



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jlhhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

García Redondo, Eva

Influencias internacionales en la Educación de Adultos durante el franquismo

Foro de Educación, vol. 13, núm. 19, julio-diciembre, 2015, pp. 327-341

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544537015>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

García Redondo, E. (2015). Influencias internacionales en la Educación de Adultos durante el franquismo. *Foro de Educación*, 13(19), 327-341. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.014>

Influencias internacionales en la Educación de Adultos durante el franquismo

International influences in Adult Education during Franco's period

Eva García Redondo

e-mail: evagr@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Resumen: El presente artículo pretende ofrecer al lector una visión de la historia de la educación de adultos en España durante el franquismo, recurriendo para ello al análisis crítico algunas de las aportaciones internacionales más relevantes del momento. Reconocida la preocupación que este campo educativo llegó a alcanzar, al ser considerado por el régimen como un arma importante para socializar a la población en cumplimiento con los parámetros ideológicos del régimen, queremos comprobar, primeramente, si podemos hablar o no de una cierta influencia; segundo si es real que detrás de ese presumible interés por enrolarse en los movimientos teóricos internacionales promovidos por la ONU y OCDE existe un motivo ulterior que supere el meramente cultural, para, finalmente, determinar en qué medida esas propuestas universales tuvieron reflejo en el desarrollo político nacional. Valiéndonos del método histórico-pedagógico, hacemos un repaso crítico por las Conferencias, documentos e Informes más destacables producidos por estas organizaciones durante el periodo analizado, ofreciendo una particular interpretación que, en forma de síntesis, presentamos a continuación.

Palabras clave: educación de adultos; educación permanente; Naciones Unidas; OCDE; franquismo.

Abstract: This article offers a point of view of adult education in Spain during Franco's Regime, through critical analysis of the most important international contributions. Education was considered by the regime as an aid to socialize the population. In this article, we want to determine, firstly, if we can observe or not a certain international influence in adult education politics; second, if it is real that, behind this international interest about organizations, like UN and OECD, there is an motive and what is it; and finally, determine what importance has these universal proposals in the national political development. So, aided by the method historical-pedagogical, we make a critical review of the conferences, documents and most notable reports produced by these organizations during the period analyzed, with a particular interpretation that in summarized form, presented below.

Keywords: adult education; lifelong learning; ONU; OECD; Franco's Regime.

Recibido / Received: 25/10/2014

Aceptado / Accepted: 05/03/2015

1. A modo de introducción

Es bien sabido el interés que en la investigación histórico-pedagógica ha causado el hecho franquista. Nunca equiparable al éxito y novedad republicana, la educación dirigida a personas adultas no ha sido, a nuestro parecer, lo suficientemente analizada desde otras vertientes que excedan el examen global de la acción ministerial o las propuestas derivadas del trabajo ofrecido por las organizaciones falangistas. Entendemos que el desarrollo político nacional, fuertemente constreñido a patrones incuestionables del régimen, responde a ciertas influencias derivadas a la afición internacional. Es a explicar esta relación, a veces difusa, a la que dedicaremos nuestro trabajo.

Junto a las propuestas nacionales que determinan la evolución de las políticas de formación de personas adultas durante el franquismo (clases nocturnas, Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos –CNA–, Extensión Cultural, Programas e Promoción Profesional Obrera –PPO–...), encontramos otras de corte más amplio e internacional que, estimamos, influyen igualmente en su devenir.

Sin remontarnos más allá del periodo que envuelve nuestro estudio, podemos avanzar que la progresión y el avance teórico-científico a nivel mundial a partir de los 40 pretende dotar de vías de salida a las críticas generalizadas que la educación formal presenta hasta el momento, focalizadas en el todavía escaso poder que la escuela tiene para alcanzar objetivos. Ser buen ciudadano, profesional y además saber responder con garantías a una sociedad que precisa de virtudes y moralidad, son retos aún por alcanzar. Evidentemente, la necesidad de una educación alternativa y compensatoria por la perdida o abandonada formación inicial, se torna, en este sentido, como fiel y recurrente estrategia pedagógica.

En este caso, es la educación permanente, en sentido estricto, y de adultos, en particular, la que ofrece una segunda oportunidad. Diferentes organismos internacionales marcan el ser y estar de las políticas nacionales que, envueltas en intereses particulares, se adaptan progresivamente anticipando su discurso particular a la tendencia global.

