

LA EDUCACION PERMANENTE Y LOS MEDIOS DE COMUNICACION DE MASAS (*)

Por Salustiano DEL CAMPO

Si la Sociología contase ya con instrumentos de medición comparables a los que se utilizan en algunas de las Ciencias Naturales, es muy posible que descubriésemos que el ritmo del cambio social en la sociedad industrial de nuestros días es tan enorme que solamente admite parangón con la velocidad de los proyectiles. Quiérase que no, este es el hecho básico de nuestras existencias y también el único fundamento válido de cualquier estudio contemporáneo de los fenómenos sociales.

Resulta casi imposible separar ahora el aspecto estático de la vida social de la continuada transformación que, iniciada acaso en un sector particular, se extiende de forma progresiva hasta abarcar el conjunto de la sociedad. Intelectualmente, además, el cambio social presenta un desafío a las Ciencias Sociales, ya que no poseemos aún ninguna teoría capaz de dar razón satisfactoria de cómo se origina, cuál es su impacto en la estructura total y en cada una de sus partes y cuáles pueden ser los frenos o alicientes para su desarrollo.

A pesar de ello, disponemos de una serie de formulaciones recientes acerca de dos puntos capitales: las etapas del cambio y los factores que lo promueven. Pero todas las consideraciones de ambos problemas se formulan desde una posición dominada por la idea de que el desarrollo económico es el patrón adecuado para medir la efectividad del cambio y valorar la importancia de los factores que concurren en su aceleración o retardamiento (1).

(*) Este artículo, original del catedrático de Sociología de la Universidad de Madrid, profesor Del Campo, se ha publicado anteriormente en la «Revista Española de la Opinión Pública», número 15, enero-marzo 1969.

(1) Cfr. mi trabajo *El problema teórico del cambio social en el funcionalismo* (en prensa) y las obras allí citadas.

Las etapas del crecimiento económico

Las cinco etapas señaladas por Rostow constituyen un excelente ejemplo de descripción evolutiva de las sociedades, con intención generalizadora. En sentido creciente de desarrollo, la fase de sociedad tradicional, el período en el que se sientan las bases para la transición, el despegue, el impulso hacia la madurez y la era final del consumo de masas, componen un cuadro simple y, aparentemente, reflejo fiel de la realidad socioeconómica de nuestro tiempo.

Las varias críticas dirigidas contra el punto de vista de Rostow no se detienen únicamente en la burda simplificación que representa el concepto de sociedad tradicional, que abarca desde las antiguas civilizaciones de la India y China a las tribus africanas de Nigeria, ni atañen a la dudosa existencia de la segunda etapa, preparatoria para el despegue (2). Las observaciones más demoledoras se ciñen a destacar que «lo que hace casi imposible una teoría coherente de etapas sucesivas de desarrollo... es que ésta tendría que tomar en consideración simultáneamente el *volumen del producto nacional*, el *régimen socioeconómico* y el *progreso técnico*» (3). En otras palabras, que el concepto de desarrollo económico según se puede medir mediante variables cuantitativas —renta nacional *per cápita*— es insuficiente para distinguir entre verdaderos estadios sucesivos de evolución.

Esta negativa al establecimiento con carácter universal de una progresión social caracterizada por el desarrollo económico no anula, sin embargo, la posibilidad de utilizar algunos índices para señalar diferencias entre sociedades nacionales actuales, con el fin pragmático de estudiar las características de alguna variable concreta, que interesa particularmente. Este es el caso, concretamente, del conocido estudio de Harbison y Myers acerca de las relaciones entre educación, fuerza de trabajo y desarrollo económico (4). Mediante el cálculo de un índice compuesto de niveles de desarrollo de los recursos humanos, los autores clasifican 75 países en cuatro grupos: I) Subdesarrollados, 17 países; II) Parcialmente desarrollados, 21 países; III) Semiadelantados, 21 países, y IV) Adelantados, 16 países.

En el primer nivel se incluyen países de Africa Ecuatorial y Oriente Medio. En el segundo, países asiáticos como Indonesia, Birmania, Pakistán y Persia; africanos, como Túnez y Libia y sud y centroamericanos, como Brasil, Colombia, Paraguay, Guatemala y República Dominicana. En el tercero, una variedad de países, desde Méjico a Noruega, pasando por Cuba, España, Egipto y Portugal. En

(2) R. ARON: *Trois essais sur l'âge industriel*, Plon, 1966, pp. 44 y ss. Como es sabido la tesis de W. W. ROSTOW fue expuesta en su *The Stages of Economic Growth* Cambridge University Press, 1960.

(3) R. ARON: *Progress and Disillusion. The Dialectics of Modern Society* Pall Mall Press, Londres, 1968, p. 109.

(4) F. HARBISON y C. A. MYERS: *Education, Manpower and Economic Growth*, McGraw-Hill, Nueva York, 1964. Cabe también mencionar aquí el trabajo de PHILIPS CUTRIGHT: «National Political Development: Measurement and Analysis», *American Sociological Review*, abril 1963, vol. 28, número 2, pp. 253-254.

el cuarto grupo, en fin, los países tecnológicamente desarrollados de Europa, América del Norte y los asentamientos anglosajones en otros continentes. (Ver cuadro 1) (5).

