



## Denis Kallen

entró en la OCDE en 1962. Tras dejar esta organización, trabajó como Catedrático de Pedagogía en la Universidad de



Amsterdam y en la Universidad de París VIII, Vincennes-Saint Denis. Actualmente es coordinador general del proyecto del Consejo de Europa «Una enseñanza secundaria para Europa».

**«(...) Los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente que aún orientan todo el pensamiento significativo sobre el tema fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE (...) Retrospectivamente, cabe destacar que los tres desarrollaron casi al mismo tiempo un concepto de aprendizaje permanente que perseguía los mismos objetivos generales (...) El clima político y económico del decenio actual es muy diferente al del decenio de 1960. No está de acuerdo con la concepción, en cierto modo utópica e idealista, de los primeros paradigmas de la educación permanente. Es proclive a los programas de formación permanente dirigidos al trabajo y al empleo, preferentemente privados y que reclaman poco del erario público.»**

# El aprendizaje permanente, en retrospectiva

Entre los paradigmas educacionales que caracterizan la historia de la educación, el de la «educación permanente» ocupa un lugar significado. Desde sus distintas perspectivas, abarca una gran variedad de objetivos, persigue un alto grado de bienestar y está vinculado a múltiples causas. Sus fuentes de legitimación alcanzan tanto a simples revisiones de la política educativa y social como a concepciones de carácter profundamente innovador e incluso revolucionarias. Abarca una amplia gama de objetivos sociales, desde los radical-igualitarios hasta los conservadores del orden existente. Los grupos a los que se dirige están formados por jóvenes y viejos, trabajadores y jubilados. Sus modelos estructurales comprenden desde un entramado de programas de educación de adultos de carácter humanista y de propuestas enfocadas al mundo del trabajo, dirigidas a la formación profesional (el actual sector de «formación en la empresa»), hasta modelos que combinan educación y formación.

La explicación de esta capacidad para representar tantas y tan diferentes legitimaciones, incluso contradictorias, y de servir a tantos intereses radica en la propia naturaleza de las variables de un modelo que abarca toda la vida. Estas variables acogen una serie de conceptos, tanto existentes como nuevos, y adquieren un carácter híbrido, con una asombrosa capacidad para movilizar los intereses más diversos y adaptarse a las nuevas necesidades y tendencias. Pero, al mismo tiempo, ahí radica su principal debilidad: corren el riesgo de perder su esencia en el proceso y separarse de quienes las concibieron.

En síntesis, esto es lo que ha ocurrido con las tres principales concepciones del aprendizaje permanente en las que se profundizará más adelante, y posiblemente sea ésta una de las principales razones por la que ninguna ha llegado a situarse como objetivo prioritario de

los programas políticos. Peor aún: aquellos elementos que han alcanzado una madurez política y que realmente se han puesto en práctica son, en el mejor de los casos, versiones reducidas de los conceptos originales. Ninguno de los organismos intergubernamentales que participaron en su nacimiento ha asignado a su modelo de aprendizaje permanente un lugar predominante en su propio programa, circunstancia que a veces es comentada amargamente por los «padres fundadores». Por ejemplo, Paul Lengrand, una de las personas clave en la concepción del pensamiento de la UNESCO sobre educación permanente, observa que «no se ha realizado ningún cambio significativo en los programas de la UNESCO desde entonces» y que, si ha habido cambios, han sido más bien de carácter negativo (Lengrand, 1994, p.115).

A continuación haré un breve repaso de la historia y la evolución del concepto de «aprendizaje permanente» en algunas de sus principales configuraciones, así como una serie de consideraciones respecto a su papel en la actual política educativa nacional e internacional. Inevitablemente, al realizar una exposición concisa de una parte tan compleja y diversa de la historia de la educación, se corre el riesgo de que ésta resulte incompleta y parcial. El texto que se presenta a continuación se centra en las políticas más importantes de tres organismos intergubernamentales -los tres de ámbito europeo- que trabajan en el campo educativo: el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE.

