REVISTA DE eDUCACIÓN

Número extraordinario 2002

Educación y futuro

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Mira Lema
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan Ángel España Talón
Director General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristobal
Directora del Centro de Información y Publicaciones

Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Margarita Cabañas Corihuela
Marcos Fernández Manso
Silvia Mantero Martínez

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
José Luis García Garrido
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores Prada Vicente
Manuel Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-02-016-3 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26 - La Fortuna (Leganés) Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades derivadas de la autoría en los trabajos firmados.

Número Extraordinario 2002

SUSCRIPCIONES EN LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

EDUCACIÓN Y FUTURO

COORDINACIÓN DEL NÚMERO:
CARMEN LABRADOR HERRÁIZ

sumario

CARMEN LABRADOR HERRÁIZ: Presentación 5

GABRIEL JANER MANILA: Representación del mundo y conflicto moral 7

ALAIN MICHEL: Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades 13

HENRY GIROUX: Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo 25

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ: El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida 39

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO: Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU) 59

CLAUDE GRIGNON: Enseñanza superior, cultura científica y cultura técnica: el caso de Francia 73

SILVANO TAGLIAGAMBE: Competencia y capacidades en la reforma del sistema escolar 83

JUAN MANUEL COBO SUERO: Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro 103

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ: El futuro de la educación social .. 125

MANUEL CUENCA CABEZA: La educación del ocio: ámbitos de acción futura 149

JOSEFINA GRANJA CASTRO: Un horizonte para pensar la educación en contextos de complejidad social: los aportes de Niklas Luhmann .. 169

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ: Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica 179

JAVIER ECHEVERRÍA: ¿Internet en la escuela o la escuela en internet? 199

FABIO BACCHINI: Niños, educación y calidad de vida 207

MICHAEL W. APPLE: Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas? 223

CARLOS ALBERTO TORRES: La educación del futuro y los dilemas de nuestro tiempo 249

MANUEL MACEIRAS FAFIÁN: Perspectivas de la motivación 257

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN: El futuro de la educación desde su controvertido presente 271

Presentación

El número extraordinario 2001 de la Revista de Educación, coordinado por Rogelio Blanco, se dedicó a «Globalización y educación». El él se analizaban situaciones educativas, en contextos actuales, desde perspectivas diversas que ofrecieron la oportunidad de reflexiones orientadas hacia el futuro de la educación. Y fue así como surgió la idea de configurar el siguiente número extraordinario con aportaciones que permitieran mirar al futuro desde el tiempo presente. Naturalmente, el tema es complejo, difícil de abordar y sobre todo cargado de interrogantes a la hora de ofrecer un pensamiento educativo que pueda tener vigencia y aplicabilidad en años venideros.

No obstante, conscientes del riesgo que supone aventurar, pero conocedores de la necesidad de abrir un debate constructivo, con categorías de análisis ofrecidas por especialistas que han reflexionado y escrito, desde las realidades e inquietudes de cada uno, sobre aspectos que implican directamente opciones educativas en las que a todos corresponde cierto grado de responsabilidad, se inició este número intentando abrir caminos, despertar intereses, motivar a nuevos estudios de carácter anticipatorio con enfoques orientados a la aplicabilidad de las propuestas.

En los últimos diez años hemos asistido a numerosas consideraciones alusivas al fin de siglo por una parte, por otra a pensar en el milenio que se iniciaba, reflexiones diversas y desde percepciones y puntos de vista muy distintos confluían en la necesidad de nuevos planteamientos ante también nuevas realidades.

El nuevo siglo ya ha empezado cargado de desafíos, con una sociedad multicultural que necesita ser reconocida, asumida y aceptada como tal. Una sociedad de la información y del conocimiento que sigue ampliándose. Nuevas formas de vida, de trabajo, de comunicación, de relaciones que, imperceptiblemente, inciden en nuestro ser y actuar. Ricas identidades culturales que se mezclan en sus modos de vida y que generan espacios necesitados de educación.

Ya inaugurado el milenio, ante nuevos significados y desafíos, parece que se iniciaba una era nueva en la Historia del mundo y no precisamente por el cambio de cifras en el calendario, sino porque irrumpían con mayor o menor éxito nuevos paradigmas.

Tal vez este hecho invitó a pensar, a buscar desde la época que dejábamos atrás para proyectarnos hacia nuevos horizontes en medio de una sociedad que cambia vertiginosamente en cuyos cambios todos estamos incorporados.

Asistimos al gran debate cultural, al encuentro de civilizaciones diferentes; las identidades de los pueblos, regiones, naciones están exigiendo la construcción de un espacio de educación que haga compatibles las razones de la diversidad.

La sociedad de comienzos de siglo es una sociedad rica en la diversidad, compuesta por multitud de opciones y de culturas. Su dinamismo y carácter prospectivo la llevan a integrarse en la óptica de interacción de las políticas mundiales y en esas mismas políticas ideas y teorías inciden poderosamente en las conformaciones de la vida cotidiana, afectan decididamente al sector de políticas sociales que tienen mucho que decir sobre segmentos de población que viven en creciente desventaja social y tiene mucho más que hacer en la lucha contra la exclusión.

Paradójicamente, en esta misma sociedad, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación constituyen instrumentos indispensables en cualquier desarrollo social.

Los ámbitos digitales que nos obligan a construir nuestras vidas abriendo ventanas, exigen también que las formas de aprender estén relacionadas con «nudos», «link» y «redes». Se habla de reproducción y renegociación de sentidos y esto cambia la relación con los conocimientos. La palabra clave es «link», es decir enlace entre personas, conocimientos y estructuras. Es preciso reinventar el perfil docente, se habla de «arquitectos» colectivos, dinamizadores de inteligencias colectivas, que produzcan conocimientos en conjunto, cooperativamente; de educadores que permitan comunidades inteligentes y felices.

Obviamente, la experiencia-comprensión de estas realidades, la adquisición de destrezas, habilidades, estrategias y valores, para esta sociedad no es ajena a la educación.

Se abren grandes espacios de reflexión y de actuación que tratan los autores de los artículos de este número. En todos ellos aparece este contexto de transformación en el que se configura el nuevo modelo de ciudadano y de sociedad y en todos aparece un interrogante, ¿qué papel puede y debe desempeñar la educación? Algunas respuestas pueden encontrase en estas páginas, sin embargo, la complejidad de la misma es de tales dimensiones que otros estudios y otros debates, tal vez, inacabados, serán contribuciones valiosas para seguir enriqueciendo el panorama educativo actual y futuro.

La razón de plantear el número extraordinario 2002 de la Revista de Educación sobre Educación y futuro, intentando buscar respuestas posibles y tal vez diferentes enfoques que inviten a un debate riguroso y científico sobre el tema, está plenamente justificada.

En la sociedad del futuro, en la medida en que esto puede preverse, la multiplicidad de instituciones que se relacionan con el mundo del trabajo y de la formación, el reto hacia una sociedad del conocimiento, la realidad del aprendizaje continuo, los ámbitos de educación no formal, los espacios crecientes de ocio y tiempo libre, la existencia de poblaciones en desventaja social, reclaman planteamientos educativos nuevos, iniciativas innovadoras, concepciones creativas de la escuela y acciones educativas diferenciadas.

Para quienes, de alguna manera, nos sentimos vinculados al mundo educativo y experimentamos la necesidad de estos cambios previsibles y la dificultad de dar respuestas adecuadas, invoco como el autor de un artículo el verso de Machado: «Se hace camino al andar».

CARMEN LABRADOR HERRÁIZ
Universidad Complutense de Madrid

REPRESENTACIÓN DEL MUNDO Y CONFLICTO MORAL

GABRIEL JANER MANILA (*)

Resumen. El artículo subraya la importancia de la narración para ordenar la experiencia y fijarla en la memoria. La representación de lo que vemos es tanto una forma de conocimiento como de dotar de sentido al mundo, de organizarlo y ordenarlo. La capacidad de narrar nos distingue efectivamente como hombres, llegamos a ser sujetos morales gracias a ella. Desde estos presupuestos, el autor explora cómo aprenden los niños el arte de narrar, de la representación del mundo. Se destaca, igualmente, el papel de la educación en este proceso.

Abstract. This article stresses the importance of narration to arrange the experience and etch it on memory. The representation of what we see is both a form of knowledge and a way of giving the world sense, organizing and arranging it. The ability to narrate distinguishes us as human beings, we are moral subjects thanks to it. Starting from these suppositions, we investigate how children learn the art of narrating and world representation. We equally stress the role of education in this process.

Una de las conquistas humanas que definen con más provecho el tránsito hacia la hominización debió ser la capacidad de los hombres de inventar historias. Puede que antes fueran la búsqueda del fuego, la aparición del lenguaje articulado, el descubrimiento de que la técnica, aunque sea el simple uso de una astilla, multiplica el poder de las manos. Junto a estas grandes conquistas, no me resisto a situar la del hombre que narra una historia e inventa, en el transcurso del relato, un mundo de ficción: crónicas que explican la mentira que la mente organiza y la palabra recrea. También el discurso histórico es una invención. A veces, los historiadores han creído que es posible trazar con fidelidad el retrato de una época, pero hoy sabemos hasta qué extremo intervienen en la construcción del discurso histórico las mismas formas que gobiernan la escritura de ficción, formas literarias a través de las cuales se estructura el discurso de la Historia. Figuras y recursos que son propios de la escritura narrativa, relacionada con la representación de la realidad, en un discurso capaz de producir un cuerpo de enunciados científicos –y esto le hace diferente del relato literario– que permite establecer un conjunto de reglas destinadas a estimular la interpretación crítica de cuanto constituye su objeto de estudio[1]. Luego el pasado sobrevive como signo y como signo atrae cadenas de interpretaciones.

(*) Universidad de las Islas Baleares.

(1) Chartier, R.: «Narración y verdad», Temas de nuestra época, en EL PAÍS, 29-07-1993, pp. 3, 4.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

Cadenas de representaciones, me atrevo a decir, que tratan de imprimir marcas de significado en el cuerpo de los muertos[2].

Sólo aprendemos las cosas que hemos sido capaces de contarnos, de ordenar en una secuencia, de estructurar en función de un relato. Si la experiencia no se enmarca en una estructura narrativa se pierde en la memoria. Recontar la experiencia supone ordenarla, organizarla en una representación. John Dewey dijo que el lenguaje es un procedimiento que nos permite clasificar y organizar aquello que sabemos del mundo. Pero sólo sabemos aquello que somos capaces de representar, al mismo tiempo que construimos el sentido de la representación.

La fuerza del relato consiste en representar personajes, describir situaciones, en comprometernos en unas determinadas emociones, en mostrar mucho más que en demostrar. Hoy, las ciencias humanas han descubierto que la narración es una nueva forma de conocimiento. También el significado de la experiencia está profundamente determinado por el orden en que hemos organizado la secuencia. Muy pronto, los niños aprenden algo prodigioso: que el sentido de las cosas que hacen, de la experiencia, está profundamente afectado por la forma en que son capaces de contarlas. J. Bruner ha escrito que nuestra capacidad de contar la experiencia en forma de relato no es únicamente un juego, sino también un instrumento que utilizamos para dotar de significado. Y se trata de una estrategia que domina gran parte de la vida de las culturas: desde el soliloquio que nos relatamos a la hora del sueño, hasta al acusado que confiesa y justifica su implicación en un delito. La representación del mundo –la estructuración de la experiencia en una secuencia narrativa, la forma en que construimos la ficción de la realidad– es el resultado de un conflicto moral, porque la atribución de sentido es siempre consecuencia de un proceso mediante el cual se crean y se negocian los significados en el interior de una cultura.

A partir de este planteamiento nos interesa saber de qué manera los niños, desde muy pequeños, entran en este juego de significados y cómo aprenden a atribuir sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que les rodea. Hay que decir que la tendencia de los seres humanos a compartir historias que representan la experiencia múltiple de los hombres y a configurar interpretaciones coherentes con los diversos compromisos morales que establece una determinada sociedad, es una de las formas más poderosas de estabilidad social.

El hombre capaz de narrarse es el hombre capaz de actuar, de ajustarse a normas, de ser un sujeto moral. Sin aquella capacidad de narrarnos, seríamos como bestias. Necesitamos el recuerdo que nos une al lenguaje y, sobre todo, a la consciencia. Por eso se impone un proyecto moral que exige imaginación, entusiasmo, coraje, discernimiento, sentido de la realidad, sentido de la anticipación, voluntad de sobrevivir... Un proyecto que consistiría en la construcción de un espacio interior –el castillo interior del que hablaba Teresa de Ávila–, que rija el sentido que atribuimos a la experiencia.

Mediante la representación, derivada del pensamiento simbólico, el hombre biológico llega a ser un sujeto moral. Este es el hombre capaz de sujetarse a unas normas. La «capacidad normativa» es el resultado de las emociones morales. De la misma manera que nos enamoramos porque hemos oído hablar del amor –mediante la palabra que recuenta las historias de hombres y mujeres– aprendemos a ser justos, aprendemos a amar la belleza, a ser solidarios, a vivir en libertad. Asumimos así algunos de

(2) SPIEGEL, G. M.: «Huellas de significado. La literatura histórica en la era del postmodernismo», Temas de nuestra época, en EL PAÍS, Madrid 29-07-1993, pp. 4, 5.

los valores, virtudes, deberes y derechos que, desde los presocráticos a los postmodernos, la historia del pensamiento ha ido consolidando y substaciando, al mismo tiempo que configuran el patrimonio moral de la humanidad: la libertad, la igualdad, la justicia, la paz, la solidaridad, la tolerancia, el respeto por las personas y por la naturaleza, no solamente los valores de eficacia y productividad. Aristóteles en su «Ética a Nicómaco» dice que únicamente somos aquello que hacemos, que nos definimos mediante nuestros actos. Me agradaría subrayar que las representaciones del mundo que tenemos el coraje de imaginar también nos definen.

Fue durante el estío de 1816, en Ginebra, junto al lago Léman. Era un verano lluvioso. Mary Shelley tenía diecinueve años, justo acababa de casarse y se aburría. Escribió la historia del Doctor Frankenstein, empeñado en arrancar a los dioses un secreto esencial: el secreto de la generación de la vida. A partir de este extraño personaje podemos hacer algunas reflexiones sobre la educación[3]. Frankenstein fabrica un hombre, nos lo imaginamos con el rostro cosido, el cuerpo inmenso... y lo abandona a su suerte. La criatura es fundamentalmente buena, llena de buenos sentimientos, de compasión. Ignora las costumbres de los hombres. (alguien ha visto en este personaje una representación del mito del buen salvaje, el hombre natural que no ha conocido el contacto con la sociedad). Pero observa el mundo y hace de esta observación su propia representación. Se cuenta, se narra a si mismo aquello que ve. Abandonada por su creador, la criatura intenta construir su propia educación. Descubre el mundo a la manera de Locke y los filósofos empiristas: prioriza la experiencia concreta. No hay nada en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos. Escucha a alguien que lee «La vida de los hombres ilustres de Grecia y de Roma» de Plutarco, y reflexiona. Por medio de aquellas historias descubre los valores morales y sociales. Sabe que él no es como Adán que surgió perfecto de la mano de Dios y era feliz porque su creador le protegía. Luego se siente desamparado y solo, sometido a sus propios fallos en medio de los hombres, que no le reconocen como uno de los suyos. De este tema podría hablar extensamente el doctor Jean Itard[4] al que tanto le costó abrir un lugar para Víctor, el pequeño salvaje del Aveyron, en la sociedad. También en «El hombre elefante», film de David Lynch, la tenacidad hace que, a pesar de las deficiencias físicas, el «monstruo» sea reconocido como miembro de la comunidad de los hombres y descubierta su profunda humanidad. El doctor Frankenstein, al construir su criatura, había creído que podía fabricar un hombre y pensó que su trabajo terminaba cuando acabara el proceso de montaje. Había creído que podía poner un hombre en el mundo sin acompañarle en el mundo, sin explicarle que el mundo puede ser representado y que es a través de la representación que llegamos a comprenderlo. El mito de Frankenstein viene a decirnos que un ser humano es mucho más que un collage de elementos físicos y psíquicos, y que la educación ha de centrarse en la relación del individuo con el mundo de los hombres, con la realidad de la cultura que le acoge.

El hombre que narra se humaniza y penetra en la oscura materia de los sueños. También tu propio relato interior te humaniza, ¿Qué te explicas a ti mismo de ti mismo?, ¿Qué mentira te cuentas con la finalidad de organizar tu propio caos?. Narrar es poner orden también, configurar una historia, organizarla, dar sentido al caos. Y este es, por cierto, uno de los motivos por los

(3) VEGA RODRÍGUEZ, P.: *Frankensteiniana. La tragedia del hombre artificial.* Madrid, Tecnos-Alianza, 2002. MEIRIEU, P.: *Frankenstein pédagogue.* París, Esf. edit, 1996.

(4) MALSON, L.: *Los niños selváticos.* Madrid, Alianza Editorial, 1973.

cuales los seres humanos se sienten fascinados por las historias, porque las historias son un intento de poner en orden aquellos elementos, a menudo caóticos, que circulan entre los meandros olvidados de la mente.

Mientras se produce la narración oral, el narrador recrea la historia y la acompaña de una teatralización que participa en la invención del universo significativo que emerge del relato. El significado que adquiere depende de aquel espacio de ficción que configuran la voz –la ficción transita por la voz–, la capacidad de juego, la gestualidad, los múltiples matices que dan forma y significado a las palabras.

También la percepción de los textos escritos se efectúa a partir de las inquietudes del receptor, ha observado Hans R. Jauss[5], según las vivencias y las expectativas que configuran su visión particular del mundo[6]. La recepción literaria, pues, concreta –posibilita el paso de la virtualidad a la actualidad– una materia que el receptor reconoce.

La capacidad de contar historias comienza durante los primeros años de vida. Narrar es para un niño de cuatro años un juego, con todo lo que de libertad e invención fantástica contiene el juego. También es un juego escuchar una historia. Mediante la narración obtiene algunos beneficios fundamentales. En primer lugar, explica las historias que imagina, en el interior de las cuales experimenta realidades ficticias y recorre paisajes inéditos. En segundo lugar, aprende a construir historias significativas, narraciones provistas de significado. Hoy sabemos que la manera de enmarcar la experiencia, si no queremos que se pierda más allá del recuerdo, es a través de una estructura narrativa. El niño aprende a utilizar algunos instrumentos narrativos con el fin de obtener aquello que quiere. Aprende, sobre todo, a justificar la narración de los hechos con la intención de evitar la confrontación y el conflicto, a contar la historia bajo el prisma de la legitimidad y a relatarla con todas las circunstancias atenuantes. Negocia el significado a la vez que aprende –la cultura pone a su alcance un conjunto de recursos narrativos y una serie de técnicas de interpretación– a conocer los procesos mediante los cuales se negocian los significados en el contexto de una determinada comunidad[7]. Aprende que el significado es múltiple y divergente a la vez, que nuestros actos están profundamente afectados por la forma en que narramos aquello que hicimos. Y descubre que la narración depende del poder de las figuras retóricas, de la metáfora, la metonimia, la sinécdoque, la implicación... Sin el concurso de estas figuras la narración perdería su capacidad de amplificación, el poder de explorar las conexiones que existen entre lo cotidiano y lo insólito. En tercer lugar, aprenden la capacidad que tenemos los seres humanos de compartir historias que hablan de la diversidad de la vida y de interpretarlas de forma congruente con los compromisos morales de la sociedad en la que vivimos.

Para el hombre de comienzos del SIGLO XXI, la representación de la vida que nos ofrece la ficción literaria responde a una necesidad de entender más que de conocer. El cuerpo se protege en ella porque procede de una voz que da gusto escuchar, mediante la cual puede encontrarse todavía una sensibilidad con frecuencia ignorada. Posiblemente, aquello que en la *performance* oral es una realidad que se experimenta, en la lectura se encuentra en el

(5) JAUSS, H. R.: *Literaturgeschichte als provokation der literaturwissenschaft.* Konnstanz, Universitas-Durckerei, 1967.

(6) FIDALGO, S.: «Leer y crear», en CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil), nº 25, Barcelona, febrero 1991.

(7) BRUNER, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid, Alianza, 1991.

orden del deseo. El lector desea acercarse a aquella voz misteriosa que le indica que no se encuentra solo. Es la voz del autor que le ayuda en la búsqueda de posibles significados. Y es la indeterminación del texto aquello que incita al lector a participar en la aventura de la construcción del sentido. Es el lado salvaje de la lectura, de descubrimiento, de aventura, el aspecto necesariamente inacabado e incompleto. Como sucede con todos los placeres: siempre queda un espacio misterioso que no nos atrevemos a penetrar.

En un cuento que recoge Stith Thompson[8] y que cuenta la creación del hombre, se especifican los materiales con los que fue construido Adán: el tronco era de arcilla, los huesos de piedra, las venas de raíces, la sangre era de agua, los cabellos eran de hierba; el pensamiento era de viento y el espíritu –¿de qué otra cosa podía ser el espíritu humano?–, de nubes. Tal vez, el narrador remoto que inventó este relato quiso significar la fragilidad borrascosa de las fabulaciones que teje el viento de la memoria en cuyo interior circulan las nubes que el corazón genera.

Cada día a través de la prensa escrita, de la televisión, de la radio se nos habla de Europa. Alguien escribió que Bosnia es el gran fracaso de Europa –sobre todo el gran fracaso moral– y que ser europeo es una vergüenza. Pero cabe seguir proclamando todavía la necesaria tolerancia, la comprensión, la reivindicación de la diversidad. Cabe construir Europa como un espacio de libertad donde todas las diversidades sean posibles. Hace algún tiempo leí una definición bellísima de Europa, pero era una mentira. Decía: Europa es aquella tierra donde ya no existe la pena de muerte. Tal vez sea así, pero esta frase podría interpretarse como: sólo son Europa aquellas tierras donde la pena de muerte no existe.

Hace algún tiempo, asistí al festival internacional de teatro de títeres de Charleville-Mèzieres en la región de las Ardenes, en el corazón de la Europa del norte. Un grupo de Sarajevo, cuyas actuaciones eran esperadas con inquietud, no había podido llegar a tiempo porque no les permitían la salida de su país en guerra y la actuación tuvo que aplazarse hasta el último día en que, finalmente, la compañía pudo efectuar sus representaciones, ya a punto de clausurarse la muestra. Y estaba aquella tarde en la sala. Un actor se aproximó al público y explicó que el espectáculo que veríamos lo habían visto con anterioridad muchos niños y niñas de aquella ciudad destruida y quemada por la guerra, recluidos en orfelinatos y hospitales. Si alguna vez hemos conseguido, dijo aquel actor, dibujar una sonrisa sobre sus labios, ya nos damos por satisfechos. Era un espectáculo que hacía de la ternura y del juego su poética, provista a veces de cierto humor. Los actores cantaban una canción popular de su pueblo, era una canción de marineros que hablaba de una nave perdida. Nos habían dado una barca de papel de periódico que traía noticias de la guerra. Y os aseguro que desde el primer gesto consiguieron crear un sentimiento de complicidad extraordinario, convocar la solidaridad de los espectadores con aquellos niños y niñas de los orfelinatos y hospitales de Sarajevo que tal vez habían sonreído ante aquel teatro. Pensé en Europa, en este proyecto que cabe definir continuamente a partir de sus dramas.

Y pensé en la gran tarea que corresponde a la educación. No hace mucho tiempo un pedagogo y un periodista franceses, Philippe Meirieu y Marc Giraud, publicaron el libro con el título «L´école ou la guerre civile»[9], título que advierte que: o definimos de nuevo los objetivos de la escuela (una nueva escuela basada en la

(8) THOMPSON, S.: *The folktale*. New York, Holt, Rinchart and Winston Inc., 1946.

(9) MEIRIEU, P.; Giraud, M.: *L´école ou la guerre civile*. París, Plon, 1997.

educación cívica y en la democracia, contra la competitividad que provoca la selección abusiva, el aparheid, el analfabetismo y el fracaso) o podemos llegar a construir una sociedad de mafiosos y sectaria, dirigida a la confrontación civil. Educar para que seamos capaces de existir en la pluralidad y en la diferencia. He aquí el reto, existir desde la diferencia pero también desde el pacto social que la convivencia comporta.

A menudo hemos utilizado como indicadores de la identidad de un pueblo la lengua, la historia, la cultura... La cultura como relación de los hombres con un determinado espacio. Y hemos hablado de herencia social y de concepción del mundo. Sabemos que la cultura es acumulativa, que complementa la herencia biológica, que se constituye en norma de conducta, en ideal que orienta la vida de la comunidad. Los estructuralistas distinguían la cultura como sistema universal significante y, desde el modelo lingüístico de Saussure, la cultura como sistema abstracto (lengua) y las culturas que se concretan en diversos espacios (habla). Y sabemos también que la cultura es una necesidad biológica de todos los hombres. Esta necesidad es, pues, un universal que se concreta en múltiples existencias que la educación debe promover. Identidad y consciencia colectiva también quiere decir proceso de cohesión. Es necesario que la cultura –porque también es una representación del mundo– nos identifique, pero es necesario promover procesos de cohesión. Y cohesión no quiere decir uniformidad, porque aquello que se cohesiona es la diversidad de significados que coexisten en un determinado espacio.

Desde esta perspectiva antropológica de la educación se podría llegar a una definición del proceso educativo: se trata del proceso a través del cual un ser humano construye su particular representación del mundo. La peripecia a través de la cual aprendemos a atribuir significado a la vida. Y podría ser un diálogo entre el niño que aprende a construir conceptualmente el mundo y el adulto que le guía y le facilita las herramientas. Pero la identidad no es una realidad estática sino dinámica, como lo son las culturas. Cabe profundizar en los elementos que definen la identidad de un pueblo y reconocer su carácter dinámico, sus procesos de evolución, de reinterpretación, de selección –las culturas tienen tantos elementos adquiridos por selección, afirmaba K. Lorenz,[10] como las especies– de innovación... Y conocer los rituales de iniciación, las capacidades de enculturación de las sociedades urbanas, definir la etnicidad urbana y los procesos de adaptación, concebir la cultura como una realidad en construcción permanente y prever las consecuencias educativas que de ello se derivan.

