

## PROBLEMATICA DE LA EDUCACION PERMANENTE

M. MAURIRAS

La educación permanente está de moda; como es natural, esta etiqueta de prestigio se utiliza para referirse a mercancías bastante diversas. Estas confusiones son relativamente inocentes, pero nunca son completamente inofensivas, puesto que tienden, en la práctica, a disminuir y a devaluar una idea muy fuerte, cuya influencia en la evolución de la educación puede ser considerable; y, en el plano teórico, impiden toda discusión un poco seria. No podemos dejar de precisar nuevamente lo que significa y lo que implica la educación permanente, a riesgo de repetir lo que se ha dicho ya con mucha frecuencia.

### LA EDUCACION ES UNA FUNCION PERMANENTE DE TODOS LOS ORGANISMOS VIVOS

El hombre, como todo organismo vivo, se educa desde el nacimiento hasta la muerte; es decir, que a lo largo de toda su vida «opera» sobre los estímulos recibidos del medio ambiente para aprender a adaptarse—siempre de la manera más adecuada— a sus situaciones (1). En este sentido la educación es una función biológica permanente, del mismo tipo que la nutrición.

Esta función, sin embargo, ha tomado en el hombre una importancia excepcional; por una parte, el desarrollo de la zona cortical, que le da una capacidad excepcional de combinaciones y de memoria, le permite comprender situaciones cada vez más complejas, armarse para resolver problemas nuevos; por otra parte, la invención de sistemas de expresión simbólicos—lenguaje, escritura y matemáticas— le abre la posibilidad de enriquecer el medio ambiente (*Umwelt*) con los resultados de la experiencia acumulada por la especie («cultura») (2); y por último, las sociedades humanas organizadas han comenzado a institucionalizar la educación a través de la familia (en cuanto institución legal), las iglesias establecidas, el servicio militar, los períodos de iniciación y, recientemente, el sistema escolar.

### LA EDUCACION INSTITUCIONALIZADA

La mayoría de las dificultades que encuentra hoy la reflexión sobre la educación provienen de una tendencia a confundir la educación con su aspecto más inmediatamente visible: la educación institucionalizada y especialmente la escuela. La confusión es muy grave. Nos lleva en efecto a conceder una

---

(1) P. C. DODWELL (edit.): *Perceptual Learning and Adaptation*, Londres (Pelican), 1970.  
J. PIAGET: *Psychologie et Pédagogie*, Paris, 1969, Ch. 2, «Les progrès de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent», p. 43, ss.

(2) A. MOLES (edit.): *La Communication*, Paris (CAL), 1971, passim; K. V. et M. F. Smith: *Cybernetic Principles of Learning and Educational Design*, Holt, 1966, Ch. 2; G. Lapassade: *L'entrée dans la vie* (1963), collection 10/18, Paris, 1972.

importancia desmesurada al acto de enseñar (3) y a menospreciar el proceso de aprendizaje que es lo esencial; nos lleva a destacar exageradamente todo lo que es estructura legal, administrativa y financiera y a olvidar los recursos difusos de la sociedad, de la naturaleza y de la vida; tiende, por último, a limitar la educación a ciertos periodos de la vida (edad escolar, servicio militar, iniciación a la profesión...). Esta confusión, muy generalizada a nivel del lenguaje corriente, alcanza también a la reflexión científica; está patente en el propio nombre de economía de la educación, que consiste de hecho en la economía del sistema escolar; encontramos también esta confusión en los espíritus más aptos y es sorprendente que un hombre como Durkheim no haya visto que al reducir la educación a sus formas institucionalizadas, quitaba significación a su argumento (4); y muchos de aquellos que se levantan hoy día contra la confusión entre escuela y educación no ven a menudo ninguna alternativa de la escuela que no sean otras modalidades de educación institucionalizada: formación en la empresa, televisión u otros medios organizados de información de masas.

¿De dónde puede venir una confusión tan profunda y aparentemente tan tosca? Es notable que desde Platón hasta los teóricos de la educación contemporáneos, todos los filósofos de la educación repiten incansablemente que el educando es el centro de la educación y que la única escuela verdadera es la vida (5); nunca, sin embargo, estas teorías han entrado en la práctica, pero han estado tan completamente admitidas por el sistema escolar que pueden ser enseñadas en las escuelas normales sin temor de verlas verdaderamente aplicadas. Es completamente lícito escribir largos comentarios sobre Comenius y Rousseau, pero a nivel de la clase las ideas de estos grandes hombres se convierten en «la pedagogía salvaje» y constituyen un motivo de desdén para el maestro temerario que pretenda ponerlas en práctica. La confusión no es por lo tanto tan inocente; proviene de una cierta intención y se inscribe en la persecución de objetivos determinados. De hecho incluso un análisis rudimentario de la educación institucionalizada permite darse cuenta de que ésta es esencialmente normativa; tiende en primer lugar a transmitir valores y no a comunicar conocimientos, y mucho menos a ayudar a comprender. Esta es evidentemente la educación que dan la familia, el ejército o la iglesia. Pero esto no es menos cierto en la educación escolar; no solamente la disciplina tiene un lugar considerable en la vida del escolar, sino que una gran parte de la propia enseñanza tiene por finalidad obtener conductas correctas: ortografía, vocabulario adecuado, estilo particular de los ejercicios escolares, presentación convenida, buen gusto, etc.; incluso en los campos científicos, los programas, la secuencia de los conocimientos, una cierta organización preestablecida de las ideas, desempeñan un papel considerable; también la originalidad está regida en la escuela por reglas estrictas (6). Así, pues, la educación institucionalizada es necesariamente autoritaria. El maestro (padre, profesor, oficial, sacerdote...) es depositario de la conducta correcta; no podría discutirse su enseñanza; el papel del educando es escuchar y absorber; el buen hijo es sumiso, el buen alumno atento, el buen soldado disciplinado.