## Breve incursión en la historia de una idea

La génesis del concepto de aprendizaje permanente es en sí misma un interesante ejemplo de la aparición simultánea de nuevas ideas: a comienzos del



decenio de 1970 surgieron una serie de conceptos de política educativa que tenían en común el principio del aprendizaje como actividad a desarrollar a lo largo de toda la vida, sin restringirse a los primeros estadios de la existencia del ser humano. La idea de que vida y aprendizaje caminan -o debieran caminar- a la par no era nueva. Se remonta a los primeros textos conocidos que han servido de guía a la humanidad. El Antiguo Testamento, el Corán, el Talmud y muchos otros libros sagrados reflejan, con diferentes matices, la necesidad humana de aprender a lo largo de toda la vida.

En el siglo XIX surgieron los primeros movimientos organizados para el apoyo y la promoción del aprendizaje de los adultos fuera del entorno escolar. Gruntvig, el «padre de la escuela secundaria popular» puso en Dinamarca los fundamentos de un modelo emancipador y liberal ampliamente basado en el voluntarismo, que rápidamente se extendió por toda Escandinavia. En los principales países industrializados de Europa surgieron movimientos a favor de la aplicación de programas educativos para la nueva clase trabajadora industrial.

El principal motivo de estas iniciativas no era preparar a los adultos para sus tareas laborales. Su justificación era sobre todo cultural, social e, indirectamente, política; dar a los nuevos trabajadores acceso a la cultura, dotándoles del conocimiento y discernimiento necesarios para tomar su destino en sus propias manos, respecto a la empresa, a la administración y a la burocracia. Las palabras «emancipación social y cultural», «poder cultural», «cultura democrática y popular», «nuevo humanismo», estaban entre los lemas de los movimientos de la «educación popular» y la «educación de los trabajadores». Naturalmente, la mayoría, si no la totalidad de las iniciativas, procedían del espectro político de la izquierda y con frecuencia estaban asociadas a los sindicatos y a los nuevos partidos políticos de izquierda.

La adaptación al trabajo y la consecución de logros relacionados con el mismo representaban, en el mejor de los

casos, un papel secundario y con mayor frecuencia nulo. El único vínculo con la vida laboral de los trabajadores era la capacidad para defender sus intereses. La frecuente asociación con el movimiento sindical emergente encajaba en este contexto. Por otra parte, los empresarios de entonces mostraban escasa iniciativa o interés por la educación de adultos como medio para el mantenimiento o mejora de la cualificación profesional.

La conexión con la educación formal es otro elemento que no ocupó un lugar importante en la configuración de estos primeros conceptos. Ciertamente, muchas de las actividades que se organizaron en el entramado de la educación popular o de adultos podrían denominarse «educacionales». Ocasionalmente se hicieron intentos para mejorar el dominio de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo en particular. Pero en la mayor parte de los casos no hubo intención explícita de complementar la educación y enseñanza iniciales, ni tampoco estaba presente un concepto de educación global.

A lo largo de la historia, el desarrollo experimentado por la educación de adultos ha estado determinado en gran medida por factores económicos y sociales específicos: la industrialización y la creación de grandes complejos de viviendas para trabajadores de la industria y mineros en el siglo XIX, la gran crisis económica de los decenios de 1920 y 1930 y, en los países anglosajones, el regreso de millones de jóvenes desmovilizados de la guerra. Este último factor presenta dos facetas interesantes. Por una parte, muchos jóvenes volvieron a la educación formal después de la interrupción de los años de la guerra. Por vez primera, las universidades tuvieron que tratar con estudiantes cuya experiencia, situación familiar y edad diferían de la de su clientela habitual. Por otra parte, los que volvieron tenían que familiarizarse con técnicas y competencias nuevas, producidas por el fantástico progreso tecnológico alcanzado durante la guerra. Por primera vez se adquirió experiencia por medio de una «segunda oportunidad» o una educación «recurrente» y por primera vez se recono-

**«En el siglo XIX surgieron los primeros movimientos organizados para el apoyo y la promoción del aprendizaje de los adultos fuera de entorno escolar.(...) El principal motivo de estas iniciativas no era preparar a los adultos para sus tareas laborales».**

**«La conexión con la educación formal es otro elemento que no ocupó un lugar importante en la configuración de estos primeros conceptos».**

**«En los países anglosajones, (con) el regreso de millones de jóvenes desmovilizados de la guerra (...) por primera vez se adquirió experiencia por medio de una «segunda oportunidad» o una educación «recurrente» y por primera vez se reconoció la necesidad de un reciclaje organizado para los trabajadores».**



**«El dinero público llevó aparejada la adopción de normas y disposiciones respecto a los programas, la admisión de participantes y la posible acreditación».**

**«En el decenio de 1960, el Consejo de Europa había incluido en sus programas el tema de la educación permanente («éducation permanente») (...) Se esperaba que la educación permanente trazara una estrategia más eficaz que la del sistema educativo vigente para promover la igualdad de oportunidades en el campo educativo (...)»**

ció la necesidad de un reciclaje organizado para los trabajadores.