A veces pienso que no es fácil para un adulto de nuestro tiempo, que ha renunciado a tantas utopías y ha recalado en la resignación, transmitir a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes aquello en lo que ya no cree. Sé, no obstante, que es necesario volver a pensar la posibilidad de una vida más justa porque ello nos da la fuerza y la capacidad necesarias para continuar nuestro combate. Nuestros alumnos nos obligan a pensar en aquello que nos gustaría que fuese el mundo, en el sentido que querríamos atribuir a nuestros pueblos. Cada día nuestros alumnos nos incitan a la coherencia.

(10) LORENZ, K.: *Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada.* Barcelona, Plaza y Janés, 1973, p. 78.

UNA VISIÓN PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN: RETOS, OBJETIVOS Y MODALIDADES

ALAIN MICHEL (*)

Resumen. Dentro de un mundo en constante cambio, tanto los responsables de la política educativa como todos los actores y miembros de la escuela deben tener una visión prospectiva, es decir, una idea a medio y largo plazo de los futuros programables y posibles, tanto para la sociedad en su conjunto como para los contenidos y los procesos de aprendizaje y enseñanza.
Se trata, en primer lugar, de mostrar los retos de semejante enfoque, teniendo muy presentes los principales desafíos a señalar en los años venideros. A continuación se analizarán las consecuencias a extraer en términos de objetivos asignados a la escuela y los debates políticos resultantes de estos. Por último, tras repasar rápidamente las diversas tareas complementarias que se desprenden de un enfoque prospectivo, comentaremos los seis argumentos establecidos por el Centro para la Innovación y la Investigación en la Enseñanza (CERI)[1] de la OCDE, que actualmente constituyen el ejemplo más avanzado de metodología prospectiva en el área de la educación.

Abstract. Within a world of constant change, both educational policymakers and all actors and members of school should have a prospective view, that is, a medium and long-term idea of programmable and posible futures for society as a whole and for learning and teaching contents and processes.
In the first place, it is important to show the challenges of that approach, having in mind the main challenges to point at in the coming years. Secondly, we analyze the objectives assigned to school and political debates resulting from them. Finally, after a brief revision of a prospective approach´s complementary tasks, we discuss the six arguments established by OCDE´s Center for Innovation and Research in Education (CERI) which are, nowadays, the most advanced example of prospective methodology in the area of education.

Si la educación es el producto de la historia de una sociedad, lo que explica las diferencias entre los sistemas educativos, incluso en Europa, es también un determinante esencial de su futuro. Efectivamente, al esperar de la escuela que transmita una herencia cultural, se le exige que prepare a los jóvenes para vivir y trabajar en un mundo que en muchos aspectos será muy distinto al actual y exigirá por tanto nuevas

(*) Inspector general de Educación, CERI/OCDE, INES (Francia).

(1) CERI: *Centre pour l'Innovation et la Recherche dans l'Enseignement.*

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

competencias. En consecuencia, la escuela debe tener una idea de los posibles futuros.

El filósofo francés Gaston Berger, que acuñó el concepto de prospectiva en los años cincuenta, ha explicado por medio de una metáfora la necesidad de una visión a largo plazo en un mundo que se transforma rápidamente: para conducir un automóvil de noche se necesitan faros que iluminen en la distancia, mientras que la velocidad de un caballo no precisa mas que una linterna. Por tanto, en un mundo en cambio constante, hay que estudiar el futuro de la educación en una perspectiva a medio y largo plazo.

Semejante actitud prospectiva es todo lo contrario a una actitud fatalista o profética: el siglo XXI no está escrito por anticipado. Son los jóvenes de hoy quienes lo construirán mediante sus valores, sus actitudes, sus comportamientos y acciones. En consecuencia importa, primeramente, que la escuela sensibilice a sus alumnos en los desafíos fundamentales para el futuro de la humanidad y de nuestro planeta.

Las grandes evoluciones del mundo, actuales y venideras, requieren transformaciones de los sistemas educativos y más generalmente objetivos y procesos de aprendizaje, por lo que en primer lugar convendrá señalar los principales retos. A continuación se tratará de ver bajo qué formas complementarias se puede desarrollar un enfoque prospectivo de la educación, susceptible de tener en cuenta los principales desafíos a determinar.

EVOLUCIONES SOCIETALES Y RETOS PARA LA ESCUELA

El primer reto es la aceleración del progreso científico y tecnológico. ¿Conocemos realmente la importancia de los desafíos? Un primer aspecto es de orden ético, pues «ciencia sin conciencia no es mas que ruina del alma», como ya apuntaba Rabelais en el siglo XVI. Los recientes descubrimientos están llenos de amenazas dudosas. En concreto, los relativos al funcionamiento del cerebro o la clonación exigen el respeto de las reglas deontológicas estrictas. La escuela debe hacer reflexionar sobre los fines del progreso científico, el cual no es un fin en sí mismo.

La aceleración del cambio presenta también el problema de la capacidad de adaptación de los individuos. La escuela debe hacer adquirir desde muy pronto una postura mental que acepte el cambio como dato banal de la vida; y cuestionarse continuamente lo ya aprendido. Evidentemente, esto es mucho más difícil para los menos jóvenes. Las personas menos educadas son las primeras víctimas del rápido cambio que genera el progreso científico. De ahí la aparición del concepto de analfabetismo funcional, que afecta casi al 20% de la población en los países industrializados. Surge así la cuestión del reciclaje permanente de los profesores, al evolucionar tan deprisa los conocimientos. Pero, ¿no debe la escuela tomar cierta distancia respecto a la espuma de las olas de la actualidad y destilar sabiduría? En resumidas cuentas, «estar al día» para la escuela, ¿no supone a la vez ir con retraso y anticipación sobre su tiempo?

Un segundo desafío está en relación con la emergencia de la aldea global planetaria y la globalización. Esta, por sus excesos, suscita reivindicaciones culturales y de protección del medio ambiente, pero también reacciones regionalistas o nacionalistas. La competencia convertida en finalidad más que en instrumento y la preferencia dada al vínculo del precio (en el mercado) antes que al precio del vínculo (social) provocan reacciones xenófobas, racistas o integristas. La globalización alimenta de esta manera un proceso de fragmentación portador de conflictos. Se trata de preparar a los jóvenes para que logren vivir en un mundo internacional, en la movilidad y la comprensión intercultural,

pero también de concienciar a los futuros ciudadanos sobre los peligros de un individualismo y un utilitarismo sin límites.

Un tercer reto es el de las tecnologías de la comunicación. El desarrollo de la televisión, de los videojuegos e Internet alteran nuestra concepción del espacio y el tiempo y la separación entre lo real y lo virtual. Se puede apreciar así la emergencia de una nueva civilización, marcada por un nomadismo virtual. Muchos jóvenes no reparan ya en la diferencia entre reportaje periodístico y película de ficción. La comunicación instantánea por Internet derriba las fronteras y las distancias. La instantaneidad de la comunicación se acompaña de un tropismo generalizado a corto plazo. La información instantánea prima sobre el conocimiento. La escuela, a la vez debe hacer un uso pertinente de estas tecnologías y educar en su correcta utilización. La educación también debe ayudar a encontrar los puntos de referencia, las raíces. De ahí la importancia de la historia, la literatura, el arte y la filosofía. Al mismo tiempo, la escuela debe tener en cuenta las nuevas posibilidades de aprendizaje abiertas por las tecnologías de la comunicación. Más que promover la competencia entre escuela y medios de comunicación, conviene desarrollar una complementariedad.

Un cuarto reto es el crecimiento de las desigualdades entre países ricos y pobres y la fractura social en los países ricos. Según la definición de Joseph Aloïs Schumpeter, el crecimiento económico es un «proceso de destrucción creadora». De hecho, este proceso deja en el camino un número considerable de excluidos. La concienciación sobre el coste humano del crecimiento es cada vez más necesaria. Incluso en los países ricos, se está desarrollando un nuevo dualismo social, con individuos más desfavorecidos, según se van debilitando las redes tradicionales de solidaridad. Evidentemente, la escuela debe preparar para la competencia económica y desarrollar el espíritu de iniciativa, pero también promover una actitud de cooperación y solidaridad.

EXPECTATIVAS RESPECTO A LA ESCUELA

Las frecuentes críticas hechas a la escuela, en realidad están vinculadas a las expectativas cada vez mayores respecto a ella. La decadencia de otras instituciones socializadoras, principalmente la familia, obligan a esperarlo todo de la escuela. Además, la evolución económica y tecnológica, así como las modas de *management* post-taylorianas, exigen un nivel más elevado de competencias y capacidades, sobre todo de cultura general, para poder adaptarse, reciclarse y aprender a lo largo de toda la vida. En la *sociedad del conocimiento*, el nivel general de formación de la población siempre va en aumento.

De hecho, en los países industrializados, existe un amplio consenso sobre las cuatro funciones fundamentales de la escuela:

- Transmisión de los conocimientos y de una cultura.
- Desarrollo de la personalidad de los niños, educación en los valores éticos y la ciudadanía.
- Preparación para una vida profesional (móvil e intercultural) y no únicamente en un trabajo preciso.
- Contribución a la igualdad de oportunidades (objetivo de equidad).

En cambio, la importancia relativa que se debe conceder a cada una de estas finalidades de la escuela varía según los individuos y en ocasiones propicia intensos debates. De hecho, estas finalidades no son tan competidoras como complementarias. Por ejemplo, las cualidades que se requieren para ser un ciudadano lúcido y activo ¿no son en su inmensa mayoría las mismas que se exigen en la situación profesional?

Por otra parte, se debe hacer lo máximo para reducir, en la medida de lo posible, el fracaso escolar, pues el título escolar se hace cada vez más necesario, incluso si cada vez es menos suficiente para encontrar un empleo. Vale más prevenir que curar. Los gastos del fracaso escolar son enormes: exclusión social, paro, delincuencia, etc. Reducir considerablemente el fracaso escolar claro que tiene un coste inmediato importante, pues requiere nuevos dispositivos, pero hay que compararlo con los ulteriores costes sociales de reparación evitados de esta forma. A esto tampoco se adapta una visión miope.

Como los destinos escolares pronto quedan determinados, se debe realizar un esfuerzo ya desde la enseñanza pre-escolar. También es preciso diversificar las actividades pedagógicas, con el fin de desarrollar la motivación de cada alumno para aprender y re-aprender a lo largo de toda su vida. Sigue habiendo una pregunta sin responder: ¿Cómo utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación para aumentar la eficacia de la escuela? No basta con poner ordenadores en clase y conectarlos a Internet para que aumenten las competencias de los alumnos.

LOS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI

La eficacia de una organización depende de la competencia de todos sus actores, no solamente de la de sus miembros directivos. En consecuencia, una prioridad será definir el bagaje mínimo de saber, saber hacer, saber ser y saber comunicar, indispensable para poder incorporarse en el mundo del mañana. Y aquí no me refiero a las competencias de las élites, pues la cuestión principal y más complicada es definir una cultura general de base, un conjunto de conocimientos, actitudes y comportamientos que todo alumno debería haber adquirido al final de la escolarización obligatoria.

En un mundo que exige adaptabilidad, movilidad y flexibilidad, conviene pensar seriamente la pedagogía y los programas. Una nueva pedagogía es tan importante como la lista de los conocimientos y competencias que deben ser adquiridos. En primer lugar, es preciso enseñar lo esencial o fundamental, algo nada fácil de definir, como prueban los debates entre expertos y docentes, cuando se trata de simplificar los programas en uso. Sin embargo, los programas tienen una sobrecarga de nociones o conocimientos factuales cuya importancia es cuestionable. Al mismo tiempo, la cultura económica, jurídica y tecnológica de base es insuficiente, así como la educación para la ciudadanía. La mirada hacia el futuro está ausente. Pero cada cual cree que la disciplina que enseña es la fundamental.

Por añadidura, los programas de las disciplinas son herméticos. Se debe desarrollar la interdisciplinariedad, ayudar a los alumnos a establecer una relación entre lo que aprenden en las diversas asignaturas escolares, «unir entre ellos los saberes escolares». También importa desarrollar un enfoque heurístico de los problemas y la creatividad. En Francia, por ejemplo, la operación «manos a la obra» de Georges Charpak, es un ejemplo en el campo científico de lo que se debe hacer en otros campos. Es tan importante como los resultados de la encuesta internacional *PISA 2001* (en el marco de la OCDE) relativos a los alumnos de 15 años que han demostrado que las prestaciones de los alumnos franceses eran relativamente peores cuando se trataba de aplicar los conocimientos escolares en unos contextos concretos. Aunque esto también ha quedado patente en muchos otros países que han participado en el *Proyecto PISA*.

Sin embargo, el desarrollo de las tareas inductivas que implican un papel activo del alumno, no debe conducir a una cultura del *zapping* y a pasar de una actividad a

otra sin un objetivo pedagógico preciso. Resulta más complicado ser eficaz en el marco de una pedagogía activa que en un marco institucional, por lo demás mucho más tranquilizante para los padres y los alumnos. Pero la pedagogía tradicional estaba convenientemente adaptada a un mundo estable, con una evolución lenta... que implicaba poca movilidad profesional y geográfica. Ya no es así en el ambiente del hoy y del mañana.

También conviene abandonar la lógica demasiado individualista de la escuela y centrarse más en preparar a los alumnos para que trabajen en grupo, en equipo. Gran parte de las críticas formuladas por los empresarios sobre los jóvenes que acaban de salir del colegio, no se refieren a la falta de conocimientos, sino a las actitudes y comportamientos. Tener interés por un trabajo esmerado, respetar los plazos, la continuidad, tener una auténtica conciencia profesional, honestidad, perseverancia, interés por mejorar, capacidad de escucha y respeto a los demás, capacidad para adaptarse a situaciones imprevistas, tener ideas pero también ser consecuentes con la realidad, etc., son cualidades muy apreciadas y que, cada vez más, se exige hayan sido adquiridas en la escuela. De ahí el interés por desarrollar pedagogías de proyectos en equipo que den más sentido al colegio, sobre todo para los alumnos a priori poco motivados por sus estudios.

Según Jérôme Bindé, director de la división prospectiva de la UNESCO, la educación debe permitir realizar un nuevo contrato social a escala planetaria: la educación a lo largo de la vida para todos. Esta perspectiva, presentada en el *Forum mundial de la UNESCO sobre la educación en el año 2000* en Dakar, implica una visión más amplia de la educación de base para todos. Principalmente, ésta debe tener en cuenta algunos conocimientos transversales fundamentales destacados por Edgar Morin, relativos a los retos esenciales del futuro de la humanidad. Pero todavía hay que idear las modalidades prácticas por las que también se podrá permitir a todo hijo de vecino adquirir un nivel determinado de cultura general, auténtico «botiquín de supervivencia» para afrontar sin prejuicios los retos de un medio globalizado y cada vez más exigente en cuanto a la capacidad para saber adaptarse.

Todo esto implica una nueva definición de la profesión docente, nuevas formas de profesionalismo en la esfera de la educación. Ahora bien, este trabajo ya es exigente por sí mismo. El profesor está, como el actor en el escenario, en permanente representación. Es una profesión agotadora, hoy más difícil, pues los docentes han perdido su prestigio social y se enfrentan a unos padres y alumnos *consumidores*, a veces hasta violentos y desesperados... en una sociedad que ha perdido sus puntos de referencia esenciales.

Sin lugar a dudas, es una aberración el confiar la preparación de los jóvenes para una vida profesional móvil y flexible a unos profesores que jamás han conocido otra experiencia que la escolar. Reflexionemos por un momento. Si la *sociedad discente*, en su desarrollo, fuera coherente, consideraría prioritaria la función de la educación, que entonces le sería confiada a expertos que tuvieran una experiencia profesional rica y variada. Sería un empleo bien remunerado. Se podría ser profesor además de tener otros trabajos. El profesor tendría un despacho bien equipado. Trabajaría en equipo con colegas y colaboradores externos. Las empresas se implicarían más en la educación de los jóvenes, etc. ¿Utopía? Puede ser. Sin embargo, ésta que tenemos no es una verdadera sociedad discente, pues las nuevas tecnologías no bastarán para que se adquieran las competencias necesarias, aunque puedan contribuir a ello.

LOS DISTINTOS ENFOQUES DE UNA PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN

Realmente, se pueden distinguir cuatro enfoques complementarios:

- El recuento y el análisis de las micro-innovaciones en el campo de la educación y de la formación, así como los hechos «portadores de futuro», es decir, hechos que impliquen cambios significativos en el funcionamiento y entorno de los centros escolares.
- Un enfoque global (macro-perspectivo/a) de las interacciones dinámicas posibles entre la evolución demográfica, geopolítica, técnica, económica, social y cultural y las respuestas posibles y deseables en términos de oferta educativa.
- Un enfoque en términos de argumentos, similar al puesto en marcha por el Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (CERI) de la OCDE.
- Un análisis de las posibles estrategias de conducta y de pilotaje del cambio, principalmente de los caminos y los ritmos posibles, pero también de la búsqueda de un nivel óptimo de descentralización de las responsabilidades, que permita conciliar dinamismo, eficacia, coherencia general y equidad.

Aquí comentaremos el enfoque en términos de argumentos elaborada por el CERI/OCDE, pues actualmente constituye la manera más significativa de enfoque prospectivo en el área de la educación.

FUTUROS DE LA ESCUELA: LOS SEIS ARGUMENTOS DE LA OCDE

En el marco de la actividad *La Escuela del mañana*, el CERI de la OCDE ha elaborado seis argumentos, de 15 a 20 años vista, describiendo los posibles futuros de la escuela en los países industrializados. Estos argumentos constituyen «ideales tipo» (en el sentido de Max Weber) que permiten caracterizar, sin juicio normativo, diversos futuros contrastados de la escuela, todos ellos plausibles pero más o menos probables, en función de las evaluaciones concebibles por nuestras sociedades y las políticas adoptadas.

Este cuadro supone un trabajo de reflexión prospectiva dirigido por un grupo internacional de expertos, a lo largo de varios seminarios que han tenido lugar en Francia, Holanda y Japón. Los primeros dos argumentos propuestos por la OCDE son más bien extrapolaciones razonadas de las tendencias observadas en las dos últimas décadas.

LA PROLONGACIÓN DEL STATU QUO

El primer argumento es «la prolongación del statu quo» constatado hasta hoy en la mayoría de los países: los sistemas educativos se resisten a cambios radicales, pero siguen cumpliendo funciones sociales más o menos explícitas. Prevalece una regulación de tipo burocrático, pese a los avances de una cultura de la evaluación y la utilización de nuevos instrumentos de pilotaje. Las expectativas cada vez más numerosas y complejas relativas a la escuela generan tensiones crecientes y una penuria de medios. En un contexto organizacional que se mantiene fundamentalmente estable, la revisión cíclica de los programas de enseñanza, el empleo creciente de las tecnologías de la comunicación y las distintas reformas parciales no consiguen reducir las tensiones ni las desigualdades sociales. Se desarrollan nuevas asociaciones, principalmente con las colectividades territoriales y las empresas, así como intercambios entre países, aunque a nivel político nacional (o infra-nacional) continúa siendo el principal centro de decisión. Los sindicatos, que

todavía ostentan un poder considerable, en su mayoría se muestran hostiles a una evolución importante de las misiones de los docentes y sobre todo tratan de defender las ventajas vinculadas a su estatuto, sin obtener siquiera una mejora significativa en términos de remuneración y de prestigio social, lo que origina problemas de selección, sobre todo en determinadas disciplinas y áreas geográficas.

La extensión del modelo de mercado

El segundo argumento, extrapola las tendencias confirmadas en algunos países. Una insatisfacción creciente y un aumento del consumismo escolar conducen a una extensión de la regulación por el mercado y en consecuencia a una modificación de los modos de financiación: los hogares y empresas son mucho más solicitados. Las escuelas y centros escolares son más autónomos y se les apremia a innovar, incluyendo una parte de sus planes de estudios y actividades. Al mismo tiempo crecen las desigualdades geográficas, sociales y entre las escuelas. Se desarrolla la asociación público/privado y se crean sistemas del tipo «cheque educativo». La regulación por el mercado afecta a la enseñanza secundaria y superior más que a la primaria. Subsiste una parte de pilotaje público, pero en la forma de una evaluación a partir de normas de rendimiento y resultados. Se desarrolla un mercado de trabajo de docentes, acompañado de una mayor diversidad de estatutos y remuneraciones. El desarrollo de las tecnologías de la comunicación puede favorecer el desarrollo de un mercado de la enseñanza a todos los niveles y no solamente para la enseñanza superior o la formación continua de los adultos.

Otros dos argumentos de «re-escolarización» corresponden a un proceso de consolidación en la opinión pública del reconocimiento del papel fundamental de la escuela dentro de la sociedad, sobre todo para crear el vínculo social (o del «capital social» en el sentido de Robert D. Putnam).

La escuela en plena colectividad

El tercer argumento se corresponde con una toma de conciencia del papel esencial de la escuela, principalmente para la educación en unos valores y la ciudadanía, así como su carácter de «bien público» en el sentido de la teoría económica (bien creador de efectos externos positivos y bien tutelar). La financiación pública aumenta y las medidas de discriminación positiva a favor de las poblaciones desfavorecidas se multiplican (cf. en Francia y en el Reino Unido, la política de zonas y redes de educación prioritaria: ZEP y REP[2]). El objetivo de equidad social implica también una mayor concienciación de la diversidad de las situaciones, y en consecuencia una mayor autonomía de las escuelas así como un pilotaje más flexible del sistema educativo (nuevos tipos de contractualización, puestos de profesores por perfiles, desarrollo de herramientas de evaluación formativa, etc.). La escuela también debe abrirse más a su entorno y convertirse en un polo cultural local, adultos incluidos, lo que supone un desarrollo de las asociaciones con las colectividades locales, instituciones públicas y privadas, asociaciones, padres de alumnos, etc. Los medios de comunicación apoyan más a la escuela y valoran las acciones emprendidas y el uso de las tecnologías de la comunicación favorece el trabajo en red. La remuneración y el prestigio de los docentes se revalora, principalmente en contrapartida con esta acrecentada apertura al exterior y las nuevas asociaciones.

(2) N. T.: Zonas de educación que precisan una acción educativa especial como medio para prevenir el fracaso escolar.

La escuela como organización discente dirigida

El cuarto argumento se corresponde también con una revalorización del papel y el prestigio de la escuela, pero la misión principal de ésta es desarrollar el conocimiento y las competencias. El nuevo período de prestigio es la consecuencia primera de un gran dinamismo interno: la experimentación y la innovación son la norma. También en este caso, hay una concienciación de la diversidad de las situaciones: el control se ejerce vía respeto de las normas de calidad. Se desarrolla la investigación-acción en educación y sus resultados revierten en las prácticas de los profesores. Las tecnologías de la comunicación se emplean con pertinencia en los contextos organizacionales que las asumen. El profesorado y el resto de educadores trabajan más en equipos y con colaboradores externos. Las escuelas participan activamente en la formación de adultos. Las escuelas funcionan cada vez más como organizaciones discentes. La eficacia de las escuelas refuerza su credibilidad y el respaldo de la opinión pública. El carácter de «bien público» de la educación es reconocido, incluso en términos presupuestarios. La evaluación de los resultados de los alumnos se esfuerza por tener en cuenta una mayor diversidad de competencias y tiene una orientación más formativa. La apertura internacional aumenta, así como la movilidad profesional y geográfica de los educadores. Las condiciones de trabajo y la remuneración de los profesores hacen de él un trabajo atractivo. Este argumento, que responde a una preocupación por la renovación del servicio público, se inscribe también en una lógica de *management* público que fomenta la gestión participativa y la lógica del proyecto de la escuela o centro.

Los dos últimos argumentos se corresponden con una cierta «desescolarización».

Redes discentes

El quinto argumento es el de las «redes discentes» dentro de una sociedad en red. Es el que más se adapta a las visiones de los futurólogos obnubilados por las posibilidades quasi ilimitadas de nueva organización social ofrecidas por la rápida evolución de las tecnologías de la comunicación. Este argumento responde también a las aspiraciones de los liberales y de los comunitarios que consideran la desaparición del Estado, como un paréntesis histórico. En efecto, la desaparición del Estado conllevará la de los sistemas educativos nacionales y dará paso a una organización en redes altamente facilitadas por las tecnologías de la comunicación, en primer lugar Internet. En concreto, estas redes permitirán tener en cuenta la diversidad de las comunidades culturales y religiosas. Para Francia, esto significaría el fin del modelo republicano. Además, el desarrollo de este modelo de redes puede ser reforzado por el proceso de globalización y los partidarios de una economía de mercado generalizada. Por ello, pese a su débil probabilidad, este argumento es plausible. También se puede considerar la coexistencia de sistemas escolares locales, que comportan las escuelas primarias y secundarias (unidas por las redes) y utilizan frecuentemente las tecnologías de la comunicación y sistemas más informales de educación en redes nacionales e internacionales que funcionan en el marco de un mercado de la educación relativo, sobre todo, a la enseñanza superior y la formación de los adultos. Este argumento demuestra una explosión de los sistemas educativos nacionales y se caracteriza por la decadencia del papel de los poderes públicos: existe competencia pero también cooperación (lo que distingue a este argumento del segundo) entre una pluralidad de actores: colectividades territoriales, asociaciones y empresas. El riesgo generalizado de crecimiento de las desigualdades sociales y de fractura numérica

aboga por la conservación de las escuelas públicas, sobre todo en lo relativo a la escolaridad obligatoria. Los docentes de tipo tradicional representan una parte decreciente de los profesionales de la educación; aparecen nuevos perfiles profesionales: consultores educativos, especialistas en tutorías a distancia, diseñadores de módulos multimedia, especialistas de la evaluación y de la validación de los resultados, diseñadores de tests normalizados, especialistas en auditoría de los dispositivos, del marketing en educación, etc.