(3) B. F. SKINNER ha demostrado que el vocabulario de la educación provenía casi por completo de los vocabularios de la ganadería, la agricultura, la fecundación, la transmisión, la construcción (*The Technology of Teaching*, New York, 1968, ch. 1 «The etymology of teaching»). Todavía en inglés existe el verbo *learn* y el sustantivo *learning*; en francés no hay más que el verbo *apprendre*; *apprentissage* es una traducción reciente y de doble significado (aprendizaje profesional y acto de aprender).

(4) E. DURKHEIM: *Education et Sociologie*, Paris (PUF), 1968, p. 31.

(5) E. LAURENCE: *The Origins and Growth of Modern Education*, Londres (Pelican), 1970.

(6) S. MOLLO: *L'école dans la Société*, Paris, 1969.

plinado. La educación es también por definición, obligatoria; los niños están hasta su mayoría bajo la autoridad legal de sus padres; no hay posibilidad para el recluta de escapar a la instrucción militar; la escuela, cuando es gratuita, es al mismo tiempo obligatoria.

Esta educación normativa, autoritaria, obligatoria, tiende evidentemente a presentarse como la única educación posible. Otro tipo de educación está mal visto fuera del control de la comunidad adulta, un grupo de niños se convierte en una panda de golfillos; fuera de la iglesia, el autodidactismo es herejía; y fuera de la escuela, los medios de comunicación de masas son, según los educadores oficiales, un lamentable instrumento embrutecedor de masas. La educación institucionalizada es un monopolio; no le gusta la competencia; o bien prohíbe o bien minimiza la educación «paralela»; en todo caso no la fomenta.

El que la educación institucionalizada transmita los valores de la sociedad establecida es perfectamente normal. Incluso si el precio que hay que pagar para conservar la tradición es considerable, se puede argumentar que el orden social es la fuente de toda cultura y de todo progreso, que es extraordinariamente frágil y que justifica los mayores esfuerzos y sacrificios. De todas maneras, nuestro intento no es discutir quién tiene la razón aquí, los seguidores de Rousseau o los tradicionalistas; solamente hay que saber con claridad, como punto de partida, que la educación institucionalizada no tiene como primera finalidad el desarrollo intelectual o la felicidad inmediata del individuo; puesto que de la ignorancia de este punto esencial provienen todos los mal entendidos y todas las contradicciones de nuestros debates y de nuestras gestiones en lo que concierne a la educación.

Esto no impide que la educación institucionalizada haya cambiado considerablemente en el tiempo y, de manera especial a lo largo de los dos o tres últimos siglos; aunque sigue siendo, todavía hoy, una educación de la conducta y una educación autoritaria, sin embargo es evidente que concede un lugar cada vez mayor a los conocimientos en detrimento de las conductas y que se va haciendo cada vez menos autoritaria. Ocurre que las necesidades de las sociedades organizadas no son simples; las sociedades tratan de reproducirse como son, pero al mismo tiempo tienen necesidad de progresar para sobrevivir en medio de la competencia militar, económica y cultural. Su propio progreso las ha obligado a instruir a los individuos; la urbanización ha impuesto la alfabetización de las masas, la industrialización ha llevado a dar a los dirigentes cada vez más numerosos una formación técnica o científica; y el resurgimiento de la economía del saber tiende a extender ahora una enseñanza de nivel superior a capas cada vez más profundas de la población. Así, pues, el saber es una de las cosas que se controla menos y el progreso científico lleva consigo, se quiera o no, una toma de conciencia general; los conocimientos «útiles» llevan consigo conocimientos «molestos»; los enciclopedistas siguen de cerca a Newton y Leibnitz, Volta y Gay Lussac llevan a Marx con ellos y sin duda hay más relaciones culturales entre los estudiantes contestatarios y los grandes maestros que ellos rechazan de los que ambos creen. Aún más, la enseñanza se convierte en una gran empresa que exige rendimiento: puesto que es evidente que los métodos tradicionales de educación autoritaria no rinden (porque están en oposición con las leyes biológicas del aprendizaje) y los dirigentes, administradores o técnicos de la educación institucionalizada se ven de este modo obligados a buscar «innovaciones» que permitan hacer la transmisión de conocimientos más rápida,

más segura y menos costosa. Las innovaciones preferidas son evidentemente de orden o estructural (planificación) o tecnológica (nuevos medios); pero una reforma trae la otra, el progreso de la educación institucionalizada se convierte necesariamente en un progreso de la educación simplemente. El proceso es lento, con juegos complejos de intereses particulares, de retrocesos de contradicciones; parece, sin embargo, inexorable; tenemos ahí un sistema cibernético típico con sus aceleraciones, sus reacciones, sus contrarreacciones.

La educación permanente es un buen ejemplo de innovación que imponen el progreso general de la sociedad organizada y la competencia, que rechazan las estructuras existentes de la escuela, que ciertos intereses particulares (ambición y demagogia de un político o provecho de una industria) tienden a promover—sea en la realidad o sea en palabras—y que otros intereses (derechos adquiridos de los diplomados, privilegios culturales de clase y el establecimiento en su conjunto) tratan de frenar o de recuperar. Hay que comprender, de una vez para siempre, que el problema no es simple y sobre todo que no es puro; el interés general a largo plazo no es en este caso el interés inmediato de todos; pueden existir, en el interior de una clase social o de un grupo profesional, intereses individuales divergentes; de lo que resulta, al principio, una gran ambigüedad, numerosas confusiones más o menos inocentes y, sobre todo, un desfase considerable entre lo que se proclama y lo que se quiere realmente. Un estudio ingenuo de la educación permanente únicamente puede contribuir a aumentar las ambigüedades; será preciso de manera continua separar las intenciones de las palabras, las necesidades retóricas de los motivos particulares y de la moda.

## ¿QUE ES LA EDUCACION PERMANENTE?

Hemos planteado al principio que la educación del hombre, como la de todo organismo vivo, era y había sido siempre permanente. Cuando hablamos de educación permanente, sin embargo, ya no pensamos en este aspecto biológico del problema, sino en la institucionalización, por la sociedad organizada, de la permanencia de la educación.

