomo 3, MEC, Madrid, 1989. Otra fuente de inspiración ha sido Alejandro Tiana Ferrer, *Maestros, Misioneros, Militantes*, CIDE- MEC, Madrid, 1992.

ción útil era una sólida formación en las ciencias *metódicas* (matemáticas, gramática...) e instrumentales (las lenguas vivas), a las que se incorporó el estudio de las “humanidades españolas” (¡para que los técnicos aprendieran a comunicarse!). Sobre tal base, un cuidado *currículum* de disciplinas “instruccionales”, orientadas a adquirir un elenco sistemático de competencias técnicas, algunas de las cuales debían ejercitarse en minas vecinas o en las embarcaciones ancladas en el puerto de Gijón. Jovellanos, consciente de la importancia del “currículum oculto”, no dejó nada a la improvisación en las “instrucciones” y “ordenanzas” que regulan hasta los momentos de ocio en el Instituto de Gijón. Como decía su gran admirador, el Conde de Cabarrús, la vida de un centro educativo ha de ser “*un ensayo del mundo*”.

La mayoría de los ilustrados citados había muerto cuando se elaboró la Constitución de Cádiz. Pero sus ideas triunfaron, aunque por poco tiempo. La Junta de reforma de la Instrucción Pública nos brindaba en 1813 una de las mejores definiciones posibles de la educación permanente:

“La instrucción debe, en sus grados diversos, abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos y asegurar a los hombres en todas las edades de la vida la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos”¹⁵.

2.1.2. Educación y regeneracionismo social y cultural

En los dos momentos históricos de referencia la reforma de la educación no es sino una vertiente de un impulso reformador global: se trata de sacar a España de la pobreza y del atraso, situándola al nivel, como hoy se diría, de los países más desarrollados de nuestro entorno. Representantes de las tres épocas hacen diagnósticos severísimos sobre la miseria y secas y sobre la miseria de la educación¹⁶. Para acometer las reformas políticas y sociales que tal objetivo implica, es preciso combatir la ignorancia de las masas y el oscurantismo de un pensamiento inútil. Es decir, hay que reconstruir el sistema educativo. En los tres períodos encontramos propuestas completas de reforma educativa dentro de un proyecto de transformación social.

¹⁵ Informe de la Junta de reforma de la Instrucción Pública de Cádiz, en Historia de la Educación..., tomo I, 1985, p. 381.

¹⁶ Nadie se atreve a hacer hoy análisis tan cáusticos sobre el estado de la nación y sobre las miserias de la educación como los de Jovellanos y Cabarrús en el siglo XVIII, o Joaquín Costa y Picavea a fines del XIX, a pesar de que corrían más riesgos que ahora. Evidentemente España y la educación están mejor que entonces. Pero también es verdad que se ha impuesto una “corrección” en la crítica, que impide los excesos, pero también la incisividad del análisis. Las expresiones del P. Feijoo en 1750 o del regeneracionista Picavea en 1898 con relación al mundo académico español resultarían hoy insultantes.

Esta inquietud emerge con vigor sobre todo en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. La confluencia de intelectuales liberales, libertarios y socialistas en torno al movimiento obrero y popular va tejiendo un nuevo *ideario, moderno y/o socialista*: la integración de instrucción y educación, la preeminencia del “enseñar a entender” sobre el memorismo, el eclecticismo de los métodos aplicados, el hincapié en la formación estética, ética y moral para el cultivo de las personalidades individuales...

Los regeneracionistas, herederos naturales del impulso ilustrado, interrumpido por Fernando VII, superan ciertas formulaciones maniqueas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, entre las ciencias “metódicas” e “instructivas”. El nexo del *continuum teoría-práctica* es la ciencia a secas, que, desde la historia a la química, ha de fundarse en los métodos experimentales y no en la *sofistería*.

Es notable que los reformadores históricos –ilustrados, regeneracionistas, socialistas y católicos– atribuyen a la educación una función anticipadora y propulsora del desarrollo económico mucho más que una función adaptativa a los requerimientos de las empresas industriales y agrícolas de su época. Los reformadores piensan, sobre todo, en lo que hombres instruidos pueden hacer por reformar, cambiar y emprender nuevos rumbos económicos a la par que sociales, culturales y políticos. Para ellos la suerte de la educación, de la economía y del gobierno están indisolublemente unidas. Todos ellos quieren formar “trabajadores inteligentes para la *regeneración* de España”. La expresión es del P. Manjón, que en torno al 1900 denunciaba:

“La enseñanza está ordenada a hacer hombres de carrera, no de oficio; para hacer exámenes y expedir títulos, no para hacer trabajadores inteligentes”¹⁷.

2.1.3. Educación integral y escuela unificada

Feijoo y Jovellanos habían descrito con detalle la integralidad de la educación: la conexión entre la educación física, la formación política y moral, las ciencias metódicas y prácticas, la sabiduría y los conocimientos útiles... Más de un siglo después, la Institución Libre de Enseñanza, el PSOE y el P. Manjón desarrollaron de manera impresionante la misma idea.

La Revista Socialista, desde el año 1906, y otras revistas socialistas enseguida, dieron forma al discurso sobre la *pedagogía integral, unitaria, experi-*

¹⁷ Historia de la Educación en España, p.301.

mental y orgánica¹⁸. Sus animadores son Torralva-Beci, Julián Besteiro, Gertrudis Graa¹⁹. Algunos llegaron a formulaciones que parecen conformes a la moda actual:

“La formación profesional es el único elemento de transformación económica que podemos poseer”²⁰.

