

LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL A LA LUZ DE UNA RE-INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Joaquim Azevedo
Director del Instituto Empresarial Portuense (Oporto)

Este texto retoma el contenido de una comunicación que ha hecho en Cuba, en el quadro de un seminario de la OEI¹

1. En esta comunicación voy a tratar el tema que me propongo desarrollar en tres partes: en la primera retomo algunas características de la sociedad de la información y de la nueva economía globalizada, sobre todo en su relación con la educación y la formación; en la segunda abro algunas perspectivas críticas sobre la retórica económica más actual, lo que permite situar el papel de la educación y de la formación en un horizonte determinado; en la tercera enuncio algunos de los desafíos sociales y las posibles "respuestas" de las instituciones educativas y de formación, a la luz del horizonte que me he trazado para la educación y la formación del futuro; en la cuarta concretizo estos desafíos en la educación básica y en la formación profesional, tal y como me han solicitado.

Propongo una visión de los temas propuestos, la educación básica y la formación profesional, no en una perspectiva reformista didáctico-técnica, prisionera de la "enfermedad" curricularista, pero sí en un horizonte de una reinstitucionalización de las instituciones de la educación y de la formación.

I PARTE

2. Vivimos tiempos de transición cultural, fuertemente marcados por cambios técnico-económicos, la sociedad de la información y de la globalización económica. Muy sintéticamente retomo algunas de las características de este proceso de transición:

- el liberalismo económico se expande por todo el mundo, sobre todo después de la caída del Muro de Berlín (1989, ¿el final del siglo XX?), como una ideología global y aparentemente inapelable;

- las economías se han terciarizado obteniendo una importancia creciente los sectores del comercio, de los servicios a las empresas, de los servicios personales y de los servicios de salud, nuevos servicios de información y de telecomunicación, servicios financieros...;

¹ III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas – OIE, 14 de Junio de 1999, La Habana, Cuba.

- los microprocesadores favorecieron el impulso acelerado de nuevos procesos técnicos, de nuevos productos, de nuevos mercados y de nuevos empleos (robótica, tecnologías de la información, biotecnología...);
- el modelo taylorista de producción evoluciona hacia nuevas configuraciones, sobre todo neotayloristas;
- asistimos a un nuevo dinamismo de los sectores de producción no-industrial de servicios y de bienes inmateriales (información, marketing, diseño, publicidad, servicios financieros...);
- muchas organizaciones y personas obtienen un acceso rápido, a la velocidad de la luz, a información pertinente y oportuna, on-line;
- cambian las tradicionales concepciones de espacio y de tiempo y se altera sustancialmente el uso del "tiempo social".

3. Estas características están normalmente rodeadas por una retórica técnico-económica y política muy optimista, como si estuviesen llenas de virtudes y nada más que de virtudes.

Entre estos elementos retóricos podemos mencionar:

- hoy todos se comunican con todos y cualquier persona tiene acceso a la información cuando quiera, como quiera y donde quiera...;
- la sociedad de la información está arrastrando el modelo dominante de producción hacia nuevas configuraciones, el postfordismo y el postaylorismo, un nuevo modelo de producción flexible;
- este nuevo modelo de producción está asociado a un ejercicio profesional de tareas más amplias y complejas, se valora más la horizontalidad, el autocontrol, los equipos de trabajo autónomos, la interconexión de las tareas de creación, control y ejecución, recurriéndose más a conocimientos técnicos, teóricos y empíricos;
- esta nueva realidad productiva y económica se basa en el uso intensivo del conocimiento y requiere una nueva mano de obra, mucho más cualificada, capaz de adaptarse con más facilidad a los permanentes cambios, más creativa y con más capacidad de iniciativa propia (¿una mente de obra?).

La fuerza de estos enunciados es enorme, transformándolos cuantas veces se quiera en visión única y en sentido común, mucho más lejos de cualquier evidencia.

II PARTE

4. Es útil, para que pensemos en el papel de la educación y de la formación en la sociedad actual y en los días que se avecinan, buscar ver críticamente estos discursos políticos y técnico-económicos, para poderlos enunciar mejor.

La llamada "sociedad de la información" no se traduce sólo en el acceso generalizado a la información, desde los medios de comunicación social, hasta el teléfono móvil y a internet. También hacen parte de este tipo de sociedad:

- el acceso incontrolado a la información y al vertedero, pues la gran mayoría de la información que se recibe no sirve para nada, a no ser que sea para tener que olvidarse de ella (por sustitución) o para aumentarse la dependencia (la heteronimia);
- un esbatimiento de la jerarquía que existe entre las cosas (en suma, todo es información y todo vale lo que vale una simple noticia, la que sea): el valor relativo de los acontecimientos y de las ideas es arrasado, todo queda plano y todo vale lo mismo (las influencias sobre los niños pueden ser más perturbadoras en su crecimiento);
- el multiculturalismo es un valor y al mismo tiempo una retórica atenuante y legitimadora de las desigualdades entre culturas y grupos sociales (todas las culturas son válidas, todas deben ser toleradas, cada una con sus propios límites);
- una enorme e inquietante fragmentación cultural, pues mientras para muchos ciudadanos aumentan las posibilidades de acceso a la información, también disminuyen las posibilidades de leer, de discernir y de valorar (aprender a depender);
- una gran desigualdad en el acceso a estos beneficios culturales y económicos (sólo el 3% de los hogares portugueses tiene acceso a internet, por ejemplo);
- las políticas públicas todavía inician los procesos de lucha contra las desigualdades en el acceso a estos beneficios sociales.

5. Por otro lado, el anunciado postfordismo reinante no abarca más que a una parte restringida de la actividad económica y del mercado de trabajo.

Hay como una especie de sociedad mundial imaginada que se nos presenta como real y avasalladora. Sin embargo, más que el postfordismo, lo que nos rodea es el taylorismo y versiones más o menos modificadas de estas prácticas tayloristas de producción (neotaylorismo).