CUADRO 1

PAISES AGRUPADOS POR NIVELES DE DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS, SEGUN EL INDICE COMPUESTO DE HARBISON Y MYERS

Nivel I. Subdesarrollados.	22,7	Paraguay.
	23,15	Ghana.
	23,65	Malaya.
0,3 Niger.	24,3	Líbano.
0,75 Etiopía.	24,4	Ecuador.
1,2 Nyasalandia.	25,2	Pakistán.
1,55 Somalia.	26,8	Jamaica.
1,9 Afganistán.	27,2	Turquía.
1,9 Arabia Saudita.	30,2	Perú.
2,2 Tanganica.	31,2	Irak.
2,6 Costa de Marfil.		
2,95 Rodesia.		
3,55 Congo.		
4,1 Liberia.		
4,75 Kenia.		
4,95 Nigeria.		
5,3 Haití.		
5,45 Senegal.		
5,45 Uganda.		
7,55 Sudán.		
	Nivel III. Semiadelantados.	
	33,0	México.
	35,1	Thailandia.
	35,2	India.
	35,5	Cuba.
	39,6	España.
	40,0	Africa del Sur.
	40,1	Egipto.
	40,8	Portugal.
Nivel II. Parcialmente desarrollado.	47,3	Costa rica.
	47,7	Venezuela.
10,7 Guatemala.	48,5	Grecia.
10,7 Indonesia.	51,2	Chile.
10,85 Libia.	53,9	Hungría.
14,2 Birmania.	53,9	Formosa.
14,5 República Dominicana.	55,0	Corea del Sur.
14,8 Bolivia.	56,8	Italia.
15,25 Túnez.	60,3	Yugoslavia.
17,3 Irán.	66,5	Polonia.
19,5 China (continental).	68,9	Checoslovaquia.
20,9 Brasil.	69,8	Uruguay.
22,6 Colombia.	73,8	Noruega.

(5) *Ibidem*, p. 33, cfr. igualmente la p. 38 para conocer las variaciones de los indicadores de nivel a nivel.

Nivel IV. Adelantados.	101,6	Canadá.
	107,8	Francia.
77,1 Dinamarca.	111,4	Japón.
79,2 Suecia.	121,6	Inglaterra.
82,0 Argentina.	123,6	Bélgica.
84,9 Israel.	133,7	Holanda.
85,8 Alemania Occidental.	137,7	Australia.
88,7 Finlandia.	147,3	Nueva Zelanda.
92,9 Unión Soviética.	261,3	Estados Unidos.

La relevancia de esta clasificación consiste en su utilidad para delimitar las áreas críticas de decisión en cada sociedad, con objeto de lograr el desarrollo de los recursos humanos. Se trata, así, de una sistematización presidida por su valor analítico y apoyada en dos pilares básicos: la certeza de que las actividades industriales son, a la vez, sociedades científicas, en el sentido de que su orientación axiológica predominante es congruente con los valores de la ciencia y, sobre todo, con la racionalidad y, asimismo, la atribución a la sociedad moderna de la tarea de desarrollar al máximo las capacidades de sus ciudadanos, que son sus más valiosos recursos naturales.

Ambas premisas invocan una relación entre cambio social y educación, que todavía no ha sido dilucidada convenientemente. No obstante, McGree pone de relieve cómo la educación puede considerarse de una triple manera: como agente del cambio, como condición del cambio y como efecto del cambio. No es lugar éste para esclarecer esta distinción, sino solamente de indicar su correspondencia respectiva con las explicaciones ideológica, económica y tecnológica del cambio social (6).

De la educación de minorías a la sociedad educadora

Con la notable excepción de la sociedad griega, en la cual la educación se concebía como preparación para el ejercicio de la ciudadanía —y debe recordarse que la humanidad se realizaba plenamente en la polis— hasta el último cuarto del siglo XIX, la educación en el mundo occidental poseía dos características distintivas.

En primer lugar, la educación se daba a una minoría, de tal manera, que incluso en los países más adelantados de Europa la ignorancia del alfabeto ahorró los espíritus de la población campesina, hasta el momento de la Revolución Urbana y los comienzos de la Revolución Industrial. Se abre entonces un período de creciente participación en la ciudadanía nacional, que trae consigo la concepción de la educación como requisito imprescindible para el desempeño de las tareas necesarias en la naciente sociedad industrial.

(6) REECE MCGEEH «Education and Social Change», en D. A. Hansen y J. E. Gerstl (Eds): *On Education. Sociological Perspectives*, Wiley, Nueva York, 1967, p. 84.

Sin embargo, los poderes constituidos cuidaban muy bien de que la educación no trastornase las mentes de los ciudadanos, como lo demuestra el siguiente párrafo tomado del *Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción primaria del Reino*, decretado por el Gobierno provisional español de 15 de octubre de 1843 (7):

También necesita el Gobierno señalar el verdadero punto de vista bajo el cual conviene mirar la enseñanza de las Escuelas Normales, y trazar el círculo en que debe encerrarse, porque este es asunto que se ha comprendido mal, así por los encargados de ellas cuanto por sus detractores. El carácter de esta enseñanza tiene que ser esencialmente popular; todo lo que no sea estrictamente necesario al pueblo es una excrecencia dañosa, un defecto que la imposibilita cumplir con su especial objeto. Este objeto es formar maestros de escuela, y más que todo maestros de aldea; cuantos conocimientos adquieran éstos han de ser sólidos, prácticos, capaces de transmitirse a hijos de gente sencilla y pobre, los cuales, destinados a un trabajo continuo y material, no tendrán el tiempo necesario para la reflexión ni el estudio; es preciso no olvidar que una instrucción varia y extensa, pero superficial en todo, quita siempre a los que la reciben la aptitud necesaria para las funciones modestas a que están destinados.