La ponencia de la “Escuela Nueva de Madrid”, titulada *Bases para un programa de instrucción pública*, recogía lo esencial de este enfoque:

“Es necesario marchar a la unificación de la enseñanza en todos sus grados, según la fórmula de la ‘escuela unificada’. Esta supone la desaparición de todas las barreras que separan a la enseñanza primaria de la secundaria y a ésta de la superior y que hacen de ellas verdaderos compartimentos estancos”²¹.

Las “Bases” pasan a ser el “programa educativo” del PSOE al ser aprobadas en el XI Congreso en 1918. Las 40 bases configuraban un programa completo, concebido bajo el prisma del *continuum*, pues, según Alejandro Tiana:

“el programa implicaba la continuidad - sin separación formal - entre primera y segunda enseñanza y la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años, incluyendo la formación profesional. Proponía la promoción escolar y el acceso a la universidad en función de las capacidades personales... Proponía medidas para la extensión de la alfabetización y el fomento de la cultura popular”²².

Con razón concluye Tiana que “*el plan era avanzado no sólo para la realidad de la instrucción pública española, sino incluso europea*”. Ochenta años después el discurso sigue siendo avanzado, a la par que olvidado.

El caldo de cultivo del pensamiento socialista y progresista a partir de 1880 fue la Institución Libre de Enseñanza. Ya en 1919 la ILE había afinado el principio de “continuidad”, identificando las barreras y los compartimentos estancos que la educación de su época padecía, señalando los varios

¹⁸ Es oportuno llamar la atención sobre el calificativo *orgánica* aplicado a la educación por institucionalistas, socialistas y por el P. Manjón. No parece que se haya estudiado el sentido del *continuum orgánico*, luego utilizado por Mussolini y los ideólogos franquistas para aplicarlo a un remedo de democracia.

¹⁹ Tiana, o.c., p. 376.

²⁰ Eduardo Vincenti y Reguera, *Política pedagógica. Treinta años de vida parlamentaria*, Madrid, 1916. Citado en Tiana, o. c. p. 190.

²¹ Pedro Cuesta Escudero, Congreso del PSOE de 1918: Bases para un programa de instrucción pública, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 11 (1975) pp. 24-47. Cf. *Historia de la Educación...*, v. III, p. 377. Cf. Tiana, pp. 376ss.

²² Tiana, p. 378.

“enlaces” y “contactos” que ha de haber entre la enseñanza primaria y la secundaria, y, dentro de ésta, entre sus bifurcaciones y de éstas con la enseñanza superior y con la educación “en todas las edades de la vida”. La continuidad se refiere a los programas, la organización, los métodos... Un informe de 1919 dirigido al Consejo de Instrucción Pública muestra que los más lúcidos educadores de la historia de España sabían que la clave para que las personas quieran y puedan educarse a lo largo de toda la vida es

*“la excitación al pensar, mediante el coloquio, y de aquí al trabajo personal, mediante la lectura y la redacción...”*²³.

El norte de la preocupación por la “continuidad” no es otro que elevar el tono educativo y cultural de los españoles:

“Lo que más le falta a nuestro pueblo... es aquel alto, uniforme y general nivel de cultura humana...”.

Para alcanzar esa meta:

*“el concepto de la continuidad de los principios y procedimientos pedagógicos de la primera enseñanza en la segunda es nota primordial”*²⁴.

La lucidez no era el monopolio de una de las trincheras en que entonces y ahora los fundamentalistas del laicismo y del integrismo católico quisieron dividir a los intelectuales españoles. Por los mismos años el P. Manjón elaboraba una larga lista de “notas” de la educación verdadera:

“una, inicial, integral, gradual, continua, progresiva, tradicional, nacional, orgánica, armónica, instructiva y educadora y no meramente ilustrada, convergente hacia un objetivo, activa, sensible, moral, religiosa, libre, artística y manual...”

*Si atiendo a la edad, empieza la educación con la generación, continúa con la infancia, avanza por la adolescencia, se desarrolla en la juventud y se completa y afirma en la virilidad y tenemos concurrendo a la formación del hombre la familia, la religión, la escuela e instituto, el taller, la facultad, el oficio, la profesión y la sociedad con sus múltiples influencias, necesidades y costumbres... Siendo cada una de estas educaciones preparación para las siguientes, la unidad de miras y el concurso de operaciones se imponen para la misma obra”*²⁵.

²³ Institución Libre de Enseñanza, *Informe presentado a la Comisión.... (1919)*, en *Historia de la Educación en España*, v. III, p. 392.

²⁴ Véase el *Informe íntegro* en *Historia de la Educación...*, v. III, pp. 385 ss.

²⁵ P. Andrés MANJÓN -1846-1923-, *Textos sobre educación y política educativa*, antología de Gonzalo GÁLVEZ reproducida en *Historia de la Educación...*, v. III, p. 277 ss.

Leídos sin sectarismo los textos de ambas orillas, no es fácil encontrar discrepancias de fondo. Se puede decir que el P. Manjón también era partidario de la *escuela única* o *unificada*. Reducida a *escuela pública*, y ésta entendida como bastión estatal y laico contra el peligro clerical, *la escuela única* ha sido el espantapájaros en la llamada “*guerra escolar*” y de sus escaramuzas contemporáneas. Aunque algunos se quedaron en la música de la escuela laica y racionalista por un lado y de la escuela católica por otro, es notable la coincidencia de expresiones entre Manjón y Besteiro, que, ya en 1910, decía que la “*pedagogía orgánica, unitaria, experimental y realista*” era el “ideal educativo del socialismo”. El P. Manjón podría haber dicho lo mismo de sus escuelas con relación al ideal cristiano.