En el marco de esta reflexión resulta oportuno tomar como ejemplo, en este examen crítico, el caso de la existencia de un orden socioeconómico omnipresente que requiere una mano de obra altamente cualificada, mano de obra cuya educación y formación tienen que tratar de formar.

Sin embargo, muchos estudios de la sociología de la educación y de la sociología del trabajo han relativizado esta retórica dominante, y concluyen, por ejemplo, lo siguiente:

- la mayor parte de los nuevos empleos son indiferenciados y no cualificados;
- el aprendizaje de la utilización de las llamadas "nuevas tecnologías" se hace en cursos cortos, en pocas horas y con personal poco cualificado;
- los empleos que requieren cualificaciones muy elevadas son escasos. El mercado de los "analistas simbólicos" (R. Reich) es pequeño y altamente competitivo;

3

- el mayor volumen de empleo de graduados puede estar más relacionado con el hecho de que estén disponibles por millares, en listas de espera, que con una necesidad o exigencia real de puestos de trabajo disponibles;

- la dualización de los mercados de trabajo es evidente y socialmente preocupante (incluso puede ampliarse el foso entre los muy cualificados y los restantes).

- además de eso, el movimiento de las "nuevas competencias" contribuye a atribuir una nueva categoría a todos aquellos que no obtienen empleo: son incompetentes. En esta sociedad de estatutos escolarmente garantizados, la escuela hace todo por garantizarlos (P. Bourdieu).

6. Todos saben que la prolongación masiva de la permanencia en la escuela retrasa el acceso masivo de las nuevas generaciones al mercado de trabajo. Y este acceso se efectúa hoy de modo sustancialmente diferente; tan diferente, que la generación que creció en los años 60 (o antes) tiene dificultades de entender lo que le rodea y actuar frente a él.

Las transiciones educación-formación-trabajo son más complejas y afectan especialmente a los más jóvenes. Esa complejidad se manifiesta, por ejemplo, en los siguientes datos:

- crece el desempleo, el desempleo estructural aumenta, permanece y crece la precariedad de los vínculos contractuales, sobre todo entre los más jóvenes y entre las mujeres;

- aumenta la incertidumbre en cuanto al trabajo y al empleo: no se sabe cuándo se accederá al primer empleo, cuántas actividades se desarrollarán antes de acceder al primer empleo, lo que éste empleo tendrá que ver con la formación inicial realizada, cuántos empleos se tendrán a lo largo de la vida, cuántos cambios de profesión y de sector de actividad ocurrirán a lo largo de la vida profesional, cuántos tiempos de ocio y de no ocio (negocio) habrá a lo largo de la vida;

- cada vez está menos claro lo que será el trabajo y el empleo, no sólo en términos de utilidad social, de remuneración, sino también de realización personal.

Se acabaron los tiempos de las carreras profesionales estables, y entramos en la era de los itinerarios profesionales imprevisibles, cualquiera que sea la duración y el tipo de título obtenido en la formación inicial (aunque haya importantes diferencias de estatuto y de recorrido y los menos cualificados estén excluidos del acceso a muchos beneficios sociales). De las trayectorias balísticas a los vuelos de mariposa, así se cava un foso entre modos de construir identidades personales e procesos de integración socio-profesional.

Si los itinerarios profesionales son imprevisibles, entonces ¿para qué especializar a los jóvenes en este o aquel campo de formación? En definitiva, se puede preguntar, ¿por qué la escuela no se concentra en su misión de dar a todos una buena formación de base, un mínimo cultural común, haciendo eso bien hecho (lo que no está garantizado en muchos países, principalmente en Portugal)?

7. Los tiempos de orden, de estabilidad, de las referencias con continuidad intergeneracional, es un tiempo finalizado. Como dice A. Touraine, "comenzó el tiempo del cambio, como categoría social de la experiencia personal y de la organización social" (1997:23). En estos

nuevos tiempos de cambio tan acelerados, los individuos tienen conciencia de que están desorientados, sin libertad, incapaces de porvenirse a sí mismos, abrumados entre una ciudadanía mundial, sin responsabilidades, derechos o deberes en un espacio privado y ensimismado, sumergido, él también por las vacantes de la cultura mundial (Touraine, 1997).

Vivimos, ciertamente, tiempos de transición cultural. La fragmentación cultural es amplia y profunda, estamos ante nuevos desfases entre economía, cultura, sociedad y política. Las incoherencias entre estas facetas sociales parecen crecer sin control. Hay una aceleración del cambio social, la globalización no cesa de progresar, las nuevas técnicas de información y comunicación no cesan de alterar nuestra vida cotidiana, la imprevisibilidad de los días que se avecinan no para de crecer, los esperados sentidos que señalábamos a la historia se han deshecho en bifurcaciones insospechadas. En este contexto, pensar en la educación y en la formación se hace tarea muy compleja.

Pero esta complejidad debe afrontarse como tal, no debe ser liofilizada en torno del referencial técnico-económico, bajo pena de perder horizontes históricos fundamentales de desarrollo de educación y de la formación.

De hecho, no existe uno sino varios órdenes sociales que fluyen sobre el ámbito escolar: técnico-productivos, sí, pero también sociales, culturales, éticos, políticos. Existen grandes contradicciones entre estos órdenes y creo que las instituciones educativas y formativas deben, ante todo, analizarlos y someterlos a su propia orientación política. Creo que hoy se impone la búsqueda de un marco coherente de referencias múltiples para la educación y la formación, subordinado a una nueva visión política de educación y de ciudadanía.

Los discursos políticos enunciativos de las reformas educativas han estado prisioneros, en buena medida, de una retórica económica -cualificación de los recursos humanos, fomento de la adaptabilidad de los ciudadanos a los cambios que ocurren en el mundo del trabajo, participación en la competitividad creciente entre empresas y entre economías y bloques económicos. Esta retórica económica de los políticos cierra las políticas educativas en los referentes económicos, cuando lo que parece deseable para la educación y la formación, en cuanto potenciadoras del desarrollo humano, es que se politicen los discursos económicos. Deseconomizar el discurso político sobre la educación y la formación requiere un esfuerzo de referencias múltiples que implica una visión distinta del lugar y de las funciones esenciales de la educación y de la formación en las sociedades de hoy.