En segundo lugar, la educación se consideraba como el conjunto de enseñanzas destinadas a servir al individuo, para cualesquiera posiciones que detentase en el futuro. Ni que decir tiene que tal concepción respondía al convencimiento de que la sociedad habría de permanecer suficientemente estable, como para que los conocimientos acumulados sirviesen para aquellos a quienes se transmitían. El mismo Durkheim la concebía de esta manera terminal, destacando incluso su carácter específicamente social. La definición que él nos da, que adolece, a mi juicio, de falta de visión dinámica de la realidad social, es la siguiente (8):

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.

Esta ha sido, en general, la situación en los países occidentales, que se han debatido a lo largo del siglo XIX en la duda de cómo concebir los estadios suce-

(7) Real Resolución de 15 de octubre de 1843, en *Colección de Leyes, Decretos y Declaraciones de las Cortes y de los Reales Decretos*, Imprenta Nacional, año 1844. Tomo XXXI, pp. 284-285.

(8) EMILE DURKHEIM: *Education et Sociologie*, P. U. F., París, 1966, p. 41.

sivos de un sistema educativo, que había de concluir con el final de la adolescencia y servir al individuo hasta el momento de su jubilación profesional o laboral. Naturalmente, el punto de vista de los Gobiernos era diferente según éstos fuesen conservadores o progresistas, y cabe señalar entre los múltiples ejemplos posibles la siguiente descripción conservadora, que contiene el plan de estudios de 17 de septiembre de 1845, en España, redactado por Pedro José Pidal (9).

Para conseguirla, es fuerza dividir la segunda enseñanza en dos partes distintas, correspondientes a sus dos fines principales. Conocimientos hay que son necesarios a la generalidad de los hombres independientemente de la carrera que sigan, y otros que sólo se aplican a ciertas y determinadas profesiones. Empeñarse en que todos, sin distinción, adquieran estos últimos, es perder tiempo y estudios. Hasta elegir carrera se debe limitar la enseñanza a los conocimientos elementales que en cualquiera situación social pueden ser provechosos. Llegado aquel caso, entra la época de dilatar estos primeros conocimientos, darles la extensión conveniente y adquirir otros especiales preparatorios para el estudio de la profesión que se emprenda.

Siguiendo estos principios, el proyecto divide la segunda enseñanza en elemental y de ampliación: la primera, general y formando una suma de conocimientos indispensables a toda persona bien educada, y la segunda, compuesta de estudios más especiales, divididos en varios ramales que se dirigen a distintos fines.

Con la llegada de la Revolución de 1868 se hace una feroz crítica de la manera como se concebía anteriormente la Enseñanza Media y se la describe como «la educación necesaria para los ciudadanos que viven en una época de ilusión y de cultura; es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiere vivir aislado y fuera de una sociedad en que los principios de las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante, hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica.» El siguiente párrafo expresa maravillosamente tal propósito, destacando la función eminente de la formación ciudadana, de capital importancia (10):

En la última organización dada a los estudios necesarios para aspirar al grado de Bachiller en Artes, habíamos retrocedido más de dos siglos, volviendo a lo que se llamaba impropiaemente estudios menores o de latinidad; preparando a los jóvenes sólo para estudiar teología

(9) «Plan de Estudios de 17 de septiembre de 1845», en Dirección General de Enseñanza Media: *Planes de Estudio de Enseñanza Media (1787-1963)*, Madrid, 1964, p. 41.

(10) «Plan de Estudios de 25 de octubre de 1868», *ibidem*, pp. 247-248.

o entender algún autor escolástico; alejando de la educación universitaria las ciencias y las artes con sus aplicaciones; pretendiendo cortar el vuelo del libre pensamiento y detener el progreso; aspirando por fin, a crear solamente retóricos inútiles, latinos rutinarios y argumentadores estériles, como lo fueron los que dieron nombre y carácter a la época que se resucitó en el plan de estudios que derogan estas disposiciones...

El estudio profundo de la lengua patria, que hoy se olvida por el de la gramática latina; la ampliación de los estudios históricos, reducidos hoy a una cronología aprendida de memoria; el conocimiento físico y moral del hombre, convertido en la actual enseñanza en unas cuantas definiciones de psicología; el estudio de los principios del arte y de su historia en España; el conocimiento de los principios fundamentales del Derecho en general y de las leyes patrias; las primeras nociones de higiene; los elementos de agricultura y comercio, que hoy desconocen la mayoría de los jóvenes, y que pueden servir de base a los estudios agrícolas, que con gran extensión han de hacer en escuelas especiales los que se dediquen a esta importantísima ciencia, tales son los fundamentos de la reforma que se intenta, y con la cual se propone el Ministro de Fomento elevar la segunda enseñanza a la altura a que está en otras naciones, y contribuir a formar ciudadanos aptos para el ejercicio de los derechos políticos que han conquistado en nuestra gran revolución.