2.1.4. La educación, responsabilidad compartida

Para entender el sentido que los fundadores de la idea daban a la escuela única, es preciso recordar que, con la misma fuerza con que defendían la escuela única, negaron el monopolio escolar sobre la educación.

Ya los ilustrados estimaban que una “instrucción sólida, completa y general” reclamaba poner a su servicio todos los medios: la familia, las escuelas, institutos y universidades, pero también las academias militares, los seminarios, las bibliotecas, las editoriales, los periódicos, los teatros, las varias sociedades literarias, científicas, o las tan caras a Jovellanos “sociedades económicas y de amigos del país”. La música ilustrada no tuvo eco porque los ilustrados invirtieron mucho menos esfuerzo en buscar aliados entre las clases populares que en convencer a los poderosos. La idea de la *multilocación* de la educación dejó de ser una pura entelequia o un deseo piadoso en la misma medida en que, desde las últimas décadas del siglo XIX, la educación popular fue apareciendo como instrumento clave para la consolidación de las organizaciones políticas y sindicales. La propia ILE no estaba exenta de elitismo en sus comienzos. Siguió, pues, teorizando sobre el “debería ser” de la educación y de la escuela.

Los institucionalistas y los socialistas propugnaban la continuidad entre los varios niveles educativos, la prolongación de la escolaridad hasta los 18 años y proponían medidas de alfabetización y de fomento de la cultura popular. La marea social hizo que algunos herederos de los ilustrados fundaran ateneos, centros, círculos y universidades populares, escuelas de artes y oficios, etc., en que la enseñanza escolar encuentra su remedio, su “extensión” o su “continuidad”.

El P. Manjón, por ejemplo, era muy consciente de la necesidad de sumar agentes y lugares educativos:

“Se necesitan escuelas, pero solas no bastan... Se necesitan iglesias, pero solas no bastan... Se necesita, sobre todo y para todo, unión, inteligencia, cooperación entre todos los que aspiran a educar hombres para salvar la patria”.

El escaso tiempo que se le “concedió” a este nuevo rumbo de la educación española no nos ha permitido conocer lo que hubiese podido ser un sistema educativo organizado según los principios y criterios de la *educación permanente*.

2.1.5. Conclusión

La primera conclusión es que la idea de la educación permanente, como motor de la transformación de todo el entramado educativo-formativo, fue desarrollada en España tal vez antes que en ningún otro sitio, tanto por los reformadores laicos como por algunos católicos. La desazón por la penuria social y educativa del país fueron el estímulo común a ambos.

La frontera entre el pensamiento progresista y reaccionario en educación no es la religión y el laicismo. Militantes en trincheras enfrentadas en la “guerra escolar” por el conflicto religión-laicismo hicieron diagnósticos semejantes sobre el estado de la educación y propuestas análogas para remediarlo. Las polémicas apasionadas entre unos y otros en el núcleo conflictivo no impidieron que, en lo substantivo, se diera una enorme coincidencia entre el incrédulo Cabarrús y los creyentes Feijoo y Jovellanos, o entre los agnósticos de la Institución y el P. Manjón y, tal vez, otros educadores religiosos como Don Bosco o el P. Poveda. Si la frontera se hubiese puesto entre “ilustrados” y “obscurantistas”, en lugar de ponerla donde no estaba, entre laicos y creyentes, la *guerra escolar* habría cedido el paso a *la cooperación entre todos los que aspiran a educar hombres y trabajadores inteligentes*. Como guiño a lo que pudo haber sido nuestra historia, es sabido que las *Escuelas del Avemaría* fueron apoyadas abiertamente por varias personalidades liberales a las que el P. Manjón, desde la clave religiosa, calificaba de “funestas” por pertenecer a la “secta racionalista” de la Institución.

La segunda conclusión es que no bastan las ideas brillantes para cambiar la realidad, una obviedad que costó cara a los reformadores y a la educación.

2.2. LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE 1970 Y DE 1989

Ya en 1924 el intelectual Azaña decía:

“El pueblo español no escarmienta, no aprende nunca. Aunque es viejo y curtido por el infortunio, la discontinuidad de su cultura, que se presenta esporádicamente en grupos aislados, hace de él un pueblo sin experiencia. Deshabitado del esfuerzo propio, es un pueblo mesianista”²⁶.

²⁶ Manuel Azaña, Revista *Nosotros*, La Plata, abril 1924, Obras Completas, t. I, p. 551.

La guerra civil (1936-39) rompió, entre otras muchas cosas, el *continuum* del pensamiento y de la acción social iniciada en la mitad del s. XVIII y que comenzó a echar frutos durante la efímera II República. El *mesianismo* franquista duró 40 años. Junto con la desaparición física o política de los actores sociales de que hemos hablado, se instauró el olvido o la satanización de las ideas anteriores, substituyéndolas por una torpe mezcolanza de ideas, caricatura de las que habían combatido los ilustrados, liberales, anarquistas, socialistas y las mentes católicas lúcidas. En educación, fue el regreso a un pasado inventado a imagen y semejanza del presente que se quería imponer. Para las nuevas generaciones de españoles los movimientos y autores de las épocas precedentes eran como si no hubiesen existido. Simplemente lo mejor de la historia educativa española había dejado de existir. Cualquier reconocimiento era como partir de cero.