2. La ONU como embajadora de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Tras la finalización de la II Guerra Mundial se abre un periodo de necesario restablecimiento de valores. Los más de 60 millones de muertos a cargo de la sinrazón muestran un panorama que poco o nada tiene que ver con la lógica y la convivencia, y mucho con la forma de entender las políticas sociales del futuro.

La masacre deja, si se nos permite calificarlo así, algo positivo. La ONU, institución encargada de dar forma organizativa a un conglomerado de naciones comprometidas con la paz mundial, estima que es el momento idóneo para la rúbrica de un documento de mínimos. El compromiso por la alianza y el trato pacífico del conflicto político mantenido por algunos países contribuyen a ello. Sin embargo, la cara amarga es la exclusión internacional a la que España se encuentra sometida a partir de ese momento. Como es bien sabido, esta organización decide en 1946 retirar cualquier tipo de apoyo económico y político a Franco provocando, de este modo, un aislamiento mundial percibido por el gobierno local como altamente preocupante¹. Tomando inmediata cuenta de ello, la Falange Española Tradicionalista (FET), erigido como máximo apoyo del alzamiento, es desvinculado parcialmente del gobierno. Esta maniobra pretende extender la idea de una separación Franco – Fascismo que permita acabar con el fin del cerco diplomático del reino de España², que aunque «(...) crece todos los años en trescientas mil almas, (...) la Patria no crece» (Franco, 1947).

La ONU, que por Resolución apunta el compromiso tácito de aceptar a nuestro país como miembro de la Organización cuando establezca «un gobierno cuya autoridad emane del consentimiento de los gobernados, que se comprometa a respetar la libertad de palabra, de culto y de reunión, y esté dispuesto a efectuar prontamente elecciones en que el pueblo español, libre de intimidación y violencia y sin tener en cuenta los partidos, pueda expresar su voluntad, (...)» (GA Res. 39(I), 1946, pp. 57-58), acuerda, tan solo 4 años después y tras una revisión no del todo pormenorizada de la realidad política nacional, centrada casi en exclusiva en la restricción del poder fascista y reducción del protagonismo de la Santa Sede en cuestiones de Estado, iniciar los trámites para aceptar a España entre sus socios.

Nace así una nueva relación marcada no solo por la reapertura de las fronteras internacionales sino también por la obligada influencia política. En este sentido, destacamos el papel que se le otorga a la «Declaración Universal de los Derechos Humanos» al recoger entre su articulado uno fundamental para nuestro estudio, el destinado a la educación. El derecho y deber de toda persona, independientemente de su condición social, cultural o económica, a la educación a través de un sistema que garantiza la gratuitidad y obligatoriedad en los niveles básicos de instrucción, queda fijado a través de este texto en el que se determina

¹ Para un mayor estudio del rechazo internacional del régimen fascista, se puede consultar la «Resolución 39 (I) de la Asamblea General de la ONU sobre la cuestión española», en la que se desglosan las razones de la retirada del apoyo internacional a nuestro país.

² La Ley de Sucesión de la Jefatura del Estado de 1946 describe a España como reino sin rey mientras el Caudillo viva. La promulgación de esta ley trae consigo la oposición de los monárquicos que apoyan al legítimo rey, Don Juan de Borbón. Esta situación se mantendrá a lo largo del tiempo, si bien con momentos de acercamiento y otros de distancia y oposición.

como objetivo principal de la educación permanente, el «pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (ONU, 1948, Art. 26).

Es verdad que esta declaración no asume de manera explícita la atención a la formación de las personas adultas, pero, huelga decir, que en ella se hace una alusión implícita la necesidad de la educación a lo largo de la vida como resorte de aprendizajes fundamentales para el desarrollo vital y cultural, a la vez que generadora de participación libre en cualquier actividad de orden particular y/o social. El ingreso de España en esta institución de manera oficial en 1955, obliga, lógicamente, al cumplimiento progresivo en los mismos términos que otros países democráticos adheridos. En ese proceso de adaptación la gratuitad es el caballo de batalla. La situación posbética no permite asumir más gastos de los presupuestados y el papel estatal sigue siendo, en lo económico, insuficiente. La ONU, consciente de ello, le permite un tiempo de adecuación al comprobar que, al menos en lo que respecta a obligatoriedad, el Estado español está cumpliendo en la medida de sus exigidas posibilidades.