Antes de tratar de definir la educación permanente institucionalizada, y para facilitar esta definición, conviene sin duda decir *lo que no es educación permanente*.

En primer lugar la educación permanente no es sinónimo de *educación de adultos*. La confusión es fácil y frecuente (7) porque, de hecho lo que ha introducido la educación permanente es la necesidad de continuar la educación después de la edad escolar (8); pero es evidente que limitar la educación permanente a un grupo de edad—ya sean los adultos o los niños—constituye una contradicción en los términos (9).

---

(7) La confusión es corriente; se encuentra especialmente en las recomendaciones de la 28 Conferencia Internacional de la Instrucción Pública (1965) que habla de «educación permanente y de adultos» (Recomendación núm. 58, p. 9). Tampoco se libran los mejores autores (A. MOLES: *La comunicación*, op. cit., p. 482); B. SCHWARTZ escribía en 1967: «... con mucha frecuencia el término *educación permanente* se utiliza como sinónimo del de educación de adultos. Nosotros mismos hemos cometido este error al principio de nuestros trabajos en este campo...» (*Réflexions sur le développement de l'éducation permanente*, abril 1967, p. 2).

(8) A. S. M. HELY: *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes, d'Elseur à Montréal*, Unesco, 1963. Véase, especialmente, capítulo V: «De l'éducation prolongée à l'éducation permanente».

(9) P. LENGAND: *L'éducation permanente*, Peuple et Culture, París, 1966.

La educación de los adultos llena evidentemente una gran laguna dentro de la continuidad educativa, pero lo mismo se podría decir de los programas de instrucción preescolar o de eventuales programas para personas de edad. La educación permanente no es esta o aquella actividad de recuperación ni tampoco la suma de estas actividades, sino la continuidad y la integración del proceso educativo a través de las diferentes edades del hombre (10).

La educación permanente no es tampoco la *educación recurrente*, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad (actualmente limitados a la edad llamada escolar) en el conjunto de la vida; la URSS por dos veces y actualmente China Popular han intercalado de esta manera los períodos de estudio y de trabajo; en algunos países occidentales, la institución del año sabático es una forma de educación recurrente. Recientemente B. Schwartz ha propuesto un sistema de créditos escolares «que cada uno podría utilizar en el momento y de la manera que le parecieran oportunos en el desarrollo de su vida» (11) y la OCDE ha divulgado la expresión de educación recurrente (12). Se trata, pues, de una distribución más flexible de la escolaridad—lo que constituiría un progreso evidente—; pero esta es una de las estructuras posibles, entre otras, de la educación permanente, no la educación permanente propiamente dicha. Podemos imaginar perfectamente una educación permanente basada no en una mayor flexibilidad de la escolaridad, sino en medios completamente distintos (televisión, centros de enseñanza mutua, etcétera).

También se confunde muy frecuentemente con los programas de *perfeccionamiento profesional* o de *reciclaje*. El perfeccionamiento profesional es, sin duda, especialmente interesante desde el punto de vista económico y social; pero se dirige únicamente a los trabajadores, por lo tanto a una determinada época de la vida (veinte-sesenta años) y, para esta misma época de vida, constituye solamente uno de los aspectos de la educación de adultos; la profesión no lo es todo; la formación política, la formación sanitaria, la formación cultural no son menos importantes para el ciudadano y para el hombre que la formación profesional para el productor (13).

En el mismo orden de ideas, si una de las finalidades principales de la educación permanente es una igualación de las oportunidades en la perspectiva de una promoción máxima para todos, este objetivo no es el único. Por importante que sea la justicia social, no constituye toda la vida; aprender a vivir ahora (para un adulto lo mismo que para un niño) es un asunto tan serio como el acceso a una «buena carrera». Una educación permanente que no permitiera *la mayor promoción socioprofesional* (14) estaría sin duda incompleta; pero la educación permanente no se reduce de este modo a la promoción que constituye solamente una de sus finalidades.

De este modo tenemos que evitar confundir la educación permanente con una edad hasta ahora abandonada (educación de adultos), determinados medios (educación recurrente o educación a distancia), determinados programas (perfeccionamiento profesional), determinados objetivos (promoción).

---

(10) Véanse los artículos de R. MAHEU y J. DUMAZEDIER en *Connaître les bonnes pages de l'éducation permanente* (Pour, núms. 21-22, julio 1971).

(11) B. SCHWARTZ: *L'éducation continue des adultes, Education permanente*, Conseil de l'Europe, 1970, p. 109. La misma idea aparece en I. ILLICH: *Une société sans école*, trad. fr., París, 1972, p. 33.

(12) L. EMMERIJ, D. KALLEN y K. ANTONSEN: *Egalité devant l'éducation. 1. Position du problème. Le cas particulier de l'éducation permanente, OCDE (CERI)*, 1971.

(13) P. LENGREND: *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, 1970, pp. 20-28, 60-68, 71-73.

(14) G. THUILLIER: *La promotion sociale*, París, 1966.

Teóricamente la expresión educación permanente tiene sólo un sentido posible; consiste en la integración de todos los recursos de que dispone la sociedad para una formación completa del hombre desde su nacimiento hasta su muerte.

Desde un punto de vista práctico la institucionalización de la educación permanente deberá por lo tanto tender a:

- *remediar ciertas carencias* de educación a determinadas edades (adultos), en determinadas ocasiones económicosocioculturales (igualdad de oportunidades, promoción), en determinados aspectos (educación política, educación sanitaria, educación para la vida comunitaria, etc.), o en relación con determinados medios poco utilizados (educación a distancia, educación mutua, etc.);
- realizar acciones en una *perspectiva de continuidad y de integración*, continuidad de la formación de un estadio a otro, integración de las diversas materias o aspectos e integración de los diversos medios.