2.2.1. La Ley General de Educación: 1970

La primera reforma modernizadora de la educación española data de 1970. Los lúcidos redactores del Libro Blanco preparatorio²⁷ no osan mirar hacia dentro de nuestra historia a la hora de encontrar pistas de futuro (la historia real era tabú). Se hace un diagnóstico de las insuficiencias y carencias del sistema educativo español en el presente, como si no tuvieran pasado. Se buscan las soluciones en las ideas más avanzadas del momento en el mundo: la UNESCO, el Banco Mundial y los expertos internacionales. Los problemas son españoles. La solución hay que buscarla fuera²⁸.

2.2.1.1. Los principios de la reforma

El sistema español era en 1970 el mejor ejemplo posible de la discontinuidad entre los varios niveles y vertientes del entramado educativo, que sólo eufemísticamente podía denominarse sistema. La propuesta de reforma era osada para un país que todavía no escolarizaba a muchos niños entre 6 y 10 años, y a muchos más de 11 para arriba. Se trataba de construir un edificio con los retazos sueltos y de calidad muy desigual del "sistema" anterior. El cemento usado eran las ideas entonces en ebullición en los entornos internacionales de donde procedía Ricardo Diez Hochleitner, actual Presidente del Club de Roma, que fue el mentor intelectual y el motor de la reforma de 1970, cuyos rasgos principales eran:

²⁷ MEC, La educación en España: bases para una política educativa, Madrid, 1969.

²⁸ Era impensable en 1970 que el MEC se inspirase en las ideas heterodoxas de la parte proscrita del pasado español. Pero, además, mirar hacia afuera es un reflejo condicionado de los reformadores españoles. Desde la Contrarreforma, las luces vienen siempre del otro lado de los Pirineos. La frase lapidaria de Ortega, *España es el problema; Europa, la solución*, sintetiza este estado de ánimo... que, atenuado, aún subsiste.

- un período más largo de educación comprensiva;
- el carácter complementario y no alternativo de la formación profesional, con respecto a la formación general;
- el concepto de evaluación permanente;
- la educación permanente...

La idea de la permanencia de la educación a lo largo de la vida, como principio aglutinador de la estructura del nuevo sistema, aparece en la Ley que se propone

“establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelación, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente”²⁹.

La idea es persistente en el Libro Blanco³⁰. La Ley construye un sistema educativo coherente. La idea del *contínuum temporal* se manifiesta en dos aspectos principalmente:

a) *Una concepción global de la educación de adultos*

Reducida en las décadas anteriores a la cruzada contra el analfabetismo que terminó por abolirse por decreto en 1973, la nueva Ley define la educación de adultos como el conjunto de oportunidades que se les ofrecen para completar su formación en función de los varios planos de la vida: personal, profesional, social. La ley insiste en la coordinación interministerial y en la cooperación de los varios agentes formativos, reintroduciendo tímidamente la idea de que la educación no es monopolio de los centros escolares.

b) *El acceso a los estudios y títulos para adultos*

La Ley de 1970 rompe tímidamente el tabú que liga cada título a una edad y a unos requisitos formales de ingreso, a través de dos medidas:

- El acceso a la universidad para personas mayores de 25 años, sin el requisito de la escolarización previa, por medio de la superación de una prueba *ad hoc*.

²⁹ Ley General de Educación de 1970, preámbulo.

³⁰ MEC, La educación en España: bases..., párrafos 131 y 326.

- La obtención del título de graduado escolar a través de un examen único para mayores de 16 años.

La reforma de 1970 consagra una confusión que es común a otros países: se denominó educación permanente de adultos (EPA) a las facilidades educativas específicas para los adultos, aun cuando se insiste en que toda la educación ha de inspirarse en el principio de la permanencia.

2.2.1.2. La configuración del actual sistema educativo y formativo

La extensión tolerable de este artículo no permite extenderse en el esfuerzo notable que Díez Hochleitner hizo para asegurar la continuidad y la coherencia entre la educación general y la formación profesional, a la que asignaba siempre una función complementaria y no alternativa de los varios niveles de educación general. Hasta 1976 no tomó forma oficial la nueva formación profesional, diseño que, según todas las evidencias, “deformó” y “desnaturalizó” el espíritu y hasta la letra de la Ley y, sobre todo, la inspiración y el propósito inicial de los animadores de la reforma. Los reformadores acariciaban la idea de aglutinar todo el abanico de formaciones “profesionalizantes” u “ocupacionales” de los varios Ministerios³¹ en torno a la “educación permanente de adultos”, o/y en torno al eje de la nueva “formación profesional”. Se trataba, en suma, de mantener la coherencia entre todas las instancias formativas bajo la égida del sistema educativo. La ley abrigaba la esperanza de que también las empresas y lo que hoy denominaríamos *sociedad civil* se sumasen al esfuerzo educador-transformador de la mano de obra española.