Este es el contexto en el que nuestro país se convierte en receptor de un amplio número de iniciativas, propuestas y reformulaciones pedagógicas ofrecidas por los organismos internacionales más influyentes en el desarrollo pedagógico adulto durante los últimos dos tercios del siglo XX. Sin olvidar su identidad nacional, patriotismo y postura totalitaria, el franquismo adapta las tendencias internacionales a su particular realidad tal y como veremos en los epígrafes que suceden.

3. Las Conferencias Generales de la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como emblemas de educación fundamental

A finales del año 54, Montevideo acoge la VIII Conferencia General de UNESCO, dejando tras de sí una serie de interesantes conclusiones que consideramos de relevancia en el desarrollo político español, al ser secundadas por el compromiso tácito de aquellos representantes que de ella forman parte.

Entre los planteamientos que derivan de la misma, destacamos por el significado que adquieren a nivel local aquellas decisiones tomadas en torno al desarrollo de estrategias y experiencias de Educación Fundamental y al fomento de la educación de adultos, «comprendiendo la educación de trabajadores y la educación femenina» (ACE, 78794, p. 1). No obstante, no podemos atribuir a este encuentro la ocurrencia de este concepto que nace años antes en México durante la celebración de la II Conferencia. Si en ella se la define como la encargada de

«proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social que les permita ocupar el lugar a que tienen derecho en el mundo moderno para realizar así el anhelo de las Naciones Unidas de vivir en paz unos con otros» (Seminario Regional de Educación en América Latina, 1949, p. 3, citado por Rodríguez, 2009, p. 71), en la VI Conferencia de París se pone el acento en cuanto «(...) instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato así como sus derechos y deberes en calidad de ciudadanos e individuos, y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad» (UNESCO ED/94 (rev.) citado en UNESCO, 1954, p. 1). Ambas definiciones comparten una misma idea, que es, además, insertada en las políticas educativas emprendidas por España en los primeros años 50. La propuesta de acabar con el analfabetismo a través de una educación global, adaptada a las necesidades personales, sociales y didácticas de cada alumno, entraña, en cierta medida, con los fines previstos en la lucha nacional contra el analfabetismo, ampliando su radio de acción y reconociendo que aunque «nada tiene que ver la educación fundamental con la educación postescolar (...) gran parte de la enseñanza comprendida en la educación fundamental es, en realidad, una enseñanza destinada a los adultos» (Howes, 1955, p. 11).

Algo similar extraemos del análisis de los fines que propone como básicos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en ese momento. La nueva forma de entender la educación de adultos, como parte de la Educación Fundamental, sugiere límites más ambiciosos que quedan definidos en un documento nacional que promueve:

- a) Realizar las investigaciones y estudios conducentes al completo conocimiento de la comarca en que se instalase y de aquellas otras que necesitasen recibir educación fundamental.
- b) Formación del personal especializado necesario para este tipo de educación.
- c) Producción del material docente –específicamente distintos del empleado en la educación primaria corriente– indispensable para la educación fundamental (ACE, 78794, p. 1).

Es evidente que la ruptura del círculo vicioso del analfabetismo está entre las prioridades internacionales y que España es un país que, incluso con sus particularidades, forma parte del mismo. Consciente de que el carácter efímero y la falta de adecuación que hasta entonces han tenido las propuestas de iniciación cultural no ayudan a la mejora de la educación española, y de que la concepción de Educación Fundamental prevé mayores y mejores garantías de éxito, la

UNESCO ofrece en nuestro país, al igual que a otros Estados Miembros y organizaciones internacionales, la celebración de cursos especializados así como la creación de Centros de Trabajo que incidan en la expansión y consecución de los objetivos antes referidos. Nace de este modo la idea de abrir un Centro Nacional de Educación Fundamental en España³ que, aunque inicialmente estuviese gestionado desde la UNESCO, podría, en poco más de dos años, pasar a cargo de la administración española.