8. El modelo moderno de educación escolar eligió una racionalidad histórica concreta y principios de orden colectivo y abstracto como elementos centrales de su ordenamiento. En realidad, los colectivos escolares -el sistema educativo, ante todo, las escuelas, los grupos de alumnos, los alumnos en su conjunto- son tomados como los detentadores de los derechos y los beneficiarios directos de las enormes inversiones educativas nacionales. En las sociedades modernas, los sistemas educativos se erigieron en nombre de la necesidad de cimentar la unidad de cada nación y sobre el principio de la libertad individual y de los derechos y deberes cívicos de participación.

La escuela se concibió como "una agencia de socialización en una sociedad que no separaba la ciudadanía de la educación" (Touraine, 1997:366). Cuando se acentuó la definición del individuo, no ya como ciudadano de una sociedad política, sino como trabajador, la educación escolar perdió relevancia social y educativa, limitándose a la preparación de los individuos para la "vida activa", para la actividad productiva y para el desarrollo científico-técnico.

En las sociedades modernas e industriales se atribuyó a los sistemas escolares, con particular énfasis en la Europa de postguerra, la misión de proporcionar las cualificaciones generales y específicas necesarias para la ocupación de los empleos disponibles, creados por una economía en crecimiento continuo (los "treinta gloriosos"). A los sistemas educativos nacionales cabía la noble misión de formar los "recursos humanos" necesarios para el desarrollo de la economía. Como los requisitos de cualificación están en constante alteración y aumento, a causa de los adelantos técnicos y de los cambios que se producen en las empresas, en la organización del trabajo y en los campos profesionales, cada vez aumenta más la evidencia de la necesidad de ampliar el tiempo de permanencia en las escuelas para una población cada vez más numerosa, con una tendencia a hacerse universal.

Varios economistas se encargaron de corroborar estos postulados de orden colectivo y finalista, principalmente por proclamar el hecho de que los gastos en educación constituirían una buena inversión pública y nacional para garantizar el crecimiento económico, al tiempo que permitían la constitución de una reserva permanente de mano de obra cualificada, que debía ser absorbida por las necesidades aparentemente insaciables de la economía. A pesar de haber sido siempre una interrogante para el pensamiento científico, esta evidencia y este "rationale" se transformaron en una ideología triunfadora y en un tiránico sentido común que se agarraron como lapas a la modernidad.

9. Aún hoy son ellos quienes dirigen las políticas nacionales de educación, con una retórica igual en cualquier lugar del mundo. Históricamente, la expansión de los sistemas escolares es, como observa Martin Carnoy (1996), no tanto una función de la calidad de la educación que se promueve, sino del sistema económico dominante y de sus ordenamientos correlativos, la postergación de la entrada en el mercado del primer trabajo y el aumento de las tasas de escolarización a niveles siempre más elevados. Fue sobre esta razón histórica y sobre este principio abstracto de ciudadanía y de igualdad que se creó el modelo moderno de educación escolar, que se implantaría en todo el mundo como una institución mundial estandarizada.

Sobre los sistemas educativos nacionales ha reposado, a lo largo del siglo XX sobre todo, gran parte del esfuerzo colectivo de los países en orden a la democratización social y a la permanente reconstrucción democrática. Las ventajas son inmensas, indudablemente. Esfumináranse desigualdades sociales, se ha promovido la ciudadanía y la participación social, fomentándose la igualdad de oportunidades y la libertad de expresión individual, alcanzando niveles superiores de calidad de vida. En este final de siglo podemos afirmar que habrán sido casi del mismo tamaño que las ilusiones perdidas. Pero lo importante es que, en nombre de la historia, no sacrifiquemos la dignidad, como advierte Alain Finkielkraut (1997).

Como bien sabemos, los "objetos sociales" considerados como beneficiarios de estas inversiones y de estas razones de orden histórico y colectivo, los beneficiarios de las inversiones sociales en pro del desarrollo que toman las personas como medios e instrumentos y no como fines, son sujetos humanos singulares, irrepetibles, autenticidades únicas, personas concretas y en construcción, irreductibles a cualquier ordenamiento fundado exclusiva o predominantemente en una matriz colectivista y abstracta. Cuanto más neutralice e ignore el sistema educativo nacional, en términos concretos y cotidianos (en el campo de las intenciones siempre lo tendrá muy en cuenta), la singularidad y la irrupción de la diferencia, reduciendo las aulas a oficinas de producción de títulos escolares debidamente jerarquizados y los alumnos a "piezas del dispositivo y engranaje de la turbina" (para retomar los términos de Finkielkraut), menos servirá a la gente de hoy. Como dijimos, las sociedades de hoy y de los tiempos que se avecinan son más inciertas y complejas en su interrelación, explotan fuentes de información y de conocimiento, precisan de la educación escolar ya no como una mera

asimilación certificada de saberes, sino como la promoción de capacidades nuevas para criticarlos, apertura al cambio, nuevas competencias en orden al saber ser y al saber convivir con los demás, en una sociedad donde la construcción personal de juicio se hizo una tarea difícil, dada la inestabilidad de referencias y la volatilidad de los tradicionales vínculos sociales (como el trabajo asalariado).

10. Actualmente, en el momento en que la escuela escolariza más masivamente que nunca, es cuando ésta pierde relevancia socioeducacional al hacerse paulativamente frágil el referente funcionalista del trabajo: vivimos hoy en una sociedad marcada por los efectos cruzados del desempleo estructural, el estado precario de las vinculaciones sociales, muy deudoras de las vinculaciones laborales, de la imprevisibilidad de las trayectorias profesionales, de la desvalorización social de los diplomas, de la búsqueda desencantada de la educación (Grácio, 1977). Del tiempo del optimismo asociado al crecimiento de la búsqueda social de educación pasamos al tiempo del desencanto, asociado aún al mismo proceso de crecimiento.