La reforma trataba de responder al cambio drástico de la base productiva española acaecida durante los años 60. En el clima desarrollista de la España de la época, tales ideas modernizadoras no fueron rechazadas de plano, pero no penetraron de verdad en el mundo pedagógico español. Unos recibieron con reticencia el nuevo discurso, porque de nuevo “*las luces*” venían de fuera de España. La desconfianza de los otros estaba motivada por el hecho de que el nuevo discurso surgía dentro de un régimen que era la negación misma de ciertos principios básicos de cualquier reforma, como es la real participación y el derecho a discrepar. Al final, la reforma se concretó en la construcción de un sistema clásico que:

- privilegia la educación general como camino a la cumbre universitaria,
- reduce la formación profesional a una vía secundaria para los que no pueden seguir la otra,

³¹ El *Libro Blanco* (1986) enumera estas actuaciones: pp. 227-232.

- mantiene la educación de adultos en su reducto marginal,
- deja al albur de las contingencias políticas y de los recursos disponibles un sistema paralelo de formación ocupacional.

Lo que resultó finalmente es un sistema y una administración educativa homologable, lo que no es poco, dado que ni el uno ni la otra eran dignos de tal nombre. Pero los grandes principios y las medidas transversales pasaron al paquete de la revolución pendiente del régimen.

Entre 1970 y 1985 fue cristalizando el entramado español de educación y de formación, como yuxtaposición de sistemas segregados o discontinuos entre sí. Por un lado, el sistema educativo propiamente tal, con sus incómodos apéndices: la formación profesional y la educación de adultos. Por el otro, paulatinamente se fue desarrollando un entramado paralelo de cursos y cursillos, que ha pretendido llamarse *subsistema de formación ocupacional*, pero que ni antes ni ahora ha adquirido ni articulación ni consistencia como para ser tenido por tal, aunque disponga de recursos cuantiosos.

Hasta los años 60 ese mundo era muy reducido: las “*escuelas de artes y oficios*” y, después, las “*escuelas de oficialía y de maestría industrial*”, que eran bastante pocas y eran consideradas parte del sistema educativo. Para la gran mayoría de las ocupaciones no existía ningún dispositivo específico de formación. “*En los años de crecimiento industrial acelerado, cuando millones de campesinos y jornaleros del campo debían convertirse en obreros*”³² nacieron los *cursos de formación profesional acelerada del Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF) y la Promoción Profesional Obrera (PPO)*.

EL SEAF-PPO se trasmutó en 1978 en Instituto Nacional de Empleo (INEM), cuya vertiente formativa quedó vinculada a la evolución del empleo y del desempleo, pues, a semejanza del llamado “*modelo francés*”, la formación pasó a formar parte de las “*políticas de empleo*”.

El resto es conocido. La educación de adultos siguió relegada a un quinto plano y nadie estableció ninguna conexión entre los centros de EPA y las acciones y centros de formación ocupacional. La consolidación de fronteras administrativas entre ambos subsistemas se fue agrandando y la llegada masiva de recursos del Fondo Social Europeo para la formación ocupacional reforzó el poder del Ministerio del Trabajo, dando lugar a una estructura administrativa y a un enorme mercado de la formación controlado por las organizaciones empresariales y sindicales, con una participación de las

³² *Libro Blanco de la Educación de Adultos, o La Educación de Adultos: un libro abierto*, MEC, Madrid, 1986, p. 109.

Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, Universidades y varios miles de entidades *ad hoc*, todas ellas receptoras de fondos europeos y nacionales.

La distancia entre esta realidad y el *contínnum* es sideral.

2.2.2. Las reformas socialistas (1984-1994)

A partir de 1982 se había creado un estado de ánimo renovador en la sociedad española, que se traslada al mundo educativo como “experimentaciones” y “reformas”. La Ley que regula el derecho a la educación (LODE) trató de superar algunas “guerras” del pasado español (público-privado, Iglesia-Estado), incorporó la participación de los varios agentes de la comunidad escolar en la gestión de la escuela e instauró la política de compensación de las desigualdades en educación. Paralelamente se pusieron en marcha reformas experimentales de la educación infantil, de algunos ciclos de la educación básica, de las enseñanzas medias, de la universidad, de la educación especial y de la educación de adultos, aunque no figurase en la lista de prioridades del PSOE. Ese fue el resquicio que se aprovechó para plantear la reforma de la educación de adultos y, de paso, introducir en la reforma general el germen de la educación permanente. Estábamos a la puerta de la Comunidad Europea (se ingresó en 1986) y era la ocasión de preguntarse: ¿por qué no hacer una sola “reforma global” inspirada en los principios de la educación permanente?

2.2.2.1. *El Libro Blanco de la educación de adultos*

Por razones de espacio y por movernos en terreno conocido de los lectores, nos limitamos a una breve alusión al debate sobre la educación permanente en 1984-85, que se hizo desde la perspectiva de la educación de adultos y que quedó plasmado en el ***Libro Blanco de la educación de adultos***, que fue un intento de abrir un debate en los mismos términos que se venía haciendo en el resto de Europa desde hacía unos años. Las ideas eran sustancialmente las mismas que las expuestas en la primera parte:

- el *contínnum* entre el desarrollo personal y el desarrollo socioeconómico;
- la idea de la educación integral (para el trabajo, para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas; para el desarrollo personal y, como fundamento, la formación general o de base);
- para su concreción, se optaba por el enfoque redes, más que por la idea de sistema, para posibilitar la convergencia entre las varias administraciones y las iniciativas sociales y privadas.