Para su ubicación se piensa en ocho demarcaciones comarcales fuertemente necesitadas de educación fundamental (ACE, 78794a), quedando especialmente representadas en esa posibilidad las localidades del sur de España, como sabemos, más aquejadas de la lacra analfabeta. En el norte, se propone exclusivamente su instalación en La Cabrera (León) mientras que en el centro se baraja la zona de Sanabria (Zamora). Es el sur el territorio con más posibilidades abiertas: Las Hurdes en Cáceres, Santiago de la Espada en Jaén, la Sierra de Alcaraz en Albacete, Sorbas y Níjar en Almería y Antequera y Vélez – Málaga en la provincia del mismo nombre. Sin darle una ubicación concreta por el momento, se proyecta un espacio que distingue varias estancias, unas dedicadas a la docencia y otras indicadas para la producción de material. En esta hipotética distribución no se olvida el área destinado a biblioteca, una sala-dormitorio para alumnos y, por último, una vivienda para el director y profesorado. Igualmente se determina que este colectivo docente esté compuesto por expertos de UNESCO que, como referentes nacionales, «no serían sola ni predominantemente pedagogos, sino especialistas en Sociología, Sanitarios y Expertos en Juegos y Deportes» (Ibíd., p. 8). Aun con lo atractivo de la propuesta y el inicial interés mostrado por la JNCA de incorporarla a su lucha, no tenemos constancia de que llegue a abrirse⁴. Aunque desconocemos las causas, las palabras con las que Adolfo Maíllo, Secretario de la Junta, cierra el informe de 1955 sobre la invitación de la UNESCO, —«con esto creemos haber analizado sobradamente los problemas que plantea la creación en España de un Centro de Educación Nacional» (Ibíd., p. 9)— hacen pensar que desde la organización nacional no se aprecia la oferta internacional únicamente con ventajas, sino también con inconvenientes que la administración española no puede resolver. Seguramente perder el poder soberano y monopolizador que el Estado tiene en este ámbito educativo no entra en los planes de un Ministerio que se ve fortalecido y que sigue creyendo en el valor exclusivamente nacional para la mejora cultural e instructiva de su población.

³ Previamente había sido inaugurado el Centro de Educación Fundamental para los Estados Árabes y los Centros Regionales para América Latina en 1953 y 1950, respectivamente.

⁴ En el documento «La UNESCO y la educación: antecedentes y desarrollo», que hace un repaso por la historia de esta organización, no se alude a la apertura del Centro en España, motivo por el cual entendemos, al igual que Valderrama (s.a.) que o bien el mencionado proyecto nunca estuvo en marcha o bien no llegó a tener el grado de repercusión social previsto de antemano

4. La educación permanente en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos: De Elsinore (1949) a Tokio (1972) pasando por Montreal (1960)

Bajo el auspicio de esta misma Organización dependiente, a su vez, de la ONU, comienzan a surgir, a mediados de siglo, sucesivas Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEA), completando lo derivado de las Generales y denotando una cierta preocupación hacia este ámbito pedagógico. En este sentido, la esperanza de los seres humanos se cierne como estandarte que dirige la actividad de estos encuentros enfocados hacia la mejora, la adaptación y el cambio en un contexto de educación integral y permanente (Ríos, 2003), reconociendo la precisa ruptura de espacios y tiempos para ayudar al entendimiento global de la educación como constructor académico y profesional, pero también cultural y social.

Las tres primeras Conferencias, celebradas en Elsinore, Montreal y Tokio en 1949, 1960 y 1972, respectivamente, resultan todo un éxito. Compartir concepciones, objetivos e intereses comunes a nivel supranacional es de vital importancia para el establecimiento de políticas de acción centradas en el analfabetismo, la formación profesional y el desarrollo sociocultural del adulto a nivel nacional.

Entendemos que Elsinore se perfila, a finales de los años 40, como el espacio de encuentro mundial en el que la educación de este colectivo es definida como elemento esencial para satisfacer las necesidades, aspiraciones y sueños del analfabeto, hasta entonces privado de estrategias mundiales de acción. La formación integral de la persona pasa, en este punto y de manera primordial, por la adquisición inicial de los rudimentos básicos de lectura y escritura, imprescindible para alcanzar la libertad e independencia de la vida diaria. Pese a que «la definición de educación de adultos que allí se estableció era todavía imprecisa» (Sabán, 2009, p. 210) y a que la alfabetización como base para la educación popular no es considerada como objeto prioritario de estudio, se genera la idea de que su responsabilidad «es satisfacer todas las necesidades y aspiraciones del adulto» (UNESCO, 1949, p. 12) usando todos los medios que estén a su alcance. Haber superado dos guerras mundiales y mantener la convivencia con las secuelas de las mismas, acentúa la necesidad de participación en la vida cultural a través de valores como la democracia educativa y el equilibrio entre los derechos individuales y colectivos. Del mismo modo, el conocimiento y respeto de uno mismo y del otro del que nos hablara Delors cuatro décadas después, refuerza el sentido social de responsabilidad e igualdad, tan necesario en este momento, que pasa a estar «al servicio de la paz y la instauración de una civilización más completa y humana» (Requejo, 2003, p. 211).