La nueva retórica de las cualificaciones y de las competencias, que todos los días se amplía, está procurando conferir hoy a la escuela nueva relevancia socioeducacional, colocándola en el centro de los procesos de dualización social. En la actualidad, es en este nuevo contexto que se ha de buscar, en gran medida, el sentido del trabajo escolar y el valor del uso social de los diplomas. Es un contexto que presenta ciertos riesgos para los sistemas escolares modernos.

Las escuelas de hoy tienden a configurarse, para muchos adolescentes y jóvenes, como un local de paso, un ancho ritual de iniciación, sin alma, sin fuentes de motivación, sin proyecto, un tiene que ser, porque no hay nada más importante que hacer. Lo que se valora aisladamente es, cada vez más (siempre lo fue) la convivencia inter pares. En este contexto y dadas las condiciones en que trabajan las instituciones escolares, es grande el riesgo social de que estemos transformando las inversiones educativas en impulso del consumo escolar.

Varios factores actúan como movilizadores de la costumbre consumista de la educación escolar. Subrayo cuatro. De un lado está la inversión familiar en la prolongación de la permanencia en la escuela, en busca de las más altas credenciales escolares. Esta es una estrategia para alcanzar el mejor estatuto social posible, estrategia tantas veces independiente de la voluntad de los jóvenes de continuar o no estudiando. De otro, está el desempleo y la retracción del mercado del primer empleo, que limita y perturba el acceso de los jóvenes al empleo y a una profesión, situación que se da incluso en quienes están diplomados en educación superior. Esta crisis de valor de las más altas credenciales escolares es un dato nuevo y particularmente inquietante, que merece una grande y profunda reflexión social. De otro lado, aún, nos surgen los caminos inciertos y zigzagueantes de inserción socioprofesional, esos vuelos de mariposa que esperan a los jóvenes en sus procesos de inserción. Finalmente, tenemos la oferta educativa que tenemos, el día a día de la rutina escolar, sin condiciones de trabajo, sin misión ni objetivos distribuidos, el desinterés y la irrelevancia socioprofesional de muchos cursos ("¿para qué sirve esto?"), la fase mecánica de la escuela, los programas rígidos que hay que cumplir rígidamente, la falta de estímulo a la construcción de saberes y de competencias y al esfuerzo personal, la concentración escolar sobre las vertientes cognitivas y, como mucho, operativas de los procesos educativos (en detrimento y abandono de las vertientes operativas, expresivas y valorativas, para seguir el orden de B. Broca (1999).

Importaría creer si, con la entrada del nuevo siglo, no estaremos creando la escuela del "consumo obligatorio", por falta de alternativas sociales para los adolescentes y para los

jóvenes, como forma de escapar a una mera moratoria educativa (Chisholm, 1995), producto (caro) de sustitución del empleo y del desempleo.

11. Importaría evaluar también dónde nos llevará esta situación que vivimos colectivamente y que consiste en el gigantesco desconocimiento que todos tenemos acerca de nuestro sistema educativo y en el descontrol social en el que se encuentra. Cuantos menos esfuerzos hagamos para que los evaluemos, se irá degradando cada vez más ante nuestros ojos perplejos y ante nuestras bocas culpables de estos y aquellos agentes sociales.

III PARTE

12. Se agotó el tiempo de las reformas educativas, se dice en Europa. Creo que nunca han sido tan necesarias, porque verdaderamente lo que se agotó fueron las virtualidades del modelo moderno de educación escolar, herencia del siglo XVIII y del siglo XIX, que ya difícilmente se hace funcional, como modelo cultural, en los albores del siglo XXI, después de veinticinco años de acelerados cambios sociales.

Serán necesarias, eso sí, otras reformas menos estáticas, centralistas, burocráticas, porque lo que se cuestiona son los procesos de cambio social, sus presupuestos, sus líneas orientadoras, sus actores, su evaluación. Y esta es una materia en la que importaría profundizar.

Varios son los campos donde sería urgente actuar, pero más que catalogar una serie de medidas concretas, opto por dejar un marco de referencia genérico para una repolitización de la educación y de la formación. Subráyese, mientras tanto, que gran parte de las semillas ya están en el terreno, en nuestras escuelas, durmientes o sofocadas, sin un marco adecuado a su porvenir. Varios fueron los movimientos pedagógicos y muy variadas son las prácticas educativas de muchos colectivos escolares que, a lo largo de los tiempos, han contribuido en superar las limitaciones estructurales del modelo escolar actualmente dominante (por ej. Educación nueva, pedagogías activas, no-directividad, aulas Freinet, métodos de proyecto). Es con ellos que ha de contar, conjuntamente con otras energías que es imprescindible movilizar para provocar los cambios estructurales necesarios. Porque a pesar de estas dinámicas, las estructuras del modelo moderno de educación escolar resistieron y se adaptaron siempre a los nuevos contextos, con performances globales en deterioro progresivo.

La ruptura a emprender requiere, sin embargo, un importante esfuerzo en dejar de ocultar y afectación de los mitos que ordenan y hacen aceptable el modelo moderno de educación escolar. La impresión de que este modelo responda a las necesidades de los días de hoy y la perspectiva dominante de que aquello que los gobiernos y las sociedades tienen por delante como misión se resume a sucesivas pequeñas reformas o ajustes, que inciden sobre el funcionamiento de las escuelas y particularmente sobre los programas, fabrican un barniz que oculta la degradación y cuya remoción se impone.

Esta ruptura de paradigma puede analizarse desde diferentes prismas, para efectos de la comunicación. En principio, una perspectiva estructural y política, luego una organizacional y finalmente una social. Aquí vamos apenas a mencionar algunos de los elementos nucleares

de este cambio, dejando para otras circunstancias un ordenamiento más preciso de los principios que deben orientar el proceso social de reinstitucionalización escolar.