Pero los centros de interés en el mundo educativo eran otros:

- la prolongación de la escolaridad y el cambio de los programas escolares;
- el “reparto de competencias” en materia de educación y de formación profesional entre el Gobierno del Estado y las Comunidades Autónomas;
- las relaciones entre lo público y lo privado en educación;
- las relaciones entre la educación y la formación profesional.

Los términos del debate sobre la educación permanente desde la educación de adultos fueron una osadía: la *cenicienta* planteaba no sólo arreglar su cuchitril, sino alterar las reglas del juego del palacio. La osadía sonó extraña o utópica en el seno del aparato educativo, entre otras cosas porque, si bien el referente europeo era por entonces irrefutable, le faltó al Libro Blanco de 1986 la referencia a las raíces ilustradas y socialistas que hemos evocado antes, que hubieran podido seducir a quienes rescataban esencias de la ILE para apoyatura de la reforma general del sistema. Dentro del campo de la educación de adultos, aunque algunos sectores recibieron con entusiasmo la propuesta, en otros fue recibida con escepticismo o franca resistencia.

Lo sorprendente es que, a pesar de que se tenga la impresión contraria, tanto el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo de 1989* como la *propia LOGSE* acogieron las principales ideas y medidas prácticas, aunque, después, en su aplicación, hayan sido olvidadas.

2.2.2.2. La “otra” lectura de la LOGSE

El *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* (1989) recogió los puntos esenciales del *Libro Blanco de la Educación de Adultos*, cuyas claves, en la línea del *continuum*, eran el carácter *básico y constructivista* de la formación primaria y secundaria, la concepción de la formación profesional *de base* y la estrategia para el desarrollo de la *específica*, la posibilidad de que las personas adultas accedan a la educación secundaria general y profesional y a los títulos no universitarios por vías alternativas. La LOGSE recogió punto por punto los principales *desiderata* del Libro Blanco de 1986 y abrió la puerta al desarrollo ulterior de estrategias que hubiesen podido llevar la lógica del *continuum* hasta sus últimas consecuencias. No hay espacio sino para evocar las disposiciones de la LOGSE en tal sentido³³:

³³ J.A. Fernández, “El libro blanco, abierto diez años después. Evocaciones de un testigo”, en la revista *Diálogos*, diciembre 1996.

- a) *El carácter permanente de la educación como aglutinante del sistema educativo y de formación:*

“La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa que la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el periodo vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente, y así lo proclama la Ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo” (Preámbulo de la LOGSE).

“El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas” (LOGSE, artículo 2).

- b) *Un sistema integrado de formación profesional:*

“La formación profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta Ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones Públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional” (art. 30, 1).

“Los estudios profesionales podrán realizarse en los centros ordinarios y en centros docentes específicos, siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan, y que se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor e instalaciones docentes” (art. 34, 4).

“Para determinadas áreas o materias se podrá contratar, como profesores especialistas a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral...” (art. 33, 2). “El profesorado a que se refiere el apartado anterior podrá impartir excepcionalmente enseñanza en el bachillerato, en materias optativas relacionadas con su experiencia profesional, en las condiciones que se establezcan” (art. 33,3).

- c) *La apertura de los centros ordinarios:*

“Las Administraciones educativas velarán para que todas las personas adultas que tengan el título de Graduado Escolar puedan acce-

der a programas o centros docentes que les ayuden a alcanzar la formación básica prevista en la presente ley para la educación secundaria obligatoria” (art. 52, 2).

“Las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características” (art. 53,2).

“Será posible acceder a la formación profesional específica sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas, el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior se requerirá tener cumplidos los veinte años de edad” (art. 32, 1).

d) Amplitud de miras en las disposiciones específicas:

El título tercero de la Ley recoge punto por punto las propuestas del libro Blanco de la educación de adultos. Una concepción amplia:

“El sistema educativo garantizará que las Personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral” (art. 51,1).

Los objetivos de la educación de adultos coinciden con los de la “educación integral” del libro Blanco de 1986:

- a) “Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.*
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.*
- c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica” (art. 51,2).*

e) Oferta formativa específica y acceso a los títulos:

“La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias,

necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia” (art. 51, 5).

“Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades” (art. 52,1).

“Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad de acceder a los niveles o grados de las Enseñanzas no obligatorias reguladas en la presente ley” (art. 53,1).

“Las Administraciones competentes ampliarán la oferta Pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas” (art. 53, 2).

“Las Administraciones educativas organizarán periódicamente pruebas para que personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria. En dichas pruebas se valorarán las capacidades generales propias de la educación básica” (art. 52, 3).

“Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán pruebas para que los adultos mayores de veintitrés años puedan obtener directamente el título de Bachiller. Igualmente se organizarán pruebas para la obtención de los títulos de Formación Profesional en las condiciones y en los casos que se determinen” (art. 53, 4).

“Los mayores de veinticinco años de edad podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica” (art. 53, 5).

“La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad” (art. 54, 1).

“Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las universidades, corporaciones locales y otras entidades, públicas o privadas, dándose en este último supuesto preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro para la educación de adultos. Asimismo, desarrollarán programas y cursos para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas y especialización didáctica en el campo de la educación de adultos” (art. 54, 3).

La LOGSE representa sin duda la mayor apertura legal en la línea del *continuum* jamás conocida por el sistema educativo español.

Pero es obvio que el BOE no cambia la realidad.