Éxodo de los profesores y desintegración

El sexto argumento tiene un estatuto un poco particular en relación con los otros. En efecto, se trata de un argumento catástrofe, no previsto al principio, y añadido a sugerencia de algunos expertos durante el *Coloquio de Rotterdam* de octubre de 2000.

No resulta extraño que esta hipótesis haya sido presentada por los representantes de los países que se caracterizan por tener a la vez una población de profesores con edad avanzada y un salario medio de los docentes más bien bajo en relación con los ingresos medios de la población global, lo que presagia serios problemas de selección para los próximos años, a falta de medidas de revalorización de los salarios y de las condiciones de trabajo de los profesores. Las estadísticas europeas (*Eurostat*, 2000) prueban que en la mayoría de los países de la Unión Europea más de la quinta parte de los profesores está a menos de 10 años para su jubilación; esta proporción alcanza un tercio en Italia y es aún mayor en Europa central (40% en la República Checa, por ejemplo). La tercera parte de los profesores de enseñanza primaria tiene más de 50 años en Alemania y en Suecia, país en el que el 50% de los profesores de secundaria ha alcanzado igualmente esta edad. Pensemos en la importancia de las necesidades de selección para los próximos años. A este respecto, en Francia, las proyecciones para los próximos 10 años de la dirección de la programación y del desarrollo del Ministerio de Educación Nacional han permitido evaluar las necesidades de selección y tomar medidas a tiempo, como muestra el reciente lanzamiento de campañas de comunicación sobre la profesión docente.

Dicho esto, como prueba la última edición (junio 2001) de los *Indicadores de educación de la* OCDE (*Regards sur l'éducation*, pp. 193-208), en el transcurso de los últimos cinco años, la subida de los salarios de los docentes ha sido inferior al crecimiento del PIB en todos los países de la OCDE, salvo en dos. Además, las diferencias de salario medio de los profesores relativas al PIB son muy importantes entre países: la situación es mucho más favorable en Corea, Suiza, España, Alemania, Portugal y Reino Unido que en los Estados Unidos, Suecia, Italia, Hungría o República Checa, siendo media la situación en Francia, Irlanda, Bélgica y Holanda. Por tanto se puede pensar que la probabilidad de una grave crisis de selección dependerá parcialmente de la capacidad de los gobiernos para aumentar la remuneración de los profesores.

El argumento mantiene la hipótesis de una degradación del funcionamiento de los sistemas educativos al tiempo que muestra el descontento conjunto de padres y profesores frente a la incapacidad del sistema para reformarse. Las desigualdades entre los rendimientos de los centros escolares aumentan y provocan una escasez de profesores particularmente alta en las zonas sensibles. Se multiplican las situaciones conflictivas en un progresivo proceso de degradación. Sin embargo, se puede pensar que semejante argumento describe solamente una situación de transición que podría conducir a otro de los cinco argumentos. En cualquier caso, destaca la necesidad de revalorizar el salario, las condiciones de trabajo y el prestigio social de los

profesores, con riesgo de redefinir las misiones y las exigencias respecto a los profesores de algunos países.

Estos argumentos tan sólo son referencias, herramientas de reflexión estratégica sobre el futuro de la escuela, no se trata de predicciones. Por añadidura, las evoluciones reales pueden dar lugar a situaciones intermedias o a combinaciones de características de los diferentes argumentos programables. Hay por tanto gran número de futuros posibles para la escuela. El principal interés de los ideales tipo es permitir analizar las consecuencias de los diversos caminos posibles, tanto desde el punto de vista de la eficacia como de la justicia social.

Un cierto límite de los argumentos radica en el análisis aún insuficiente de las interacciones dinámicas entre las posibles evoluciones de los sistemas educativos y su entorno demográfico, político, social, tecnológico y cultural. En efecto, referente al entorno, se ha favorecido una hipótesis de relativa continuidad de las fuertes tendencias constatadas en el transcurso de los últimos 30 años (proceso de globalización, por ejemplo). Importantes rupturas en el orden geopolítico y económico o innovaciones mayores en el orden tecnológico y social podrían influir seriamente en la evolución de los sistemas educativos en el sentido de uno de los argumentos, sin cuestionarse por ello la factibilidad de los seis argumentos.

CONCLUSIÓN

La regla de las tres unidades (lugar, tiempo y acción) de la tragedia clásica que se aplicaba a la escuela ha quedado obsoleta. De ahora en adelante, se aprenderá a cualquier edad, cada vez más fuera del colegio, con distintos miembros y no sólo profesores. Las tecnologías de la comunicación contribuirán a una internacionalización de la educación y más comúnmente a una difusión de los procesos de aprendizaje en el tiempo y en el espacio.

En este contexto, la escuela deberá definir su especificidad y desarrollar nuevas asociaciones, principalmente con los padres y las empresas. La sociedad en su conjunto deberá convertirse en una auténtica organización discente. La misión de esta escuela superviviente será ante todo aportar una cultura general, motivación para aprender, unas competencias básicas, actitudes y comportamientos. Habrá que crear nuevas modalidades para validar los resultados en términos de conocimientos y competencias distintos a los escolares, esencialmente aquellos que sólo pueden serlo en situación profesional. Sin embargo, la escuela debería seguir siendo una institución cardinal, ya que es el centro fundamental de adquisición de una metodología intelectual (donde se aprende a aprender) y de socialización.

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

BARROSO, J. (ed.): «The School between the Local and the Global», *European Forum on Educational Administration*. University of Lisbon, 1999.

BINDÉ, J. y MAYOR, F.: *Un monde nouveau*. Paris, O. Jacob, 1999.

BINDÉ, J.: «L'éducation au 21ème siècle», en *Futuribles*, 250 (février 2000).

BLACK PAUL, M. A.: *Learning from Pupil Assessment*. UCLA, 1998.

BRUNSVICK, y DANZIN, A.: *Naissance d'une civilisation*. Paris, éd. UNESCO, 1998.

CARNOY, M.: *Sustaining Flexibility: work, family and community in the information age*. Harvard University Press, 1999

CASTELLS, M.: *The rise of the network society. The information age: economy, society and culture* (vol. 1). Cambridge, Massachussets, 1996.

— *La Galaxie Internet.* Paris, Fayard, 2001.
CHARPAK, G. et al.: *Enfants, chercheurs et citoyens.* Paris, O. Jacob, 1998.
COMMISSION EUROPÉENNE, EURYDICE, EUROSTAT: *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne.* Bruxelles/Luxembourg, 2000.
CROS FRANÇOISE: «Quels enseignants en 2020?», en *Futuribles,* 267 (septiembre 2001).
DELORS, J.: *L'éducation, un trésor est caché dedans,* informe de la UNESCO. Paris, O. Jacob, 1996.
HICKS, D.: *Preparing for the future.* London, Adamantine Press Limited, 1994.
HUTMACHER, W.: «Constantes et changements dans les écoles et les systèmes éducatifs», en OCDE/CERI, 1999.
— «Ethique, valeurs et citoyennetés à l'école», en *Futuribles,* 271 (janvier 2002).
JOUTARD, P. y THÉLOT, C.: *Réussir l'école.* Paris, Seuil, 1999.
LESOURNE, J.: *Education et société demain.* Paris, La Découverte/Le Monde, 1988.
MICHEL, A.: «La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional», en *Revista Ibero-Americana de Educación,* 10 (1996).
— «Pour une approche systémique du changement», en *Administration et Education,* 69 (1996).
— «Les compétences de base pour le 21ème siècle», en *Futuribles,* 210 (junio 1996).
— «Une école pour un monde nouveau», en *Futuribles,* 252 (abril 2000).
— «Evaluer pour piloter», en *Revue Internationale d'Education,* 26 (junio 2000).
MORIN, E.: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris, Seuil, 2000.
NIQUE, C.: «Pour l'introduction de l'éthique à l'école», en *Futuribles,* 271 (enero 2002).
OCDE: *Les écoles innovantes.* Paris, CERI, 1999.
— *Société du savoir et gestion des connaissances.* Paris, CERI, 2000.
— *Du bien-être des nations: le rôle du capital humain et social.* Paris, CERI, 2001.
— *Analyse des politiques d'éducation.* Paris, 2001.
— *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'enseignement.* Paris, junio 2001.
— *Quel avenir pour nos écoles?* Paris, CERI, 2001.
PUTNAM, R.: *Bowling alone: the Collapse and Revival of American Community.* New York, Simon y Schuster, 2000.
UNESCO: *Rapport mondial sur l'éducation.* Paris, éd. UNESCO, 2000.

EDUCANDO PARA EL FUTURO: ROMPIENDO LA INFLUENCIA DEL NEOLIBERALISMO

HENRY GIROUX (*)

Resumen. La educación se encuentra bajo asedio en todo el mundo. El mayor peligro al que se enfrenta proviene de las fuerzas del neoliberalismo global, el cual, a través del poder de la desregulación, del mercantilismo, y de la privatización, sostiene un malicioso ataque sobre todas aquellas esferas públicas y bienes no controlados por la lógica de las relaciones de mercado y por los márgenes de beneficios. El neoliberalismo no sólo llama a cuestionarse todas aquellas estructuras colectivas capaces de poner en tela de juicio su lógica, también, socava al estado como garante de las medidas sociales, y reemplaza los servicios públicos con activos privados mientras reduce a la ciudadanía y al aprendizaje al acto de consumir. Este artículo argumenta que si la educación, en todos sus niveles, va a tener que enfrentarse a los retos de un futuro democrático, tendrá que hacer frente al neoliberalismo en todos sus frentes, simbólica y políticamente. En parte, esto significa reclamar la educación como crucial para el proyecto de democratización, educando a los estudiantes para estar dispuestos y para ser capaces de volver a articular la relación entre igualdad y justicia social como fundamental en la educación de ciudadanos críticos, y proveer las condiciones a los educadores para convertirse en intelectuales públicos que trabajen activamente para ligar su enseñanza con principios sociales más amplios, definidos, en parte, para construir un nuevo orden social, el cual no tendrá que tener sus supuestos encaminados hacia las pasiones egoístas, la regla del beneficio y la destrucción de la vida pública.

Abstract. Education is under siege all over the world. The greatest danger it faces comes from the forces of global neoliberalism, which holds a malicious attack on all those public spheres and goods non controlled by the logic of market relations and margins of benefits. Neoliberalism questions not only all collective structures that call its logic into question, it also undermines the state as guarantor of social measures and replaces public services with private assets, while reducing citizenship and learning to the act of consumption. This article argues that if education, in all its levels, will have to face the challenges of a democratic future, it will also have to face, symbolically and politically, all fronts of neoliberalism. This, partly, means demanding education as a crucial element in the project of democratization, and educating students so that they can re-articulate the relation between equality and social justice which is esential in the education of critical citizens, and to provide educators with the necessary conditions to become public intellectuals and work actively in order to link education with more ample and defined social objectives, so that we can build a new social order not directed towards selfish passions, the rule of profit, and the destruction of public life.

(*) Penn State University.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

Lo que yo quiero defender, ante todo, es la posibilidad y la necesidad del intelectual crítico... No existe una genuina democracia sin unos genuinos poderes de oposición crítica. El intelectual es uno de esos, de primera magnitud. Es por eso, por lo que pienso que el trabajo de demolición del intelectual crítico, vivo o muerto –Marx, Nietzsche, Sartre, Foucault, y algunos otros– es tan peligroso como la demolición del interés público y esto forma parte del mismo proceso de restauración.

Pierre Bourdieu[1]

Solo hay una cosa más triste que recordar que fuiste una vez libre y esto es olvidar que una vez fuiste libre. Esa podría ser la más triste de todas.

Mathew King, Lakota Spiritual Elder[2]

Yo sé en donde se enraízan nuestros más básicos juicios de valor, en la compasión, en nuestro sentimiento por el sufrimiento de los demás.

Herbert Marcuse[3]

Los tiempos cambian. Diferentes condiciones históricas proponen diferentes problemas y demandan una serie de soluciones diversas. Mientras las cuestiones de posibilidad y cambio son cruciales para reconocer cómo la educación se diseña de forma distinta en múltiples lugares con el fin de entender ajustar y transformar los diversos postulados de conocimiento y de poder, es, también, fundamental, aprender tales cuestiones para reconocer que la educación no puede ser tratada como una conveniencia que pueda sustituir todas las respuestas, o decirnos, precisamente, a aquellos de nosotros que trabajamos en política, precisamente, lo que hacer. No hay nada puro, eterno o inocente acerca, bien, del sentido de la educación, bien, de cómo se construye o, de cómo debe ser levantada[4]. Asuntos de contingencia histórica, contexto y transformación social son todas, consideraciones primarias en el diseño de cualquier forma viable de pedagogía y cruciales para desarrollar un lenguaje de crítica, y para la posibilidad de que sea autocrítica al igual que, socialmente, responsable. Según cambian las condiciones históricas, se establecen nuevos problemas, se definen diferentes proyectos y, frecuentemente, se demandan nuevos discursos. En algunos casos, teorías diseñadas en un momento histórico parecen, desesperanzadamente, fuera de tiempo e, irrelevantes en otros. Cualquier teoría crítica en educación, a un mismo tiempo, define y es definida por los problemas planteados por el contexto en el que se intenta emprender.

El problema de cambiar los contextos políticos e históricos es evidente al mirar atrás en el tiempo, cuando escribí *Teoría y*

(1) P. Bourdieu: *Acts of Resistance*. New York, Free Press, 1998, p. 8.

(2) Citado en L. Peltier: *Prison Writings: My Life is My Sundance*. New York, St. Martin's Griffin, 1999, p. 29.

(3) Herbert Marcuse citado en J. Haberma?: «Psychic Thermidor and Rebirth of Rebellious Subjectivity», en R. Pippin; A. Feenberg y Charles; P. Webel, (eds.): *Marcuse: Critical Theory and the Promise of Utopia*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1988, p. 11.

(4) J. Dean: «The Interface of Political Theory and Cultural Studies», en J. Dean (ed.): *Cultural Studies and Political Theory*. Ithaca, Cornell University Press, 2000, pp. 1-19.

resistencia en educación. Escrita a comienzos de los ochenta», intentaba, frente a los puntos de vista dominantes en educación, reafirmar la naturaleza política fundamental de la enseñanza y la importancia de ligar la pedagogía a los cambios sociales, conectando el aprendizaje crítico con las experiencias e historias que los estudiantes trajeron al aula y haciendo atractivo el espacio de la enseñanza como un lugar de contestación, resistencia y posibilidad. Las versiones del ala derecha sobre la enseñanza, en aquel momento, estaban fuertemente endeudadas, bien enseñando a hacerse un currículum que reflejase los supuestos de las empresas, para las cuales, las escuelas eran vistas como simples adjuntos del lugar de trabajo o, bien, eran vistas como básicas para imponer las formas de la racionalidad tecnocrática que las convertía en modelos de ensayo y de distribución de imposiciones, que reproducían un amplio campo de desigualdades y que caracterizaban el más amplio orden social. Los estudiantes marginados por clase, raza, y género, raramente, fueron invitados a participar en los discursos educativos, prácticas pedagógicas y relaciones institucionales que daban forma a su vida diaria. Aún peor, frecuentemente, fueron marginados y oprimidos dentro de semejantes discursos y formaciones sociales. Mientras que la fuerza y la naturaleza de ese legado ha cambiado, todavía ejercen una poderosa influencia sobre la educación pública y la educación superior en todo el globo.

En aquel tiempo, yo creía que crucial para cualquier teoría radical de educación, era la insistencia de Paulo Freire en que la educación era siempre directiva y predicada sobre el supuesto de que la vida humana está más bien condicionada que determinada[5], en concreto, el utopismo de Freire era fundamento de mis tempranas teorías de educación radical. Primero proporcionó una importante premisa teórica para vencer a un número de debilitantes formas de pesimismo y cinismo que infestaban los discursos educativos a través de un amplio campo de posiciones ideológicas. Por ejemplo, en ambos puntos de vista, progresista y conservador, si bien por razones diferentes, las escuelas eran vistas, con frecuencia, como si estuvieran bloqueadas dentro de un futuro que sólo podría repetir el presente. Para los conservadores, el presente daba cuerpo al sueño de crear sujetos capitalistas, trabajadores sumisos e intelectuales conformistas. Las escuelas, desde esta perspectiva, estaban para educar y para el acomodamiento. Para muchos progresistas de izquierdas, las escuelas eran, tal como el teórico radical Louis Althusser declaró, «instrumentos ideológicos estatales», poderosas estructuras sociales activamente involucradas en el proceso de reproducción moral y política[6]. Lo que estas posiciones compartían era el paralizante supuesto de que las escuelas ni siquiera fueran lugares de conflicto, tampoco instituciones que pudieran ligar aprendizaje a cambio social. Dentro de esas perspectivas, los profesores y estudiantes pierden sus capacidades para ser agentes críticos, sirviendo, tanto el uno como el otro, como porteros ideológicos o como serviles lacayos del estado. Igualmente, la pedagogía fue, también, reducida a una colección estéril de técnicas o revestida dentro de un discurso de métodos humanistas que simplemente mitigaban los intentos, por parte de las escuelas, de producir insidiosas formas de regulación política y moral.

---

(5) Aquí me refiero a P. FREIRE: *Pedagogy of the Oppressed.* New York, Continuum, 1973. Para una elaboración más reciente de esta posición, ver P. FREIRE: *The Pedagogy of Freedom.* Lanham, Rowman y Littlefield, 1999.

(6) L. ALTHUSSER: *Lenin and Philosophy, And Other Essays.* Trad.: Ben Brewster. New York, Monthly Review Press, 1977.

Segundo, mis primeros puntos de vista sobre educación daban cuerpo a la noción de la teoría pedagógica radical establecida sobre la noción del utopismo que recogía seriamente, la suposición de que, con el fin de que los ordenes sociales fueran de otro modo, los educadores tenían que ser capaces de pensar y de actuar a contrapelo. La esperanza era una condición previa para ambos, un pesimismo sano y el germen de una imaginación revolucionaria en la que el resquicio estratégico entre la promesa y la realidad de la democracia podrían ser tomadas, seriamente, como un objeto de aprendizaje crítico y un estrangulamiento de hecho. Las políticas esperanzadoras que alimentaban mis puntos de vista sobre la educación, en aquella época, eran más bien anticipadoras que mesiánicas, ello sugería que «concebir libertad y justicia sobre el terreno de las capacidades va más allá de un mero sueño: ello enlaza el ideal con la posibilidad de cambio y, por lo tanto, lo que es políticamente (y pedagógicamente) alcanzable.»[7] El utopismo que animaba mis puntos de vista iniciales y presentes no tenía interés en legislar el futuro, tampoco se refería a las utopías abstractas que fallaron al operar sobre lo que Ernst Bloch llamó «posibilidad como capacidad.»[8] Por el contrario, estaba alimentado por un utopismo concreto que proveía a ambos, de un discurso ético para desafiar un expansivo cinismo considerando el cambio social y, de un referente político para fundamentar la crítica y la posibilidad de transformación social «en las tendencias presentes y en las posibilidades históricas reales.»[9]

Contra un pesimismo enervante que parecía unir a ambas, la izquierda y la derecha a principios de los ochenta, yo propuse la noción «utópica» de que las escuelas podrían jugar un papel productivo enseñando a los estudiantes a pensar críticamente, a asumir riesgos y a resistir formas dominantes de opresión, conforme daban forma a sus vidas diarias en clase. Fundamental, como tal supuesto, era la demanda para hacer lo pedagógico más político, identificando la conexión entre aprendizaje y cambio social, otorgando las condiciones a los estudiantes para aprender una clasificación de capacidades críticas, con el fin de ampliar las posibilidades de la acción humana y de recuperar el espacio del profesor, más bien, como un intelectual opositor, que como un técnico respetuoso o un zángano corporativo. Los intelectuales de la oposición, en este escenario, no renunciaron a la autoridad pero se comprometieron con ello críticamente; con el fin de desarrollar principios pedagógicos, dirigieron y alentaron a los estudiantes a aprender como gobernar más bien que a ser gobernados, mientras asumen el papel de ciudadanos críticos y activos, dando forma a las más básicas y fundamentales estructuras institucionales de una vibrante democracia.

A continuación, quiero repensar mi posición sobre la resistencia y la enseñanza. Los tiempos cambian. Hace ya ahora muchos años desde que formulé por primera vez las nociones de la pedagogía radical y lo que significa para los profesores ser intelectuales comprometidos. El pesimismo, hoy, es, globalmente, más pronunciado. Los grandes retos a los que hacen frente los educadores, en todo el mundo, provienen del neoliberalismo global, el cual explica la producción del beneficio como la esencia de la democracia, el consumismo como la única noción aceptable de ciudadanía, y el mercado libre

(7) L. PANITCH; S. GINDIN: «Transcending Pessimism: Rekindling Socialist Imagination», en L. PANITCH; S. GINDIN (eds.): *Necessary and Unnecessary Utopias*. New York, Monthly Review Press, 1999, p. 6.

(8) E. BLOCH: *The Principle of Hope*. Trad.: N. Plaice, S. Plaice y P. Knight. Cambridge, MIT Press, 1986, pp. 232-233.

(9) A. MERIFIELD: «No Exit? Dream On», en *The Nation* (Junio 5, 2000), p. 45.

como el gran distribuidor de recursos y bienes. Los profesores están bajo asedio en el todo del mundo como nunca lo habían estado en el pasado, y las escuelas son asaltadas implacablemente por las poderosas fuerzas del neoliberalismo, las cuales quieren transformarlas en fuentes de beneficios. Lo que es bueno para Disney y Microsoft es, ahora, el protocolo de cómo el capitalismo global define la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos de la educación, especialmente, tal como es impuesto a través de los dictados del Fondo Monetario Internacional y, del Banco Mundial en el exterior y del poder corporativo en casa. Las escuelas no son, ya más, consideradas como un bien público pero sí como un bien privado, y la única forma de ciudadanía que ha venido siendo ofrecida de forma creciente a la gente joven es el consumismo. Más que nunca, la crisis de la enseñanza representa, de manera muy obvia, la crisis de la democracia en sí misma y cualquier intento por entender el ataque sobre la enseñanza pública y la educación superior no puede ser separado del amplio asalto a todas las formas de la vida pública no dirigidas por la lógica del mercado. Además, cualquier noción, políticamente relevante de resistencia, no puede ser reducida a lo que sucede en las escuelas pero debe ser entendida– mientras tenemos diferentes registros – en términos de unas más amplias configuraciones de fuerzas económicas, políticas y sociales que exacerban tensiones entre aquellos que valoran dichas instituciones como bienes públicos y aquellos defensores del neoliberalismo que ven la cultura de mercado como un diseño maestro para todos los asuntos humanos.

La intensa retórica de la victoria global, de la racionalidad y del libre mercado, expelida, públicamente, por los medios de comunicación, intelectuales del ala derecha y por los gobiernos a la par, ha encontrado su expresión material en un supremo ataque sobre los valores democráticos y sobre la verdadera noción de lo público. Dentro del discurso del neoliberalismo, los asuntos relativos a la enseñanza y a la justicia social, pobreza persistente, inadecuados cuidados de la salud pública, discriminación racial en el interior de las ciudades y, las crecientes desigualdades entre los ricos y los pobres han sido, o bien, retirados del inventario del discurso público y de la política pública o descompuestos en programas-espectáculo de entrevistas a anónimos que ponen de relieve los infortunios privados, produciendo unas pequeñas relaciones bien hacia la vida pública o hacia los remedios potenciales que demanda la acción colectiva. Tal como las leyes del mercado toman precedencia sobre las leyes del estado, como guardianes del bien público, la política está siendo apartada, crecientemente, del poder y el estado ofrece una ayuda pequeña mediando en el ámbito entre el avance del capital y su rapaz interés comercial en una mano y, aquellos, comúnmente, modificados intereses y esferas fuera del mercado que crean las condiciones políticas, económicas y sociales, vitales para la ciudadanía crítica y para la vida pública democrática sobre los otros. Dentro del prevalente discurso del neoliberalismo, todo ello se ha apoderado de la imaginación pública a escala global, consecuentemente, no hay vocabulario para la transformación política o social, visión colectiva, agencia social que se enfrente a la privatización ni comercialización de la educación, el cruel empequeñecimiento de los trabajos, la liquidación en marcha de la seguridad en el trabajo, o de los espacios desde los cuales luchar contra la eliminación de los beneficios para la gente, ahora, contratada sobre unas bases, estrictamente, de tiempo parcial. En medio del ataque concertado sobre lo público, la poderosa fuerza del mercado dirigido hacia el consumidor continúa movilizando deseos en el interés de producir identidades de mercado y relaciones de mercado que, últimamente, parecen, como Theodor Adorno

una vez las llamó, nada menos que «una prohibición para pensar por sí mismo»[10].