Como sabemos, España no participa en esta Conferencia por encontrarse aún fuera del radio de acción de la ONU, sin embargo las conclusiones de la misma son tenidas en cuenta, en cierta medida, en las políticas españolas desarrolladas en los años 50 por la Junta Nacional Contra el Analfabetismo (1950). La lacra analfabeta se convierte en prioridad del régimen, no solo por las propias circunstancias locales que obligan a iniciar una estrategia coherente y global, sino como paso firme para el convencimiento por parte de la comunidad internacional de su adecuación progresiva a la línea de pensamiento social de la ONU. Esa concepción dinámica y ciertamente funcional que defiende Guerrero (2003), en la que la atención de las necesidades reales del adulto copa todas las iniciativas recomendadas, se envuelve en un discurso ciertamente productivo. La educación como mecanismo para la mejora de la formación ocupacional del sujeto es su principal enseña.

Pese a que problema del analfabetismo se mantiene como objeto de trabajo en la siguiente Conferencia celebrada en Canadá bajo el lema «La educación de adultos en un mundo en transformación», otros tópicos afloran compartiendo su protagonismo. A principios de la década de los sesenta se observa un importante avance, especialmente significativo tras la puesta en marcha del Programa Experimental Mundial de Alfabetización – PEMA (1966) (Sanz, 2000). Los métodos y currículos se adaptan, ahora sí, a la realidad adulta demostrando que los procesos psicológicos básicos difieren en este estadio vital, cuestión que, queremos llamar la atención, podemos ver ciertamente anticipada en el desarrollo de nuestra CNA. Es así como afirmamos que, pese a que el gobierno de Franco tarda en dejarse influir por las propuestas supranacionales de educación de personas adultas, consigue, en poco más de una década, armonizar con esta, al menos en lo que a desarrollo de políticas se refiere.

En este contexto, observamos que la visión de apéndice de los sistemas educativos nacionales que hasta entonces es mantenida, se elimina progresivamente de nuestro contexto. Contrariamente, a partir de esta Conferencia, la preocupación adulta alcanza entidad propia en el marco escolar, entendiendo esta educación como mecanismo pedagógico encargado de atender las nuevas necesidades que, «de acuerdo con su historia y tradiciones y su desarrollo económico, social y educativo» (UNESCO, 1960, p. 12), cada sociedad presenta. En el caso de España, la propuesta de Montreal encuentra un reflejo, como anticipábamos, tardío aunque decisivo en la Campaña. A través de una adaptación de las consignas generales a la particularidad nacional, que Maíllo (1969) atribuye a la historia y a la tradición diferenciada de nuestro país, el franquismo suscribe los principios de acción de este encuentro.

Comentario aparte merece una segunda cuestión planteada también a través de esta Conferencia. La educación ya no solo debe ser comprendida como instrumento de alcance para disponer de los rudimentos básicos de escritura y lectura, sino que ahora los conocimientos y capacidades han de ir más allá, exigiendo necesariamente una reformulación general de los principios básicos de acción; desde este momento, la tendencia nacional apuesta porque los aprendizajes sean, necesariamente, de aplicabilidad al mundo cambiante y dinámico que nos rodea. La amplitud de conocimiento, tal y como se nos ofrece desde Canadá, debe oscilar entre lo teórico y lo práctico, entre la formación social y la profesional. Es ahí donde comprobamos que la Campaña española, aun con ensayos, se queda corta respecto a la tendencia internacional, al concentrar, casi en exclusiva, sus esfuerzos y recursos en la cuestión alfabetizadora. Consciente de ello, y coincidiendo con su despliegue industrial, nuestro país asume, con un grado de oficialidad y seriedad no manifestados hasta el momento, la imprescindible relación entre educación y sistema productivo. Consideramos que el reflejo directo de estos acuerdos internacionales alcanza su máximo grado de expresión en el desarrollo del plan de PPO, iniciado en 1964. Auspiciado bajo el planteamiento que alude a que las nuevas formas de producción están segmentando una sociedad mundial que ha de permanecer unida para sobrevivir y que el vehículo para esa unidad es la educación a lo largo de la vida, nace el programa formativo.