En las décadas posteriores se produjo la expansión e institucionalización de los esfuerzos anteriores en el campo de la educación de adultos de carácter humanista. Los círculos de estudio en los países escandinavos y las «Volks-hochschulen» en Alemania llegaron a organizarse, reconocerse oficialmente y, en general, a convertirse en iniciativas de educación de adultos financiadas con fondos públicos. En Inglaterra, la educación de adultos y de otra índole experimentaron una enorme expansión. Muchas de las iniciativas de carácter predominantemente voluntario pasaron a ser semipúblicas y recibieron ayuda estatal. El dinero público llevó aparejada la adopción de un mínimo de normas y disposiciones respecto a los programas, la admisión de participantes y la posible acreditación. La remuneración de profesores y animadores tenía que respetar baremos públicos. En todos los aspectos, tuvo lugar un cierto acercamiento a la educación formal, que hizo posible concebir un entramado de política común a todo tipo de educación, inicial y adulta, reglada y no reglada.

## Los nuevos paradigmas

En el decenio de 1960 se produjo un vivo debate y reflexión sobre el futuro de la educación de adultos, sobre los méritos de lo ya conseguido y sobre la mejor manera de satisfacer el rápido aumento de las necesidades. La planificación y la racionalización constituyeron la pauta de las decisiones políticas y se crearon las condiciones para asignar a la educación de adultos un lugar bien definido en la política educativa, cultural y socioeconómica. Paralelamente a los esfuerzos pertinentes a escala nacional, los principales organismos intergubernamentales se encontraron con el reto de conseguir una mayor coherencia en sus programas y, en particular, de esbozar una nueva relación entre educación y formación, por un lado, y sus actividades en el campo social, cultural y económico, por otro. Los países miembros tenían la expectativa de encontrar nuevas ideas y conceptos

que establecieran la necesaria coherencia.

En este contexto fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente que aún orientan todo el pensamiento significativo sobre el tema. Cada una de estas organizaciones tenía sus propias razones, grupos de votantes y enfoques concretos respecto a la política a realizar en estos sectores. Retrospectivamente, cabe destacar que las tres desarrollaron casi al mismo tiempo un concepto de aprendizaje permanente que perseguía los mismos objetivos generales.

En el decenio de 1960, el **Consejo de Europa** había incluido en sus programas el tema de la educación permanente («éducation permanente») y enseguida se demandó que representara un papel más importante en las actividades educativas, culturales y políticas de la organización. En una de sus publicaciones sobre este tema se dice que «la introducción del tema general de la educación permanente durante el debate del CCC (Consejo de Cooperación Cultural) sobre política general en 1966 marcó un giro en la historia de la política educativa en el Consejo de Europa» (Consejo de Europa 1970, p.9). En años anteriores, el Consejo había intentado, con escaso éxito, acelerar la armonización y adaptación entre los sistemas educativos de los países miembros. La educación permanente se concebía como «un concepto fundamentalmente nuevo y de gran amplitud, un patrón educativo general capaz de dar respuesta al rápido crecimiento y a la diversificación cada vez mayor de las necesidades educativas de cada individuo, joven y adulto, en la nueva sociedad europea» un objetivo que había demostrado tener mayor alcance que los sistemas de educación inicial, que habían fracasado en su respuesta a las necesidades de una gran proporción de alumnos, debido en parte a la insuficiente diversificación de su oferta programática.

Los tres principios o «fundamentos» de la nueva política del Consejo de Europa eran «igualdad», «participación» y «globalización». Se esperaba que la educación permanente trazara una estrategia



gia más efectiva que la del sistema educativo vigente para promover la igualdad de oportunidades en el campo educativo; se organizaría con el completo acuerdo e intervención de los participantes, e integraría teoría y práctica, conocimientos y competencias, aprender y hacer (ver la publicación anteriormente citada de 1970 y también: Consejo de Europa, 1977 y Consejo de Europa, 1978).