## LAS IMPLICACIONES DE LA EDUCACION PERMANENTE

Este programa, a primera vista tan modesto (razón por la que sin duda todo el mundo se suscribe a él), significaría, de hecho, si se pusiera verdaderamente en práctica unas consecuencias extremadamente graves en primer lugar para el sistema escolar, pero también para las estructuras socioeconómicas y para el conjunto de la cultura.

En efecto, a partir del momento en que los estudios se redistribuyen a lo largo de toda la duración de la existencia, la *obligatoriedad escolar* para los jóvenes de seis a catorce años ya no tiene sentido (15); algunos como Ivan Illich van aún más lejos y consideran que la educación permanente supone una desinstitucionalización de la educación (16).

Aunque en cierto modo seguiría habiendo una edad más especialmente consagrada a la educación, la escuela cambiaría radicalmente de carácter. Ya no se enseñaría un programa determinado que no fuera el *arte de aprender*; la escuela tendría, en el conjunto de la educación permanente, la tarea de preparar para la educación permanente y de dar el modo de empleo de los instrumentos de información disponibles (medios de comunicación de masas, clubs de enseñanza mutua, etc.). Lo que supondría, por otra parte, una *movillización de los medios de información* disponibles, la creación de centros de autoservicio educativo, una redistribución completa de los recursos humanos y de los créditos (17).

Todo el *sistema de diplomas* cambiaría. El diploma no consagraría ya el final de un período escolar, ni tampoco un nivel de saber en una disciplina determinada, sino ciertos conocimientos o habilidades que podrían continuarse hasta el infinito. Estos diplomas no serían ya evidentemente títulos para la vida, sino que deberían cambiarse o completarse con el progreso de las ciencias o de las técnicas.

---

(15) JOSEPH ROVAN, en *Pour*, op. cit.

(16) IVAN ILLICH, en *Pour*, op. cit.

(17) Ver J. BOUSQUET: *La formación del profesor del siglo XXI*. Seminario Internacional de Prospectiva de la Educación. Ministerio de Educación, Madrid, 1971.

En el curso del proceso de una educación sin cesar accesible, todo el mundo podría obtener, si lo deseara, el equivalente de los diplomas que califican hoy para las profesiones más envidiables desde el punto de vista económico y social. De lo que se seguiría una igualdad de situaciones y de salarios; puesto que la «distribución de las rentas puede resultar más equilibrada si podemos educar a bastantes personas para los oficios que están hoy día mejor pagados; esto permitiría responder a la demanda y, por la competencia, hacer descender los precios» (18). Esto sería el final de los grandes monopolios profesionales (abogados, ingenieros, médicos... y docentes); pero, sobre todo esto, supondría una disminución considerable de las distancias socio-culturales.

Más aún quizá, la educación permanente significaría la desaparición de la barrera entre expertos y profanos, productores y consumidores de cultura, dirigentes y dirigidos (19) y un «renacimiento del hombre epimeteo» (20), reconciliado con el universo, es decir, en resumen el viejo sueño de la anarquía.

## LA APOLOGIA DE LA EDUCACION PERMANENTE

La educación permanente no es, pues, una de estas cómodas «innovaciones» educativas de las que tanto se habla hoy en los medios oficiales. Es una revolución radical que sobrepasa con mucho a la escuela. ¿Qué razones objetivas impone semejante revolución y qué fuerzas reales permitirían llevarla a cabo?

La justificación que destaca de manera más general es la aceleración del cambio (21). «Las innovaciones que antiguamente exigían el trabajo de varias generaciones, tienen lugar hoy día en una sola generación» (22). Ya nadie «vive toda su vida en el mundo en que nació» (23). Esto es especialmente cierto en el campo profesional; nuevas especialidades nacen sin cesar (por ejemplo: electrónica, informática, sociopsicología), y en el interior de una misma especialidad, las técnicas se renuevan rápidamente; «la mitad de los médicos que ejercen actualmente... no han oído hablar durante sus estudios de los antibióticos, de la cortisona, de la cirugía cardíaca o de las transfusiones de sangre» (24); aún más, muchos individuos tienen que cambiar de ocupación en el curso de sus vidas (25). Los conocimientos aprendidos en la escuela o en la universidad ya sólo son válidos por lo tanto para unos años y la supervivencia en un medio ambiente cambiante exige del individuo que continúe instruyéndose a lo largo de toda su vida (26). Pero otros muchos

(18) JAN TINBERGEN: «Economic progress, a vision», en *The future is now*, publicación de la Fundación Europea de Cultura, La Haya, 1972, p. 309.

(19) Véase, por ejemplo, P. LENGAND: *Introduction à l'éducation permanente*, op. cit., pp. 61-62, 65-66, 71-73.

(20) IVAN ILLICH: *Une société sans école*, op. cit., pp. 172-188 (Epimeteo, hermano de Prometeo, había preferido la esperanza a la organización).

(21) H. JANNE: *L'éducation permanente, facteur de mutation du système actuel*, Conseil de l'Europe, febrero, 1969, pp. 7 y 8.

(22) P. LENGAND: *Introduction à l'éducation permanente*, op. cit., pp. 12-13.

(23) M. MEAD: «Why is Education Obsolescent?», en R. GROSS (ed.), *The Teacher and the Taught*, New York, 1963, p. 271.

(24) O. GISCARD D'ESTAING: *Education et Civilisation*, Paris, 1971, p. 160.

(25) T. HUSEN indica que el 42 por 100 de los jóvenes suecos cambian de ocupación entre los veinte y los veintiocho años (*Lifelong learning in the education society*, en «International Review of Applied Psychology», vol. 17, núm. 2).