La explosión educativa de nuestros días es un fenómeno universal, aunque esta afirmación debe entenderse en el contexto de las etapas del desarrollo económico a que antes hemos hecho alusión. Así, los países avanzados se caracterizan por la utilización racional de sus recursos humanos y en ellos se ha producido la extensión de la enseñanza primaria a cada uno de los miembros de la comunidad, mediante la implantación de un sistema escolar universal, obligatorio y gratuito. En estas mismas sociedades se plantea hoy el tema de la insuficiencia de esta educación, y se propugna la generalización de la instrucción secundaria, o al menos de parte de ella. Lerner ha señalado que la segunda revolución americana tiene una doble misión: contrarrestar las tendencias menos beneficiosas de la sociedad de masas y ayudar a configurar una cultura creadora dentro de ella: «La nueva tarea revolucionaria de la educación americana consiste en servir como un gran conducto para el desarrollo del talento a todos los niveles de capacidad y aspiración, hacer posible el surgimiento de liderazgo eficaz en todo aquello que más importa para conseguir una América viable en un mundo viable y conservar abierta la corriente de relación entre las energías de la cultura y los vehículos de su promesa» (11).

(11) MAX LERNER: *Education and a Radical Humanism*, Ohio State Univ. Press, Columbus, 1962, pp. 25-34.

En los países subdesarrollados, la explosión educativa, en la medida en que se puede hablar de ella, se produce sobre todo al nivel de las expectativas. Dados los recursos limitados con que estos países cuentan y la gran cantidad de tareas a que han de hacer frente, su misión primordial en el terreno de la educación consiste en eliminar la ineficacia y en escolarizar a toda la población (12). Escuetamente, pues, el problema educativo de las sociedades subdesarrolladas se ciñe a construir un sistema escolar viable, con la ayuda de los medios que la nueva tecnología pone a su alcance, desde los electrónicos hasta los audiovisuales de la más variada índole.

Lo que queda claro, en todo caso, es que el concepto de educación prevaleciente en el siglo XIX se muestra hoy insuficiente en dos dimensiones. Por un lado, la escolarización de la población infantil y la extensión de la enseñanza secundaria no bastan para hacer frente a las eventualidades de la situación laboral en las sociedades industrializadas. Son muy elevados los porcentajes de los que han de cambiar la ocupación a lo largo de su período de vida activa. En segundo lugar, la aceleración del cambio social provoca también la insuficiencia de los conocimientos especializados propios de los profesionales, hasta tal punto que la misma institución universitaria debe ya concebirse de otra manera (13).

Todo esto, en suma, supone una redefinición de la educación, que para Margaret Mead se ajusta a la formulación siguiente: «¿No es posible que un sistema educativo que se proyectó para enseñar lo que ya se conoce a los niños y a unos pocos jóvenes seleccionados, no se adecua ya a un mundo en el cual los saberes más importantes en la vida de cada cual son aquellos que no son todavía conocidos, pero que lo serán pronto?» (14).

Una educación que prepara para aprender, esto es, para una adaptación rápida y consciente a un mundo en transformación, responde a la idea básica de que nadie ha de vivir en un mundo idéntico al que nació, ni ha de morir en un mundo como el que contribuyó a configurar en su madurez. Esto requiere, inevitablemente, una *transmisión lateral* del saber frente a la *transmisión vertical*, acostumbrada. Aquella es una participación en el saber del que sabe y de los que no saben, cualquiera que sea su edad. Lo fundamental es el deseo de aprender. En este punto reside, probablemente, buena parte del problema del enfrentamiento de las generaciones en el campo universitario (15).

Lo que todo esto quiere decir, pues, es que la educación no pertenece ya solamente a unos niveles de edad determinados. El concepto de educación adulta lo

(12) *Cfr.* United Nations: 1967 *Report on the World Social Situation*, Nueva York, 1967 (mimeografiado), especialmente, pp. 136-144. También W. SCHRAMM: *Mass media and national development*, Stanford U. Press, California, 1964.

(13) *Cfr.* mi artículo sobre «Los movimientos estudiantiles», en *Revista de Occidente*, número 68, noviembre 1968, pp. 215-216.

(14) MARGARET MEAD: «A Redefinition of Education». *National Education Association Journal*, núm. 48, octubre 1959, pp. 15-17.

(15) *Ibidem.*

prueba de manera bien clara. Se hace preciso, sin embargo, distinguir entre educación de los adultos en sentido amplio y «aquellas actividades (de los adultos) que son *intencionadamente* educativas» (16), que son las únicas a las que propiamente se pueden denominar educación adulta. En 1926 se reconocía por primera vez la existencia de tal campo, con la formación de la *Asociación Americana de Educación Adulta*, a la que sucedió en 1951 la *Asociación de Educación Adulta*

La educación adulta consiste en una gran cantidad de actividades organizadas para la enseñanza del adulto, bajo el patrocinio de organizaciones muy diversas. Las motivaciones, los objetivos y las necesidades de los que intervienen en los programas son muy diversos y no pueden hacerse demasiadas generalizaciones. No hay en Norteamérica ningún plan coherente para obtener determinados objetivos mediante secuencias de conocimientos. Se trata más bien de programas concretos, que abarcan desde aprender a bailar hasta aprender a manejar computadores electrónicos.