2.3. LA LÓGICA POLÍTICO EDUCATIVA Y LA LÓGICA ADMINISTRATIVA

2.3.1. La resistencia a lo que pudo haber sido

En las páginas anteriores se han ido adelantando observaciones sobre la distancia entre las ideas y las leyes por un lado y los resultados prácticos por el otro, tanto en el caso de Europa como en el de España. Por lo demás, no era mi propósito hacer una evaluación, que necesitaría más espacio y más información, sino, apenas, presentar las ideas y, en el caso español, las leyes, de tal manera que permita analizar los datos y los hechos de la realidad educativa desde una perspectiva no usual.

Los concedores de la reforma educativa española habrán experimentado perplejidad o desasosiego al leer las páginas precedentes, pues la LOGSE socializada es otra: la LOGSE de la ESO, del Bachillerato, en suma, la terminología LOGSE. He citado los artículos de la Ley in extenso para que se vea que esta otra LOGSE también existe. Un bromista de los que participan en los foros de internet ha abierto un debate con una sola línea: *La LOGSE tiene 67 artículos. Hay que cambiarlos todos.* Pues bien, de momento y desde la perspectiva de este artículo, yo no cambiaría ninguno. El problema no es la Ley sino los actores institucionales y sociales que han de hacer las cosas. Por no salirme del tema, he aquí unos botones de muestra de la resistencia al cambio que la ley promovía o posibilitaba:

- Si bien el curso pasado repuntó un poco la matrícula en los ciclos superiores de FP, el número total de alumnos es la mitad del que acogían la FP I y la FP II anteriores a la reforma.
- Hay *expertos* en los ciclos formativos, pero no son los “especialistas del mundo laboral”, sino jóvenes titulados sin experiencia laboral.
- La sigla EPA hoy significa otra cosa, pero, sin desconocer ciertas mejoras, substantivamente es lo mismo de antes.
- No hay alumnos adultos en el bachillerato. Si en alguna Comunidad hay pruebas para la obtención de los nuevos títulos de secundaria, todo debe suceder en la clandestinidad.

Sin querer simplificar, uno tiene la impresión que nada ha cambiado en lo substancial, aunque todo pudiese haber cambiado. La LOGSE concita

rechazos o desgana (véase foro en www.edured2000.net), básicamente porque mucha gente percibe que los cambios han sido *lampedusianos* y que sirven principalmente para provocar más ruido que nueces entre profesores y alumnos.

Algunos de los que algo tuvimos que ver en la reforma pensábamos que un sistema educativo basado en la educación permanente debía tener más repercusión en el origen, o sea, la educación de los niños y adolescentes, que en la desembocadura, o sea, en la educación de adultos. Algunos soñaban con unos niños que, al terminar la educación secundaria, fuesen como los que describe un anuncio de una transnacional informática que dice:

“Todos los niños son inventores porque no temen ensuciarse las manos, comerse las tizas, usar un martillo como brocha, romper algo para ver cómo funciona y empezar por lo imposible que es donde los mayores se detienen”³⁴.

Tal vez se estimule algo así en ciertas escuelas infantiles, pero las familias y el resto del sistema educativo están orientados a que esos niños repriman tales tendencias y no se salgan del *libreto* ni del *libro*.

Si se hubiesen aplicado con la imaginación y la pasión de los reformadores históricos algunas disposiciones de la LOGSE, el sistema habría recibido tal cantidad de oxígeno, que, diez años después, ya se notaría flexibilidad, iniciativas nuevas, ordenamientos académicos diferenciados y centros con personalidad propia, que en nada atentarían contra la igualdad de oportunidades y la unidad fundamental del sistema. Por ejemplo, podrían existir centros polivalentes, con diversos niveles y modalidades de educación y formación, acogiendo alumnos de distintas edades; se podría haber rescatado educativamente el *subsistema* atomizado de la formación ocupacional; podrían haber proliferado las experiencias que integraban la educación preescolar y de adultos en zonas rurales, como las que se promovieron desde el programa de educación compensatoria a partir de 1984. El clima social y político favorable a la innovación habría posibilitado dar respuestas educativas y políticas, y no meramente administrativas, a los casos particulares que se planteasen, como sucede con las concentraciones escolares. Ahora mismo se está produciendo un diálogo de sordos entre la Junta de Extremadura y Zahínos y otros pueblos de Badajoz, donde los padres se niegan a enviar a sus hijos a otro pueblo distante bastantes Kms., cuando ellos dicen disponer de instalaciones suficientes. No creo que la razón esté en una sola de las partes. Pero lo cierto es que la mera lógica administrativa no es suficiente para resolver el conflicto: por esa sola lógica, no es posible abordar desde el diálogo educativo soluciones alternativas, simplemente porque ya han dejado

³⁴ Anuncio de Hewlett Packard.

de ser viables. Es probable que los jueces resuelvan este conflicto, al igual que los jueces de la Corte Europea decidieron si la enseñanza universitaria era o no profesional.

2.3.2. ¿La solución?

No es muy productivo culpar al gobierno anterior por no haber desarrollado la Ley adecuadamente ni culpar a éste por haberla desnaturalizado por la vía de Romanones (dejadme hacer los decretos, aunque otros hagan las leyes), porque no cree en ella, aunque el juego de agravios tendría base en ambas direcciones. Conviene más buscar la solución por la vía de la sociedad, incluidos, por cierto, los partidos políticos. Si entre todos inspiramos, condicionamos o toleramos el parón del impulso transformador nada más promulgada la Ley, corresponde ahora retomar el camino a la comunidad académica, a los pocos movimientos renovadores que quedan, a las revistas del sector, y, sobre todo, a las profesoras y a los profesores que navegan contra la corriente.