Primeramente, sin abandonar sus funciones tradicionales, la enseñanza y la formación deberán enriquecer su misión, reordenándola en torno al eje central del desarrollo humano de cada uno de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que acoge. Sin perder de vista su referencia heterogénea, importa identificarla dentro de un nuevo marco en el que la autorreferencia, nacida de dentro para afuera, de cada persona para cada alumno, refuerce la capacidad de las instituciones educativas para proporcionar tiempos y modos adecuados para el desarrollo de cada educando, fomentando en cada uno la adquisición de los saberes fundamentales y el desarrollo de diversos tipos de inteligencia, la capacidad de conocerse (de revelarse) y de reconocerse como sujeto social, en relación con los demás, conviviendo con ellos, de modo que se pueda orientar en el mundo en el que vive, haciéndose cada vez más "sujeto activo de su propia existencia" (Fernandes, 1998).

No se trata, por eso, de reducir o limitar la misión de las instituciones de enseñanza y de formación, sino de ensancharla y concentrarla, aceptando responder a una pluralidad de mandatos sociales (de instrucción, de socialización, de profesionalización, de participación cívica, de formación ética, de desarrollo estético...), subordinándolos no ya al referente económico (formar recursos humanos, factores de producción), sino al primado del desarrollo de las personas que hay en los alumnos, cualquiera que sea su edad, cualquiera que sea el momento en que acometan la enseñanza y la formación. La educación escolar no deberá definirse en función de la preparación de los individuos para el ejercicio de las funciones sociales, de la adaptación de los individuos a las oportunidades sociales existentes (por ejemplo, desempleo, precariedad del empleo, zigzagueos y discontinuidades profesionales sucesivas) y del mero aprendizaje de las normas que nos gobiernan, sino antes regularse por el refuerzo de las oportunidades que da a todas y cada una de las personas para ser sujetos de su existencia.

13. Es evidente (aunque sea una evidencia que se toma poco en serio) que, al ampliar y reconcentrar su misión, las instituciones educativas no pueden mantener su actual marco institucional. Las escuelas de instrucción o las escuelas de socialización secundarias (considerando que la familia se encargó de la primaria), no son ni pueden ser nunca, por arte de magia, escuelas de subjetivación, dedicadas asimismo a la construcción de proyectos personales de vida, a favorecer y a potenciar también el surgimiento de las diferentes identidades personales, de los varios campos de posibilidades de cada persona a lo largo de su vida.

La UNESCO, en este albor de ceniciento del siglo XXI, propone a la comunidad internacional la metáfora del tesoro, advirtiéndonos: "es preciso señalar nuevos objetivos a la educación y, por tanto, cambiar la idea que se tiene de su utilidad. Esta debería asentarse ante todo en la concepción de la educación como proceso de revelación del tesoro escondido en cada uno de nosotros" (1996). Con esta óptica las escuelas no podrán continuar rigiéndose, aunque implícitamente y aunque ningún profesor o formador lo confiese, como una institución social de prestación de servicios y de suministro de bienes colectivos, que finalmente se traducen en los títulos que emite; se impone su reinstitucionalización como instituciones estimuladas para apoyar, por todos los medios a su alcance (y muchos nuevos medios hay que estimular), el desarrollo de las potencialidades de cada una y de cada uno de los ciudadanos, para favorecer la comunicación intercultural y para sustentar una vida común y solidaria sobre el planeta, una reinstitucionalización en torno al paradigma del desarrollo humano solidario.

En estas instituciones educativas cada persona debe ser incitada a aprender, a adquirir lo esencial de un "thesaurus" cultural, a aprender a aprender, a ser libre y a expresar su autenticidad, a comunicar y a cooperar con los demás en la vida de la "comunidad" local. En la "sociedad de la información" poco importará subordinar la educación y la formación a lo largo de la vida a la preparación de productores/consumidores. El tiempo social es y será otro, lleno de nuevos tiempos, que no serán sólo tiempos de trabajo y de consumo. El gran desafío es cultural y consiste en cualificar este nuevo tiempo social complejo como un contexto social y humano rico y enriquecedor, cuidando que las instituciones educativas no sólo favorezcan la cualificación de las personas, de cada una de ellas, para la inevitable manipulación de las ilusiones simbólicas y para la creatividad, sino para permitir rehacer las redes humanas y sociales locales, los tiempos disponibles para la participación social activa, para la comunicación, para la distribución de los saberes, para la creación personal de significados y de sentidos, en un tiempo en el cual está en reconstrucción el "cartel de a bordo" de los derechos de cada ciudadano.

Como dice el Informe de la UNESCO, la educación debe contribuir al desarrollo global de las personas e "todo ser humano debe ser preparado para elaborar pensamientos autónomos y críticos y para formular sus propios juicios de valor, de modo que pueda decidir, por sí mismo, como actuar en las diferentes circunstancias de la vida". Y prosigue: "más que nunca la educación parece tener, como papel esencial, conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, discernimiento e imaginación, que necesitan para desarrollar sus talentos y permanecer, tanto como sea posible, dueños de su propio destino" (1996).

El modelo moderno de educación escolar al servicio de la sociedad, al servicio del país, del desarrollo social y del progreso, en el momento de su apogeo, muchas décadas antes de su institucionalización, evidencia debilidades estructurales incontrovertibles. Como propone Alain Touraine (1997), la escuela de la socialización debe dar lugar a la escuela del sujeto, orientada a la libertad del sujeto personal, para la comunicación intercultural y, simultáneamente, al tanto de la gestión democrática de la sociedad y de sus cambios.

Por todo eso importa reconstruir institucionalmente cada institución educativa, más que seguir introduciendo iniciativas estatales reformistas, que a veces cambian muchas cosas (sobre todo los programas de disciplinas y los nombres que se dan a las cosas), y, también, al fin y al cabo, poco alteran el desempeño institucional y las competencias de cada uno. Se trata, ciertamente, de un esfuerzo en el que todos deben intervenir, en el que cada actor social debe asumir responsabilidades propias, en que se acepte ser evaluado y dar cuenta de su desempeño. Se trata ciertamente de un esfuerzo grande, que exige persistencia y mucha diligencia política renovada, tanto a nivel nacional como local. Se trata, en fin, de un esfuerzo en el cual debería apostar mucho la comunidad internacional, conocidos como son los efectos del sistema educativo mundial sobre la evolución de los sistemas educativos nacionales (Azevedo, 1998).