La última Conferencia objeto de análisis es la celebrada en el continente asiático, poco más de una década después (1972). Tokio es la capital elegida para clarificar y distinguir el término «educar», con el que se había venido trabajando hasta entonces, del de «aprender». Para la UNESCO, aprender supone colocar en el foco del proceso educativo al educando, en este caso, al adulto, gestionando un aprendizaje adaptado a sus capacidades y necesidades en el que la crítica y el análisis cobran una importancia, hasta ahora minoritaria, en el desarrollo de los sus programas de formación. Esa «alfabetización funcional» que describe el organismo internacional, permite a cada persona adecuar el conocimiento adquirido a su realidad personal, social y laboral lo que implica, claramente, optar por un desarrollo integral. Por tanto, estamos totalmente de acuerdo con la idea que defiende Ríos (2003), en cuanto a distinguir cuatro ámbitos de formación permanente del adulto: básico, profesional, humano y social, quedando dispuestos en un único esquema de acción cultural encargado de regir las políticas nacionales de las décadas venideras.

Al igual que ocurriera con Montreal, observamos en la aplicación de las propuestas de Tokio un antecedente claro en nuestro país. La Ley General de Educación aprobada en 1970 recoge, por primera vez en una regulación educativa, este sentido integral de la educación favoreciendo todos y cada uno de los espacios de desarrollo adulto. Tanto en un caso como en otro, el concepto

de educación permanente permanece unido al de adultos⁵, mostrándonos dos realidades distintas pero complementarias, quedando la segunda inserta en la primera.

5. La «Ciudad Educativa» descrita por Faure

Siguiendo la estela de este último congreso se celebra, ese mismo año, un encuentro de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Presidida por el francés Edgar Faure, resulta una reunión altamente provechosa de la que se deriva un «documento visionario, inspirador, esperanzador. Diríamos que, incluso, es necesario pero bienvenidamente utópico» (Schmelkes, s.f.). Es el Informe titulado «Aprender a ser. La educación del futuro» (1973).

Incluso compartiendo lo paradigmático y original del mismo, creemos imprescindible apuntar que la idea de espacio educativo y educador que se le atribuye originalmente a este autor fue descrita años antes por otro autor. Las «sociedades educadoras», entendidas como lugares encargados de «ofrecer educación a los adultos durante una parte de su tiempo (...) con la finalidad de transformar sus valores de tal manera que aprender, realizarse, humanizarse, se conviertan en sus objetivos y todas sus aspiraciones se orienten a ese fin» (Tutchins, 1968, p. 134), son ya viejas conocidas del discurso internacional a finales de la década de los sesenta, antecediendo, al menos un lustro, a la propuesta de Faure. Pese a ello, no es hasta este momento cuando ese fin se asume a nivel mundial.

En el caso de España, los últimos cambios científicos y técnicos que despiden el franquismo, necesitan del desarrollo de una educación democrática que acuda a nuevos medios y que rompa con la extendida expansión lineal que, tradicionalmente, ha mantenido la educación, optando por una visión más global del aprendizaje donde los límites rebasen el entorno escolar (Ortega, 2005). Así nace la idea de «ciudad educativa», similar a la de «sociedad educadora», entendida como marco otorgado a la construcción social, política y económica donde la vida en comunidad facilita al ciudadano la posibilidad de formarse a través de los diversos medios que tiene a su alcance, percibiendo que la educación es una responsabilidad cívica en lugar de una obligación estatal. Esa es la concepción básica bajo la que se sustenta la educación permanente del último cuarto del XX en el mundo más avanzado, aludiendo a la necesidad de que toda iniciativa pedagógica puede y debe ser entendida como a lo largo de la vida. Recogiendo las palabras que Faure pone en boca del que fuera Director de UNESCO, René Maheu, la educación

⁵ La Conferencia de Tokio se titula «La Educación Permanente de Adultos en el contexto de la Educación Permanente» y el capítulo IV de la LGE, que se anticipa a la misma, se denomina «Educación Permanente de Adultos».

deja en este momento «(...) de ser el privilegio de una élite y de estar vinculada a una determinada edad; tiende a ser coextensiva a la vez con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo» (1973, p. 20). A partir de entonces el pensamiento global asume «que la educación forma parte de todas las actividades humanas. No se añade a la vida, sino que forma parte de ella» (Requejo, 2003, p. 22). He aquí, en este avanzado planteamiento, el verdadero progreso. Gracias a esta visión, la ruptura de espacios y tiempos concretos en favor de una ciudad educativa permanente se hace patente en España, garantizando la adquisición de competencias, y no solo conocimiento, realmente importantes para el desarrollo cívico-social de la persona. La construcción de la sociedad que se anhela, pasa por aceptar a nivel local un enfoque global en el que todos tienen cabida dando una máxima amplitud y pluralidad al hecho pedagógico.