La **UNESCO**, a través de sus miembros de todo el mundo, se enfrentó a una demanda similar de un concepto movilizador en el campo de la política educativa global. Sus países miembros en proceso de desarrollo experimentaban un vacío educativo creciente entre una parte cada vez mayor de sus generaciones más jóvenes y amplias capas de población adulta analfabeta. En pro de la democracia y de su desarrollo económico debían encontrarse formas y medios para equipar, al menos a una gran parte de la población, con un mínimo de conocimientos y aptitudes. Por otra parte, los programas educativos, científicos, sociopolíticos y culturales de la organización habían seguido procesos de desarrollo diferentes y se sentía la necesidad de un marco conceptual común.

El impulso más fuerte en la política y actividades relativas a la educación permanente de la organización tuvo su origen en «Aprender a ser», informe de la Comisión Internacional de Desarrollo Educativo presidida por Edgar Faure (Faure, 1972). El informe refleja en gran medida el trabajo de su brillante presidente y lleva su sello distintivo. Con todo, se basa en el trabajo anterior de la UNESCO.

De hecho, se habían organizado varias conferencias internacionales importantes sobre educación de adultos (p.e. Elsaneur, que se remonta a 1949, y Montreal, 1960), en las que se habían asentado los fundamentos conceptuales y se había preparado el terreno para un nuevo concepto político de amplio alcance que pudiera inspirar y guiar todo el programa educativo de la UNESCO, al tiempo que hiciera posible establecer la conexión con sus actividades científicas, culturales y políticas.

En 1970, «Aprender a ser» había sido precedido por el trabajo de Lengrand «Introducción al aprendizaje permanente» (Lengrand, 1970), en el que ya se perfilaban las principales líneas de trabajo que el informe de Faure iba a elaborar. La base de «Aprender a ser» puede caracterizarse sumariamente como un «nuevo humanismo» que, sumado a las elevadas ideas que habían inspirado la creación de la organización, estaba enraizado en el deseo innato del hombre de aprender y reforzaba el trabajo a favor de una nueva sociedad más humana. Este concepto concordaba con la misión política y sociocultural general de la UNESCO y, en particular, con su compromiso por el entendimiento y la paz mundiales, con el avance cultural y científico en beneficio de la humanidad y con el internacionalismo como medio para impedir que el nacionalismo llegara a convertirse, una vez más, en causa de conflictos y guerras. Reunió en torno a la UNESCO a Estados miembros desarrollados y en proceso de desarrollo, del Sur y del Norte, representando una amplia gama de regímenes políticos alrededor de un concepto, idealista y movilizador, que todos podían suscribir. Los objetivos se formularon de un modo suficientemente global y flexible para poder ser aceptados por países en diferentes fases de desarrollo económico y cultural y con regímenes políticos distintos.

La **OCDE**, con «Educación recurrente: una estrategia para el aprendizaje permanente» (Kallen y Bengtsson, 1973), tuvo, de acuerdo con el subtítulo, un objetivo más modesto: definió la educación recurrente (término utilizado por la Comisión sueca U'68 y conocido internacionalmente gracias a Olof Palme, por entonces Ministro de Educación de Suecia) como una estrategia que consiste esencialmente en extender la oferta de oportunidades educativas básicas a lo largo de la vida del individuo, de manera que estén disponibles cuando se necesiten (para este tema ver: G. Papadopoulos, 1994, p. 113).

El modelo de educación recurrente fue defendido como una alternativa al período de educación inicial, cada vez más largo, que retenía a los jóvenes en la escuela alejados de la vida «real», como

**«UNESCO: (...) La base de «Aprender a ser» puede caracterizarse sumariamente como un «nuevo humanismo» que estaba enraizado en el deseo innato del hombre de aprender y reforzaba el trabajo a favor de una nueva sociedad más humana (...).»**

**«La OCDE, con «Educación recurrente: una estrategia para la formación permanente» (...), definió la educación recurrente como una estrategia que consiste esencialmente en extender la oferta de oportunidades educativas básicas en el transcurso de la vida del individuo, de manera que estén disponibles cuando se necesiten (...).»**



**«El sincronismo en la aparición de estos tres paradigmas internacionales de educación permanente en los primeros años del decenio de 1970 coincidió con la aparición de publicaciones muy críticas con la educación formal».**

mínimo hasta la última etapa de la adolescencia. La OCDE trataba de romper ese ciclo ininterrumpido de educación inicial, dada la total evidencia de su ineficacia y sus costes cada vez mayores, unidos a los desilusionantes bajos resultados que los informes de la organización en materia de educación habían contribuido en gran medida a confirmar.