En este contexto del asalto en marcha sobre lo público, la creciente preponderancia de una economía libre de mercado y de una cultura corporativa que cambia todo lo que toca en un objeto de consumo– los asuntos de educación crítica, resistencia, política y transformación social–, es más importante que nunca, que los educadores y todos aquellos preocupados por la vida pública provean una visión alternativa de la enseñanza que apoye las formas democráticas de acción política y un orden social substantivamente democrático. Por supuesto, cualquier teoría de política y resistencia debe estar comprometida con las condiciones, los agentes y los niveles normales de lucha que la lideran hacia una transformación social. Esto significa que cualquier teoría viable de educación y de pedagogía debe estar comprometida no sólo con los asuntos del currículum y con las prácticas en clase, sino que, también, debe enfatizar la presión institucional y unas más amplias disposiciones sociales que caigan sobre las formas de resistencia emprendidas por educadores, profesores, estudiantes y otros, intentando enfrentarse a las prácticas de enseñanza dominantes, lo mismo que a las formas sistémicas de opresión, tal como el seguimiento directo. Eso también significa que, mientras el análisis de la clase podría ser siempre una parte crucial de cómo la opresión trabaja en las escuelas, eso podría no ocurrir a costa de otras formas de dominación enraizadas en el racismo, sexismo y homofobia. Además, los educadores necesitan tener claro, sin llegar a ser doctrinarios, lo referente al proyecto político a través del cual nosotros damos sentido a nuestro papel como profesores y el objeto de la enseñanza en sí mismo. Esto sugiere prestar considerable atención a las importantes implicaciones de enlazar enseñanza con los imperativos de democracia radical, al significado de extender el sentido de pedagogía dentro de otros instrumentos culturales tales como los medios de comunicación o a lo que esta destinado para articular la crisis de la enseñanza a la más amplia crisis de la juventud en pensamiento general; yo hice uso de estos temas en mis trabajos años más tarde[11]. Afortunadamente, en los últimos veinte años, un número de escritores, tales como Roger Simon, Peter McLaren y otros, han dejado claro que cualquier intento de cambiar las escuelas desde dentro tiene que negociarse con los caminos diversos e interrelacionados, en los cuales, la opresión es dada forma y reproducida bajo el peso de unos más amplios contextos institucionales que caen sobre aisladas y, frecuentemente, fragmentadas formas de resistencia en la clase. Es crucial para los educadores el reconocer esa resistencia, es un fenómeno multicapas que no sólo adquiere formas diversas y complejas en medio de los estudiantes y profesores dentro de las escuelas, sino que se registra, diferentemente, a lo largo de diferentes contextos y niveles de lucha política. La resistencia no es un proyectil mágico que puede ser invocado cuando alguien quiere reafirmar sus, de él o de ella, credenciales políticas. Cuanto más, las teorías de resistencia son unas útiles pero altamente matizadas herramientas teóricas para comprender e intervenir dentro de las estructuras del poder, tal como lo definen diversos contextos a lo largo de una cadena de formaciones institucionales e ideológicas. Además, las teorías de resisten-

(10) T. W. ADORNO: *Critical Models*. New York, Columbia University Press, 1993, p. 290.

(11) Por ejemplo, consultar mis libros: H. GIROUX y S. ARONOWITZ: *Education Still Under Siege*. Westport, Bergin y Garvey, 1993; H. Giroux: *Disturbing Pleasures*. New York, Routledge, 1994; *Fugitive Cultures: Race, Violence and Youth* (1996); *Channel surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today's youth* (1997); *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence* (1990); *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and the Politics of Culture*. New York, St. Martin's press, 2000; *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York, Routledge, 2000.

cia implican algo más que, simplemente, el registro de modelos de opresión, ellos, también, apuntan a la posibilidad de productividad, interponiéndose dentro de esos contextos educativos donde la realidad estaba siendo continuamente transformada, que el poder estableció con el interés de desarrollar nuevas identidades democráticas, relaciones, formas institucionales y modos de lucha. Las teorías de la resistencia se vuelven útiles cuando, concretamente, ofrecen caminos con los cuales articular el conocimiento a efectos prácticos, interpuestos por los imperativos de justicia social y por las formas sostenidas de educación, capaces de expandir el sentido de la ciudadanía crítica y las relaciones de la vida pública democrática. Dada la coyuntura histórica corriente que plantea una nueva serie de problemas para los educadores, yo quiero invocar, brevemente, el surgimiento de la resistencia pedagógica y política, estableciendo la dirección del ataque en curso por parte de la cultura corporativa, sobre las escuelas públicas y la vida pública democrática.

II

En oposición a la corporatización de las escuelas públicas, los educadores necesitan definir la educación pública y superior como un recurso vital para la democracia y para la vida civil de la nación. En el corazón de este tipo de tarea, está la necesidad de los académicos, trabajadores culturales y organizadores del trabajo de unirse y de oponerse a la transformación de las escuelas públicas y de la educación superior en esferas comerciales, para resistirse a lo que Bill Readings ha llamado el consumidor orientado hacia la corporación, más preocupado por la contabilidad que por la responsabilidad[12]. Las escuelas deberían proveer a los estudiantes de posibilidades para unir conocimientos y responsabilidad social a los imperativos de una democracia sustantiva. La educación no es entrenamiento y aprendizaje, cuanto más, está conectada a los imperativos de la responsabilidad social y a la acción política. Los últimos puntos de vista se centran en la defensa de la educación pública y superior como esferas democráticas vitales, necesarias para desarrollar y nutrir el equilibrio adecuado entre los valores públicos y el poder comercial, entre identidades fundadas sobre principios democráticos e identidades escalonadas en formas de competición, individualismo que sólo se interesa de sí mismo, que celebra el egoísmo, el producir beneficio y la codicia[13].

---

(12) B. READINGS: *The University in Ruins*. Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 11-18.

(13) No utilizo la palabra avaricia de forma gratuita. No sólo se iguala la riqueza de los 358 billonarios del mundo a los ingresos combinados de los 2,3 billones de los más pobres (el 45% de la población mundial) sino que, además, 800 millones de personas están siempre infra-alimentadas y cerca de 4 billones –dos tercios de la población total– viven en la pobreza. En Estados Unidos, un hombre, Bill Gates, posee una fortuna personal estimada en 90 billones de dólares –una cantidad mayor que la riqueza combinada del 40% del grupo más desfavorecido de Estados Unidos o de 100 millones de americanos. Y este tipo de poder exacerbado de riqueza tiene lugar en un país donde uno de cada cuatro niños se ha empobrecido. Para consultar fuentes sobre estas cifras, veáse Z. BAUMAN: *Globalization: The Human Consequences*. New York, Columbia University Press, 1998, pp.70-71; CH. DERBER: *Corporation Nation*. New York, St. Martin's Press, 1998, pp. 12-13; S. JAMES: «Rich Man Gates Just Keeps Getting Richer», en *The Boston Globe* (21 de Junio de 1999), p. A14. Merece la pena destacar que, además del distanciamiento gigantesco entre ricos y pobres, también, me refiero a la cultura de la avaricia en la que el consumismo compulsivo y el derroche se convierten en demostraciones de ascenso y de estatus social. Monique P. Yazigi informó recientemente en el *New York Times* de que hay tanto dinero moviéndose entre el 1% de la población más rica, que los ricos ahora envían la ropa de cama a París para limpiarla por un coste, en algunos casos, de 6.000 dólares al mes. Algunos de ellos tienen jets privados con tripulación a su disposición al precio de 80.000 dólares por vuelo; otros transportan sus plantas en avión por el país en jets privados en la temporada baja y así sucesivamente. Vease M. P. YAZIGI: «When You Got It, Flaunt It», en *The New York Times*, Section 4 (26 de Diciembre de 1999), pp. 1-4.

Los educadores deben, también, reconsiderar el papel crítico que deben asumir dentro de la educación pública y superior. En parte, esto sugiere cómo los educadores deben empezar a reevaluar lo que significa el definir las condiciones bajo las que, a tiempo completo o parcial, trabajan, con el fin, para ellos, de ganar un sentido de dignidad y poder. Una respuesta podría necesitar que los educadores se opongan fuertemente a esas aproximaciones a las enseñanzas que corporatizan o burocratizan el proceso de enseñar, procesos que entorpecen la capacidad de hacer bien las cosas a la vez que pierden poder. Cualquier visión futura podría, en parte, ser establecida sobre la asunción de que los educadores resisten, vigorosamente, cualquier intento, en la parte, de unos más amplios intereses políticos, sociales y económicos, de reducirlos, bien, al papel de los técnicos o, bien, a las operativas multinacionales.

Disputas sobre y de la educación, como una esfera pública democrática, deben estar acompañadas de intentos sostenidos sobre la parte de los educadores, para organizar colectivamente y oponer esfuerzos comunes que quiten poder a los profesores, a través de la proliferación de esquemas de examen estandarizados, gestionados por objetivos diseñados y formas burocráticas de responsabilidad. Esto requiere que los educadores y otros progresistas se organicen contra la toma de posesión corporativa de las escuelas, luchen para proteger el poder de los sindicatos, expandan los derechos y los beneficios del personal, y pongan más poder en las manos de los facultativos y de los estudiantes.

Por lo tanto, educadores y activistas sociales rechazarían formas de enseñanza que marginalicen a los estudiantes que están ya marginalizados en virtud de la clase, género, raza, grupo étnico y nacionalidad. Esto apunta a la necesidad de desarrollar prácticas de educación que reconozcan cómo los asuntos relacionados con el género clase, raza, grupo étnico pueden ser usados como recursos para aprender, más que el venir siendo objetos de trabajo en las escuelas a través de un modelo sistemático de exclusión, penalización y fracaso. Similarmente, si la justicia curricular sugiere que el conocimiento escolar se organiza alrededor de las necesidades de lo mínimo avanzado, entonces, la escuela y la autoridad de la clase podría descansar en las manos de los profesores y de las comunidades, y no estar bajo el control de «expertos» importados desde la comunidad de negocios o del mundo de las escuelas para el beneficio. Además, los dividendos en las escuelas podrían dibujarse bajo múltiples causas: estar atento a los recursos culturales de las comunidades en las cuales los estudiantes viven su día a día y reconocer que cualquier aproximación viable a los dividendos es, como mucho, acerca del discurso de una igualitaria y limpia distribución de recursos tal como es sobre los temas de examinar y de responsabilidad. En esta perspectiva, las condiciones para enseñar y aprender no pueden ser separadas del cómo y qué aprenden los estudiantes. Las escuelas públicas no necesitan currículum ni exámenes estandarizados. Por el contrario, ellos necesitan formas curriculares justas de enseñanza que sean inclusivas, cuidadosas, respetuosas y económicamente igualitarias, y cuya intención, en parte, sea socavar aquellos represivos modos de educación que producen jerarquías sociales y legitiman desigualdad, mientras que, simultáneamente, les otorgan el conocimiento y las habilidades necesarias para llegar a ser actores críticos bien asesorados y agentes sociales.

El asunto de lo que el educador enseña es inseparable de lo que significa el invertir en la vida pública y colocarse a uno mismo en un discurso público. Implícito en ese argumento está la asunción de que la responsabilidad de los educadores no puede estar separada de las consecuencias del

conocimiento que ellos producen, las relaciones sociales que ellos legitiman y las ideologías que ellos diseminan en los estudiantes. El trabajo educativo, en el mejor de los casos, representa una respuesta a preguntas y temas planteados por las tensiones y contradicciones de la vida pública, y a dicho trabajo cuando se dan los intentos de entender e intervenir en problemas específicos que emanan del contexto material de la existencia diaria. Enseñar, en ese sentido, viene a ser en sí mismo formativo y pone de relieve las consideraciones de poder, políticas y éticas fundamentales para cualquier forma de interacción profesor– estudiante. Una pedagogía crítica apunta a las conexiones entre conocimiento y práctica, y, distingue y honra las experiencias de los estudiantes conectando lo que sucede en las aulas con su día a día. Dentro de semejante acercamiento, el rigor teórico está conectado a la relevancia social, el conocimiento está sujeto al escrutinio crítico y al compromiso, y la pedagogía es vista como una práctica moral y política crucial para ambas, la producción de capacidades y las habilidades necesarias para los estudiantes para ambas cosas: formar y participar en la vida pública.

En el ámbito de la educación superior, es crucial, para los educadores, emprender batallas para el acceso de los pobres y de estudiantes de minorías, desviar el poder de los burócratas al profesorado y enderezar las condiciones de explotación bajo las cuales muchos estudiantes de grado, frecuentemente, trabajan, constituyendo un ejército de facto de trabajadores de servicios que están mal pagados, con exceso de trabajo y separados de cualquier poder real o beneficio[14]. Simplemente, el qué, el cómo y el porqué de la enseñanza no puede estar separado de las condiciones básicas bajo las cuales los educadores y estudiantes trabajan. Esto significa repensar el cómo de las funciones de la enseñanza, como una forma de trabajo académico dentro de las inicuas relaciones de poder, y cómo la educación puede ser dirigida a una situación crucial de lucha[15]. Profesores y estudiantes cargan, de forma creciente, con el peso de las clases masificadas, los recursos limitados y los legisladores hostiles. Luchar contra estos temas en pro de demandas colectivas en vez de formas meramente individuales de resistencia. Una importante posibilidad para los educadores progresistas y para los estudiantes es la de unirse a organizaciones de trabajo, agrupaciones de la comunidad y otros, formando movimientos sociales que resistan la corporatización de las escuelas, la vuelta atrás en servicios básicos y, la explotación de profesores y estudiantes.

Cuanto menos, el trabajo pedagógico radical propone que la educación es una forma de intervención política en el mundo y es capaz de crear las posibilidades para la transformación social[16]. Mejor que ver la enseñanza como una práctica técnica, la pedagogía radical, en los más amplios términos, es una práctica moral y política basada en la asunción de que el aprendizaje no trata de procesar los conocimientos recibidos, sino que, actualmente, los transforma como parte de una disputa más amplia de los derechos individuales y de la justicia social. Esto implica que cualquier noción viable de pedagogía y resistencia ilustraría cómo el conocimiento, valores,

(14) Ver C. NELSON (ed.): *Will Teach For Food: Academic Labor in Crisis*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1997.

(15) He tomado esto, con todo detalle, de H. A. GIROUX: *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York, Routledge, 2000. Ver también: S. ARONOWITZ: *The Knowledge Factory*. Boston, Beacon Press, 2000.

(16) Comento esto detalladamente en H. A. GIROUX: *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, Westview Press, 1997.

deseos y relaciones sociales están siempre implicados en relaciones de poder y cómo semejante entendimiento puede ser usado, pedagógica y políticamente, por los estudiantes para expandir más ampliamente y ahondar en los imperativos de una democracia económica y política. El reto fundamental al que hacen frente los educadores, dentro de la presente época de neoliberalismo, es el de otorgar las condiciones a los estudiantes para establecer la dirección de como el conocimiento está relacionado con el poder, en ambas cosas: autodefinición y acción social. Semejante reto sugiere proveer a los estudiantes de las habilidades, conocimiento y autoridad que ellos necesitan para preguntar y actuar sobre lo que significa vivir en una democracia radical multicultural, para reconocer formas de poder antidemocráticas y para luchar contra injusticias profundamente enraizadas en una sociedad y en un mundo cimentado sobre desigualdades sistemáticas, económicas, raciales y de género.

El dirigirse hacía los problemas a los que muchos jóvenes, habitualmente, hacen frente, sugiere que el trabajo educativo riguroso necesita responder a los dilemas del mundo exterior, centrándose en cómo la gente joven da sentido a sus experiencias y posibilidades para la toma de decisiones dentro de las estructuras de la vida diaria. La motivación para un trabajo erudito no puede ser estrechamente académica; dicho trabajo debe conectar con «la vida real, asuntos sociales y políticos, en la más amplia sociedad»[17]. Esto requiere, en parte, que los educadores progresistas dirijan las consecuencias prácticas de su trabajo a la sociedad en general, mientras que, simultáneamente, efectúan conexiones con aquellos que, frecuentemente, ignoran las formas institucionales, las prácticas sociales y las esferas culturales que, poderosamente, influyen en la gente joven fuera de las escuelas, especialmente, dentro de los acontecimientos y del panorama, constantemente, cambiante de la cultura popular, con lo que son extraídos de una cultura de lo impreso a lo electrónico; la cultura construida digitalmente, basándose en imágenes y grandes textos de alta velocidad. Además, es crucial para los educadores críticos, reconocer que las formas de dominación que caen sobre la gente joven son, ambas, institucionales y culturales, y una no puede ser separada de la otra. Dentro de esta aproximación a las políticas culturales, los efectos de la dominación no pueden ser eliminados de aquellas, más amplias, condiciones pedagógicas y esferas populares en las que semejante comportamiento es aprendido, apropiado o establecido como reto.

Los educadores comprometidos deben aprender a respetar las vidas de los jóvenes, preguntándose importantes cuestiones tales como, lo que las escuelas y otras esferas públicas podrían realizar en una democracia y porqué fallan, y cómo semejante fallo puede ser comprendido dentro del más amplio grupo de relaciones políticas, económicas, espirituales y culturales. Debemos recordarnos a nosotros mismos, en estos tiempos de rapaces capitalistas, de fusiones y disminuciones, que ese conocimiento del mercado dirigido podría no ser el único discurso que las escuelas oferten a la gente joven, que la ciudadanía no es un asunto enteramente privado y, que el capitalismo y la democracia no son la misma cosa. Contra la ideología corporativa dominante y las relaciones de poder, los progresistas deben entrar en unas discusiones más amplias acerca de la política escolar y comenzar a argumentar, fuertemente, en múltiples esferas públicas, que las escuelas pueden funcionar para servir al bien público y no para ser vistas, meramente, como un recurso de ventaja de lo privado, eliminadas de las dinámicas de poder e igualdad. Al mismo tiempo, dicho argumento podría tener lugar

(17) T. BENNETT: «Cultural Studies: A Reluctant Discipline», en *Cultural Studies*, 12, 4 (1998), p. 538.

como parte de una defensa reconstituida del estado del bienestar y de la democracia radical. Los educadores necesitan reapropiarse de la confianza de que el trabajo académico tiene que ver, en sus relaciones, con prácticas públicas y políticas más amplias. En parte, esto apunta a la necesidad de educadores y otros, de ligar el trabajo educacional, dentro y fuera de las escuelas, para «lo que significa ampliar el panorama de democracia e instituciones democráticas, (y para) dirigir la atención de (cómo) las verdaderas condiciones de la democracia están siendo socavadas»[18]. Dicho trabajo mantiene la esperanza de entender no sólo cómo el poder opera en contextos particulares sino, también, de cómo opera el conocimiento y, las habilidades producidas y aprendidas dentro de diversos lugares, «será mejor permitir a la gente cambiar los contextos y, por tanto, las relaciones de poder»[19], a su vez, informa de las desigualdades que socavan cualquier noción viable de participación democrática en una amplia cadena de esferas culturales, incluyendo la educación pública y superior. Por ejemplo, si la educación va a tener un futuro inspirado en las promesas de una democracia verdadera, los educadores deben unirse con otros para ayudar a cerrar la brecha entre ricos y pobres, ambos, dentro de sus respectivos países y, entre países ricos y sin desarrollar. A lo largo del mundo, los medios de información están siendo centralizados en las manos de un número limitado de corporaciones multinacionales. Los medios de comunicación representan una de las fuerzas educativas más potentes en el mundo y, a menos que estén democratizados y fuera de la comercialización, socavarán los verdaderos cimientos de los esfuerzos democráticos globales.

El aprendizaje tiene lugar en una variedad de esferas públicas fuera de las escuelas y, mientras es urgente para los progresistas defender la educación pública y la superior de la destructiva influencia de la cultura corporativa, lo que significa defenderlas como un compromiso público mejor que como una inversión privada, debemos, también, conectarlo con lo que fue enseñado en la basta cultura de los problemas de la juventud y de los retos de la democracia radical en un, nuevamente, constituido público global. La educación progresista, en la era del rampante neoliberalismo, requiere una expansiva noción de lo público, de la pedagogía, de la solidaridad y de la lucha democrática. Crucial, aquí, es una concepción de lo político que está abierta y, sin embargo, comprometida, que respeta especificidad y diferencia sin eliminar consideraciones globales, y, que otorga nuevos espacios para trabajos de colaboración, comprometidos en un productivo cambio social. El tiempo ha llegado para los educadores, para desarrollar más proyectos políticos sistemáticos en los que poder, historia y movimientos sociales pueden jugar un papel activo, construyendo las múltiples y cambiantes relaciones políticas y prácticas culturales necesarias para conectar la construcción de las diversas políticas constitutivas, para la revitalización de la vida pública democrática.

Al comienzo del nuevo milenio, educadores, padres y otros podrían reevaluar lo que significa para los adultos y gente joven el crecer en un mundo que ha sido alterado radicalmente por el hiper-capitalismo que monopoliza la fuerza educativa de la cultura como, cruelmente, elimina aquellas esferas públicas no gobernadas por la lógica del mercado. Semejante tarea demanda nuevas herramientas teóricas y políticas para dirigir el cómo la pedagogía, el conocimiento, la resistencia y el poder pueden ser analizados dentro y a lo largo de una

(18) C. WEST: «America's Three-Fold Crisis», en *Tikkun*, 9,2 (1994), pp. 41-42.

(19) L. GROSSBERG: «Cultural Studies: What' in a Name?», en *Bringing It All Back Home: Essays on Cultural Studies*. Durham, Duke University Press, 1997, pp. 252-253.

variedad de esferas culturales, incluyendo pero no limitando a las escuelas. Eduardo Galeano ha declarado «diciendo no al devastador imperio de la codicia, cuyo centro se encuentra en Norteamérica, estamos diciendo sí a otra posible América... Diciendo no a la paz sin dignidad, estamos diciendo sí al sagrado derecho de rebelión contra la injusticia»[20]. Galeano habla, claramente, de las urgentes tareas de elevar las políticas y de la posibilidad de resistencia para dirigir todos esos temas, espacios y esferas públicas en las cuales la intersección de lenguajes y de cuerpos viene a ser «parte del proceso de formar e interrumpir relaciones de poder»[21]. Muchos intelectuales y educadores están desconectados de los movimientos sociales y tienen problemas para conectar su trabajo, bien para presionar en asuntos públicos, o bien, para unos constituyentes más amplios fuera de la universidad. Más frecuentemente, los intelectuales cortan con la sociedad más amplia, frecuentemente, caen presas de formas de legitimación profesional que no sólo niegan la naturaleza política de su propia labor y trabajo teórico, sino que, también, refuerzan un cinismo profundamente enraizado en la habilidad de la gente ordinaria de asumir riesgos, luchar por lo que creen y pasar a ser una fuerza para el cambio social. Esto sugiere que los educadores podrían trabajar para formar alianzas con los padres, con los organizadores de la comunidad, con los orientadores laborales y con los grupos de derechos civiles en el ámbito local, nacional e internacional, para comprender mejor cómo trasladar los problemas privados a acciones públicas, suscitando el interés público, presionando sobre los problemas sociales y usando sentidos colectivos para democratizar más completamente las estructuras imperantes, económico– institucionales, culturales y sociales, que dominan nuestras sociedades.

George Lipsitz argumenta, con razón, que «los progresistas necesitan hacer frente a un objetivo clave del trabajo político conservador desde los ochenta». Él se está refiriendo a los intentos, desde la parte de los conservadores, de «esconder los asuntos públicos mientras pone, en primer término, los intereses privados para alentar a la gente, a pensar por sí mismos, como contribuyentes y propietarios de vivienda, más que como ciudadanos y trabajadores; para representar el interés de la propiedad privada y las ventajas acumuladas, de acuerdo con el hombre blanco como universal, mientras condena las demandas de una justicia redistributiva para la mujer y, para las minorías raciales y sexuales, así como para otros grupos sociales agraviados, como los que gimen por interés especial»[22]. Aún, a riesgo de remarcar el énfasis, los educadores y otros requieren unas políticas de resistencia que se extiendan más allá de las clases como parte de una más amplia lucha para retar a aquellas fuerzas del neoliberalismo que, normalmente, emprenden la guerra contra todas las estructuras colectivas capaces de defender las instituciones sociales vitales como un bien público. En tiempos de una dominación incrementada de la educación pública y superior, viene a ser importante, tal como George Lipsitz nos recuerda, que los académicos, al igual que los artistas y otros trabajadores culturales, no vengan a estar aislados en sus propios deseos abstractos para el cambio social y para movimientos sociales actuales. «Tomar

(20) EDUARDO GALEANO citado en M. ESPADA: «Viva Vieques!», en *The Progressive* (28 de Julio de 2000), p. 29.

(21) C. PATTON: «Performativity and Spatial Distinction», en E. KOSOFSKY SEDGWICK; A. PARKER (ed.): *Performativity and Performance*. New York, Routledge, 1993, p. 183.

(22) G. LIPSITZ: «Academic Politics and Social Change», en J. DEAN (ed.): *Cultural Studies and Political Theory*. Ithaca, Cornell University Press, 2000, p. 84.

una posición no es lo mismo que tomar una guerra de posiciones; cambiar tu mentalidad no es lo mismo que cambiar a la sociedad»[23]. La resistencia debe venir a ser parte de una pedagogía pública que trabaje para establecer un riguroso trabajo teórico y unos cuerpos públicos contra el poder corporativo, que conecte las clases a los retos enfrentados, a través de los movimientos sociales en las calles y que provea espacios dentro de las clases para que la injuria y los terrores privados sean tratados dentro de las consideraciones y esfuerzos públicos. Para algunos educadores, esto representa una violación de la neutralidad académica, una politización del proceso educativo o una contaminación de las virtudes de la urbanidad académica y de los principios de la alta cultura. Pero la cuestión no es que las educaciones pública o superior hayan venido siendo contaminadas por la política, es más importante reconocer que la educación ya era un espacio de política, poder y autoridad. El asunto crucial en juego es cómo apropiarse, inventar, dirigir y controlar las múltiples capas de poder y de políticas que constituyen la formación institucional de la educación y las pedagogías que, frecuentemente, son el resultado de luchas deliberadas para colocar nociones particulares de conocimiento, valores e identidad. Como educadores comprometidos, no podemos eliminar políticas pero podemos trabajar contra las políticas de certidumbre, la pedagogía de terrorismo y contra una formación institucional que cierra, más que abre, las relaciones democráticas. Esto requiere, en parte, que trabajemos diligentemente para construir unas políticas sin ningún tipo de garantías que, constantemente, se cuestionan a sí mismas, así como a todas aquellas formas de conocimiento, valores y prácticas que aparecen más allá del proceso de interrogación, debate y deliberación. Contra la pedagogía y las políticas de certidumbre, es crucial, para los educadores, desarrollar prácticas pedagógicas que problematicen consideraciones de localización institucional, mecanismos de transmisión y efectos, así como hacer sitio a las críticas de los estudiantes en marcha de cómo funciona la autoridad del profesor, analizando el bagaje ideológico y las investiduras subjetivas que los profesores traen consigo a la experiencia de la clase.