(26) Es la conclusión a la que llegan todos los autores: M. MEAD, P. LENGAND, B. SCHWARTZ, H. JANNE, S. ROMMISZOWSKI, etc.

factores de la civilización actual nos llevan a la misma conclusión (27). Entramos en la era de la «economía del saber» (28), en la que todo productor tiende a convertirse en un trabajador intelectual (29); así, pues, por una parte la escuela no da las mismas oportunidades a jóvenes de diferentes medios socioculturales (30) y por otra parte, el ritmo de maduración no es el mismo para todos los individuos (31); el pleno empleo de los recursos humanos, así como la justicia social exige por lo tanto que se permita una «recuperación» permanente durante la edad adulta.

Además no se trata solamente de producción; cada vez más, el problema de la humanidad no consiste tanto en el desarrollo económico como en el equilibrio del desarrollo (32); la supervivencia material y moral exige que todos los miembros de la comunidad humana accedan a una cultura más elevada e incluso a una sabiduría para dominar el progreso material; esto no es una utopía en la sociedad de opulencia (33) y de ocio (34) que nos permiten los estudios prospectivos; desde ahora los valores del ocio sustituyen a los valores del trabajo (35) y nos encaminamos hacia una sociedad de la educación (36).

Aprender conserva la inteligencia y si el cerebro humano se oxida con la edad es por falta de ejercicio intelectual (37); en una época en que la duración de la vida humana aumenta constantemente, la educación permanente es tan necesaria como el ejercicio físico (38).

Pero todavía es más peligroso y absurdo descuidar la educación de la primera infancia cuando se sabe, como en este caso, que el período más decisivo para la formación de la inteligencia va del nacimiento a los tres años. De Piaget a Bloom, todos los autores están de acuerdo acerca de la importancia que reviste entonces el medio en el desarrollo cognoscitivo del niño (39), ¿cómo se podría, en estas condiciones, continuar sin hacer nada —a nivel institucional— para enriquecer el ambiente en que se desarrolla el niño?

Por último el argumento principal reside quizá en el evidente fracaso

---

(27) J. A. SIMPSON: *L'éducation permanente et le développement communautaire*, en *Education Permanente*, Conseil de l'Europe, 1970, pp. 366-369) identifica veinte; P. LENGREND (op. cit., pp. 11-28) señala ocho «desafíos».

(28) F. MACHLUP: *The Production and Distribution of knowledge in the United States*, Princeton, 1962; P. F. DRUCKER: *The Age of Discontinuity*, Londres, 1969.

(29) FOURASTIE: *Le grand espoir du XXème siècle*, París, 1949.

(30) P. BOURDIEU y J. CL. PASSERON: *Les Héritiers*, París, 1964; CH. E. SILBERMANN: *Crisis in the Classroom*, New York, 1970, pp. 53-112; J. S. COLEMAN (ed.), *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Office of Education, Washington, 1966; M. D. FANTINI y G. WEINSTEIN: *The Disadvantaged*, New York, 1968; CH. BAUDELOR y R. ESTABLET: *L'école capitaliste en France*, París, 1971; G. GREER: *The Great School Legend*, New York, 1972.

(31) HOLGER HYDEN: «The Biological Revolution», dans *The Future is now*, Fondation européenne de la Culture, La Haya, 1972, p. 203.

(32) D. H. MEADOWS (ed.): *The Limits to growth, A report of the Club of Rome's Project on the predicament of mankind*, New York, 1972, pp. 179-180.

(33) J. K. GALBRAITH: *The Affluent Society* (1958), Londres (Pelican), 1962, ch. 23 «Labour, leisure and the new class».

(34) J. DUMAZEDIER: *Vers une civilisation du loisir*, París, 1962; A. TOYNBEE: «Education in the Perspective of History», en Gross (ed.), op. cit., pp. 134-135; H. J. DYCK y G. J. EMERY: *Social Futures: Alberta 1970-2005*, Human Resources Research Council of Alberta, 1971, pp. 93, 101, 105.

(35) J. A. SIMPSON: *Op. cit.*, 367.

(36) R. A. HUTCHINS: *The Learning Society*, New York (F. A. Praeger), 1968, pp. 129-131 y 134-135.

(37) H. JANNE: *L'éducation permanente facteur de mutation*, *Education Permanente*, Conseil de l'Europe, 1970, p. 42.

(38) R. A. HUTCHINS: *Op. cit.*, p. 130.

(39) Exposición general y bibliografía en: J. RONALD LALLY: «Du berceau à la troisième année», *L'école et l'éducation permanente*, Unesco, 1972, pp. 116-128. Ver también G. O. M. LEITH: «Age, personality y learning aptitudes», *Impact of Science on Society*, Investigaciones sobre el cerebro y la educación, julio-septiembre 1968, Unesco.

de la solución actual (la escuela) y en el desarrollo prodigioso de los medios de comunicación de masas. Hoy día es patente que el rendimiento de la educación escolar es irrisorio (40), que los estudiantes de todos los niveles comienzan a revolverse abiertamente contra un sistema absurdo (41), y que los profesores soportan cada vez con mayor dificultad las tensiones de su oficio (42). Algunos, que todavía creen en las reformas hablan de «Crisis de la educación» (43) o de «Crisis de la escuela» (44); otros van más lejos y piensan que hay que acabar con la escuela (45).

Así, pues, a este eclipse de la escuela corresponde precisamente un desarrollo sin precedentes de los recursos no escolares de la educación. La televisión, la radio, el cine, la prensa, el libro de bolsillo, traen al hombre contemporáneo una riqueza increíble de información, una verdadera «opulencia de comunicaciones» (46). La misma ciudad, con su publicidad, sus escaparates, sus edificios y sus máquinas es una inmensa enciclopedia (47).

Sin duda esta información difusa corre frecuentemente el riesgo de ser más sufrida que vivida (48) y de conducir a una cultura incoherente, a una «cultura mosaico» (49). Pero las posibilidades educativas de los medios de comunicación de masas, utilizados hasta ahora esencialmente para la publicidad, la propaganda o la evasión, son ilimitadas. Hoy día el magnetófono permite a cada uno tener un laboratorio de lenguas a domicilio; el día de mañana la generalización de los manuales programados, la multiplicación de los canales de televisión, la difusión de los *video-cassettes*, las terminales del ordenador que se podrán adquirir al precio al que cuesta hoy una radio permitirán una enseñanza absolutamente individualizada, al ritmo de cada uno, en el momento y en el lugar deseados (50). La instrucción no estará por lo tanto ligada a instituciones, a programas ordenados, a exámenes de entrada. Todo el mundo podrá aprender lo que quiera, cuando quiera y donde quiera (51).