La crítica al sistema educativo existente representó un papel importante en el pensamiento de la OCDE. Gran parte de la ineficacia de la educación se debía -así se pensaba- a la orientación de la escuela en favor de «muchísima información pero poca acción» (la expresión se ha tomado de las publicaciones de Coleman). La alternancia entre educación y trabajo u otra actividad era un elemento esencial en la nueva estrategia propuesta.

De conformidad con el conjunto de la tarea de la OCDE, la educación recurrente tenía una fuerte connotación económica. Permitía reunir la educación formal inicial y la formación de adultos y en el trabajo en una única política encaminada a conseguir una serie de objetivos comunes educativos, económicos y sociales. Una de las consecuencias que se consideraba más importante era el establecimiento de una relación más flexible entre educación y formación, por una parte, y trabajo, por la otra, a fin de que la educación y la formación sintonizaran con las necesidades reales del mercado de trabajo y de las personas.

Ese tipo de política de educación recurrente requeriría un cambio gradual, pero a la larga radical, de la política educativa, de modo que ésta organizase toda la educación postobligatoria con miras a hacer posible tanto la alternancia entre educación/formación y trabajo como el retorno efectivo a la educación, formal o no formal, cuando se necesitara. Sin embargo, el informe destacaba que, además del trabajo, también el ocio y la jubilación debían ocupar un lugar importante y que, de igual manera, el aprendizaje recurrente debería servir para mejorar la calidad de los mismos. Así, la educación recurrente remediaría algunos de los principales fallos del sis-

tema educativo, al tiempo que «ofrecería una alternativa educativa a gran escala, que se adecuaría a las necesidades de la sociedad del futuro» (op.cit.p.7).

## **Comienzo del decenio de 1970: balance del pasado y anteproyectos para el futuro**

El sincronismo en la aparición de estos tres paradigmas internacionales de aprendizaje permanente en los primeros años del decenio de 1970 coincidió con la aparición de multitud de publicaciones muy críticas con la educación formal. Gran parte de éstas inspiraron e influyeron directamente en la formación de los nuevos conceptos y políticas sobre el aprendizaje permanente.

Los malos resultados del sistema en cuanto a la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación habían sido ya demostrados en Estados Unidos por Coleman. Posteriormente, Jencks presentó pruebas convincentes del escaso impacto de la escuela, en comparación con la situación socioeconómica de los alumnos y con las aptitudes innatas, sobre el nivel profesional y los ingresos. Su trabajo se ha utilizado a menudo como argumento en contra de una mayor inversión en educación y de la realización de reformas educativas de elevado coste (Jenks, 1972).

En Europa, la investigación de Husén había llegado a las mismas conclusiones, pero también había permitido identificar en la escuela las variables específicas que promueven el cumplimiento de objetivos educativos. De este modo ayudó a justificar la reforma educativa (ver Husén, 1974).

En todo caso, el mensaje fundamental de todas las publicaciones sobre el tema era que, al margen de lo bien fundamentada y organizada que estuviera la educación inicial, tenía una escasa capacidad para conseguir sus metas, ya fuese en cuanto a igualdad de oportunidades, competencias del profesorado,



capacidades y competencias o cualificación para el mercado de trabajo.

La escuela también había sido atacada por otros flancos. En el punto de mira de estas críticas estaba la escuela como institución supuestamente monopolizadora de la transmisión del saber, capacidad que había perdido hacía mucho tiempo. La escuela, según se decía más adelante, era un instrumento de adoctrinamiento y opresión de la espontaneidad en las manos de Estados que estaban obsesionados por la necesidad de enseñar a los niños respeto por la ley, disciplina y otras virtudes que sus «buenos» ciudadanos debían poseer. La escuela tendía a perpetuar las jerarquías sociales existentes, a entrenar a la dócil fuerza de trabajo que los empresarios querían. Mataba la iniciativa y la curiosidad innata de los niños. Uno de los autores, Paul Goodman, tituló un primitivo análisis suyo sobre el tema «Deseducación obligatoria» (Goodman, 1962, reimpresso en 1972). En él citaba a Einstein: «De hecho, es casi un milagro que los modernos métodos de instrucción aún no hayan sofocado por completo la sagrada curiosidad de investigar.»