Ni la democracia ni la educación podrían llegar a ser sinónimos del lenguaje del capital, de la opresión, del control, de la vigilancia y de la privatización. Preguntándose cómo el poder trabaja a través de los discursos dominantes y de las relaciones sociales, particularmente, cómo afectan a la gente joven que está marginada económica, racial y políticamente de oportunidades; a los progresistas, para enfrentarse a las ideologías dominantes y a las políticas sociales regresivas que socavan las posibilidades de conectar las luchas sobre la educación a la más amplia crisis de la democracia radical y, de la justicia económica y social.

(Traducción: Pedro Ortiz Molina)

(23) G. Lipsitz: «Academic Politics and Social Change», en J. Dean (ed.): *Cultural Studies and Political Theory*. Ithaca, Cornell University Press, 2000, p. 81.

EL SISTEMA EDUCATIVO ANTE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ (*)

Resumen. El desarrollo de los sistemas educativos se está viendo condicionado por la progresiva interdependencia entre la educación y, otros procesos y sistemas relacionados con ella. De esta forma, los sistemas educativos se están tornando cada vez más complejos e imprevisibles. Para introducir alguna racionalidad en su análisis y previsión, es necesario examinar las tensiones que le dan fuerza e inestabilidad al sistema, sus principales retos, riesgos y logros. Entre ellos, se acusa la tendencia del sistema educativo a ir más allá de sí mismo, generando la convergencia entre todos los ámbitos educativos (formal, no formal e informal) lo que, al mismo tiempo que mejora la eficacia del sistema, puede amenazar la autonomía del sujeto en su construcción personal. Además, se destaca el concepto de educación, de calidad, para todos, a lo largo y ancho de la vida, como principio ligado con el de calidad de vida que exige la consecución de mínimos de educación y de desarrollo para todos los ciudadanos.

Abstract. The development of educational systems is being conditionned by progressive interdependence between education and other processes and systems related to it. So, educational systems are increasingly becoming complex and unforeseeable and, to introduce some rationality in their analysis and foresight it is necessary to examine the tensions which give the system strength and instability, and to study its main goals, risks and achievements. Among them there is a tendency of the educational system to go beyond itself and generate convergence between all educational fields (formal, non formal and informal) which improves the system´s efficiency and threatens the subject´s autonomy in his/her personal training at the same time. Furthermore, this article stresses the concept of education for all through life, as a principle linked to the quality of life which demands the obtention of minimums of education and development for all citizens.

INTRODUCCIÓN

Un examen preliminar del estado actual de la educación nos pone en guardia acerca de la dificultad de abarcarla con una sola consideración o desde una única perspectiva. Algunos indicios son suficientes para ponernos en la pista de la dificultad de diagnosticar y, mucho más, de proyectar la situación de la educación en el mundo: no hay uno sólo sino muchos escenarios educativos distintos y concurrentes; en la educación, se reflejan perturbaciones sociales que ponen en riesgo la estructura y buen

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

funcionamiento del sistema; por una parte, a la educación y a la institución escolar, se le pide lo más cuando aparecen nuevas amenazas para cumplir lo menos; resulta cada vez más difícil asegurar un pacto educativo en términos de solidaridad intergeneracional e interregional...

Una consecuencia inmediata de este estado de cosas nos obliga a considerar la imposibilidad de reducir la educación a su *sistema*, a lo que, de ordinario, entendemos como «sistema educativo». Muchas características exigidas al sistema han entrado en crisis: finalidad definida, jerarquía y orden de sus niveles y elementos, evaluación y previsión de su comportamiento, etc. No contamos, ya, con un sistema educativo *bello*, si por bello entendemos lo bien ordenado entre sí y, con él, todo que le abarca. Ante esta crisis del sistema, sólo parece servir un enfoque sistémico abierto y caótico (Colom, 2001) que se haga cargo de la complejidad natural e, históricamente, creciente de los fenómenos educativos.

Seguidamente, examinaremos algunas de las dificultades y características de la educación. En primer término, advertiremos que la educación va o pretende ir más allá de los límites del sistema; por educación, tomamos hoy otra cosa más que la educación misma tal como se ha venido entendiendo, lo que obliga a adoptar una perspectiva, dentro-fuera del sistema, de carácter ecológico[1]. En segundo lugar, nos plantearemos el reto que está provocando para la educación su consideración como proceso diacrónico: la educación es educación *a lo largo* de toda la vida; este postulado obliga a cambiar, radicalmente, el compromiso de las instituciones escolares y del currículo en todos los niveles del sistema. Pero, si esta exigencia impone un cambio radical en nuestra manera de ver las cosas, no es menor la transformación establecida por la consideración de la educación como una acción que se da, también, *a lo ancho* de la vida, en régimen de concurrencia de distintas comunidades y de agencias educativas.

A continuación, procederemos a identificar algunas de las tensiones patentes (ha de insistirse, *patentes*, porque seguro que existen otras, no menos decisivas, que subyacen de modo latente y a las que, con nuestra manera actual de acercarnos a la educación, somos ciegos) del sistema educativo. Estas tensiones se proyectan en derredor de los ejes información-conocimiento-tecnología-cultura, tiempo presente-tiempo futuro, pluralidad y unidad de competencias, construcción interior-examen exterior de la condición humana, confianza y desconfianza social ante la educación, en general, y ante la escolar, en concreto, como modalidad para lograr el acondicionamiento humano y la cohesión social.

En penúltimo lugar, se pasará revista a algunas de las tendencias más notables y provechosas del sistema educativo, relativas a la extensión de la educación preescolar y al crecimiento de las formas de educación postsecundaria y educación superior, a la convergencia en el sistema y a su evaluación de los diversos ámbitos educativos (formal, no formal e informal), así como, a la integración, sobre todo por la vía de la educación científica y de los procesos de innovación tecnológica, de la educación dentro de los enfoques y sistemas de ciencia y tecnología, y de la gestión del conocimiento.

El trabajo concluye con la consideración de los nuevos riesgos y retos en la

(1) Una de las «lecciones» que debemos aprender, si queremos que sobrevivan (esto es, que pervivan y que vivan con calidad) nuestros sistemas educativos, es que debemos tener presente su ecología, entendida, no sólo como un sistema de relaciones físicas y «ambientales» (en su sentido restrictivo) sino, también, de valores y de comunidad «espiritual». Véase: E. W. EISNER: «Those who ignore past.... 12 'easy' lessons for next millennium», en *J. of Curriculum Studies*, 32 (2), 2000, pp. 343-357.

educación, problemas que limitaremos a dos, por su mayor importancia: la generación de nuevas distancias en el uso de la información (por ejemplo, bajo la forma de «brecha digital») y el vinculado con la necesidad de proceder a la reconstrucción de la comunidad en la sociedad de la información. Por último, se planteará la posibilidad de ejercer el derecho a la no-educación como una forma límite de autonomía, frente a las amenazas que se ciernen sobre el sistema educativo como sistema impositivo.

AMPLIO ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN Y DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cualquier esfuerzo de carácter prospectivo sobre la educación se apoya en la comparación de los sistemas. El empleo de este método está muy extendido a propósito de estudios sobre desarrollo económico. Buenos ejemplos son los estudios de la OCDE[2] y del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). En alguno de estos informes, podemos encontrarnos que Noruega aparece en primer lugar de alguna clasificación de países desarrollados, que el IDH (Índice de Desarrollo Humano[3]) sitúa a España en el 2002 en el mismo lugar, el 21º, que en el informe del PNUD del año anterior, que los países subsaharianos se siguen ordenando en los últimos lugares, etc.

El problema que tienen estas fuentes, a las que, por otra parte, acudiremos en este trabajo, es que parten del supuesto de que el concepto de desarrollo del que se parte es común y universal, para todos los países con independencia de su contexto. Sin embargo, cuando acudimos a los estudios sobre el sistema educativo (sobre lo que en la producción anglosajona se suele denominar «el proceso del currículo») nos encontramos con que, en este proceso de definir metas, contenidos y resultados, se genera una tensión entre un polo universalista y otro polo que proyecta su energía en contextos (en *un* contexto) de carácter específico; el proceso del currículo exige una mediación entre el conocimiento (y el problema radica en que, en el escenario de la globalización, la diversidad del conocimiento se reduce progresivamente) y las condiciones sociales significativas, entre las condiciones presentes y las del futuro que se pretende construir a través de la educación (Rosenmund, 2000, p.601). En la historia del psicodiagnóstico y de la psicometría, están escritas las diferencias entre las medidas de «inteligencia» libres o cargadas de cultura. El propio concepto de desarrollo, de desarrollo del sistema educativo, y los artefactos para su medición generan diferencias insalvables entre distintos niveles de desarrollo; o, cuando menos, de las representaciones colectivas de desarrollo educativo.

No es posible detenerse más en este extremo. Lo que se pretende señalar es que no existe una posición ingenua acerca del desarrollo educativo y que cualquier paso que demos desde este enfoque tiene y tendrá consecuencias importantes, no sólo en el plano de lo conceptual sino de lo axio-

(2) A lo largo del trabajo se citan los trabajos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo, unas veces como OCDE, y otras como OECD. La diferencia radica en la lengua de la fuente a la que se remite: si está escrita en español se usará la primera forma; si, en inglés, la segunda. Cuando se hace referencia genérica a la Organización, se emplea la expresión OCDE. Lo mismo ocurre con la referencia al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Sus respectivas búsquedas en la red han de hacerse como www.undp.org. y como.www.undp.org..

(3) El IDH se define, en los estudios del PNUD, como «índice compuesto que se basa en tres indicadores: *longevidad*, medida en función de la esperanza de vida al nacer; *nivel educacional*, medido en función de una combinación de tasa de alfabetización de adultos (ponderación, dos tercios) y la tasa de matriculación combinada primaria, secundaria y terciaria (ponderación, un tercio), y *nivel de vida*, medido por PIB per cápita (PPA, dólares) (PNUD, 2001, p. 256).

lógico, ya que estamos en el terreno de *la práctica*. Habremos de aceptar, con todas las consecuencias de diverso signo, positivo y negativo, que analizar y proyectar hechos educativos con herramientas de la economía de la educación, abre, desde luego, nuevas posibilidades a la pedagogía (Colom, 2000, p.18) pero, también que, impone consecuencias decisivas para la producción y evaluación (sobre todo para la medida) de las prácticas educativas. ¿Son menos *competentes*, en su medio, los jóvenes de Sierra Leona (país situado en el último lugar, el 173º) en el IDH (*Informe sobre el Desarrollo Humano 2002*) que los de Noruega, Suecia y Canadá (que ocupan el podio) tras la carrera del progreso en el «desarrollo humano»? La dificultad radica en qué es lo que denominamos «medio» y «medio educativo».

Hecha esta advertencia y pensando *como si* las condiciones de desarrollo y del medio fueran comparables, podemos advertir que uno de los fenómenos característicos de la educación en el tiempo presente es que se está produciendo una cierta reintegración de todas las esferas o ámbitos de lo educativo (formal, no formal e informal) en uno solo, el propiamente educativo, sin ninguna adjetivación ulterior. De las relaciones entre estos tres ámbitos, relaciones dos a dos y de los tres en su conjunto, quizá, la más clásica y representativa sea la de la educación no formal y la formal. Trabajos como los de Coombs y Ahmed, La Belle y Hamadache nos significan que la escuela ha dejado de considerarse «el único lugar» donde se enseña y aprende (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998, p.14). Si esto se afirmaba ya entre los años 1975 y 1980, aproximadamente, el fenómeno se ha hecho mucho más intenso y patente en los últimos años. *¿Dónde*, en qué *lugar* del sistema educativo ha de situarse la exigencia y la responsabilidad de formar, por ejemplo, en la competencia tecnológica?; ¿en los lugares comunes, escuelas y aulas, del *sistema educativo* o en los espacios de las aulas domésticas, del ocio o de los ámbitos laborales? En la actualidad, los modelos de inversión en capital humano, sobre todo más allá de los niveles de educación obligatoria, incluyen las variables de la educación, tanto informal, como no formal (Blöndal, Field; Girouard, 2002).

La «desinstitucionalización» de la educación ha tenido, desde hace mucho tiempo, formas y proyectos diversos: «educación fuera de la escuela», que hay «otras educaciones» (por decirlo en términos de Trilla), «la escuela sin muros o paredes», la educación alternante, etc. La desintitucionalización corre en paralelo de la desregulación educativa[4]. En la actualidad, los cambios, acaso, más significativos sobre la educación provengan del, cuando menos aparente, acortamiento de la distancia y de las nuevas experiencias del tiempo (Rizvi y Lingard, 2000, p.419). No es posible entender el desarrollo del aprendizaje abierto (abierto en el espacio y en el tiempo) sin cuestionar, para la educación, el propio concepto de espacio. Tampoco, nos ha de extrañar el interés de los organismos internacionales y de los profesionales del sector sobre el concepto de espacio como infraestructura educativa, tal como se ha puesto de manifiesto recientemente en el *Seminario Internacional sobre Infraestructura Educativa* que ha tenido lugar en Guadalajara (México) a fines de febrero del 2002.

Podemos concluir, pues, que una de las principales mutaciones del sistema educativo es su deslocalización y su intemporalidad, ese estar más allá y más acá de todo tiempo y espacio limitado. Está en revisión, así, la forma de entender el sistema educativo en los términos de los dos últimos siglos, lo que hace difícil la cuenta

(4) G. VÁZQUEZ: «Dificultades y compromisos de la teoría de la educación ante la «desregulación» educativa», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, (1994), pp. 141-155.

de los resultados y de los logros educativos. Dado el contexto de la globalización, esta dificultad afecta, no sólo a algunos países, más o menos «desarrollados», sino al conjunto de todos ellos.

LA CONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO DE LA EDUCACIÓN

La pregunta que subyacía, en el punto precedente, era la de si el sistema educativo comprende toda forma educativa, y hemos concluido negativamente porque la educación no concierne únicamente a la escuela, sino que es cosa que ocupa a toda la comunidad. La cuestión de la que partimos, ahora, es si la escuela comprende a la comunidad educativa. Conceptos tales como el de «ciudad educativa» nos ponen a resguardo de todo enfoque reduccionista al contestar a nuestra nueva pregunta. En el fondo, se trata de un mismo problema: la educación, como todo bien común, es suficientemente difusiva como para pretender encerrarla en un espacio, en un tiempo y en una institución u organización especializada. ¿Cómo hacer compatible, en la actualidad y en el próximo futuro, la exigencia de la profesionalización docente y el incremento de la función técnica en la educación con la desespecialización de la institución educativa y su condición de *sede vacante*, ventana abierta o, como mucho, sede compartida de la información?

Uno de los tópicos más en boga en el lenguaje pedagógico es el del aprendizaje a lo largo de toda la vida (con sus diversas versiones: educación permanente, educación continuada, educación abierta, educación de adultos, etc.). Con este reconocimiento, no hemos hecho otra cosa que advertir que, desde que existe la función de la construcción humana, la educación siempre ha sido «permanente» y el hombre es constitutivamente educado entre tanto sigue siéndolo, porque siempre hay espacio y oportunidad para la autoconstrucción personal. En buena medida, tanto la educación familiar, como la escolar, no tienen mucha más tarea que la de elaborar la base para un proceso de autoformación, como empresa moral, permanente. No es de extrañar que las modernas reformas educativas reconozcan el principio de la educación permanente como principio ordenador de todo el sistema educativo; así lo hizo, de forma solemne, en su exposición de motivos la LOGSE[5] y así se apela, también, en el actual Proyecto de Ley de Calidad de la Educación.

El principio de la educación permanente nace estrechamente vinculado con el de la educación para todos. Ésta es la expresión utilizada en el informe de la OCDE (*Educación permanente para todos*). Precisamente, por su carácter universal y porque la educación permanente se desarrolla en una compleja diversidad de entornos, el Informe reclama que se aclaren y fortalezcan las responsabilidades especiales de las autoridades educativas, digamos locales, de forma que se evite la dilución de responsabilidades en todo el conjunto de agentes que intervienen en el proyecto de educación permanente (OCDE, 1997, p.327).

Por su parte, la Comisión de las Comunidades Europeas, en su *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (2000), vincula la educación permanente con la construcción de una ciudadanía activa en el espacio europeo: la Europa de los ciudadanos a través de la educación permanente. Por cierto, este memorando reclama, inmediatamente, la convergencia de «las tres grandes categorías de aprendizaje»: el aprendizaje formal, el no formal y el infor-

(5) «La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ese será el principio básico del sistema educativo» (preámbulo de la ley); «el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente (art. 2.1).

mal (concebida, esta última, como «una enorme reserva educativa»). Pero el documento destaca, junto y entremedio de la educación a lo largo de toda la vida, el de «educación a lo ancho de la vida» (estimulando la aproximación entre el *lifelong learning* y el *lifewide learning*), expresión que manifiesta, se dice, de forma muy gráfica la amplitud del aprendizaje que puede llevarse a cabo en múltiples ámbitos y en cualquier etapa de nuestra vida, sancionando, seguidamente, que la amplitud de esta expresión deja más patente la complementariedad de los aprendizajes formales, no formales e informales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 9).

Por lo que vemos, el principio de la educación permanente, entendido en su doble dimensión temporal (a lo largo) y espacial (a lo ancho), reclama que la educación reside más allá de todo espacio y tiempo educativo y, sobre todo, escolar. Desde esta exigencia, la educación se devuelve, desde la escuela, al propio hombre-educando y al hombre-ciudadano. Esta manera de ver las cosas, en la actualidad, en la que, a buen seguro, se ha de profundizar en los tiempos inmediatos, rescata el potencial ético y político de la educación ciudadana. Así se entiende hoy por los estudiosos de la educación moral, quienes vinculan, fecundamente, con la construcción de la ciudadanía sin *exclusiones* (Escámez, Ortega, Cortina, Mínguez, Altarejos, Naval, Puig, Martínez...). En última instancia, la educación se encuentra, por así decirlo, a mitad de camino entre la *vida activa* («in-quietud», *nec-otium*, *a-skolía*) y la *vida contemplativa*, como expresiva de una cierta quietud, del ocio teórico y de la *skolé* (*scholé*, de donde «escuela»)[6].

Las modernas reformas educativas están poniendo el énfasis en el concepto de la institución educativa, en términos de «comunidad educativa», en dos sentidos: bien, con el sentido de la apertura del centro a la comunidad educativa, bien con el del centro educativo como comunidad educativa. La *Red Mediterránea*, que está evaluando, en la actualidad las reformas educativas en esta área, está poniendo el énfasis, tanto en la participación ciudadana, como en la educación para toda la vida (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). De esta forma, se construye el tejido de la educación como proyecto compartido a lo ancho de la vida y como proceso continuo de aprendizaje a lo largo de ella.

Recientes estudios de especialistas en sistemas educativos apuntan a que los cambios necesarios en la escuela dependen hoy, mucho menos, de transformaciones normativas, que de cambios en tres órdenes: el de la misión a asignar a la institución educativa dentro de la sociedad de la información, las interacciones entre ella y, otras agencias sociales y culturales, y las decisiones sobre contenido/estrategias que se han de adoptar para lograr la eficacia de la escuela (R. Neira, 1999).

TENSIONES PATENTES DE LA EDUCACIÓN

La vida del sistema educativo cursa con una serie de tensiones graves o patentes unas y otras de carácter menos agudo o manifiesto. Igual que distinguimos entre currículo manifiesto y currículo oculto, podríamos distinguir, otro tanto, entre las estructuras manifiestas y ocultas de nuestros sistemas educativos. La primera está más cerca de la voluntad del legislador y se presta a la comparación intra o internacional, según sistemas de indicadores (por ej.: *Sistema Estatal de Indicadores de Educa-*

(6) Se utilizan aquí términos empleados, a propósito de la *vita activa*, por H. ARENDT: *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 1996, pp. 25 y siguientes. Manifiesta la autora su interés por la vida activa (manifiesta en la labor, el trabajo y la acción), «ni superior, ni inferior», que por la vida contemplativa (p. 30).

ción). A su vez, la segunda es una estructura subyacente cuyo examen nos puede servir para advertir por donde se producirán los cambios en un escenario de medio-largo plazo.

Entre las tensiones más significativas del sistema educativo, se encuentran las siguientes:

- Información contra cultura; acumulación y substitución de información contra integración del conocimiento;
- Tecnología contra cultura;
- ¿Medidas diferentes o medida común?;
- Cohesión social y orientación hacia el mercado;
- Formación (construcción interior) a medio-largo plazo contra exigencia inmediata;
- Competencias específicas contra competencia humana;
- Exigencia-desconfianza ante la escuela.

Las tres primeras fuerzas giran en torno al papel del sistema educativo, del currículo y de la escuela ante la cultura. Acaso, el antagonismo principal, como ha señalado recientemente Rodríguez Neira, sea el que se produce entre información y cultura con sus inmediatas consecuencias de substitución de los significados culturales por un tipo de información desagregada que se presenta anclada bajo una condición efímera, movida por la «sacralización de la urgencia» denunciada por Tedesco (1996). La escuela experimenta la tentación de construir el currículo sobre una información instantánea que se renueva continuamente porque su vigencia parece haber caducado (R. Neira, 1999) y que facilita muy poco la integración de los saberes. Se reclama, aquí, la importancia de la captación de la estructura de lo aprendido, en el sentido reclamado por Bruner: captar la estructura de un asunto es entenderlo en una forma que permita, a muchas otras cosas, relacionarse significativamente con él (1972, p.11); a muchas cosas y a muchas personas. En adelante, la escuela deberá imponer una profunda selección de contenidos, enseñando estructuras de información altamente inclusivas, que evite, como nos reclama Dewey, seguir enseñando tercamente *todos* los hechos posibles[7]. Ni substitución continua ni mera acumulación sino presentación de información que da que pensar por su potencial significativo y de transferencia a las más variadas situaciones. En la medida en la que haya una comprensión común en esos procesos de codificación, aplicación y transferencia, podrá decirse que la información se hace conocimiento compartido por los miembros de la comunidad de aprendices.

Este problema de la información contra la cultura se ha potenciado en el tiempo presente como consecuencia del desarrollo de la tecnología informática, que ha hecho que Reid (1998) proclamara «el fin del currículo», más próximo ya a Gates que a Erasmo, la negación de la lectura y de *la muerte* del modelo (sea éste el buen libro o el maestro personal). La alexia supone la negación del doble carácter propio de la lectura, como acto religioso y como acto crítico, en el sentido que da a esta expresión Reboul (1999, pp. 34-35).

El examen del problema de la cultura en la escuela nos revela dos dificultades. En primer lugar, la propia consideración de la cultura como *producto de consumo*, en lugar de como *acción de producción* (de Rougemont, 1977), lo que genera la superproducción de valores inasimilables y el infraconsumo de valores que tienen el potencial de vivirse como tales. En segundo término, la cultura ha perdido el carácter de medida común de los significados

(7) Con relación a la Universidad, Ortega ya nos prevenía de la manía de enseñar en ella la «hiperexacta fisiología» o la «química superferolítica». J. Ortega: *Misión de la Universidad.*

(aportados por el pensamiento y la acción) de las cosas, la conmensurabilidad no impuesta (ni por poder político ni por la tecnología que en sí misma provoca imposición del sentido de la realidad) entre pensamiento y acción, para dar una cierta cuenta común de las cosas.

Esta consideración de la cultura como medida común abre la posibilidad de vincular la misión del sistema educativo con la de la construcción de la identidad personal y ciudadana. El problema reside en el hecho de que parece haber desaparecido toda posibilidad de contar con *una* identidad a menos que nos encontremos dentro del discurso nacional*ista*. Éste es un factor destructor de los sistemas tal y como los hemos entendido en los dos últimos siglos: como vía para la construcción de una identidad colectiva (nacional). No ha lugar a pretensión alguna de carácter hegemónico, y, hasta aquí, lo razonable y, quizá, lo deseable. Pero, hay un riesgo: la generación de una fuerte inseguridad que está dando lugar a reacciones conservadoras en los países desarrollados (Tedesco, 1995) como consecuencia de haberse instalado *la diversidad* como categoría central de nuestra cultura.

El concepto y la práctica de la diversidad rigen una referencia inmediata a la de unidad; sin una referencia, por mínima que sea, a la unidad no cabe formalmente la diversidad. La cesión de todo enfoque de formación básica del hombre común a través del currículo nos pone en el riesgo de la negación de la condición de sujeto de todo educando. La negación del yo no se resuelve por la apelación a un nosotros plural y diverso. Con *la red,* ocurre como con la tecnología: que puede concebirse como máquina pero, también, como filtro de relación. Y los filtros tienen una función defensiva, cuando no de producción de la exclusión del otro como sujeto autónomo.

Cuando se procede al examen de los sistemas educativos, se advierte la existencia de una pluralidad de escenarios. Así, en un reciente estudio de la OCDE, se han identificado seis escenarios diferentes para el futuro de la escuela, seis que se organizan de dos en dos (OECD, 2001):

- Escenarios que actúan por extrapolación del *status* actual:
  1. Sistemas escolares con una robusta burocracia.
  2. Extensión del modelo de mercado.
- Escenarios de «re-escolarización»:
  3. Escuelas como centros baluarte contra la fragmentación social y la crisis de valores.
  4. Escuelas concebidas como organizaciones de aprendizaje.
- Escenarios desescolarizadores:
  5. Redes de aprendices y sociedad en red.
  6. Éxodo del profesor y escenario de fusión nuclear del sistema.