Importa ver esta reinstitucionalización en los marcos nacional y mundial, como factor de apalancamiento de nuevos horizontes de esperanza. No se discute recrear o reforzar el poder de las elites y de las organizaciones burocráticas, sino la dinamización de redes de individuos, de redes de escuelas y de redes de nuevos proyectos educativos, activando nuevas políticas de enseñanza y de formación capaces de impulsar la esperanza que habita con nosotros.

14. ¿Y qué nuevas instituciones crear? Las escuelas deben dejar de ser locales de paso para transformarse en ambientes vivos de aprendizaje, lugares de trabajo, donde se aúnan múltiples esfuerzos y variados medios para hacer aprender, para aprender a aprender, para

desencadenar la participación activa de cada persona en las actividades escolares, lugares de investigación y de comunicación, donde se adquieren métodos y hábitos de estudio, donde se realizan proyectos, donde se corrigen los errores y se aprende con ellos, lugares donde cada una y cada uno descubran el placer de aprender y se regocijen con el descubrimiento intelectual y el gusto estético. Es imperioso rechazar la pasividad, la laxitud y la falsa exigencia, vulgarmente transformada en un clonaje infinito de tests.

No precisaremos de preparar muy bien a las personas para que se adapten a la sociedad que los envuelve y que cambia aceleradamente, reaccionando a sus exigencias inmediatas. Todos necesitamos aprender a vivir activamente como personas en el torbellino de cambios que nos rodean. Pero nada está cerrado, nada es inevitable, no hay sentidos únicos en la organización de nuestras sociedades cambiantes ni en nuestras vidas. Por eso, no es tanto la adaptabilidad que es preciso fomentar en las instituciones educativas, sino la "personalidad", o sea, es necesario dotar a las escuelas de los instrumentos adecuados para hacer a cada una y a cada uno de los alumnos/estudiantes sujetos constructores de biografías personales dignas y de ambientes sociales de convivencia, expresiones de civilización.

Los alumnos necesitan y quieren una escuela exigente, con profesores competentes, un ambiente donde no se sientan abandonados o tratados como oyentes pasivos de la información disponible, sino donde cada persona se sienta estimulada para el trabajo y para la adquisición de un depósito de competencias multidimensional, donde se crucen los saberes, se amplíen los conocimientos y se puedan articular las diferentes dimensiones de la personalidad. Los jóvenes alumnos rechazan cada vez más la escuela del consumo, donde cumplen sobre todo con un calendario, obligados a permanecer lejos del mercado de trabajo durante un tiempo cada vez más largo. Muchos alumnos quieren participar con mayor intensidad en la vida de las escuelas y no son incentivados para ello por medio de soluciones institucionales nuevas, por nuevos conceptos de gobernabilidad de las instituciones educativas. Y para que tales ambientes se creen, estas instituciones tienen que cambiar mucho.

15. Una escuela atenta a la persona que hay en cada alumno, capaz de crear, con autonomía, respuestas creíbles y eficientes a la heterogeneidad social que caracteriza a su población, es una institución social que no puede dejar de contar con la colaboración de un cuerpo de profesionales que está más allá del cuerpo tradicional de profesores. Una asunción de responsabilidades educativas tan amplias y exigentes implica la afectación de equipos multiprofesionales: docentes, claro está, y docentes que no se definan profesionalmente sólo por el fragmento disciplinario que imparten, docentes-peritos en determinadas materias para apoyar a los restantes profesores, pero también orientadores escolares y profesionales, cada vez más requeridos frente a la incertidumbre que domina las trayectorias profesionales y el mercado de trabajo, documentalistas y gestores de información, pues tanto profesores como alumnos difícilmente se orientan solos en medio de los caudales ininterrumpidos de información, animadores sociales y culturales y monitores que pueden suministrar complementos esenciales al desarrollo de cada uno, especialistas de este o de aquella disciplina, que tan importantes contribuciones, aunque concretas, pueden dar a la formación.

No creo que las instituciones de formación inicial de profesores sean un importante punto de apoyo para apalancar estos cambios institucionales. Ellas forman para reproducir el actual modelo escolar, forman para la conformidad y no será con ese espíritu que se podrán reconstruir institucionalmente las escuelas. Sin otro marco institucional no habrá otra información inicial de profesores y sólo con otro marco institucional en vigor es que se hará todo en el sentido de invertir seriamente en un nuevo tipo de formación continua de profesores

y formadores.

16. Y no necesitaremos sólo de nuevos equipos profesionales, sino también de nuevos instrumentos metodológicos y pedagógicos y de nuevos contextos organizacionales al servicio de la comunicación intercultural, de individualización de las relaciones con los alumnos y del fomento de la libertad personal. No se comprende, por ejemplo, cómo es posible crear un ambiente del hecho educativo, promotor de un seguimiento de la personalidad de cada alumno, si no hubiera, por lo menos en cada año (o ciclo, de preferencia), un equipo fijo de docentes para un conjunto fijo de alumnos, directamente responsabilizados de su desarrollo equilibrado y adecuado. Otro ejemplo: no se comprende cómo es posible hacer de las instituciones educativas locales de trabajo y ambientes de aprendizaje estimulantes con el ajuste del horario dentro de las aulas, en secuencias distribuidas cada cincuenta minutos (que de trabajo efectivo serán treinta), cuando sabemos que es imprescindible y posible organizar el trabajo escolar en otros tiempos y de otros modos.

Las instituciones educativas locales, siempre insertas en una textura social dada, siempre diversa, deben ser instituciones con una mayor autonomía (que se conquista, que no se delega normativamente, por más importante que sea la delegación que se establezca) en su capacidad de crear redes locales de instituciones y de actores sociales disponibles para apoyar su inmensa y difícil misión. Las escuelas, sencillamente, deben poder contar (y fomentar) con la disponibilidad de recursos, la afectación de múltiples medios humanos y materiales de las comunidades, la cooperación de otros agentes educativos, como son los museos, las bibliotecas, los periódicos y las radios, los centros de salud, las asociaciones culturales y las fundaciones (por lo demás, es obvio, del apoyo indispensable del Estado), las empresas, los centros de formación profesional.