## ¿QUE FUERZAS PUEDEN IMPONER UNA EDUCACION PERMANENTE?

Estos argumentos tendrían más peso si la decisión de poner en marcha la educación permanente fuera de orden puramente racional. Desgraciadamente

(40) *La Planification de l'Education: Bilan, problèmes et perspectives*, Unesco, 1968, pp. 129-131.

(41) «Le mouvement des lycéens», *Partisans*, septiembre-octubre 1969 (especialmente el artículo de N. BABY sobre «Les lycéens en Europe», pp. 136-166); S. HANSEN y J. JENSEN: *Le petit livre rouge des étudiants*, Lausanne, 1971.

(42) Esta revolución se concretiza en Francia en los «Comités d'action des enseignants» y el Instituto Pedagógico Revolucionario de mayo de 1968; se expresa en Inglaterra en publicaciones como *The libertarian teacher*, *Vanguard* (boletín de las «Schools Action Union»), *Blackboard* (Revista de los estudiantes de los colegios de educación).

(43) PH. COOMBS: *La crise mondiale de l'éducation*, París, 1968.

(44) CH. E. SILBERMANN: *Crisis in the Classroom*, op. cit.

(45) IVAN ILLICH: *Une société sans école*, traducción francesa, Editions du Saul, París, 1972; EVERETT REIMER: *School is dead; an Essay on Alternatives in Education*, Penguin Education Specials, 1971; PAUL GOODMAN: *Compulsory Miseducation* (1962), Penguin Education Specials, 1970.

(46) A. MOLES (edit.): *La Communication*, París (CAL), 1971; ver también: H. J. GANS: *The Uses of Television and their Educational Implications*, New York, 1968; NORMAN JACOBS (edit.): *Culture for the Millions? Mass Media in Modern Society*, Boston, 1964; R. WILLIAMS: *Communications*, Penguin Books, 1938; J. CAZENEUVE: *La société d'ubiquité*, 1972, París, (Beno8f); E. MORIN, «Nouveaux courants dans l'étude des communications de masses», *Essais sur les masses media et la culture*, Unesco, 1971, páginas 23-48.

(47) A. MOLES: *L'Affiche dans la société urbaine*, 1970, Dunod, París; N. SCHÖFFER: *La ville cybernétique*, 1969, Tchou, París.

(48) U. ECO: *Apollinici e integrati*, 1965, Milán (Casa Ed. Valentino Bompiani).

(49) La expresión es de A. MOLES.

(50) A. MOLES: *La Communication*, op. cit., p. 261.

(51) M. ADISESHIAH: *L'éducation permanente*, Unesco, 1970.

no es así. El problema —si no queremos solamente entusiasrnos, sino comprender— no consiste tanto en justificar lógicamente la educación permanente, sino en ver cómo ésta entra, de hecho, en el desarrollo socioeconómico-cultural (52). Sin duda es muy importante identificar las razones por las cuales se debería pasar de un sistema escolar a un sistema de educación permanente; pero la necesidad lógica y general no basta si el equilibrio de fuerzas no se modifica de tal manera que la sociedad organizada se vea obligada a reconocer la necesidad de la educación permanente.

La primera presión debería venir lógicamente de las exigencias de la producción. En una civilización en que el crecimiento del producto nacional bruto es el objetivo principal, sería normal que la sociedad, en la medida en que sabe que la producción depende del nivel profesional de la mano de obra, tratara de desarrollar al máximo sus recursos humanos. Sin embargo, tenemos que distinguir aquí entre los diferentes tipos de sociedad existentes. Una sociedad socialista tendría tendencia, en principio, a crear mecanismos de promoción óptima para todos los trabajadores; y esto es efectivamente cierto, en parte al menos, en el caso de China y de la URSS, por ejemplo. Pero la situación es diferente en una sociedad capitalista, en la que el motivo de progreso es el enfrentamiento —el juego de los intereses particulares.

Es cierto que algunas empresas capitalistas hacen desde hace una decena de años esfuerzos considerables para la formación de su personal; pero esta práctica, cuando es espontánea, sigue siendo una excepción; concierne, sobre todo, a sectores relevantes (informática, electrónica, banca), en los que los dirigentes profesionales son una proporción considerable de la mano de obra. En conjunto solamente se generaliza cuando interviene el Estado mediante la concesión de ventajas fiscales o mediante la obligación de cotizar a un fondo de formación profesional, lo que nos lleva de nuevo al caso del socialismo. De hecho, sólo en la medida en que abandona la estricta ortodoxia capitalista, una sociedad puede preocuparse de la promoción de los trabajadores; e incluso entonces parecería que la motivación del Estado fuera de orden político más que económico. La preocupación es suprimir el paro (reconversión), favorecer a una región subdesarrollada (alfabetización funcional), refrenar las reivindicaciones latentes ofreciendo a los trabajadores posibilidades medidas de promoción. El resultado, se nos dirá, es el mismo; ciertamente, pero la causa profunda es la demanda social mucho más todavía que una convicción profunda de los jefes de empresa del provecho económico de la educación. Todo el mundo está de acuerdo en admitir en la teoría que la educación acrecienta la producción; un jefe de empresa parece menos seguro de que esto sea cierto en el plano de sus intereses reales.