La Fundación Ford, a través del Fondo para la Educación Adulta, ha intentado desarrollar una secuencia progresiva para la educación liberal, a lo largo de toda la vida. Los intentos de este carácter han fracasado por estar orientados demasiado intelectualmente y poseer sólo atractivo para una minoría intelectual muy limitada. Por el momento, la educación adulta se procura dar en centros establecidos para otros fines y mezclada con otras actividades, tales como el trabajo social y la educación de jóvenes.

Un informe realizado por el *National Opinion Research Center* en 1963 estimaba que unos 25.000.000 de americanos adultos, más del 20 por 100, estaban empeñados en alguna actividad educativa entre junio de 1961 y junio de 1962. Curiosamente, su educación era superior a la media del país, lo que apoya la afirmación bastante extendida de que cuanta más educación posee una persona más probable es que continúe aprendiendo.

En los programas de educación adulta el acento se pone en lo práctico más que en lo académico, en lo aplicado más que en lo teórico, en la habilidad más que en el saber. Así lo demuestra la ordenación de temas de los diversos programas, que es la siguiente:

- 1.º Temas relacionados con el trabajo.
- 2.º «Hobbies» y diversiones.
- 3.º Religión, moral y ética.

(16) C. H. GRATTAN: *In quest of knowledge*, Association Press, Nueva York, 1965, p. 9. Esta cita y la información de los párrafos que siguen se toman de MALCOM S. KNOWLES: «Adult Education», en Peter H. Rossi y Bruce J. Biddle (eds.): *The New and Education*, Aldine, Chicago, 1966, pp. 301-310. Ver también J. W. C. JOHNSTONE: *Volunteers for learning: A study of the educational pursuit of American adult*, Aldine, Chicago, 1965. Debe recordarse para las etapas anteriores europeas el valioso libro de ADOLFO POSADA: *Política y enseñanza*. Daniel Jorro, Madrid, 1904, en especial sus referencias a las Universidades populares y las colonias escolares y los obreros.

- 4.º Temas de educación general.
- 5.º Temas del hogar y de la vida familiar.
- 6.º Temas de desarrollo personal.
- 7.º Asuntos públicos de interés general.
- 8.º Agricultura.
- 9.º Varios.

En el informe publicado en abril de 1964 por la Televisión Independiente Inglesa sobre el público adulto de los programas educativos, entre enero y abril de 1963 (17), el 36 por 100 de la muestra respondió a la pregunta de qué debería proponerse la Televisión Independiente al proyectar sus series educativas, diciendo «ayudar a la gente a adquirir conocimientos y técnicas que le sean útiles para el trabajo»; el 40 por 100, «que los ayude en sus «hobbies» y aficiones durante el tiempo libre», y el 34 por 100, «que atienda a los intereses culturales generales en campos como la literatura y las artes».

Los telespectadores sugieren, por orden decreciente, los siguientes temas de futuros programas: 1.º, Artesanía, decoración y «hobbies»; 2.º, Historia; 3.º, Artes; 4.º, Literatura; 5.º, Matemáticas; 6.º, Música; 7.º, Geografía; 8.º, Temas comerciales; 9.º, Otros idiomas modernos, y 10, Sociología, Psicología y Economía.

A menudo, la expresión «educación permanente» se emplea como sinónimo de educación de adultos. Sin embargo, supone cosas totalmente diferentes, porque la educación permanente implica una reforma escolar de tal magnitud que a la *pedagogía* habría de añadirse la *andrología*. Bertrand Schwartz (18) señala algunas razones para desarrollar una educación permanente y sistemática de los adultos. Ante todo, para completar la formación metodológica básica, añadiendo las nuevas materias producto de la evolución de los conocimientos. Después, para no perder lo ya aprendido.

El ideal de la promoción social, que cada vez tiene más vigencia en las sociedades modernas, reclama también la posibilidad de reanudar los estudios en cualquier momento, y en este mismo sentido cumple señalar la posibilidad que debe tener todo ser humano de poderse adaptar constantemente a un nuevo trabajo, ya que el verdadero problema futuro de la población activa, en un mundo automatizado, puede ser la reconversión profesional.

A estas varias razones se debe añadir, claramente, el derecho de los seres humanos a poder comprender mejor el mundo en que viven. A poder, en definitiva, saltar las barreras de la incomunicación, haciéndose así posible que los padres se familiaricen con el lenguaje de sus hijos, que los viejos profesionales entiendan las ideas de los jóvenes, y, en fin, que los grupos no sean compartimentos estancos.

(17) *Report on viewing of adult education programmes. January to April 1963*, Independent Television Authority, abril 1964, p. 19.

(18) BERTRAND SCHWARTZ: «Reflexions sur le développement de l'éducation permanente», *Perspective*, 14, septiembre 1967, París, pp. 177-179.