Y es evidente que las energías para la tesitura de estas redes no puede residir sólo en las escuelas; tiene que estar también en las autarquías locales, en las empresas más dinámicas, en los variados agentes educativos locales, en la acción enérgica de los varios servicios públicos de base local. En buena medida, cada comunidad local debería tener conciencia de que cuenta con las escuelas, la enseñanza y los aprendizajes que merece.

17. Y es importante recordar que las necesidades y las oportunidades crecientes de aprendizaje a lo largo de la vida constituyen un fuerte llamado a la renovación institucional de las escuelas (en todos los grados de enseñanza). Estas deberían evitar crear hitos tan deshumanizados en el crecimiento de la personalidad de los alumnos como los que provoca, la mayoría de las veces, cuando se limita a fijar unas pautas, al término de los años lectivos y de las trayectorias escolares. Esto es tanto más incongruente cuanto es cierto que cuando la persona sale de una institución está en tránsito hacia otra, o, más pronto o más tarde, va a necesitar recorrer la otra.

Escuelas atentas, preocupadas y ocupadas con sus alumnos, son instituciones que se implican en sus procesos de transición, sea de la escuela, sea para el trabajo, sea de profesión, y que siempre están disponibles para atender y orientar, más tarde o más temprano, un regreso a la escuela (como si fuesen clínicas de atención permanente).

Son múltiples las organizaciones que promueven la educación y la formación a lo largo de la vida, y variados y ricos son los medios que utilizan. Desde la pura información y actualización general, hasta el reciclaje y la reconversión profesional, muchos son los campos, los tiempos y

los modos de aprender. Se multiplican las instituciones que forman y se innovan tecnologías de multiplicación de la información y de la formación, pero, al mismo tiempo, aumentan los ámbitos en los que cada ser humano carece de la adquisición de nuevos saberes y de nuevas competencias. Sólo las instituciones escolares son las que parecen petrificadas, prisioneras de la rigidez del marco institucional en el que actúan, y están atadas a conceptos de educación y de formación que no sirven a la gente ni a la nueva sociedad en la que se insertan. Mucho habría que aprender con el establecimiento de compañías y con el desarrollo de las redes locales de cooperación, en orden a flexibilizar actuaciones, aprovechar sinergias y sobrepasar limitaciones propias.

18. En lo referente a la educación básica, anotaré algunos aspectos que merecerán nuestra atención, en coherencia con el marco que acabo de esbozar.

- a) la educación básica está bajo el fuego cruzado de varios desafíos: sostener (ser el primer eslabón) una formación a lo largo de toda la vida; proporcionar a todos y a cada uno los saberes y las competencias que les faculten el acceso continuo a nuevas etapas, saber lidar y dialogar con los procesos de aprendizajes realizados en otros contextos informativos y educativos que no son los escolares, teniendo en cuenta integrar y potenciar las ventajas de todos los aprendizajes realizados.
- b) conceder la prioridad política a la cualidad y equidad en los primeros años de escolaridad básica; cuando se abandona políticamente la enseñanza primaria (¡hasta por que los niños no se manifiestan en la calle!) los costes sociales a pagar son elevadísimos. Los cimientos no cambio de sitio, aunque a veces, aquello que se desprehinde de las prioridades políticas de algunos gobiernos es el hecho que cambien los cimientos por el tejado;
- c) desarrollar nuevas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje, como también nuevas modalidades de formación teniendo en cuenta hacerlo con éxito para todos, a la enorme heterogeneidad social existente. Estos esfuerzos no son meramente técnicos, ya que necesitan dinámicas sociales de aplicación local capaces de articular los diferentes actores en juego (dirigentes de las escuelas, docentes, padres, alumnado, autarquías, empresarios, dirigentes de bibliotecas, museos, periódicos, centros de salud, etc.);
- d) proceder a evaluaciones sistemáticas a las instituciones escolares (hetero y auto evaluación) además promover evaluaciones aferidas acerca de los resultados efectivamente alcanzados por los alumnos. La confianza social en las instituciones escolares depende, en gran medida, de estas prácticas de auto-evaluación del desempeño y de la prestación de cuentas acerca de los resultados alcanzados. En la enseñanza básica y obligatoria estas prácticas revélanse particularmente urgentes y significativas.

19. Con relación a la formación educacional inicial, es evidente su camino en dirección a la polivalencia y a la desespecialización (Azevedo, 1998). A pesar de la incertidumbre que mina el mercado laboral y de la imprevisibilidad de la evolución de los perfiles profesionales, la formación técnica y profesional inicial continua a ser generalmente pertinente, dependiendo siempre, tanto en su organización como en sus métodos y contenidos, de los contextos regionales donde se desarrollan.

Muchos gobiernos, en las reformas de la enseñanza básica y secundaria, y en las reformas de la formación profesional, enfatizan la necesidad de reforzar la formación "general" de los ciudadanos, una formación sólida, polivalente, y emprenden reformas educativas para disminuir la especialización y reforzar dicha formación para "las nuevas competencias": adaptabilidad al cambio, iniciativa, espíritu crítico, resolución de problemas...

Vale la pena preguntarse sobre estos procesos reformadores para que percibamos qué es lo

que estamos haciendo cuando reforzamos la formación "general" y humanista. La perspectiva puede ser muy enriquecedora para la educación y la formación, pero puede suceder también lo contrario. Puede suceder, por ejemplo, que estemos sólo reforzando la formación general académica, una de las muchas componentes de una formación general académica, una de las muchas componentes de una formación general de los ciudadanos, capaz de sustentar su integración social plena (o sea, más Estudios Sociales, más Filosofía, más Historia, más Lengua Extranjera, esto es, más "liceo"). Puede suceder, como yo defiendo, que se esté sólo especializando la enseñanza y la formación en torno al paradigma de la enseñanza académica, cuando el desafío a la sociedad nos podría llevar mucho más lejos.