Entre las diversas propuestas de cambio radical, la «desescolarización de la sociedad» de Ivan Illich (I. Illich, 1970) es probablemente la más conocida. Su mensaje radical ha oscurecido de alguna forma sus propuestas, algunas de ellas útiles todavía, como su concepción de las redes educativas. Pero el optimismo de Illich en cuanto al deseo humano de aprender -optimismo compartido, a este respecto, por muchos autores de proyectos educativos radicales- y en cuanto a la capacidad del hombre para reunirse con las personas adecuadas y crear por sí mismo las condiciones necesarias para su aprendizaje, se consideró por parte de muchos al borde de lo utópico - aunque en los tiempos actuales de Internet algunas de las concepciones de Illich parecen menos irreales.

Pocos críticos llegaron tan lejos como Jencks, que concluye su «Desigualdad» con esta memorable afirmación (por la que ha sido frecuentemente criticado en Estados Unidos, al ser considerada

criptocomunista): «Si queremos superar esta tradición (p.ej. la de contar con la escuela para contribuir a la igualdad económica), tendremos que establecer un control político sobre las instituciones económicas que conforman nuestra sociedad. Esto es lo que en otros países normalmente llaman socialismo...», (op.cit. p.265).

En el decenio de 1960 y en los años iniciales del decenio siguiente se había producido también una profunda reforma de la educación inicial. Diversos países habían adoptado nuevas disposiciones y se había presentado numerosas propuestas globales de reforma: la «Rahmengesetz» en la RFA, la «Loi d'orientation» en Francia, la «Contourennota» en los Países Bajos, el informe de la Comisión Ottosen en Noruega y el ya mencionado informe final de U'68 en Suecia. El principio de la educación permanente fue adoptado por todos ellos, como en Inglaterra, donde ya figuraba en la Ley de educación de 1944.

## ¿Qué ha ocurrido con la educación permanente?

Los nuevos teoremas fueron en su conjunto bien aceptados por los políticos de los países más desarrollados, que vieron en ellos una salida contra la duración cada vez mayor y el aumento de los costes de la educación inicial, así como un medio para una mejor adaptación de la educación a las necesidades del mercado laboral. Los países en desarrollo quedaron impresionados por la lógica del «Aprender a ser», que respondía a su demanda de un enfoque totalmente nuevo de la educación desde la perspectiva de un desarrollo global.

Sin embargo, se dieron poca prisa en traducirlo a políticas educativas. En el ámbito de la OCDE, la Conferencia de Ministros de Educación que tuvo lugar en Berna en 1973 asumió el principio general de la educación recurrente, afirmación que se confirmó en 1975, en Estocolmo. Pero tras este pequeño progreso poco se avanzó en este sentido y aun lo conseguido «siguió siendo como un remiendo, desigualmente esparcido

**«(...) los actuales programas de educación de adultos, en sus múltiples variantes, no se corresponden en general con los conceptos originarios (...)»**



entre los distintos países» (Papadopoulos, 1994, p. 115).

Una evolución similar puede constatarse en la UNESCO. Las sucesivas Conferencias Generales han suscrito el concepto de educación permanente que, sin embargo, ha sido recortado rápidamente y reducido a unas cuantas dimensiones específicas, como los programas de alfabetización para países en desarrollo y, en especial, para apoyar la educación «tradicional» de adultos (ver Lengrand, op.cit.125).

Quizás sea el Consejo de Europa el que, en su planteamiento general, ha permanecido más fiel al principio de la «educación permanente», si bien los sectores más tradicionales y asentados de la educación han ido afirmando su preponderancia en sus programas a lo largo de los años, por lo que la connotación originaria de este concepto ha sido en cierta manera relegada.

No obstante, como el monstruo del lago Ness, la educación permanente y sus equivalentes reaparece de forma regular en los enfoques de las políticas internacionales, básicamente para situar en una perspectiva más amplia y dar una cobertura conceptual más profunda a los múltiples programas «remiendo» que efectivamente se han promovido.