La única fuerza real que pudiera por el momento imponer la promoción permanente es, pues, la demanda social: voluntad expresa de los electores o aspiración difusa de una población que conviene satisfacer o, al menos, calmar, ¿tenemos todavía que señalar que no se trata tanto de educación permanente como de formación profesional liberal? ¿Desean las masas verdaderamente una educación permanente? Parece que cuanto más modesto es el origen cultural, más débil y más vaga es la aspiración a la cultura (53). Si los responsables sindicalistas incluyen de buena gana en sus reivindicaciones

---

(52) Me inspiró aquí en la exposición de Philippe Frisch en su obra *L'éducation des adultes* (Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 1971) que a su vez se inspira en los análisis de P. BOURDIEU y J. CL. PASSERON (véase, por ejemplo, la conclusión de los *Héritiers*, pp. 114-115).

(53) R. KAES: *Images de la Culture chez les Ouvriers français*, París, 1968.

ciones la democratización de la enseñanza y de la cultura, no parece que hayan elegido de manera clara entre el sistema escolar existente y la educación permanente (54).

La importancia de la demanda social nos lleva de nuevo a la firma precedente sobre la apología de la educación permanente. Si los argumentos lógicos no pueden por sí mismos imponer un cambio, pueden al menos provocar una toma de conciencia no directamente en las masas beneficiarias, sino en un sector intelectual, cada vez más amplio, cuyo poder político es todavía débil, pero puede «inquietar» considerablemente la opinión pública. La literatura radical antiescolar (Goodman, Holt, Illich), las investigaciones sociológicas sobre la desigualdad ante la educación (Bourdieu y Passeron, Silbermann), los estudios prospectivos sobre el futuro de una civilización de ocio y de cultura universales (Dumazedier, Fourastié) tienen sobre el público cultivado, y especialmente sobre el cuerpo docente, una influencia considerable. Es sorprendente constatar, por ejemplo, la audiencia que en un país como España han tenido *Les Héritiers* y *Une société sans école*.

Los políticos y los tecnócratas no son insensibles a estas modas. Si es dudoso que los grupos en el poder se apresuren a poner en marcha una verdadera educación permanente, que amenazaría gravemente sus intereses, al menos algunos miembros de estos grupos pueden ser conducidos —sea por superación demagógica, sea para demostrar que están «al día» o, simplemente, por convicción intelectual— a defender la educación permanente. De este modo la educación permanente recluta sus partidarios de entre las filas de quienes lógicamente tendrían que ser sus adversarios. Pero este tipo de adhesión actúa en dos sentidos; si puede, por una parte, reforzar la aceptación de la educación permanente en la opinión, corre el riesgo, por otra parte, al recuperar una idea clave, de atenuarla o de escamotearla.

## LAS RESISTENCIAS A LA EDUCACION PERMANENTE

En resumen, la demanda económica, tal como la sienten las empresas o el Estado, puede llevar a una extensión del perfeccionamiento profesional, pero no está, al menos hoy, en situación de imponer la educación permanente propiamente dicha. La única fuerza real detrás de la educación permanente es una demanda social y política todavía vaga, esclarecida poco a poco por los trabajos de los teóricos y al mismo tiempo confirmada y desviada por las declaraciones oficiales.

Frente a esta demanda, todavía difusa, las resistencias son múltiples y poderosas. Para empezar tenemos en un primer plano la resistencia de la mayoría del cuerpo docente, que entrevé confusamente en la educación permanente el fin de su monopolio y que se solidariza así de manera irracional con un sistema del que son la primera víctima. Más profundamente está la resistencia de los titulados, para quienes la educación permanente significa el final de sus privilegios económicos y sociales. Si el acceso a los estudios que llevan al diploma resulta más fácil, aunque los estudios conserven el mismo nivel, el diploma pierde la singularidad que constituía su principal

---

(54) Sobre el problema de las aspiraciones populares, véase P. H. CHOMBART DE LAUWE (ed.): *Images de la Culture*, París, 1970. La distinción entre «necesidades-obligaciones» y «necesidades-aspiraciones» (pp. 22-23), las diferencias de objetivos según las clases sociales (p. 24), el círculo vicioso aspiraciones-condiciones de vida (p. 28), etc., son conceptos esenciales para la sociología de la educación permanente.

valor (55). Esto está perfectamente claro en el caso de las profesiones de élite, y sabemos cómo los médicos, abogados, ingenieros, agregados, se oponen de forma habitual a todo lo que podría poner en peligro la sacrosanta selección. Pero el diploma sobre el que se apoya en gran parte la jerarquía social actual interesa a un sector de la población mucho mayor de lo que se piensa normalmente. Hace falta en Francia una oposición para ser empleado de Correos, gendarme o funcionario numerario; de aquí que una masa considerable de la población sea solidaria al sistema existente; sin duda, muchos tendrían más posibilidades de ganar que de perder con la instauración de la educación permanente; sin embargo, en una sociedad basada en la inquietud, el miedo tiene generalmente más peso que la esperanza, y la mayoría ve más rápidamente lo poco que podrían perder que todo lo que podrían haber ganado.

Incluso los menos favorecidos consideran la escuela como la única oportunidad que les queda, si no a ellos mismos, al menos a sus hijos; la escuela se ha convertido un poco en la lotería del pobre; aunque sean pocos los que ganan, se conserva la ilusión de entrar en el número de los elegidos; y cualquier medida que se refiera a la escuela corre el riesgo de ser mal comprendida. Son los intelectuales de los países ricos o los pobres de los países subdesarrollados, por tanto países sin escuela, quienes acogen más fácilmente las ideas de Paul Freire o de Ivan Illich. No es muy seguro que inmediatamente las masas de los países industrializados se entusiasmen unánimemente por «una sociedad sin escuelas».

Por último, las burocracias políticas tienen que ser hostiles a una empresa que no solamente pondría en cuestión de manera continua el equilibrio de la pirámide social, sino que daría a los individuos y a las pequeñas comunidades la capacidad de controlar a sus dirigentes y, en último término, de prescindir de ellos. A excepción de la China maoísta de la revolución cultural, y aun ahí habría que considerarlo más detenidamente, no está claro qué Gobierno estaría dispuesto actualmente a entregar al pueblo las llaves del saber, de la información y, por consiguiente, del poder (56).