Este humanismo que desprende el Informe es, en lo sucesivo, tomado como objeto de crítica por alguna organización que, centrada de manera especial en el ámbito productivo, entienden que la educación debe ser «usada» como mecanismo para incrementar la competitividad a nivel económico y mejorar, así, el nivel de vida de las personas, rechazando, por tanto, la idea de formación global de la persona y negando, al mismo tiempo, la idea compartida y esencial de educación integral que venimos defendiendo (García, 2009).

6. La educación recurrente según OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una de esas instituciones que se contrapone al fin social mantenido por el informe Faure. Recuperando el argumento economicista que durante las décadas de los 20 y los 30 marca el devenir de la población mundial (Kallen, 1996), advierte la visión empresarial en el marco educativo rechazando el concepto tradicional de educación a lo largo de la vida. Desde su posición, la «educación recurrente»⁶ se perfila como mecanismo estratégico para el aprendizaje permanente (Kallen y Bengtsson, 1973) –denótese que se usa el término aprendizaje y no educación–, gracias al cual es posible la alternancia «educación formal/no formal» y «estudio/trabajo» sin que ambas posibilidades, en cada uno de los casos, queden resumidas a un espacio y tiempo de acción excepcional y concreto (Bajo, 2009).

La posibilidad de dar segundas oportunidades a aquellas personas que las necesitan se aleja de la exclusividad y uniformidad de la educación inicial. La ruptura del ciclo tradicional de aprendizaje resulta obligatoria para acabar con la ineeficacia del mismo. La flexibilidad es, pues, una de las características más

⁶ Es la Comisión sueca U'68 encabezada por el Ministro Olof Palme la que introduce el concepto de «educación recurrente».

novedosas de este modelo educativo que defiende la adaptación real y efectiva a las exigencias personales, sociales y, especialmente, de mercado. A esta misma corriente, alejada del humanismo escolar que hemos atribuido a la UNESCO, se unen diferentes autores (Illich, Coleman...) que asumen una postura crítica respecto a lo que, hasta el momento, ha sido y representado el sistema educativo. El carácter monopolizador y adoctrinador atribuido a la Escuela no contribuye a las nuevas aspiraciones de libertad y democracia pretendidas a nivel mundial, por lo que, generalmente, nuevas instituciones menos formalizadas y que ofrecen otro aprendizaje alejado del escolar, en el que especialmente los adultos tienen mayores posibilidades de sintonizar con las nuevas exigencias del mundo laboral y social, se convierten en las verdaderas ejecutoras de la educación, en su sentido más pleno y significativo.

Esta es la expresión que en los últimos años del franquismo se traslada a toda España reconociendo diversas vías para la cualificación que no directamente tienen la ejecución ministerial pero sí el reconocimiento oficial, social y profesional.

7. A modo de conclusión

Después de lo estudiado hasta el momento, estamos en disposición de afirmar que la educación de adultos durante el franquismo responde a los principales parámetros asumidos a nivel internacional. Anticipándose en algunos casos y dejándose llevar por la corriente en otros, España consigue no descarrilar del tren cultural. Sin embargo, hemos de reconocer que la negación inicial de España hacia todo estándar cultural extranjero tiene consecuencias, siendo, la más grave la soledad manifiesta en el desarrollo de sus iniciativas. Consciente de ello, distinguimos, con el tiempo, un cambio en la manera de entender las relaciones culturales a nivel supranacional. España comienza a modificar su modelo educativo intentando adaptarse, cuando no adelantándose, a los parámetros compartidos internacionalmente en materia de educación permanente. Estimamos que esto es así, no tanto porque su intención estuviera en dar una respuesta adaptada a las auténticas necesidades sociales, sino más bien por ofrecer una visión edulcorada de la realidad, tanto a la población local, de la que esperaba la participación, como a estas organizaciones empecinadas en la lucha pedagógica colectiva.