Hoy serían mucho más contundentes los argumentos de todo orden para hacer una reforma con las ideas de los ilustrados, institucionalistas y las añadidas después. La LOGSE lo permite. ¿Por qué no se hace? ¿Por qué ni siquiera hay visos de que haya una minoría convencida de que ese es el camino, aunque lo sigan diciendo todos los informes mundiales al respecto? ¿Por qué ese discurso no cala en las mentalidades y en la reflexión académica, que lo tiene como un adorno?

La raíz del problema se hunde en uno de los abismos del alma colectiva. Los especialistas saben cuán difícil es imaginar un tipo de familia o de escuela diferente substancialmente a la nuestra. La demanda social dirigida a las instituciones educativas está marcada por la idea y la imagen interiorizada socialmente de lo que es la escuela. El imaginario colectivo sobre la escuela y la propia escuela son, por definición, reproductores de sí mismos. Aunque se tenga una mala experiencia escolar, se piensa espontáneamente que la organización escolar es inmutable. Los políticos y la mayoría de los profesores se mueven con ese mismo *arquetipo*, al que se añade naturalmente la cultura y los intereses corporativos. La escuela no cambia porque no cambian ni las expectativas ni la fantasía colectiva sobre ella. En los momentos en que sube la marea social una minoría *ilustrada* es capaz de imaginar otra escuela y otro sistema. Pero, hasta ahora, ningún reformador ha logrado transmitir su idea a la mayoría y, por ello, tras ciertas zozobras producidas en tiempo de reformas, el barco educativo retoma su rumbo cansino... hasta la próxima reforma.

No es muy esperanzador de inmediato, pero la conclusión no es tan original. Psicólogos sociales y sesudos expertos en reformas han dicho lo

mismo. Eso no significa que no haya nada que hacer. Simplemente significa que hay que ponerse a mirar y a pensar en otra dirección y sentido. No me parece que fuese útil hacer otro *constrúctum* teórico-jurídico para una nueva reforma, además de que no hay las condiciones sociales y culturales mínimas para ello. La Ley vigente da para todo lo que es dado imaginar hoy, para lo bueno y para lo malo. A quienes piensen en la lógica de la vía muerta de otra reforma (toca cada 15 ó 20 años) les sugeriría con ironía que ya no es necesario incluir en el preámbulo de una Ley la inspiración en el principio de la educación permanente. Para ser políticamente correcto basta hoy una proclamación del cambio científico-tecnológico y de la mundialización del conocimiento.

A los lectores profesores les pediría que escuchen más, mucho más a los alumnos. Los niños y jóvenes, *navegantes* por internet o *deambulantes* por nuestras ciudades y pueblos, tienen ideas, alborotadas tal vez, sobre lo que querrían aprender y cómo les gustaría hacerlo. Y, sobre todo, las chicas y los chicos tienen un imaginario, unas emociones y unos sentimientos muy *discontinuos* con la lógica inerte del sistema educativo que sus profesores encarnan para ellos. Sin contar con ellos, todo cambio del futuro será otra frustración. Ellos y no nuestras ideas son los forjadores del futuro.

RESUMEN

El título alude a la reciente moda de utilizar el concepto "educación a lo largo de la vida" en todos los documentos de la Unión Europea, como si de algo nuevo se tratara. En los años 70, en el marco de la UNESCO y del Consejo de Europa, varias iniciativas y propuestas desarrollaron con vigor la idea de la educación permanente, como principio inspirador del cambio de los sistemas educativos, que parecía ya entonces inaplazable para superar la disociación entre la escuela y la vida actual en todas sus dimensiones. Entre los siglos XVIII y primera década del XX los reformadores educativos españoles de todo signo hicieron de la continuidad educativa una de las claves del cambio, pero las reformas ambicionadas no cuajaron o fueron efímeras. Las dos grandes leyes de reforma de la educación en España (1970 y 1989) también declararon inspirarse en los principios de la educación permanente. Sin embargo, las reformas no han hecho, en la práctica, sino añadir nuevas discontinuidades entre los niveles y las modalidades educativas y entre la educación adquirida y las necesidades de las personas para vivir y trabajar hoy. Otra lectura de la LOGSE permitiría, sin nuevas leyes, retomar el cambio educativo en la línea del aprendizaje significativo y útil a lo largo de la vida.

Palabras clave: Educación a lo largo de la vida, educación permanente, continuidad educativa, claves del cambio, discontinuidades.

ABSTRACT

The title, The re-discovery of the continuing education, refers ironically to the current assertion, in the European resolutions and documents, of the "new" concept long life education. In the 1970's a number of initiatives and approaches emphasized the "permanent education" as the main principle for the reorganization and change of the education systems in order to adapt them to the needs and challenges of the current life. Between the XVIII and XX centuries all the Spanish education reformers assume the continuum inside the education process and between education, life and society as once main concept for the education change in their times, but they don't succeed. The permanent education principle is an initial formal statement in the Spain two main education acts of the XXth. century. But the actual reforms issued from these laws added more and more discontinuities. Nevertheless, a non yet made interpretation of the last one, the so called LOGSE (1989), could still be an adequate framework for the necessary change of education and training system and networks at the present.

Key words: Long life education, permanent education, continuum inside education progress, main principle for the change, discontinuities.