Parece, pues, que por el momento las fuerzas que se oponen a la instauración de una educación permanente llevan una clara ventaja sobre las fuerzas que podrían apoyarla.

## EL DIVORCIO ENTRE LAS PROCLAMACIONES Y LAS REALIZACIONES

Así, pues, nos encontramos en una profunda contradicción. Por una parte cada vez es más evidente que la educación se encuentra en el centro del problema del desarrollo y de la supervivencia de la sociedad humana; también está muy claro que el sistema educativo actual es perfectamente inadecuado; y parece claro que la educación permanente es la llave de toda renovación y de todo progreso auténtico. Pero, por otra parte, la puesta en marcha de la educación permanente tropieza en la práctica con todo un sistema de interés adquirido. La situación es un poco la de una religión de la que todo el mundo proclama la excelencia, pero nadie quiere practicarla verdaderamente.

(55) M. MAURIRAS: «L'éducation permanente vue par un usager», *Education Permanente* (INFA), número 4, octubre-diciembre 1969, pp. 96 y 97.

(56) «A pesar de sus declaraciones, a las administraciones que están encargadas del Estado no les gusta la educación de adultos... Lo que hay que evitar a todo precio, es una masa de hombres y de mujeres que consideren la cosa pública como su asunto propio...», PAUL LENGREND en *International Review of Community Development*, núms. 17-18 (1967).

Es notable que el concepto de educación, que implica cambios radicales en todos los campos, obtenga, a pesar de todo, la unanimidad de las autoridades. A la educación permanente se han dedicado las tres últimas Conferencias generales de la UNESCO y constituye ahora una de las prioridades del programa de la Organización (57). El documento de base de la tercera Conferencia internacional sobre la educación de adultos celebrada en Tokio en julio-agosto de 1972 se titula: «La educación de adultos en el contexto de la educación permanente». La idea de la educación permanente es para el Informe Faure la «llave de la bóveda de la ciudad educativa» (58).

La OCDE y el Consejo de Europa organizan reuniones (59) y publican obras (60) sobre el tema de la educación permanente.

Los ministros de Educación rivalizan en elocuencia sobre el tema de la educación permanente (61). Todas las reformas recientes invocan en sus preámbulos el gran principio de la educación permanente.

En ninguna parte, sin embargo, a excepción quizá de China Popular (62), esta educación se ha llevado a cabo. Es significativo que la «retrospectiva internacional de la educación de adultos (Montreal 1960-Tokio 1972)», presentada en la Conferencia de Tokio (63), dedica su primer capítulo a la necesidad de la educación permanente y a la evolución de las ideas acerca de este problema desde 1960, mientras que los demás capítulos, que tienen relación con las realizaciones de la educación de adultos en el mundo en el curso de los diez últimos años, no hacen apenas alusión alguna a la educación permanente. Es cierto que las instituciones destinadas a la educación de adultos van multiplicándose y enriqueciéndose continuamente (64); pero todavía no se conoce ninguna tentativa seria de integrar la educación escolar y postescolar, la formación «regular» y los medios de comunicación de masas (65). Así lo escribe el editor de una colección de estudios publicados por Unesco sobre este problema: «A lo largo de los últimos años, el concepto de educación permanente ha conocido una progresión notable; lo que le falta todavía es que se traduzca en hechos» (66). La educación permanente sigue siendo «una esperanza» (67) por esto, sin duda, el problema de la educación permanente se plantea con tanta frecuencia en términos de prospectiva (68).

---

(57) Véase especialmente el documento de trabajo ED.C.C. OUT-ED. 68/5 del Comité de consulta internacional para la educación extraescolar (UNESCO 18-28, marzo 1968), la introducción del director general, RENE MAHEU, al *Projet de programme et de budget pour 1971-1972* (Unesco, 1970), el folleto del director general adjunto, sr. M. Adiaashish: *L'éducation permanente* (Unesco, 1970).

(58) E. FAURE (etc.): *Apprendre à être*, Unesco-Fayard, 1972, p. 205.

(59) OCDE, Conferencia sobre la Educación Permanente, Copenhague, 7 de julio de 1970. Consejo de Europa, Simposio sobre la Educación Permanente, Pont-à-Mousson, 11-17 enero 1972.

(60) OCDE (CERI): *Egalité devient l'éducation*, op. cit., París, 1971. Consejo de Europa: *Education permanente*, Strasbourg, 1970.

(61) Véase, por ejemplo, las intervenciones de E. FAURE (Francia) en la XVI Conferencia general de la Unesco (1968) y de O. PALME (Suecia) en la VI Conferencia de Ministros europeos de educación.

(62) JAN MYRDAL: *Report from a Chinese Village*, Penguin Books, 1970. HAN SUYIN, China in the year 2000, Penguin Books, 1967.

(63) Documento de referencia de la Conferencia de Tokio (25 julio-7 agosto 1972), Unesco-Conferencia-4.

(64) Bibliografía en A. S. M. HELY, *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes*, Unesco, 1963, y en las revistas especializadas: *Revue Internationale de l'éducation des adultes et de la jeunesse* (Unesco), *Education permanente* (INFA, Nancy), *Adult Education* (Londres).

(65) S. Rommiszowski, *art. cit.*, p. 60.

(66) *L'école et l'éducation permanente*, Unesco, 1972, p. 9.

(67) P. LENGREND: *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, 1970, p. 150.

(68) B. SCHWARTZ: «Réflexions prospectives sur l'éducation permanente», *Education permanente*, Conseil de l'Europe, 1970; H. HARTUNG, *Pour une éducation permanente*, París; *L'éducation permanente, tâche du XX<sup>e</sup> siècle*, París, 1969, etc.

Tres artículos, firmados por P. LENGREND (1967), R. MAHEU (1968) y B. SCHWARTZ (1969) se titulan idénticamente: *Pour une éducation permanente*.