Estimamos, igualmente, que la influencia supranacional descrita en este artículo no nos permite calificar a la obra franquista como de original sino más bien como conglomerado o sumatorio de apuestas que se construyen en base a la reformulación de modelos que es capaz de promover en base a su conveniencia. Especialmente en el caso adulto, destacamos el aporte de instituciones como UNESCO defendiendo el esfuerzo realizado respecto a la construcción teórica

de la formación permanente. En España este trabajo es imprescindible, puesto que, hasta los años 50 y salvo períodos excepcionales durante la II República, la educación de adultos estuvo abandonada a su suerte.

Observamos, al tiempo, un cambio en la postura política del régimen promovida por la influencia internacional, pasando de la idea socio-centrista que prevalece al comenzar el periodo dictatorial, a una mucho más abierta en sus finales. Así, defendemos que junto a la finalidad de mantenimiento, rectitud endogámica e inmutable convicción y perpetuación de los principios filosóficos, morales y sociales del régimen, la obra pedagógica franquista transmite una idea de cierta finalidad común en lo que respecta al propósito lecto-escritor y a la construcción de una cultura adaptada a las necesidades de una sociedad productora. Esto es lo que quería la comunidad internacional y esto fue lo que se le dio.

8. Bibliografía

- ACE (78794). Programa de la UNESCO 1955-1956. Junta Nacional contra el Analfabetismo.
- ACE (78794a). Informe sobre la invitación del Director de la UNESCO para la creación de un centro de Educación Fundamental en España. 28 de mayo de 1955.
- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la Educación Permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense* (XLII), pp. 531-550.
- Faure, E., et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: UNESCO - Alianza Editorial.
- Franco Bahamonte, F. (1947). *Franco ha dicho...: Recopilación de las más importantes declaraciones del Caudillo desde la iniciación del Alzamiento nacional hasta el 31 de diciembre de 1946*. Madrid: Carlos-Jaime.
- Guerrero Romera, C. (2003). Principales aportaciones de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos de la UNESCO a la formación ocupacional. *Educatio*, 20-21(diciembre), pp. 185-221.
- García Redondo, E. (2009). La Educación Especial en Salamanca a través de la prensa local: La Gaceta Regional (1974-1982). En Berruezo Albéniz M. R. y Conejero López, S., *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (Vol. I.) (pp. 59-72). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- GA Res. 39(I), *Resoluciones aprobadas por la Asamblea General durante la primera parte de su primer período de sesiones*, Quincuagésima nona reunión plenaria, 12 de diciembre de 1946, pp. 57-58.
- Howes, H. W. (1955). *Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe*. Paris: UNESCO.

- Kallen, D. (1996). El aprendizaje permanente, en retrospectiva. *Revista Europea de Formación Profesional*, (8-9), pp. 16-23.
- Kallen, D., & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*. Paris: OCDE.
- Maillo, A. (1969). *Educación de adultos. Educación permanente*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Ortega Esteban, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales. *Revista de Educación* (338), pp. 167-176.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- Ríos González, M. F. (2003). El contenido de la Educación Permanente en las conferencias mundiales de la UNESCO. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (10), pp. 281-297.
- Rodríguez, L.M. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Éfora*, 3, pp. 64-82. Recuperado el 6 de abril de 2014, de http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Sabán Vera, C. (2009). Educación permanente y aprendizaje permanente. Dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación* (52), pp. 203-230.
- Sanz Fernández, F. (2000). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa educación para todos: de Jomtien a Dakar. *Educación XXI* (3), pp. 63-89.
- Schmelkes, S. (s.a.). *Comentarios al Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*. Recuperado el 7 de octubre de 2013, de http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Tes.pdf
- Tutchins, R. M. (1968). *The learning Society*. Londres: Pall Mall.
- UNESCO (1949). *Summary Report International Conference on Adult Education*. Recuperado el 6 de marzo de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071263eo.pdf>
- UNESCO (1954). La educación para el desarrollo de la comunidad. Bibliografía selecta. París: UNESCO.
- UNESCO (1960). *Second World Conference on Adult Education*. Recuperado el 16 de enero de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000645/064542eo.pdf>

ONU (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. Recuperado el 31 de diciembre de 2013, de http://www.un.org/es/comun/docs/?path=/es/documents/udhr/index_print.shtml

Valderrama, F. (s.f.). *La UNESCO y la educación: antecedentes y desarrollo*. Recuperado el 1 de agosto de 2014, de <http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF>

página intencionadamente en blanco