No es posible seleccionar ninguno de estos seis escenarios como especialmente dominante. Algunos de nuestros sistemas y no pocas instituciones escolares participan de las características de dos o más escenarios. Como ejemplo de fertilización cruzada, podríamos citar la relación entre los sistemas fuertemente burocráticos y, en esa misma medida, resistentes a la innovación y a la imposición de un modelo de mercado (escenarios uno y dos). O, también, el que, a partir del escenario tres, se proyecta en el identificado como sexto: la dificultad de que los profesores puedan hacer frente a las dificultades propias del escenario tercero da lugar a la huída del profesor en sus diversas formas y por diferentes motivos (falta de reconocimiento social, *malestar docente*[8], etc.).

(8) Véase la amplia obra de Esteve sobre este punto; la cuestión de la modificación del apoyo social al sistema educativo se ha tratado, entre otras fuentes, en Esteve (2000), pp. 82 y siguientes. La respuesta pedagógica a esta huída puede exigir una nueva escritura de la tarea del profesor. Véase: M. MARTÍNEZ: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.

Hecha la salvedad de que no hay escenarios estancos, cabría formular que los ambientes más plausibles, controlando sus riesgos anejos, sobre todo, en el escenario de la comunidad de aprendices en red, son los que hemos situado en los lugares tercero, cuarto y quinto; en ellos, se concibe la educación como un bien público o común, las escuelas, como organizaciones que fundamentan una educación para todos a lo largo de toda la vida y se borran muchas de las distinciones entre centro y periferia en el aprendizaje, así como entre formación básica y formación continuada, sobre todo, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información[9]. Por el contrario, los escenarios identificados como uno, dos y seis ofrecen muchos riesgos: el primero, por su resistencia a la innovación, la defensa de los intereses y su nociva permeabilidad a la voluntad del poder político; el segundo, por su estimación de la educación como bien de consumo con valor económico inmediato[10]; la última, porque es una escenificación de la voladura, más o menos querida y provocada, del sistema: el profesor, como mediador cultural, sigue siendo el núcleo del sistema educativo.

Una tensión latente, más, en el desarrollo de los sistemas educativos, es la que se expresa como una antinomia entre formación (entendida como *bildung*, como construcción interior que surte efectos a medio y largo plazo) contra exigencia inmediata. De nuevo, se nos presenta, aquí, el riesgo que ya hemos divisado a propósito de la oposición información-cultura. La nueva construcción del tiempo con el primado absoluto de un presente que no se proyecta ni desde el pasado ni hacia el futuro, sino que se agota en sí mismo, es uno de los mayores riesgos para la construcción de la persona y de la comunidad a través del sistema educativo y del currículo. Esta tensión se alía, por otra parte, con la tendencia a enfocar la evaluación de los aprendizajes como mera tasación individual (*assessment*) de lo aprendido y puesto de manifiesto como cambio externo, directamente, observable. La evaluación de nuestros sistemas educativos (patentes, por ejemplo, en proyectos como el *PISA* respecto de la lengua, la matemática y las ciencias naturales) adolece de este defecto, a saber, de una excesiva proyección hacia la cognición, proceso por el que adquirimos y almacenamos conocimiento, en detrimento del pensamiento que, conforme con la pretensión de Arendt, «carece de fin u objetivo fuera de sí y que, ni siquiera, produce resultados» (1996, p. 187). El modelo antropológico, subyacente en la evaluación de los logros educativos, no puede reducirse al del *homo faber*.

Este enfoque afecta de forma muy acusada, en la actualidad, al modelo de evaluación de competencias que no pueden reducirse a un mero saber hacer (competencias como meras destrezas). Cuando está imponiéndose cerca de nosotros y, por supuesto, en Europa, el enfoque de las competencias básicas, incluso específicas, es menester denunciar el riesgo de la reducción de la educación a adiestramiento. No son pocos los efectos positivos que este enfoque ha de producir sobre nuestros

(9) Más que de verdadera *integración* de las tecnologías de la información y de la comunicación en los sistemas educativos, se constata, preferentemente, su *presencia* en ellos. Así se recoge en COMMISSION EUROPÉENNE: *TIC@Europe.edu. Les technologies de l'information et de la comumunication dans les systéms éducatifs européens*. Bruxelles, Eurydice, 2001, p. 34. No obstante, en esta misma fuente y lugar, se reconoce que el desarrollo del debate sobre las competencias básicas y el proyecto educativo en el que se han de integrar está contribuyendo a su consolidación.

(10) Este escenario es el que parecen desear algunos para la enseñanza superior, excesivamente profesionalizada y orientada a las «necesidades (inmediatas, es innecesario subrayarlo) del mercado», sobre todo de las empresas, olvidando lo que WINCH (2000) nos recuerda acerca del carácter de la *economía* orientada hacia el bien *común*, no necesariamente identificado con una visión de rentabilidad inmediata.

sistemas educativos y sobre la mejora de su eficiencia (Sarramona, 2000). Sin embargo, es menester poner el debido cuidado en el uso del concepto y, del enfoque de las competencias y de su evaluación. En efecto, resulta preciso destacar algunas de las características básicas de este enfoque que ha de hacer referencia al carácter general de las competencias; la referencia de todas las competencias a la competencia humana; la naturaleza generativa, difusora y transformadora de la competencia humana; su carácter integrador, complejo e inseguro (esta inseguridad se relaciona con la tendencia hacia la conjetura, las *corazonadas* y la intuición, tal como ha reclamado Bruner a propósito de un conocimiento escolar excelente) de la competencia personal; y su distinción, respecto, de la ejecución por su condición no directamente observable.

Por último, hemos de hacernos cargo de una tensión más en el entorno del sistema educativo; se trata del par exigencia-desconfianza ante la escuela. Los informes sobre la salud de nuestros sistemas (INCE, 1999; OCDE, Pérez-Díaz, 2001) nos ponen sobre la pista de este problema: por una parte, se producen nuevas exigencias sobre la escuela, en particular, en relación con su misión a la luz de los nuevos escenarios culturales, mientras que, por otra, se está generando una actitud de desconfianza respecto de los resultados escolares. Los estudios del INCE y de la OCDE incluyen esta cuestión, siquiera sea de modo implícito, en el tratamiento de los procesos e indicadores de contexto, ya se refiera a las actitudes (sobre todo de participación) de los padres, ya al conjunto de la sociedad. Por su parte, Pérez-Díaz constata la oposición entre la declaración de los padres a afirmar su responsabilidad ante la educación de sus hijos y su disposición a delegar esta responsabilidad por la educación de sus hijos (Pérez-Díaz, 2001, p.277). También, resulta significativa la relación, probada, entre la formación cursada por los padres, su expectativa ante el nivel máximo de estudios de sus hijos y la duración efectiva de éstos (INCE, 2000 b, pp. 22). Pese a que, en general, los estudios sobre la confianza social sobre la educación dan resultadas altos, frecuentemente, superiores a los de otros sistemas, como el sanitario, de policía, judicial o fiscal (según un estudio al que se refiere OECD, 2001, pp. 178-179), ha de prestarse atención a que la mayor confianza en la escuela se practica por los profesores, seguidos de los padres y, a mayor distancia, del público en general. Los estudios españoles del INCE, también, muestran que una mayoría muy significativa de los profesores se encuentra satisfecha con su tarea y en la relación con las familias (INCE, 2000 a).

Finalmente, sería preciso apuntar, aunque sea someramente, a dos extremos: por una parte, al carácter de «doble sistema» (público-privado)[11] y, por otra, al carácter de los cambios en la asignación de recursos, como exponente, más o menos reconocido, de la falta de fe pública en el sistema escolar para lograr su función básica: la construcción de la persona y el logro de la cohesión social. Detrás de la disminución de recursos públicos al sistema educativo y del enfoque de la rendición de cuentas (sobre todo, en su nivel «universitario»), puede estar latiendo una creciente desconfianza en el cumplimiento de las funciones asignadas o en las nuevas funciones de la escuela.

(11) En España, debe entenderse «público, privado concertado y privado no concertado»; para una correcta valoración social de nuestro sistema resulta necesario y urgente que en las encuestas y, en los análisis y estadísticas sobre educación (del Instituto Nacional de Estadística, del Ministerio de Educación, etc.) se distinga, no sólo entre «centros de titularidad pública» y «centros de titularidad privada» sino, dentro de éstos, de los concertados y no concertados. Sobre la discusión entre «pública» y «privada», véase el trabajo de Touriñán, 2000.

CAMBIOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN

En este punto, vamos a examinar los cambios, por extensión o crecimiento, de los sistemas educativos. Veremos cómo los sistemas son, progresivamente, más comprensivos, al menos en su estructura aparente: cada vez hay más niños y jóvenes en las instituciones escolares, desde la educación preescolar hasta la de nivel superior. Sin embargo, antes de adoptar esta visión optimista, resulta necesario hacernos cargo de que todo el mundo no es primer mundo y de que, aunque prescindamos de la estimación de que, también, el primer mundo aloja bolsas de tercer y cuarto mundo (como se ha encargado de resaltar Cobo[12]), hay países, más allá de los mundos primero y segundo, que, aún, aspiran a lograr menos que mínimos de educación para todos.

La segunda de las ocho metas para el Desarrollo del Milenio (MDG), cifradas en el informe del 2002 del PNUD, tan sólo, después de la relativa a la erradicación de la pobreza y del hambre extremos, se refiere al logro de una educación primaria universal, sobre todo, en lo que se relaciona con las niñas (meta: «conseguir que, en torno al 2015, todos los niños, muchachos y muchachas sean capaces de completar un *curso* [5 años] completo de escolaridad primaria»). Debe insistirse en la importancia de la diferencia de sexo o género ya que, en cada una de las crisis en la escolaridad, como consecuencia de crisis sociales en el Tercer Mundo, se experimentan retrocesos en los procesos de escolaridad de las niñas y de muchachas cuya recuperación consume, posteriormente, varios años. En relación con esta meta, se señala una nueva, cuarta, meta para este milenio: eliminar la disparidad de género en la educación primaria, preferiblemente, antes del 2005 y, en todos los niveles educativos, no más tarde del 2015[13].

Hecha esta observación, podemos reconocer el desarrollo cuantitativo de los sistemas educativos, cuyo eje de crecimiento es el de la entrada y la salida de la escolaridad obligatoria. Progresivamente, entran en la educación primaria más alumnos con un ciclo completo de educación preescolar o de educación infantil[14], ordinariamente, de tres años (3 a 6 años de edad). Del mismo modo, cada vez son

---

(12) J. M. COBO: *Contribución a la crítica de la política social.* Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1993, pp. 26 y siguientes. Las diferencias llegan a darse dentro de un mismo país y dentro de grupos que se tienen como homogéneos. Se ha referido que, en España, las mujeres no gozan globalmente de las mismas tasas de bienestar que los varones, aunque se encuentran en claro proceso de mejora habiendo ascendido, en tan sólo tres años, desde el lugar 34º al 19º, según el Informe del PNUD de 1998. Cfr.: G. VÁZQUEZ: «¿Es sostenible una educación pública de calidad en la crisis del Estado del bienestar?, en *Educación, Salud y* Trabajo, (1999), pp. 119-136. Véase, también, R. PUYOL, F. CABRILLO, A. OLIVER, P. ROSES y G. VÁZQUEZ: «El reto de la sostenibilidad del Estado del bienestar en educación y universidad», en E. SOLANS, R. PUYOL, E. FERNÁNDEZ-MIRANDA y OTROS: *Sostenibilidad del Estado del bienestar en España.* Madrid, Price Waterhouse, 1999, pp. 87-184.

(13) El análisis de los datos de la situación mundial en relación con el logro de estas metas, según el Informe del PNUD de 2002, provoca la pregunta de si queremos ver «el vaso medio vacío o medio lleno»; en efecto, después de señalar, por ejemplo, que 113 millones de niños no acuden a la escuela, se proyecta el dato de que, en 2005, el 95% de los niños en la India cumplirán con esa meta, o bien, que 51 países con el 40% de la población mundial están en condiciones de lograr la meta educativa de una educación primaria de cinco años para todos sin discriminación alguna; del mismo modo, y después de constatar que los dos tercios de los analfabetos en el mundo son mujeres y que el 80% de los refugiados son mujeres y niños, se indica que los programas de microcréditos del UNIFEM han conseguido incrementar su ayuda social a las mujeres pobres, también, en más de un ochenta por ciento en tan sólo dos años. Otro tanto se indica respecto de la lucha contra la pobreza, la mortalidad infantil (con una reducción, desde 1980, de 15 a 11 millones de niños al año), etc.

(14) En adelante, y dado el uso internacionalmente más extendido de la expresión «educación preescolar» respecto de la de «educación infantil», y a sabiendas de que no son forzosamente sinónimas, se utilizará el concepto de Educación preescolar.

mayores las cohortes de los alumnos que cursan algún tipo de estudios formales después de concluir la escolaridad obligatoria. Por esta doble vía, se asegura que los sistemas garantizan una mayor igualdad de oportunidades en la entrada y en la salida de la escolaridad obligatoria. En los próximos años, cabe esperar un doble movimiento; por una parte, los países subdesarrollados, en la medida en la que dispongan de recursos suficientes, prolongarán los años de la escolaridad obligatoria, desde los seis u ocho actuales, hasta los ocho o diez; por otra, en los países desarrollados se alcanzará la participación universal de los niños de 3 ó 4, a los seis años en la educación preescolar.

De esta forma, el concepto de participación universal va ganando fuerza por encima, incluso, del término «obligatoriedad» de la enseñanza. Además, se va abriendo paso una comprensión favorable a entender por enseñanza o enseñanzas básicas al conjunto de las que forman la Educación Preescolar, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Así lo expresa, literalmente, en el caso español, la LOGSE de 1990 y, a ese mismo enfoque, responde el actual proyecto de Ley de Calidad de Educación que extiende la gratuidad de la educación, entre los 3 y los 6 años, a la totalidad de los centros concertados.

Más allá de los 16 años se puede observar una tendencia, aparentemente, contradictoria. Por una parte, como ha prevenido Husén (1998), nos dirigimos hacia una sociedad en la que a la mayoría de la gente joven, en vez de mantenerla encerrada en una escuela hasta el final de su adolescencia, se le proporcionan oportunidades que la introducen en las inquietudes de una persona adulta, dentro y fuera del mundo laboral. Pero, por otra parte, a la pregunta de qué podría decirse respecto a la Educación Secundaria en el año 2025, dentro de un cuarto de siglo, el mismo autor responde que, en la práctica, la Educación Secundaria, hasta la edad de los 18 años, será universal. Probablemente, lo que se está expresando con esta aparente paradoja es un fenómeno complejo que puede dar lugar a varias formas: que, a partir de los 16 años, cada vez, sean más los jóvenes que continúen con alguna modalidad de estudios formales pero que, incluso, quienes ingresen a los dieciséis en el mundo del trabajo requerirán una formación sistemática complementaria, o bien, participarán en algún tipo de estudio post-obligatorio. En otras palabras, los límites de las enseñanzas básicas (entendiendo por tales las que aseguran una buena construcción del hombre y de la comunidad) serán cada vez más extensos y provocarán una mayor participación social. Y que, por lo demás, la mejora de los sistemas educativos en los países desarrollados evitarán la confusión entre escolaridad obligatoria y participación universal, dando prioridad a la promoción de ésta por encima de la mera prolongación de aquélla.

Se ensancha, pues, el campo semántico del concepto de Educación Básica. Y lo hace hasta el punto de incluir en él a algunas de las formas de la educación post-obligatoria, de la llamada educación terciaria o de la educación superior. En la declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, de la UNESCO, 1998, se señala que la misión de la educación superior en todo el mundo requiere que, entre otras, se cumpla con la misión de «constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente». Por esta vía, puede afirmarse que la educación superior, al menos en su primer grado (ciclo corto), se está integrando en el amplio marco de las enseñanzas básicas, de forma que se puede hablar de que, también, la educación superior se está integrando en la *Educación Básica*[15].

(15) G. VÁZQUEZ: «La educación superior como educación básica en el marco de la educación permanente», en *Aula Abierta*, 73 (1999), pp. 3-20.

Otra tendencia, ya apuntada previamente, en el desarrollo de los sistemas educativos es la de la convergencia de los tres ámbitos de la educación (formal, no formal e informal), no hacia uno sólo pero sí hacia un enfoque y una evaluación sistémicos. Sabemos que la calidad de la Educación Primaria y la igualdad de oportunidad en su acceso covaría con la calidad de la Educación Preescolar pero, también, con la calidad de los procesos de educación informal en la familia; la expectativa de estudios post-secundarios se relaciona, directamente, con la formación y actitudes de los padres; la calidad de la innovación y formación en las organizaciones productivas es sinérgica con la calidad de los centros educativos de su entorno; la coordinación en el desarrollo de la cualificación y formación profesionales; etc. El cognitivismo sistémico nos exige una comprensión integrada del *sistema* educativo, más allá de su diferencia de niveles y etapas, e, incluso, de modalidades formales, no formales o informales. La planificación integrada y la evaluación de la eficacia de los sistemas educativos, sobre todo en momentos tan ricos en interdependencia como los actuales, imponen esta forma de considerar las cosas[16].

Dando un paso más en este camino de la prospectiva de la integración, nos encontramos con la articulación de la educación (insistimos, escolar y no escolar) con el sistema de conocimiento en un único sistema SECT (Sistema-Educación-Ciencia-Tecnología). Conocemos que el estado de la ciencia y la tecnología se relaciona con la salud de los sistemas educativos y que la educación científica (que incluye no pocos componentes de humanidades) es uno de los requisitos más importantes para el buen desarrollo de los sistemas científicos. El estudio de estas relaciones se ha recogido en diversos informes de sociedades científicas de prestigio mundial como la estadounidense NSBC[17]. Además, los programas y análisis de los sistemas de innovación tecnológica refuerzan la evidencia de esta relación, no sólo respecto de la educación superior sino, también, de la formación profesional y de la Educación Secundaria Obligatoria[18].

Para concluir este apartado, es menester hacerse cargo de otra corriente de los sistemas educativos, a saber, la de la regionalización. La creación de espacios como los de la Unión Europea, MERCOSUR, NAFTA (*North American Free Trade Agreement*) y otros están exigiendo una convergencia en los sistemas y procesos educativos, convergencia más visible respecto de la formación profesional pero que afecta, en mayor o menor grado, al conjunto de la educación formal. Así, por ejemplo, respecto al caso europeo, se reclama armonizar, cuanto antes, los planes y programas de estudio secundarios dentro de un marco de un mínimo común denominador europeo o transnacional[19]. Así mismo, respecto de la educación superior,

---

(16) Véanse, con este propósito, los trabajos incluidos en los dos números monográficos sobre educación y globalización: *Educational Theory*, 50, 4, monographic issue, Fall (2000); y *Revista de Educación* (número monográfico), 2001.

(17) J. García Carrasco; R. López; J. M. Vacas: «El uso de la informática en el contexto de la educación tecnológica. Análisis del informe de la NSBC», en G. Vázquez (ed.): *Educar para el siglo XXI: criterios de evaluación para el uso de la informática educativa*. Madrid, FUNDESCO, 1987, pp. 165-206. Puede verse tratada la relación entre educación e innovación científica y tecnológica en Fundación Santillana: *La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas*. Madrid, Editor, 1987; igualmente, en P. Membiela (ed.): *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva ciencia-tecnología-sociedad: formación científica para la ciudadanía*. Madrid, Narcea, 2002. En el curso de la relación entre educación formal y sistema científico, aquella no actúa sólo como antecedente sino, también, como consecuente; así, se ha reclamado que las revoluciones científicas (y aún el cambio científico ordinario) exigen el cambio de los textos escolares; véase, a este respecto, T. S. Kuhn: *The essential tension. Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago, The Univ. of Chicago Press, 1977, p. 290.

(18) Puede verse este punto tratado en: G. Vázquez; I. de la Torre: «Educación y formación», en J. L. García Delgado (dir.): *Estructura económica de Madrid*, Madrid. Edit. Civitas, 1999, pp. 679-711 (2ª ed. en prensa).

(19) R. Díez Hochleitner: «Aprender para el futuro: la educación secundaria, pivote del sistema educativo», en Fundación Santillana: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid, Editor, 1998.

la Ley Orgánica de Universidades de 2002, dedica todo un título, el XIII, a tratar el «Espacio europeo de enseñanza superior» y a la integración de las enseñanzas universitarias españolas en ese nuevo espacio para lograr los efectos de la transparencia y convergencia de las enseñanzas y titulaciones, etc. Como se sabe, esta tendencia tiene sus antecedentes en el Sistema Europeo de Reconocimiento de Créditos (ETCS), en programas como *Erasmus*, *Sócrates*, etc., y tiene la mirada puesta en el cumplimiento de la *Declaración de Bolonia* (signada por los Ministros Europeos de Educación el 19 de junio de 1999) en la que se reclama la adopción de un sistema basado, esencialmente, en dos ciclos fundamentales: diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado); el acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un período mínimo de dos años. El diploma obtenido después del primer ciclo será, también, considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. Esta propuesta, que conocemos como *BaMa* (*Bachelor+Master*), habría de cumplirse para el año 2010 y está llamada a excitar un conjunto de cambios muy significativos en el panorama de la educación superior europea.

NUEVOS RIESGOS Y RETOS EN LA EDUCACIÓN

Hemos revisado algunas de las tensiones, logros y tendencias de los sistemas educativos contemporáneos. Para concluir el trabajo, se va a proceder a identificar, sucintamente, un problema, propio de la información y de la educación, desde la perspectiva de la sociedad de la información y del uso de la tecnología informática. Se trata del aprendizaje en red y de la *brecha digital*. ¿Qué queremos significar cuando hablamos de la *red*? ¿Es una malla protectora, una red de seguridad o una tela de araña en la que, si se cae, seremos devorados por un depredador?

El concepto de división digital o de brecha digital se refiere a la segmentación que se está produciendo entre los países que tienen (un mayor) acceso a la tecnología y los que carecen (al menos, relativamente) de ella. En otros términos, se trata de la misma distancia que entre los «países ricos» y los «países pobres» ya que, como se ha puesto de manifiesto en el citado Informe sobre Desarrollo Humano 2001, hay una relación muy próxima, aunque inestable, entre el adelanto tecnológico y desarrollo humano. En el prefacio de este informe, se dice que

> En verdad, la creencia en que una pócima tecnológica pueda «resolver» el analfabetismo, la mala salud o el fracaso económico, refleja escaso entendimiento de la realidad de la pobreza. Pero si la comunidad del desarrollo desconoce la explosión de innovaciones tecnológicas en alimentos, medicamentos e información, corre el riesgo de marginarse y de negar a los países en desarrollo oportunidades que, si no se controlan de manera efectiva, pueden transformar la vida de los pobres y ofrecer oportunidades novedosas de desarrollo a los países pobres (PNUD, 2001, p. iii).

En todo caso, cualesquiera que fueren nuestras creencias acerca de esa relación, de su signo y de su verdadero potencial, se habrá de reconocer una vez más que la tecnología, por sí sola, no resolverá los problemas de la humanidad y que es preciso ponerla al servicio del crecimiento humano y, de un modo particular, utilizarla, tal cual reclama el Informe, como estrategia de desarrollo al servicio de los pobres.

A la brecha digital se le ha puesto algún otro coeficiente multiplicador; por ejemplo, el generacional[20]. Sin embargo, ha

(20) J. García Carrasco; B. Gros; A. Ayuste: «Sociedad-red, educación e identidad», en *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Globalización, inmigración y educación*. Granada, Universidad de Granada, 2002, pp. 38-39.

de tenerse en cuenta que, en la evolución de los códigos de alfabetización, siempre se ha producido una distancia de este tipo; cada nuevo código genera nuevos alfabetos, *neo-alfabetos* y analfabetos, y que el «*¡quién supiera escribir!*» no es un grito que se haya acuñado ahora. Si separamos información y conocimiento, es posible que, en una misma comunidad, incluso en una misma familia, «unos» tengan acceso a la información y «otros», acceso al conocimiento mediante las vías de la memoria, de la narración y de la lectura[21]. Desde luego que es importante que la educación tecnológica, como derecho de tercera generación, se ponga a disposición de todos los ciudadanos pero sin olvidar que muchos niños y, sobre todo, niñas y muchachas del tercer mundo no tienen acceso, todavía, a la lectura como derecho educativo de primera generación. Por otra parte, esta distancia generacional en el uso de la información, de la tecnología y del conocimiento se puede convertir en una fuente para el uso compartido de la tecnología de la información en la sociedad del conocimiento y del saber. Esta hipótesis tiene algún sentido especial en los casos de la comunidad familiar, en la escuela y en la ciudad multicultural.

El desarrollo de la educación exige que la aspiración a una educación de calidad se ponga al servicio de una vida de calidad, de la vida buena. Aquí, el concepto de calidad de educación entra en relación con el de calidad de vida, como aquella que se vive y aprecia, en términos de bienestar. El uso de este término nos descubre su sentido anfibológico en nuestra lengua, a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas como la inglesa[22]. El bienestar, no sólo es susceptible de considerarse desde una perspectiva reductivamente económica y de, en consecuencia, ser «medido» en términos de oportunidades contables, sino que tiene una dimensión personal, de calidad, *vivida*, de vida. Este último enfoque atiende más a la satisfacción de necesidades y a sus aspiraciones, entre tanto que, el primero mira a la existencia de recursos. Si utilizamos estas dos acepciones y no una sola, la primera, bien puede suceder que un individuo, grupo o comunidad cuente con «bastantes» recursos y nivel de bienestar, pero que no alcance para su nivel de aspiración. Formalmente, no tienen por qué coincidir los niveles de bienestar y de bienestar*, ordinariamente, porque éste no sea suficiente para desarrollar las posibilidades y aspiraciones de los sujetos.