Concretamente, la Universidad no puede ya enseñar de una vez para siempre todo lo que el profesional necesitará. Deberá facilitar, en cambio, las numerosas reconversiones que aparecen inevitables en el futuro. Si se tiene en cuenta que en Francia el 29 por 100 de los hombres activos y el 22 por 100 de las mujeres activas han experimentado modificaciones en su situación profesional en los últimos cinco años, la conclusión de que nadie puede prever lo que pasará en el próximo lustro, en el mismo terreno, no parece exagerada. Si hoy conviene aprender más que asimilar una serie de conocimientos, que serán ya viejos antes de poder ser digeridos, indiscutiblemente la sociedad moderna tiene necesidad de organizar un sistema de educación permanente.

Por extraño que pueda parecer, no contamos todavía con ningún Plan de Educación Permanente a la altura de las necesidades bosquejadas, en ninguno de los países tecnológicamente desarrollados. Posiblemente el más completo formulado hasta el momento ha sido el de Billières, Ministro francés de Educación Nacional, presentó como proyecto de Ley de Bases de Reforma de la Enseñanza, en agosto de 1956. La exposición de motivos de la Ley aludía al anteproyecto de Educación Permanente formulado por Arents en 1955. En realidad, la expresión Educación Permanente encuentra en estos documentos su nacimiento oficial (19).

La idea básica del proyecto era la de la «evolución continua de la enseñanza» y también la de proporcionar «durante toda la vida oportunidades de promoción, intelectual y profesional, a aquellos cuyas facultades e intereses se despiertan a ritmos diversos». Se perseguía así reducir las desigualdades y los desequilibrios del vigente sistema de educación y asegurar para todos el disfrute de los bienes más delicados que ofrece la cultura contemporánea, a la vez que preparar a los ciudadanos de las democracias contra «el medio insidioso de las propagandas».

Resulta curioso constatar que Skornia (20), en su famoso libro sobre la televisión y la sociedad, señala como fundamental para la supervivencia de la democracia poner fin a la «deshumanización del hombre democrático por la televisión y la radio». Para esto él propone dos medios. El primero, poner en contacto directo a líderes y ciudadanos, lo cual implica el reconocimiento del carácter de servicio público que tiene la televisión. En segundo lugar, una programación dirigida a los subgrupos culturales de la población, que sustituya a los programas dirigidos a la audiencia de masas. La programación y la visión selectiva se contempla así como medios para cumplir una de las funciones de la Educación Permanente.

Pero, regresando al proyecto Billières, que bosquejó a la Educación Permanente como simultáneamente «deportiva y física, intelectual, cívica y moral, profesional y técnica», los fines sistemáticos que se proponía eran los siguientes:

- 1.º Prolongar, mantener y completar la cultura general recibida en la escuela.

(19) Cfr. JACQUES CHARPENTREAU y RENÉ KAES: *La culture populaire en France*, Editions Ouvrières, París, 1962, pp. 141-150.

(20) HARRY J. SKORNIA: *Television and Society*, Mc Graw-Hill, Nueva York, 1965, páginas 140-141.

- 2.º Favorecer el perfeccionamiento profesional y técnico a todos los niveles.
- 3.º Proteger y desarrollar al hombre contra los efectos deshumanizadores de la técnica y la propaganda.
- 4.º Asegurar la promoción en el trabajo y la reclasificación de determinados adultos.

Ni que decir tiene que este proyecto no dejaba de ofrecer grandes dificultades de orden práctico, con independencia de su carácter revolucionario. Por ejemplo, el hecho de que el Proyecto hiciese de la escuela el pivote central de la Educación Permanente, complicándose así en la vieja y empozoñada «cuestión escolar» y, sobre todo, la posibilidad de manipulación que ofrece un sistema de educación permanente controlado totalmente por el Estado.

De este intento fallido hay algo que queda extraordinariamente claro, y es que el concepto de Educación Permanente se basa en la idea de que la sociedad misma educa. *La sociedad educadora* sería aquella que «además de ofrecer educación adulta parte del tiempo a todo hombre y a toda mujer en cada estadio de su vida, tuviese éxito en la transformación de sus valores de tal forma que aprender, realizarse, hacerse humano, se convirtiesen en sus objetivos y todas sus aspiraciones se orientasen a este fin» (21). Esto es lo que consiguieron los atenienses y esto es lo que permitió a Epicteto escribir: «La educación, en su sentido más profundo, es continua y dura toda la vida. En esencia, es inacabable. Lo que pensamos que ya sabemos sirve con frecuencia para bastante menos que el deseo de aprender.»

Los medios de comunicación y la educación permanente

Es sobradamente conocido el hecho de que la enseñanza es una de las pocas instituciones sociales cuya forma de actuar ha sido menos afectada en el transcurso de los siglos por los adelantos tecnológicos. Desde la Academia platónica hasta la Universidad alemana, la situación profesor-alumno no ha variado, aunque la imprenta haya multiplicado las posibilidades de auxilio bibliográfico.

Con la aparición de los nuevos medios de comunicación de masas se han venido dando algunos cambios que, sobre todo, manifiestan su utilidad en el campo de la educación adulta. Es explicable que las personas que ya han dejado de ser niños no deseen, literalmente, «volver a la escuela». Por esta razón, las ayudas audiovisuales para la enseñanza se utilizan, con frecuencia, en los programas de educación adulta, y el volumen de materiales ahora disponibles es tan abundante que existen incluso guías para su localización.