El futuro de la enseñanza técnica y de la formación profesional puede y debe ser muy diferente de su pasado. A lo mejor no tendrá que realizarse en escuelas o modalidades de formación autonomizadas, aunque no sea fácil, como la propia historia de la educación así lo demuestra, es como osar meter vino nuevo en odres viejos (porque normalmente es el odre viejo – el marco institucional tradicional – el que estropea el vino nuevo – la innovación – y no al revés). Las experiencias realizadas en muchos países permiten discernir algunos caminos potencialmente factibles de un nuevo futuro, con éxito social, para la enseñanza técnica y formación profesional inicial. Entre ellos están los nuevos perfiles de formación, más abiertos y capaces de entremezclar información técnica y práctica, disciplina y proyecto, escuela y contexto de trabajo, la enseñanza modular, la realización de proyectos profesionales como parte integrante de la formación, el establecimiento de redes de compañeros locales, en orden a la concepción de la formación y a la integración socioprofesional, la articulación inicial de jóvenes con la formación de adultos, a lo largo de la vida, en el mismo ambiente formativo.

Conclusión: sacar a la luz la persona que hay en los alumnos

20. Para finalizar, dos palabras de respuesta a algunas críticas que aquí y allí se formulan en cuanto a este tipo de abordaje. No lo hago para huir del debate, sino para estimular y, en definitiva, para hacerlo más útil. La primera se enlaza con la crítica de que estos son enunciados meramente teóricos y que, en la práctica, no nos conducen a nada, pues no apuntan a ninguna solución concreta, a ningún remedio para aplicar mañana, en la escuela de cada uno. Pues bien, el objetivo de esta reflexión no es el de buscar soluciones limitadas a problemas complejos. En primer lugar, creo que es necesario invertir algún tiempo para pensar bien los problemas con los que nos encontramos, pues muchos de ellos, aparentemente antiguos, ya no son los mismos y diseñan hoy contornos nuevos y en contextos de un gran cambio social. En segundo lugar, porque nunca abandonaremos el viejo modelo moderno de educación escolar si no vislumbramos nuevos horizontes, si, a pesar de las dificultades con que lo hacemos, no osamos tantear en busca de palabras para dar un nombre a lo desconocido, como dice el historiador Hobsbawm (1996), si no rehacemos el ambiente de promesa y de esperanza que permite relanzar a las instituciones educativas hacia nuevas misiones sociales, en los albores del nuevo siglo. Ponerse a buscar un nuevo y adecuado marco teórico puede constituir, no ya una manera de estar al lado de los problemas, sino que es el mejor modo de situarnos al lado de las soluciones.

Por otra parte, algunos críticos abogan, aquí como en otros países, porque cuanto más atiende la escuela a la gente, más olvidará al alumno y que, en la medida en que así lo haga, el llamado "nivel educativo" estará ciertamente descendiendo. Creen que sólo haciendo desaparecer a las personas de las aulas será que las instituciones educativas estarán capacitadas para afrontar alumnos objetivos, esponjas de racionalidad, aptas para absorber el saber que los programas, los manuales y los profesores disponen, aptas para ingresar al

ejército de los consumidores activos. Creo que quien piensa así se equivoca profundamente. Por dos razones principales. Por un lado, porque sólo desvelando y desenmascarando las personas que ocultamos tras los alumnos será que crearemos la comunicación necesaria para los aprendizajes, porque únicamente cuando se es reconocido como persona, en su libertad irreductible, se consigue ser alumno y eficiente aprendiz, tener el placer de descubrir, adquirir métodos de estudio, aunar esfuerzos para progresar siempre y ser responsable. Segundo, porque hoy cada individuo en un tiempo en el que ninguna institución social detenta el monopolio de la creación de juicios para la totalidad y complejidad de la vida, en una época en que vivimos bajo los signos del cambio y de la incertidumbre y en el que reina el pluralismo cultural, cada uno de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes (además de muchos adultos) no encuentra en las escuelas orientación, seguimiento individual, señales claras para su propia navegación. Convengamos pues que nunca fue, no es ni será ninguna pedagogía la pieza del dispositivo que algún día servirá para construir en el día a día una educación y una formación asentadas en el desarrollo humano de cada persona.

Buscando formar ciudadanos, podemos darnos cuenta de que estamos formando sobre todo consumidores globales y educados. ¿Será que queda a los alumnos esperar y, entre tanto, consumir aulas, acumular títulos y prepararse para afrontar en cada momento los estímulos del mercado?

Las administraciones nacionales de los sistemas públicos de educación y formación son, en definitiva, las primeras en darse cuenta y en convivir mal con las disfuncionalidades existentes en el modelo moderno de educación. El reformismo que influye sobre ella, fruto de las más variadas medidas de política, generalmente no suficientemente evaluadas, han conducido a la proliferación de profundas contradicciones y conflictos entre orientaciones políticas, entre objetivos para la acción, entre finalidades y medios disponibles, entre misiones estratégicas, modelos organizacionales y recursos humanos afectados, entre medidas de política y prácticas administrativas de la propia administración. El torbellino de contradicciones es tal, que la administración pública de los sistemas educativos está, en muchos países, entregada en la práctica al juego de intereses entre las varias corporaciones en presencia, destacándose entre ellas los varios sindicatos de profesores.

Existen todavía algunas presiones sociales que coadyuvan a la edificación de un nuevo marco de referencia y de un nuevo "modus faciendi" para las instituciones educativas. La revalorización social, particularmente empresarial, del factor humano, o sea, de la importancia primordial de las personas en las organizaciones, así como el impacto económico de una educación y formación multidimensional, de cuño cultural, por un lado; los descubrimientos científicos crecientes sobre la inteligencia humana, sobre el funcionamiento del cerebro y sobre la complejidad de los elementos que intervienen en el desarrollo de los aprendizajes, por otro, y la aplicación generalizada de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el contexto escolar y formativo, por otro todavía, pueden ser también barandas para una reinstitucionalización de las instituciones educativas capaces de atribuirles relevancia educativa y, por esa vía, una nueva relevancia social.