La existencia de estas dos acepciones y dimensiones de bienestar hace difícil la comparación internacional y, dentro de cada estado, de distintas comunidades y grupos. El hecho, consumado, de que la calidad de vida para todos sea una aspiración en crecimiento hace que se puedan dar por conseguidos estándares de calidad, universalmente aceptables. El logro de un constitutivo de desarrollo humano y de calidad de vida, pongamos que el de educación, fuerza su propia conceptuación y estimación: la buena educación siempre parece reclamar *más* educación. Esta tensión de crecimiento hace que se esté hablando de *derechos* de primera, de segunda y *de tercera generación*, expresión que se ha convertido, incluso, en categoría jurídica y, entre los cuales, se encuentra la educación desde la perspectiva del SIECT (Sistema Educación-Ciencia-Tecnología)[23], la no-discriminación en relación

(21) S. BIRKERTS: *Elegía de Gutemberg. El futuro de la lectura en la era electrónica.* Madrid, Alianza, 1999.

(22) Convencionalmente, utilizaremos, aquí, el mismo recurso del traductor de la obra compilada por Nussbaum y Sen, quien traduce *welfare*, como bienestar y *well-being*, en el sentido restringido de «bienestar», próximo a calidad de vida, como bienestar*. Véase la introducción a la obra de M. C. NUSSBAUM Y A. SEN (comps.): *La calidad de vida*. México, FCE, p. 22, nota del traductor.

(23) J. M. TOURIÑÁN: «Globalización, desarrollo y política regional, en P. ORTEGA; R. MÍNGUEZ (coords.): *Educación, Cooperación y Desarrollo.* Murcia, Cajamurcia, 1999, p. 47.

con la brecha digital, el derecho a un ambiente de calidad, etc.

La referencia a estos derechos avanzados de tercera generación (¿cuáles serán, en su día, concebidos como derechos de cuarta generación?) nos remite a su contemporaneidad, en unos, con la falta de derechos efectivos de primera generación para el otro, para otros. Y, al mismo tiempo, que una parte del mundo camina hacia modelos sociales de buena vida y otra no ha llegado, todavía, a lo que, en el lenguaje del PNUD, se conoce como *vida decente*, digamos, vida digna de vivirse y de comunicar a otros. Sin vida decente o digna, sin derechos de primera y de segunda generación para todos, el estado, los estados, del bienestar se rompen por mucho que haya, cada vez, más hombres con derechos de plena ciudadanía. Más aún, lo que se pone en cuestión es la realidad misma del estado como fruto del consentimiento de los ciudadanos que lo conforman y autorizan.

Para concluir, nos situamos en una perspectiva de decisión-negación. Es necesario tomar decisiones para que los sistemas educativos aseguren la superación de los límites de la pobreza educativa a la que se ha aludido antes; sin lograrlo, no queda porvenir ni lugar razonable para esos sistemas. Pero, al mismo tiempo, es posible que debamos reconocer la libertad de los ciudadanos a que no se les exija y, sobre todo, a que no se les imponga una educación (sobre todo, no formal) continuada a lo largo de toda la vida, so pena de proceder a su exclusión fuera de la comunidad, por ejemplo, de la comunidad productiva del trabajo.

Los sistemas educativos deben autolimitarse en su tendencia a intervenir en todas las fases y en todos los espacios del curso vital de las personas, por así decirlo, *ya educadas*[24]. Acaso, en un plazo no muy lejano, deba comenzar a hablarse de que los sistemas educativos deban abrirse a la consideración del *derecho a la no-educación*. Al menos, de una educación que, si se escapara a una actitud vigilante, podría caminar hacia la negación de la mejora de la calidad de vida y, del consentimiento y del compromiso personal en el propio proceso de autoconstrucción humana.

CAMBIOS POSIBLES Y DESEABLES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En el Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre los *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (2001), se identifican cinco objetivos concretos que podrían servir de base a los estados miembros para definir sus políticas educativas con vistas a la construcción de Europa en el presente decenio. Estos cinco objetivos son: mejorar la calidad del aprendizaje, facilitar y ampliar el aprendizaje a cualquier edad, actualizar la definición de competencias básicas de acuerdo con la sociedad del conocimiento, abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo, y, por fin, aprovechar al máximo los recursos no solo humanos sino, también, de naturaleza económico-presupuestaria.

Y el logro de este conjunto de objetivos contribuirá, a buen seguro, a la mejor construcción de Europa; pero, conviene recordar que Europa no es sólo una unidad sino una unidad desde la pluralidad, y, que esta pluralidad se enriquece y complica continuamente desde la venida de la inmigra-

(24) Es un punto que sugiere la lectura de la propuesta de D. BROCK: «Medidas de la calidad de vida en el cuidado de la salud y la ética médica», en M. C. NUSSBAUM; A. SEN (coords.): *La calidad de vida*. México, FCE, 1996, pp. 135-190. El autor señala, como posible, que «el firme derecho de negarse a recibir el tratamiento puede estar justificado dentro de una teoría del ideal objetivo normativo de una buena vida para la persona» (y no lo refiere a situaciones vitales terminales con una intervención desproporcionada sino, más bien, a la necesidad del consentimiento informado a lo largo de todo el proceso de tratamiento de la salud en el curso vital de las personas).

ción. De aquí que, el desarrollo de «los sistemas comunes de aseguramiento de la calidad» (uno de los elementos constitutivos del quinto objetivo) no deba entenderse como un sistema único y cerrado de medir la calidad, sino como un recurso para la mejora de la experiencia del aprendizaje de cada alumno y como un estímulo para que éste quiera-y-pueda seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Se aumentará, de esta forma, no sólo la competencia de la escuela y el mejor aprovechamiento de los recursos sino, también, una mejor contribución de la escuela a la comunidad, lo que dará lugar a lo que este informe califica como círculo virtuoso entre escuela y comunidad, y que, acaso, haya de representarse como círculo entre escuela, comunidad y persona. Los países fuertes tendrán escuelas suficientes para la construcción armónica de la persona en comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

BLÖNDAL, S.; FIELD, S.; GIROUARD, N.: *Investment in human capital through post-compulsory education and training: selected efficiency and equity aspects.* Bruxelles, OECD, 2002.

BRUNER, J. S.: *El proceso de la educación.* México, Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana, 1972.

BRUNO-JOFRÉ, R.; JOVER, G.: «Introduction international perspectives and local idiosyncrasies», en *Encounters on Education* 2 (2001), pp. 1-5.

COLOM, A. J.: *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo.* Barcelona, Octaedro, 2000.

COLOM, A. J.: «Teoría del caos y educación. (Acerca de la reconceptualización del saber educativo)», en *Revista Española de Pedagogía,* 59, 218 (2001), pp. 5-24.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Memorándum sobre el aprendizaje permanente.* Bruselas, editor, 2000.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos.* Bruselas, editor, 2001.

COMISIÓN EUROPEA: *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa.* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.

CONSEJO EUROPEO: *Conclusiones de la Presidencia. Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.* Unión Europea, Barcelona, 2002.

EISNER, E. W.: «Those who ignore past.... 12 'easy' lessons for next millennium», en *J. of Curriculum Studies,* 32, 2 (2000), pp. 343-357.

ESTEVE, J. M.: «El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social», en RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.): *Enseñanza escolar: situaciones y perspectivas.* Oviedo, ICE de la Universidad de Oviedo, 2000, pp. 71-107.

ETXEBERRÍA, F. «La política educativa europea y dimensión europea de la educación», en ETXEBERRÍA, F.; AYERBE, P.; GARAGORRI X.; VEGA, A.: *Políticas educativas en la Unión Europea.* Barcelona, Ariel, 2000, pp. 9-71.

FIELD, J.: *Lifelong learning and the new educational order.* Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2000.

GARCÍA GARRIDO, J. L. y otros: *La sociedad educadora.* Madrid, Fundación Independiente, 2000.

Globalización: — y educación, en *Revista de Educación* (número monográfico), 2001.

Globalization: — and education, en *Educational Theory,* 50, 4, monographic issue, Fall 2000.

GOODMAN, P.: *La des-educación obligatoria.* Barcelona, Fontanella,1973.

HUSÉN, T. «Educación secundaria. Inventario y perspectivas futuras», en FUNDACIÓN SANTILLANA: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo.* Madrid, Editor, 1998, pp. 41-46.

INCE: *Diagnóstico del sistema educativo.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - INCE, 1998.

INCE: *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - INCE, 2000 a.

INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - INCE, 2000 b.

LAWTON, D.: «El futuro del plan de estudios», en FUNDACIÓN SANTILLANA: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo.* Madrid, Editor, 1998, pp. 131-138.

MACEIRAS, M.: *Identidad y responsabilidad. Discurso correspondiente a la solemne apertura del curso académico 1994-95 por el Ilmo. Sr. D. Manuel Maceiras Fafián.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (coords.); FLECK, M.; PRATS, E: *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad.* Barcelona, Ariel, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Informe Universidad 2000 [Informe Bricall.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - Consejo de Universidades, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Red mediterránea. BIE. Evaluación de reformas. Jornadas.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Curso 2000-2001.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - Consejo Escolar del Estado, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 2002.

MITCHELL, K.: «Educational for democratic citizenship: transnationalism, multiculturalism, and the limits of liberalism», en *Harvard Educational Review,* 71, 1 (2001), pp. 51-78.

MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, Paidós, 2001.

NAYA, L. M. (coord..) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional.* Donosita, Erein, 2001.

NUSSBAUM, M. C.; SEN, A. (comp.): *La calidad de vida.* México, F.C.E, 1996.

OCDE: «La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa. Informe de la —, en *Revista de Educación,* 312 (1997), pp. 307-330.

OCDE: *Proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos. Proyecto PISA.* Madrid, INCE, 2001.

OECD: *Teachers for tomorrow schools. Analysis of the world education indicators.* París, editor, 2001.

OECD: *What schools for the future.* París, editor, 2001.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C.; SÁNCHEZ, L.: *La familia española ante la educación de sus hijos.* Barcelona, Fundación «la Caixa», 2001.

PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano.* N. York, editor, 2001.

PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano 2002.* N. York, editor, 2002.

PUYOL, R. (dir.): *La educación en España. Los desafíos de las nuevas necesidades.* Madrid, PriceWaterhouseCoopers, 2002.

PUYOL, R.; CABRILLO, F.; OLIVERA, A.; ABELLÁN, A.; ROSES, P.; VÁZQUEZ, G.: «El reto de la sostenibilidad del Estado del bienestar en educación y universidad», en FERNÁNDEZ-MIRANDA, E. (ed.): *Espacio Euro. Sostenibilidad del Estado del bienestar en España.* Madrid, PriceWaterhouse, 1998, pp. 87-184.

R. NEIRA, T.: *La cultura contra la escuela.* Barcelona, Ariel, 1999.

REBOUL, O.: *Los valores de la educación.* Barcelona, Idea Books, 1999.

REID, W. A.: «Erasmus, Gates, and the end of currículum», en *J. of Currículum Studies,* 30, 5 (1998), pp. 499-501.

RIZVI, F.; LINGARD, B.: «Globalization and education: complexities and contingencies», en *Educational Theory,* 50, 4 (2000), pp. 419-426.

ROSENMUND, M.: «Approaches to international comparative research on curricula and curriculum-making processes», en *J. of Curriculum Studies,* 32, 5 (2000), pp. 599-606.

ROUGEMONT, D. de: *Pensar con las manos (Sobre las ruinas de una cultura burguesa).* Madrid, Magisterio Español, 1977.

SANTOS, M. A.: *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht. Education policy in the European Union after Maastricht.* Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1997.

SARRAMONA, J.: «El futuro de la escuela», en RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.): *Enseñanza escolar. Situaciones y perspectivas.* Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000, pp. 27-37.

SARRAMONA, J.: «Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria», en *Revista de Educación,* 322 (2000), pp. 255-288.

SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J.: *Educación no formal.* Barcelona, Ariel, 1998.

SCHEUNPFLUG, A.: «La globalización como desafío al aprendizaje humano», en *Educación,* 55 (1997), pp. 76-86.

Sociedad — educadora: en *Revista Iberoamericana de Educación,* 26, monográfico mayo-agosto (2001).

TEDESCO, J. C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, Anaya, 1995.

TOURIÑÁN, J. M.: «Globalización, desarrollo y política regional», en ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (coords.): *Educación, Cooperación y Desarrollo.* Murcia, Cajamurcia, 1999, pp. 35-67.

TOURIÑÁN, J. M.: «Globalidad y educación. Nuevas perspectivas para el debate «enseñanza pública-enseñanza privada» en el marco de la sociedad de la información» en *Revista de Educación,* 322 (2000), pp. 189-210.

TOURIÑÁN, J. M.: «Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización», en *Revista de Educación,* (2001), pp. 207-230.

UNESCO: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors.* Madrid, Santillana - Ediciones UNESCO, 1996.

UNESCO: *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.* París, 5-9 de octubre de 1998. París, editor.

VÁZQUEZ, G. (ed.): *Educación y calidad de vida.* Madrid, Editorial Complutense, 2001.

VÁZQUEZ, G.: «Dificultades y compromisos de la teoría de la educación ante la «desregulación» educativa», en *Revista de Ciencias de la Educación,* 157 (1994), pp. 141-155.

VÁZQUEZ, G.: «La educación superior como educación básica en el marco de la educación permanente», en RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.): *Enseñanza escolar: situaciones y perspectivas.* Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000, pp. 109-125.

VÁZQUEZ, G.: «The reform of the Spanish Education System: An Evaluation and Prospective», en *Encounters in Education,* 2, Fall (2001), pp. 9-26.

VORHAUS, J.: «Lifelong learning and the new educational order? A review article», en *J. of Philosophy of Education,* 36, 1 (2000), pp.119-129.

WINCH, Ch.: «The economic aims of education», en *J. of Philosophy of Education,* 36, 1 (2000), pp. 101-117.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE UNIVERSITARIO (DPDU)

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO (*)

Resumen. Creo que el Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU) adopta la forma de una sinfonía, con una estructura musical que me recuerda un primer movimiento que simultanea el lento de la identidad profesional (*adagio*), con otro moderadamente vivo de cambio basado en valores (*allegro*); un segundo movimiento –aseguramiento de la calidad– que es el más lento de todos (*largo*); un tercero –construcción de compromiso comunitario– que tiene carácter vivo y esforzado (*scherzo*) y, finalmente, un cuarto –la arena de la práctica– que es intenso y entusiasta (*allegro con fuoco*). En este sentido, los movimientos de este artículo sugieren la novena sinfonía de Dvorák, y como ella articula un «nuevo mundo» de desarrollo profesional, ese que va más allá de enunciados formativos retóricos para introducir nuevas claves de aprendizaje profesional, figuras aliadas añadidas al desarrollo docente y renovados códigos de práctica universitaria.

Abstract. I believe that University Teaching and Professional Development takes the shape of a symphony with a musical structure, which reminds me of a first movement in which the slow time of professional identity *(adagio)* and the moderately live time of a change based in values *(allegro)* occur at the same time; a second movement –guaranting quality– which is the slowest of all *(largo);* a third one –building community commitment– with a live and endeavoring nature (scherzo); and finally, a four intense and enthusiastic movement *(allegro with fuoco)* –the arena of practice. In this sense, the movements of this article suggest Dvorák´s ninth symphony and, like this symphony, propose a «new world» of professional development, that goes beyond rhetorical formative statements to introduce new keys for professional learning, allied figures added to teaching development, and renewed codes of university practice.

MOVIMIENTOS PARA UNA SINFONÍA UNIVERSITARIA: EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

La primera observación que hago es que la condición de un programa DPDU se asienta en la actuación de las personas en los escenarios docentes, trascendiendo el lenguaje científico de cualquier materia de un plan de estudios. Gracias a un aprendizaje activo, las acciones de un profesor explican sus palabras escritas en la programación de una materia del catálogo de áreas de conocimiento. Gracias a las múltiples estrategias de aprendizaje –pensamiento inducido, exploración conceptual, experiencial–, las capacidades (curriculares y didácticas, CyD) de un profesor universitario

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

constituyen un nuevo lenguaje para el conocimiento de la «práctica generativa», es decir, esa praxis que engendra algo distinto y sobresaliente, que propiamente dicho llamo aquí excelencia, con cualidades distintivas como el dominio personal y reflexivo de la práctica docente universitaria. Se dirá con ello que las capacidades CyD son puntos fuertes –profundos y circunstanciales– de la docencia de una titulación evaluada positivamente. Lo son.

Una capacidad CyD no es sólo la límpida articulación de un conocimiento científico particular; o sea, de una información que posee valores –seguridad, sinceridad, orientación al estudiante– para una titulación. Es tomar como propias medidas eficaces dentro de situaciones educativas, sociales y profesionales que pueden suceder o no. Un profesor demuestra capacidad CyD al emitir juicios sobre los fundamentos y métodos de una disciplina que varía de estímulos según el área de conocimiento en la que se inscriba; al mostrar valores éticos sobre la investigación fundamental y aplicada en las áreas de conocimiento principales y afines; al exteriorizar autoconfianza en los proyectos que exigen riesgos físicos y sociales, y al comprometerse con la mejora de una situación hasta que se convierte en más preferible.

Es, asimismo, la unidad rítmica mínima del poema de la excelencia docente universitaria. No soslayo que una buena enseñanza reasegura y da reentrada a elementos de reflexividad, actividad, compromiso y transformación de la docencia. Tampoco esquivo el asunto de los estados sucesivos por los que debe pasar un docente universitario hasta el mayor de los grados de competencia. En efecto, las capacidades CyD de la práctica son los forjados de una arquitectura formativa diseñada según un molde piramidal (desde un aprendizaje confinado a situaciones de clase hasta un metaaprendizaje, como descubrimiento de la propia habilidad de aprender), o que es conforme a varios estadios (desde un aprendizaje recibido a otro construido). Son, también, la orquestación armónica de aprendizajes personales, continuos, instrumentales y distribuidos en la organización universitaria; o, finalmente, la cristalización de cualidades de un profesor que desaprende errores hasta llegar a ser un experto. No en balde éste distingue y separa las partes de una materia hasta conocer sus principios, sus elementos constitutivos y las formas de representación del conocimiento en actuaciones. Es un profesor, en fin, que analiza o examina morfológica y detenidamente una materia.

La clave de una capacidad CyD –impresión, sucesión continua de actos, intensidad– es que se organiza en experiencias de actuación; no es una mera declaración, un querer decir en el papel escrito de un plan de estudios: es un hacer integrado de conocimiento emergente y de nueva comprensión de un fenómeno; un dominio personal de cualquiera de las funciones trascendentales que los profesores universitarios se sienten obligados a realizar en bien de los estudiantes y de la sociedad. Así, tiene algo de fundición de la misión irrevocable de la colectividad universitaria y del sonido del aprendizaje organizativo. La misión guarda en su sentido la previsión a largo plazo de los conocimientos de una titulación o la evolución de los «agujeros negros» del firmamento curricular (visión telescópica de los fenómenos de la realidad). Por una parte, constituye una totalidad indisociable en un programa DPDU, de tal forma que un trastorno en el funcionamiento de una de ellas altera la sustancia del quehacer docente y su tejido profesionalizante. Por la otra, es traducible en el marco de un aula y en el círculo de relaciones académicas: más acá de ella hay voluntad personal de cambio docente, es decir, una facultad intelectual para percibir nuevas situaciones del universo de la docencia.

Más allá de una capacidad CyD está la responsabilidad de su significación por lle-

gar a una región a la que aluden también, con la misma obstinación y potencia, los signos de otras categorías, orientaciones, estrategias, tipos y niveles de aprendizaje (abierto, social, de doble lazo, incidental, etc.). En este punto, el aprendizaje adulto y universitario ocurre cuando un docente intercambia conocimientos científicos y creencias pedagógicas con los demás, y cuando expone su práctica para que ésta pueda ser diseccionada y valorada. Así es como su conspicua profesionalidad adquiere los atributos de responsabilidad y concurrencia con la misión de una Universidad que apuesta en sus principios por el reconocimiento y aceptación de las consecuencias de los hechos y señuelos ante la sociedad.

Invoco el concepto de *profesionalidad* docente universitaria para incorporar en él la cultura emergente de investigación sobre docencia universitaria, la integración de los conocimientos científicos y didácticos, y la aplicación del conocimiento pedagógico a nuevas situaciones académicas en la docencia, tutoría, *practicum*, investigación de las distintas áreas de conocimiento, o la gestión de estrategias organizativas en los servicios prestados a la comunidad universitaria desde la promoción de actividades culturales; la optimización de edificios de Educación Física y Deportes; el despliegue de políticas directivas de colegios, comedores y residencias; planes de orientación a la carrera; búsqueda de patrocinios para publicaciones, etc.

De nuevo, un programa DPDU está sometido a una gran tensión: dialéctica entre papel docente y aprendizaje de capacidad profesional, contenido científico de una materia *versus* proceso de aprendizaje de la misma. El dominio proposicional de capacidades CyD dice algo personal del papel docente, sin que pueda decirlo todo nunca de éste, por estar sujeto a los avatares sociológicos de una institución universitaria cambiante. Por eso, cuando están incluidas en un programa DPDU son una transformación que se hace inteligible y traducible en cada profesor. Subrayo con ello que se hacen traducibles para el lenguaje y complejidad de cualquier área de conocimiento. El aprendizaje de ellas es siempre una recreación; una concentración profunda de las habilidades personales en el discurso de la enseñanza. No consiste su aprendizaje en una copia mimética de una acción puntillosa y aislada sino que es una metáfora equivalente a otra imaginaria del cuadro de conexiones y conclusiones sobre el conocimiento profesional de las áreas de conocimiento (Álgebra, Análisis Geográfico Regional, Análisis Matemático, etc.).

En este nuevo universo formativo se trasciende el lenguaje de la calidad técnica porque trasmuta el recuerdo y la curiosidad pasiva por la excelencia en su orientación al estudiante en un hacer último de responsabilidad social. Tocada por un aprendizaje activo, o experiencial, o independiente, o cooperativo, o mediado por tecnología, una capacidad CyD reflexionada se acelera y se hace más metaaprendizaje, y simultáneamente, cesa de ser sólo actuación rutinaria: es inteligencia. Aprendiz autónomo, el profesor que la ejercita piensa críticamente y produce soluciones de mejora continua, desemboca en una comunidad científica que comprende sus acciones antes, durante y después de la comunicación con los alumnos, y desarrolla alianzas con personas de distinta actividad, titulación o habilitación.

Las multifacéticas actuaciones colectivas de los distintos agentes universitarios (profesores, estudiantes, y personal de administración y servicios (PAS); la rotación de papeles profesorales en diferentes cuerpos que conforman estructuras organizativas de funcionamiento inestable (desde la precariedad laboral de la contratación hasta la estabilidad del funcionariado); y las conversaciones de aprendizaje disueltas en ambientes de clase o laboratorio, forzadamente dependientes en departamentos

universitarios y colegiadamente vinculados en grupos de investigación, transfieren destrezas de un escenario institucional a otros laborales, hospitalarios y mercantiles; y crean círculos excelentes de investigación, experimentación y desarrollo... donde ser universitario y tener sentido de excelencia son uno. El conjunto de signos movibles (capacidades CyD) da como resultado un significado unívoco de excelencia.

Es claro que las capacidades CyD cambian la identidad de un profesor universitario, si bien lejos de trascenderlo, lo pueden encerrar en una malla técnica, si no entiende el sentido distintivo del conocimiento profesional en y para la acción referido a una materia de las que se cursan para la obtención de títulos, la coherencia con los objetivos, su implicación como persona, la propiedad de la innovación en las actividades docentes e investigadoras, y de su meta entusiasta de promocionar capacidades estudiantiles que se manifiestan temporal y espacialmente en los mercados de trabajo. Ni es la capacidad (profesoral o estudiantil) un nuevo mito pedagógico ni un fonema imaginario. Es una amalgama resultante de alear conciencia, destrezas, emociones, que se reengendra continua e inteligentemente cada día de clase y de curso, y se readapta a cada situación cambiante hasta perpetuarse por la motivación interna subrayando reflexión y responsabilidad.

Las capacidades profesorales y estudiantiles se gestan y encarnan en ambientes de aprendizaje donde unos y otros convocan e invocan imágenes de tiempos futuros de empleo. En el caso de las docentes se reproduce la dualidad curricular y didáctica dentro de una organización que aprende, situación que debe ser análoga a la de un estudiante, ya que la capacidad de éste, para que sea significativa, tiene que servirle para construir su propia autonomía, que es eficaz y completa cuando se marca metas para aumentar e integrar un conocimiento profesional. La capacidad básica estudiantil es la autorregulación del aprendizaje, seleccionando aquella estrategia que mejor cumple las metas de cada disciplina, y que sigue los procesos de aprendizaje con entendimiento hasta conocer los efectos del compromiso en la creación artística, en la abstracción matemática o en cualquiera de las unidades concretas del conocimiento.

Esto quiere decir que profesores y estudiantes poseen conciencia de las cualidades de su conocimiento, creencias, motivaciones y procesamiento cognoscitivo. Los profesores que analizan su práctica rescatan la búsqueda de una nueva comprensión de la práctica, como esa vieja sabiduría que no renuncia a la verdad. Además, proponen desde la plataforma de una programación de clase que se desvelen las actividades y tareas que comprometen a los estudiantes en su viaje al aprendizaje. Quedan, igualmente, asidos a una visión estetetizante de la enseñanza cuando los estudiantes ponen voluntad de salir de las sombras de la ignorancia. Finalmente, asumen la transformación de la comunicación didáctica y reivindican argumentos de que los estudiantes pueden mudar los conocimientos o actitudes a lo largo de la enseñanza del programa de una asignatura.