Hay también algunos casos en los que los nuevos medios se utilizan como instrumentos principales para el aprendizaje. Tal es el caso de los «telecursos», pero

(21) ROBERT M. TUTCHINS: *The Learning Society*, Pall Mall, Londres, 1968, p. 134.

a juzgar por la experiencia americana no representan una fuerza muy significativa. El estudio del NORC ya citado indica que solamente 59 adultos de los 23.950 de la muestra habían seguido un curso por televisión (22).

Este hecho resulta a primera vista sorprendente, dado que la televisión es capaz de atraer para algunos de sus programas las mayores audiencias conocidas. La razón que da Johnstone es que el público americano ha captado la imagen de la televisión como un medio de entretenimiento, de tal forma que, por muchos que sean los materiales instructivos que la televisión pueda poner al alcance de la gente, ésta preferirá otros canales para aprender (23).

Acaso no sea, sin embargo, razón suficiente este estereotipo de la televisión como instrumento de diversión, sino que cabe también buscar la explicación en el hecho de que la televisión educativa ha incorporado a su actuación los principios básicos de las técnicas del mundo de las diversiones. Siendo así, precisamente, que el mundo de las diversiones persigue objetivos y tiene características que chocan con los de la educación adulta. La diversión busca la satisfacción y el placer momentáneos, en tanto que la educación adulta es resultado de la insatisfacción y del deseo de cambio. La diversión coloca a los participantes en un cómodo papel pasivo, mientras que la educación adulta incita a sus participantes a asumir un papel muy activo de auto-reflexión. La diversión trata a su clientela como una audiencia uniforme que posee necesidades, intereses, gustos y propósitos comunes, frente a la educación adulta, que ve a su clientela como una colección de individuos únicos, cuyas diferencias tienen gran importancia respecto a lo que desean aprender y a cómo lo hacen. En la diversión, el autor se comunica con la audiencia, pero no recoge su respuesta, mientras que la educación adulta se apoya especialmente en la interacción dinámica entre profesores y alumnos y en la de éstos entre sí. Finalmente, la diversión ofrece lo que se cree que los espectadores desean ver, en tanto que la educación adulta se base en el hecho de que son los individuos los que eligen lo que desean aprender (24).

Todos estos contrastes entre la teoría del aprendizaje de la educación adulta y la manera de producirse los programas recreativos en algunos de los nuevos medios de comunicación de masas, han llevado a Knowles a concluir con pesimismo que «puesto que los medios no pueden implicar al espectador activamente en el proceso de aprendizaje y tampoco le permiten entrar en interacción con los profesores y con los demás interesados, existe una fuerte presunción a favor de la idea de que los medios no sirven como instrumentos principales eficaces de la enseñanza adulta» (25).

(22) J. W. JOHNSTONE: *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*, Aldine Publishing co., Chicago, 1965, p. 50.

(23) *Ibidem*.

(24) H. L. MILLER: *Teaching and learning in adult education*, Macmillan, Nueva York, 1964, pp. 265-288.

(25) MALCOLM S. KNOWLES: «Adult Education», en Peter H. Rossi y Bruce J. Biddle (eds.): *The new Media and Education*, Aldine Publishing Co., Chicago, 1966, p. 314.

Posiblemente el uso más fructífero de los nuevos medios se ha dado en combinación con otros, en programas educativos integrados, en los cuales la acción de cada medio se refuerza con la de los demás. Hay una abundante variedad de casos en los que se han combinado materiales bibliográficos, radiofónicos, televisivos, grupos de discusión, estudios por correspondencia, etc. Asimismo, se usan cada vez más los computadores, las «máquinas de enseñar», los «juegos de directores de negocios» y otros recursos parecidos.

Indiscutiblemente, el hecho de que estos medios no hayan dado gran resultado hasta el momento no deben hacernos creer que no cabe que pueda usárselos, mucho más y mejor, en el futuro. No hay ninguna razón para suponer que el momento en que estamos marca un máximo en el desarrollo tecnológico, ni aun en la medida en que éste puede afectar a la educación. El mismo Knowles sugiere varias posibilidades para aumentar el impacto de los nuevos medios (26):

1.º Las instituciones de educación formal deben enseñar a los niños y jóvenes a preocuparse y a poner en cuestión lo que se les enseña, más que a almacenarlo. El fin principal de las instituciones educativas es cada vez más enseñar a aprender y, secundariamente, proporcionar conocimientos. Las escuelas y las Universidades ya no tienen por misión educar, en el viejo sentido, sino iniciar un proceso de autoeducación que ha de durar toda la vida. En este punto está claro que los nuevos medios podrían contribuir a completar lo mucho que solamente se empieza a conocer durante la etapa de educación formal.

2.º Todos los medios podrían contribuir a establecer un clima cultural que incite al aprendizaje. En una sociedad en la que el principal objetivo es consumir, resulta muy difícil convencer a nadie a través de la televisión de que le interesa saber adquirir conocimientos. En cambio, en una sociedad en la que lo más importante sea el desarrollo de la personalidad hasta el máximo de las posibilidades, en una *sociedad educadora*, todos los medios habrían de reorientar su contenido y su forma de actuación.