Excede de los objetivos de este artículo realizar un listado de tales aplicaciones parciales del concepto de educación permanente. Tal vez puede servir de ayuda analizar de qué manera los actuales programas de educación de adultos, en sus múltiples variantes, no se corresponden en general con los conceptos originarios:

- Se ha avanzado muy poco respecto de la necesaria ósmosis entre educación y aprendizaje, por una parte, y, por otra, el desarrollo cultural y social. El único sector en el que desde hace mucho tiempo se ha conseguido esta ósmosis es en el de los tradicionales programas de «humanidades» de educación para adultos, especialmente los encaminados al desarrollo comunitario.
- Los objetivos liberadores, emancipadores y políticamente progresistas de la

educación permanente -admitidos pero no explícitamente asumidos por las organizaciones internacionales y ni siquiera por la mayoría de los países miembros- han dado paso a otros más «realistas» que sirven para mantener y mejorar los sistemas sociales existentes, pero que no introducen ningún cambio radical.

- Poco se ha conseguido a partir de la idea de «recurrencia». Las universidades han perdido la oportunidad de reorganizar su enseñanza para hacer posible el verdadero «reciclaje» y abrir así sus puertas a nuevas clientelas (Kallen, 1980).

Faltan otros elementos esenciales de la política de educación permanente. Por ejemplo, la legislación relativa al permiso retribuido para estudios es realidad en pocos países y se ha visto condicionada al aprendizaje profesional. Se ha hecho poco en términos de armonización de títulos y diplomas y, desde la educación formal, se mantiene prácticamente el monopolio sobre el acceso al empleo cualificado.

El clima político y económico del decenio actual es muy diferente al del decenio de 1960. No está de acuerdo con la concepción, en cierto modo utópica e idealista, de los primeros paradigmas del aprendizaje permanente. Es proclive a los programas de «formación permanente» dirigidos al trabajo y al empleo, preferentemente privados y que reclamen poco del erario público. La «formación en la empresa» gana rápidamente terreno. Se hace sólo una excepción donde los agudos problemas sociales amenazan el clima social, como el desempleo juvenil. Aquí, los poderes públicos toman por sí mismos la iniciativa organizando y financiando programas que permiten un «retorno» a la educación.

Se necesita una buena dosis de optimismo y tolerancia para aceptar la opinión de que los conceptos de aprendizaje permanente, a pesar de todo, han sobrevivido incólumes. Realmente, la idea general ha entrado en los planteamientos políticos y también en muchos programas educativos de educación y aprendizaje. Sin embargo, a mi juicio,



la connotación ha cambiado profundamente. De alguna forma, es lo que había esperar, dada la transformación en el clima político producida en las últimas décadas y la evolución de las economías de los países desarrollados ha-

cia un modelo liberal: el generoso y equilibrador concepto de educación permanente, tal y como fue concebido en sus primeras etapas, ya no se adapta a las eficaces y «correctas» economías de mercado actuales.

## Referencias

**Consejo de Europa.** Permanent Education, Estrasburgo, 1970.

**Consejo de Europa.** Contents and Methods of Adult Education, Estrasburgo, 1977.

**Consejo de Europa.** Permanent Education. Final Report. Estrasburgo, 1978.

**J. Coleman.** Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President. U.S. Printing Office, 1966.

**E. Faure.** Learning to Be. Unesco-Harrap, París-Londres, 1972.

**P. Goodman.** Compulsory Miseducation. Penguin, Londres, 1971.

**T. Husén.** The Learning Society. Londres, 1974.

**I. Illich.** Deschooling Society, Nueva York, 1970.

**Chr. Jencks.** Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, Nueva York, 1972.

**D. Kallen y J. Bengtsson.** Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OCDE, París, 1973.

**D. Kallen.** University and Lifelong Education: a crisis of communication, in: European Journal of Education, Vol. 15, nº 1, 1980.

**P. Lengrand.** An Introduction to Lifelong Education. Unesco, París, 1970.

**P. Lengrand.** Le Métier de Vivre. Peuple et Culture-Education Permanente. París, 1994.

**G. Papadopoulos.** Education 1960-1970. The OECE Perspective. OCDE, París, 1994.