3.º La gestión diaria misma de los asuntos públicos puede ser la mejor escuela de ciudadanía. No hay razón alguna para que los ciudadanos no puedan habitualmente presenciar, primero, y participar eventualmente en los procesos comunicativos de la formación de decisiones.

4.º Las estaciones de televisión educativa pueden organizar sus programas de manera que sirvan a grupos específicos de telespectadores, desde amas de casa hasta amigos de la ópera, pasando por coleccionistas y arqueólogos.

5.º Los estudios de audiencia podrían tener en cuenta esta nueva dimensión y preguntar qué es lo que interesa a su auditorio. Claro está que en términos del ideal de la educación permanente.

6.º Deben ingeniarse nuevos recursos para alentar a los adultos ante las posi-

(26) *Ibidem*, pp. 319-322.

bilidades que ofrece la educación adulta y montar campañas orientadas a tal fin. crear la necesidad de aprender y enseñar a medirse por un nuevo rasero, son dos nobles empresas que se ofrecen a la televisión educativa.

7.º En último lugar, cabe estudiar nuevos usos para los medios y poner en contacto a los educadores con los profesionales de los medios. De su relación pueden surgir ideas innovadoras y, cuando menos, una mayor familiaridad mutua con los quehaceres respectivos.

Algunas de estas posibilidades subyacen a las argumentaciones más elocuentes de los redactores del *Informe de la Comisión Carnegie sobre televisión educativa*. En él se dice: «La Televisión Pública puede ser extraordinariamente educativa, incluso sin ofrecer educación formal. La Televisión Pública debe traer lo mejor del saber directamente al hogar. Los grandes maestros deberían tener la oportunidad de interpretar las nuevas matemáticas, la nueva física y las nuevas ciencias sociales a través de la televisión... Esta proporciona la oportunidad sin precedentes de poner delante de los que desean entender a quienes de verdad entienden. La Televisión Pública debería dar a cada hogar la oportunidad de ser un centro de aprendizaje...» (27).

Resulta curioso contrastar este planteamiento lleno de buenas intenciones y esperanzado, con el triunfalismo de los soviéticos. Para ellos, la televisión ni es veneno para las masas ni vehículo de entretenimiento banal. Más bien, un medio con amplísimos usos: «Con la ayuda de la televisión doméstica es posible aprender un idioma extranjero, prepararse para un examen de una institución educativa superior, recibir educación profesional y ampliar significativamente el campo de intereses de una persona... La televisión no atrae simplemente las masas hacia el arte. Ha de inculcarles el buen gusto artístico, impartirles nuevos saberes e impresiones. Como instrumento principal de educación artística de las masas, la televisión sirve y servirá como arma para la propaganda de lo bello» (28).

La cuestión reside en la estructura espiritual colectiva, que no debe tolerar el empleo narcótico de la televisión, ni de ningún otro medio de comunicación. Porque, «la radio y la televisión son poderosos instrumentos de cultura. Pero sólo instrumentos, y un instrumento únicamente es bueno en manos sabias y experimentadas... Cuando la organización espiritual está muy desarrollada, la televisión y la radio son auxiliares de inmenso valor. Si no son sucedáneos. Sirven sobre todo para que el tiempo corra más, para que resbale sin que se le note» (29).

(27) *Public Television. A Program for Action*. Bantam Books, Nueva York, 1967, p. 94.

(28) *Kommunist*, septiembre 1965, pp. 73-74. Citado por PAUL HOLLANDE: «Leisure: the unity of pleasure and purpose», en Allen Kassof (ed.): *Prospects for Soviet Society*, Pall Mall Press, Londres, 1968, p. 425.

(29) *Literaturnaia gazeta*, 31 diciembre 1964, citado en PAUL HOLLANDER, *ibidem*, p. 441.

Conclusión

La consideración favorable del papel que puede desempeñar la televisión en un medio social planificado, contrasta notablemente con los esfuerzos para organizar un sistema de Televisión Pública, allí donde prevalecen los intereses comerciales. Ni que decir tiene que el problema fundamental atañe a la mejor utilización posible de los recursos nacionales. Se trata de un asunto de organización social, que puede reducir los medios de comunicación de masas a su papel de instrumentos de cultura, o doblegar las aspiraciones educativas de la mayoría de los ciudadanos ante el empleo puramente comercial de los medios.

La educación permanente, como necesidad y como esperanza (30), supone un cambio fundamental en la definición de los objetivos sociales y, por consiguiente, también una planificación para que los medios de comunicación de masa contribuyan a la realización de tal ideal. En nuestro propio país hay ya experiencias de actuación de la televisión en el ámbito de la educación popular y también de la formal, pero se carece de previsiones sensatas y realizables acerca de la contribución definitiva que la radio, la televisión, el cine y los demás medios pueden hacer, en los actuales momentos y en el próximo futuro, a la elevación del bajo nivel de educación formal de los españoles y a la configuración paulatina de la *sociedad educadora*.

(30) HENRI HARTUNG: *La educación permanente*, Ediciones Cid, Madrid, 1966.