Esos aprendizajes piden la presencia de voces de la andragogia, figuras humanas adultas que unen la preeminencia de líneas de pensamiento consolidadas, imaginaciones cromáticas, y volúmenes de conocimiento que no temen abstraerse en los cambios de valores y actitudes bajo la influencia de aprendizajes transformativos, donde nadie impone preceptos, y sí quedan éstos sublimados por la reciprocidad y la correspondencia. Esta profesión docente universitaria comprende, en fin, operaciones de selección y combinación. Por la primera un profesor elige la capacidad CyD más adecuada aquí y ahora entre un grupo de ellas; y separa la mejor sobre la base de la semejanza o desemejanza con una situación de sobresalientes resultados en las

personas. La combinación profesional reposa sobre la contigüidad de los conceptos docencia e investigación en la actividad universitaria.

Los aledaños de una docencia reflexiva son la experimentación continua. Adyacente a una enseñanza excelente reside una secuencia de indagación curricular, que opera al menos en dos órdenes: uno de valores de curiosidad por el aprendizaje personal y de comprensión profunda de la enseñanza: componer rimas consonantes con la misión y visión –imagen de la Universidad deseada para el futuro– de la institución; establecer nuevos rangos para la medida de la programación y desarrollo de la enseñanza universitaria; provocar modos alternativos de implicación departamental; o alterar proyectos curriculares y planes de investigación hasta provocar sentimientos apasionados o entusiastas en las personas. Y otro semántico que nace del significado de la imperfección humana y del interés por la emancipación de la servidumbre del error (metáfora sobre el liderazgo transformacional en la docencia de un área de conocimiento de un departamento universitario).

LA GERMINACIÓN: TEORÍAS, MÉTODOS Y PROCESOS DE UN PROGRAMA DPDU

Reducido cualquier programa DPDU a cursos, con su leve acarreo de horas contadas, poca cosa es así el perfeccionamiento profesional para la adquisición y optimización de capacidades CyD. Y cualquier otra actividad de pedagogía universitaria. La mejora es una invención conceptual de los planes universitarios de evaluación de la calidad que termina afianzando los puntos fuertes y solucionando los problemas detectados en las titulaciones, unidades y servicios. La arquitectura de un plan de calidad obedece al ritmo histórico: medición del rendimiento de un grupo de estudiantes, causalidad y estrategia. No se olvide que el autoinforme es la primera empresa que hacen los agentes de una comisión de evaluación interna. Diagnóstico de las percepciones y sondeos al personal son parte de un mismo proceso de búsqueda de los orígenes de las sinrazones y disfunciones, y de valores y conocimientos compartidos con los demás. En una organización que no cesa de cambiar, la estrategia como conjunto de decisiones de gestión para alcanzar el éxito, también cambia, porque no tiene un lugar fijo en el tiempo o en el espacio; hija de ella, un programa de desarrollo profesional descubre que el yo docente sólo vive en función del reconocimiento de la diferencia con los demás. Respeta necesariamente la otredad, y la igualdad, aunque quiera cambiar y promover las condiciones para el ejercicio de la libertad. Se recrea, en fin, en la diversidad como el progreso mismo.

Las dos utopías oscilan entre la edificación y el desmoronamiento: en efecto, la pasión constructora de un plan de calidad de universidades no es menos intensa que la destructora de errores de un programa DPDU. Porque éste es un sistema completo de una cansina sustancia moldeadora con esencia de aprendizaje y solución de las necesidades y expectativas de mujeres y hombres universitarios. Es una meta-acción que establece la repetida efusión del conocimiento tácito y expuesto, y la confianza en la representación de conductas reflexivas, críticas, explícitas, e intencionales de los profesores. Un aprendizaje reflexivo crítico de la docencia universitaria pone en cuarentena los residuos normativos molestos de una organización que esté cargada de autoridad y burocracia sobre indicadores internos impuestos –manera particular (normalmente numérica) en la que se mide el rendimiento–; y una práctica reflexiva crítica tiene la precisión y fineza de nuestros sentidos, de nuestra razón, y de nuestra manipulación tecnológica.

Así es el aprendizaje emancipador de un programa DPDU que aguijonea el

ambiente quieto de una organización hasta hallar las haces de relaciones que cristalizan en profesores con poderío, confianza, compromiso y visión compartida. Por lo que toca al poderío, la fuerza, el vigor, la energía de un docente universitario lo conduce a dominar descriptores y contenidos actualizados de los programas de las asignaturas de materias troncales que componen un área de conocimiento. Lo segundo le hace capaz de expresarse con suficiencia en los debates científicos o de tratar los temas de investigación con aplomo. Son ambos los asuntos contemplados en las nuevas pruebas de habilitación para el acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios. El compromiso de un docente es la obligación contraída bajo la promesa de asegurar la calidad en el servicio universitario, que puede estar reflejado en un contrato laboral o en el frontispicio de un edificio universitario. La visión docente compartida arranca de la observación minuciosa de la excelencia en el trabajo universitario; clasifica todos los estándares –valores dentro de una escala de opinión que se tienen que cumplir–, y cualidades universitarias que parecen pertinentes a la excelencia, que se ven como si fueran reales sin serlo, y se distribuyen y reparten todos los estándares entre los agentes internos y aliados de la institución universitaria.

El ejercicio de un programa DPDU tiende un arco que une dos paisajes aparentemente contrarios: la naturaleza holística del desarrollo profesional y la cultura de la separación de elementos o, dicho de otra forma, el establecimiento de capacidades CyD en un programa. Enseguida, integra «capacidades CyD concretas» (por ejemplo, planteamiento de problemas o reflexión sobre realidades tangibles) en una teoría entendida como sistema de acción: su principio es la práctica. El proceso de integración de capacidades CyD en un docente se realiza por etapas: desde la observación de la realidad con precisión, la distinción de sus elementos constitutivos mediante interrogaciones (socráticas) con colegas, hasta la aplicación del lenguaje como acciones docentes comunicables en situaciones reales de clase o de laboratorio de simulación tecnológica. En general, el progreso de un profesor se hace por el dominio de la naturaleza de un área de conocimiento y de las actividades docentes e investigadoras referidas a una materia, es decir, por la energía que se pone en la secuencia de actividades de aprendizaje de capacidades CyD que añaden valor al rendimiento de los estudiantes.

Esta aproximación de comprobación de la calidad de un proceso formativo de adquisición o refinamiento funcional de una capacidad CyD es análoga a la que inspiran las operaciones de aseguramiento de la calidad docente universitaria. Aseguramiento y evaluación son expresiones de un nuevo *modus operandi* universitario, aunque la primera sea parte de una sociedad occidental extraordinariamente neoliberal y competitiva, y la segunda sea más histórica y primitiva. El eje por el que discurren ambas es la relación entre lo sensible y lo inteligible, el fenómeno y el criterio, lo concreto y la norma abstracta. El aseguramiento de la calidad clasifica y relaciona estándares, incluso lleva a cabo la comparación con prácticas que le sirven de espejo (*benchmarking*), en un afán de modelado, hasta que una capacidad CyD del aprendiz se configura en consonancia con los signos del referente. Así, un programa DPDU puede mitificar la máquina de la demostración del rendimiento, incluso incluir herramientas de trabajo, como las cotas de referencia, que discriminan el valor deseable de un conjunto seleccionado de indicadores de calidad.

La observación de capacidades CyD vertida hacia uno mismo origina un pensamiento profesional inicialmente analógico, rasgo por el que se vincula un profesor a la tradición artística. La analogía como sistema espontáneo y tácito de autoevaluación

docente expresa la magnitud de la valoración correspondiente a una actuación por medio de expresiones que se hacen inteligibles en diálogos o conversaciones (como los pintores impresionistas usaban rayas o puntos). Posteriormente, el pensamiento se ha digitalizado; es decir, ha sido susceptible de ser expresado en cifras, o sea, contable, y las categorías sensibles de la docencia se han acompañado de gradientes numéricos hasta hallar isomorfismo entre una capacidad CyD demostrada y la competencia ideal. La evaluación educativa de la ciencia moderna se presenta también bajo dos aproximaciones: una cualitativa en oposición a otra cuantitativa. La primera tiene una capacidad de extensión prácticamente ilimitada; la segunda cierra los fenómenos de valor en un contenedor, como esas aptitudes y cualidades de una persona que uno quisiera para hacer un buen servicio.

De una y otra manera, la autoevaluación docente en el trabajo es seña de identidad de un programa DPDU. Es su geometría más pura, como las gravitaciones en papel de Chillida. Porque la naturaleza formativa de la autoevaluación añade a ésta la naturalidad del horizonte personal. Un sistema de autoevaluación es una sucesión histórica de líneas y volúmenes de producción docente, y un ejemplo de comprobación de las resistencias a los cambios personales. La clasificación de los legados simbólicos y culturales de un profesor es el canon de su condición profesional; es el valor de la transparencia para lograr la identidad entre lo que se es y lo que se muestra.

Un programa DPDU que escoge la fuga del profesor hacia su historial académico, y en su caso asistencial-sanitario, postula por el fluir productivo y autoevaluativo recopilado en carpetas de actuación de capacidades CyD, y muestra cambios e imágenes docentes atemporales, como la salvaguarda instigadora de un profesor. En efecto, desde el principio cualquier docente universitario tiene que mostrar preocupación por los aspectos estructurales de almacenamiento y comunicación narrativa de su propio desarrollo profesional. Esta postura inspira un aprendizaje autotutorial, que es como una novela de pensamiento compleja, donde entran agentes que apuestan por el mosaico de un aprendizaje autorregulado para la realización de un trabajo autónomo, con metas para aumentar el conocimiento profesional; la deliberación sobre estrategias que se tienen que seleccionar para equilibrar progreso hacia metas y costes indeseados; el seguimiento de los efectos acumulados por la implicación en la realización de tareas; y la retroacción que interviene como catalizador.

Un programa DPDU debe hacer surgir la verdad del ser profesional con un salto anticipatorio, y estar al acecho de la recreación de capacidades CyD hasta que se vacíen los errores, se desaprendan hechos históricos y se domine un nuevo universo profesional. Es la fase del diálogo e interrogación entre colegas, porque el fin del alumbramiento de la verdad es idéntico al repliegue del error. La conversación colaborativa entre colegas penetra en los espacios innombrables del silencio y de la música de cada profesor. El silencio es el ayer atemporal que anuda cada instante anual, semestral y diario de la vida profesional docente; se corresponde, además, con transiciones académicas rutinarias de bajo relieve, o planas de cualquier biografía personal. Por el contrario, la sucesión de sonidos es la sonoridad profesional en los modos mayor y menor (desde la dirección de un plan de investigación o miembro de una comisión de habilitación a la impartición de una enseñanza por un profesor colaborador contratado).

Un profesor encarna su singularidad ante los demás con confianza cuando percibe que la historia de la docencia universitaria es en cierto modo recurrente, y que su interlocutor, avezado mentor, la cuenta como proyección de la imagen del mundo universitario. El diálogo con un hombre singular o notable origina un tiempo cíclico

de preparación (mentorización) que es esencial en cualquier programa formativo. Incluso podría decirse que desde el clasicismo griego se ha identificado plenamente el valor de esa gente que enseña sin prescripciones, sino por la transparencia de su predicamento. Establecen en los diálogos relaciones informales sobre sus experiencias pasadas, y si el mentor influye es por su buen hacer. Hace que la historia de la docencia universitaria sea algo más que un relato; que aspire a ser filosofía del descubrimiento del vigor intelectual y de la energía interpersonal.

Como en la realidad cada situación de clase es distinta y única para todas las áreas de conocimiento, los ciclos de aprendizaje de las capacidades CyD de un programa DPDU engloban sucesos de pensamiento curvilíneo en dos cosmos de mediación donde se representa un movimiento circular de planificación-acción-observación-retroacción-reflexión: son situaciones reales de clase o de simulación en laboratorios tecnológicos que forman estribillos de la propia tarea subordinados a la afirmación de un poema personal. En cada ciclo se muestra un pensamiento emblemático que acentúa la realidad de la demostración de capacidades CyD al particularizarlas y colocarlas en las mil anécdotas de incertidumbres y vacíos que merodean diariamente los rituales de la enseñanza.

El cambio docente no es una pátina de veracidad profesional; debe tener suficiente calado intrapersonal para que perviva, y ser una manifestación de la energía vital que mueve lentamente imágenes profesionales pasadas hasta que despiertan nuevas emociones en estudiantes y espectadores. Lejos de la permanencia en un rito científico o en la singularidad de un área de conocimiento, las imágenes profesionales recopiladas en el álbum del currículo personal son un modelo de la naturaleza desde las tempranas luces macilentas de los períodos de becario de investigación hasta las centelleantes y efervescentes de profesor funcionario. Tal vez un programa DPDU sea una especie de Bauhaus donde se aceleran procesos de aprendizaje de capacidades CyD para contextos modernos de tecnología informativa en interacciones presenciales, virtuales y a distancia con estudiantes.

El aseguramiento de la calidad de una institución universitaria no puede entrar en contradicción con un programa DPDU. El humanismo, el constructivismo, la comprobación y la significación personal son para el desarrollo profesional docente elementos contiguos de un movimiento completo de vaivén que se expresa en forma vital hasta la configuración profesoral. El modelo europeo de evaluación institucional analiza el desarrollo o marcha de la docencia, investigación y servicios, descubre la presencia de dificultades en ellos, y calcula y prevé soluciones antes de ejecutarlas. Cuando se valora la docencia e investigación para garantizar su calidad no se encapsula ésta en una forma rígida; el molde de indicadores de la docencia e investigación de una titulación o departamento no está solidificado o congelado. Como la respiración personal, o la construcción significativa de conocimiento profesional, la evaluación de la calidad de la docencia e investigación transforma un sujeto cerrándolo en una estructura de dimensión humana. La polifonía de un programa DPDU gira alrededor de un sujeto, que se multiplica en un proceso circular de traslaciones y transformaciones de capacidades concretas de reflexión pedagógica, gestión administrativa, comunicación analítica, política universitaria, solución de problemas, autogestión en el estudio, transferencia investigadora, etc.

TEXTURAS E INFRAESTRUCTURAS DE UN PROGRAMA DPDU

Como en un encaje contrapuntístico musical, los diálogos de densidades y simetrías en un programa DPDU tienen melodías

diferentes, y su superficie, lejos de ser rígida, tiende a abrirse como si el aire atravesara los distintos climas institucionales de escuelas, facultades y departamentos. Los profesores de un programa DPDU son libres de tomar decisiones sobre su aprendizaje; autónomos y usufructuarios; nunca cautivos de la gestión del mismo.

Lo profundo de un programa DPDU debe ser el aire que respiran los profesores del conocimiento profesional en acción. El ambiente de aprendizaje debe ser de libertad, pues a nada se parece más aquel que a una arquitectura simbólica que se atraviesa modelando el sujeto su propia exaltación del ser, como una forma canónica de escultura. Tal vez esto debe explicar el laberinto dinámico de un programa DPDU que se acompasa al zigzagueo de los estilos de aprendizaje de profesores de distintas áreas de conocimiento.

Me pregunto cuantas culturas de aprendizaje profesional existieron en las 375 unidades evaluadas en el año 2000 dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), correspondientes a titulaciones, departamentos y servicios. Me pregunto, también, si el verdadero fundamento de la Ley Orgánica de Universidades, de 21 de diciembre de 2001, es, o debería ser, la conversación con la sociedad: los hombres frente a frente con los hombres; los profesores devolviéndoles a los hombres la mutualidad del progreso social. Estas preguntas no deben provocar perplejidad en nuestro sistema universitario, porque ante ellas la Universidad debe mostrar dos actitudes coherentes: una de respeto por la diferencia, y la otra de educación integral del ciudadano.

Como si estuviera hablando de una mentalidad oriental, el conocimiento profesional pedagógico de las asignaturas impartidas por las áreas de conocimiento en las titulaciones de su competencia se ha ido construyendo con las líneas finísimas de procedimientos recibidas de profesores del mismo o distinto contexto universitario en un ejercicio condensado la mayoría de las veces en proyectos docentes. Supongo que la atracción por la palabra pedagógica no los ha dotado de acción. Por desconocimiento o por falta de ayuda, abstraído en el conocimiento disciplinar o contraído por el mismo, el profesorado universitario no ha sido suficientemente sensibilizado o seducido por la innovación pedagógica hasta recientemente.

La masificación de estudiantes en las aulas de los primeros ciclos de algunas titulaciones, la semestralización de las materias, la optatividad en los planes de estudio, la incrementada heterogeneidad estudiantil en las materias de libre configuración, los cambios y reformas de los planes de estudio, las evaluaciones de la docencia universitaria hasta hace poco tiempo obligatorias, las novísimas evaluaciones institucionales de titulaciones, departamentos y servicios, y las futuras certificaciones de unos mínimos de calidad (acreditaciones institucionales) que protejan a los miembros de la sociedad de la oferta universitaria pública y privada de títulos oficiales y propios, han movido al cuerpo docente a realizar viajes iniciáticos y continuos al océano de la formación pedagógica donde no se busca lo desconocido en la lejanía de otra área científica sino la proximidad de uno mismo como docente.

Un programa DPDU tiene que ser una rada que actúe como abrigo y modelo personal de la práctica; una ensenada que obre como puerto natural para el seguimiento de la calidad docente de personas que aspiran a ser contratadas como ayudantes, que quieren estar exentas de otros requisitos para oposiciones, e incluso de unidades de carácter institucional (titulaciones, departamentos, centros o universidades al completo). Todas las personas deben mirar al universo de la enseñanza superior como una invisible sinfonía de ondas, de líneas rizadas de fortalezas y debilidades universitarias que serpentean programas, titulaciones e instituciones.

Los agentes universitarios que realizan procesos operativos de enseñanza, investigación y gestión administrativa tienen interacciones con otras personas del ambiente exterior, e intervienen en la eficacia, eficiencia y excelencia de organizaciones interdependientes. El alma de la evaluación institucional es el alma de la Universidad, y los servicios no son los viajeros anónimos de la vida universitaria. También conviene fijar esos servicios en los mapas de procesos de las actividades de una organización universitaria; y en las letras y números de una evaluación de calidad total para que ésta empuje con los valores de lo nuevo sobre la gestión, dando entrada a lo disímil y a nuevas tradiciones de colaboración que hasta ahora se entrecruzaban anecdóticamente. El PAS no trabaja en una mesa de penumbra, y requiere para sí concisas frases de cambio; este personal –funcionario, laboral y contratado– se forma desde la Universidad para refinar sus capacidades. Son grupos humanos universitarios que caminan cada vez más deprisa sobre el hilo delgado del aprendizaje y con él nos acercan al latido de la existencia universitaria.

El PAS, como en otro caso los estudiantes, son deudores de las expectativas de la sociedad. Ambos colectivos son potencialmente depositarios de capacidades de demostración de la numeración y de la informática básica; de la habilidad prosódica para obtener evidencias informativas referidas a criterios evaluativos; de la sutil alianza entre aprender a aprender y adaptarse al ambiente; de la transformación lenta y gradual en el uso de la tecnología informativa; de la calculada gravitación de un plan en una organización; de la fuerza impactante de una comunicación eficaz, oral y escrita; del ritmo apaciguado de una actuación independiente, y del saber concertante del acompañamiento orquestal en un trabajo en equipo. Todas ellas compendian la idea central que inspira nuestra sociedad: el progreso, y nuestra empresa: la competitividad.

Las capacidades CyD son un lento y perceptible movimiento hacia un centro universitario lleno de contenido científico, técnico y artístico que es, además, vida social de comunidad. La realidad de la pluralidad social es la tentación grandiosa de las conversaciones y contratos de aprendizaje de estudiantes en el *practicum* de las titulaciones, quizás una de las realizaciones más ensoñadoras de la reforma de los planes de estudio. Una titulación sin prácticas de campo erosiona la superficie del conocimiento científico por la intemporalidad de la transferencia de ese conocimiento. En la esfera social se han construido comunidades y centros virtuales adaptados a los nuevos recursos tecnológicos donde los aprendices encuentran archivos confidenciales y bibliotecas que gestionan la información, albergan nuevos dominios como escenarios, y vinculan entramados complejos de contenidos y servicios disponibles de información en asecuencializados hipertextos. La lectura e interactividad en pantalla es otro rasgo que ha conferido a Internet la posibilidad del establecimiento de foros y paneles. El activo de valores electrónicos ha propiciado paquetes y plataformas de programas DPDU en esta sociedad del conocimiento. La presencia copiosísima de sitios personales de distribución de información de las materias de las titulaciones ha creado una nueva cultura de enseñanza que interrelaciona objetos curriculares –diapositivas, mapas conceptuales, ensayos, pruebas, etc.–, ideas y conceptos de materias puestas en red, y la costumbre de la tutoría telemática, que ya distingue no sólo las universidades abiertas sino aquellas otras de entornos presenciales de aprendizaje. El símbolo de la nueva cultura es la información y comunicación en red, y el ordenador es un signo dentro de un sistema de signos que produce y transmite otros signos. O sea: ideas y conceptos entonados o disonantes del acordeón de una titulación.

La meta última de un programa DPDU no es sólo la comunidad universitaria sino

también otros grupos de interés –empresas, instituciones sociales y sanitarias, organizaciones no gubernamentales– ligados con los valores democráticos de una sociedad que reclama satisfacción dinámica de los servicios. Una cultura universitaria comprometida socialmente es un vehículo inexcusable para promover lo propio de la modernidad y avisar del peligro de extinción del progreso a la vista de las disfunciones multidimensionales de nuestras instituciones –fragmentación, competición y reactividad– que las abocan al sombrío género del silencio en el pensamiento. Sin embargo, algunos cambios sociales favorecedores de la interactividad, la distancia, y la globalización; de la banalización de ciertos estilos de aprendizaje basados en soportes icónicos; de la masificación de las aulas universitarias; de una sociedad que premia alta especialización y cualificación empresarial, están doblando el compromiso profesional con y de otros agentes sociales externos a la Universidad donde se realizan prácticas reputadas de calidad docente e investigadora.

ARTE ESCÉNICO DE UN CASO: EL PROGRAMA DPDU DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

A diferencia de otros asuntos educativos, un programa DPDU no sólo tolera sino que reclama una pluralidad de expresiones e interpretaciones. El caso que presento aquí de la Universidad de Sevilla (DPDUS) tiene coherencia con los aspectos formativos labrados en párrafos anteriores. El programa culmina en una estrategia de mejora: capacidades planificadas, seleccionadas, temporalizadas y dirigidas para mejorar la docencia de una titulación. Es un plan formativo con unas directrices: vertebrado en siete asuntos emblemáticos o módulos para que un profesor medite y juzgue sobre la calidad total de su acción docente (identidad personal, relaciones sociales, currículum, metodología, toma de decisiones, interacción, y evaluación), que se despliega en 28 capacidades CyD que pueden actuar de indicadores de calidad docente. Muestra capacidades de enseñanza en y sobre la acción y conocimientos críticos de la práctica docente universitaria, y para su dominio diferencia operaciones mentales bajo las cuales un profesor se ejercita y aprende a adaptarse a los cambios de los entornos de aprendizaje –análisis epistemológico, morfológico, pensamiento crítico y producción de soluciones–, y a las necesidades y deseos de los estudiantes.

El DPDUS tiene como meta que un profesor universitario comprenda y domine una enseñanza reflexiva a lo largo del tiempo, y que lo prepare en el papel de practicador reflexivo. Explora la intelección de capacidades CyD con dos vigas maestras que lo soportan: revisión del DPDUS y factores formativos. La planificación de la revisión parece circundada por un conjunto de factores de calidad en el entrenamiento: gestión de la mejora, identificación de capacidades, diseño, implantación, seguimiento y evaluación que le dan al programa coherencia y coordinación sistemática. Es así como la construcción del DPDUS saluda y prevé la suficiencia del mínimo control, o evaluación, porque el destino del modelo es el acabamiento.

La gestión de la mejora tiene presente factores de perfeccionamiento que son las recurrencias a las epifanías de las nuevas tecnologías y a las apariciones de otros agentes y parajes que hipotéticamente influyen en su éxito. Los materiales escritos se distribuyen en formatos que no renuncian a los discos compactos; también es cierto que se necesita una estación de trabajo consistente en un ordenador con conexión a Internet y un lector de CD para comprender la palabra en el texto y en el ciberespacio. La realización del DPDUS se acredita mediante la certificación de una titulación. La flexibilidad horaria es un

principio predominante en el mismo: se empaqueta el tiempo dedicado a cada capacidad CyD para etiquetarlo a la manera de un crédito, que no transcurre con el presentismo de un profesor en un espacio de entrenamiento, sino en la deconstrucción de una capacidad CyD (visión comprensiva de la misma) cuando un docente está libre de otras obligaciones profesionales. La reflexión consume tiempo y es asincrónica con el desarrollo de una sesión de clase o entrenamiento.

La identificación de capacidades CyD es el principio meditativo sobre la actividad docente que teje el discurso formativo. Las preocupaciones individuales actúan como metas, dirigen las actividades docentes y guían la toma de decisiones curriculares y didácticas. Metas que son prolijas y minuciosas, como la promoción de una docencia de calidad, la elevación de las condiciones de enseñanza en los escenarios diferenciados de una titulación, o la estimulación de la vida profesional docente con confianza y conocimiento sobre asuntos curriculares, instructivos y prácticos. Y capacidades CyD que elevan la condición profesional docente sin levantar la voz o usar birrete: Procura acercarte a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo, Representa el papel de tutor, Motiva y crea actitudes positivas, etc.

El diseño alude a la dicción (conjunto de actividades articuladas que expresan el dominio de una capacidad CyD) y al tono clasicista del DPDUS (inflexión de la voz y pensamiento del tutor, y modo particular de representación de una capacidad CyD). Los tutores poseen conocimientos del área didáctica, y fomentan la comunicación mediante correo electrónico para una enseñanza de compañeros. Como telementores, unen las metas del DPDUS y el itinerario formativo, cuando las condiciones laborales impiden las relaciones cara a cara. La colaboración es la ayuda mutua presencial y a distancia entre el profesorado y el equipo de tutores que expresan opinión y completan ejercicios. El principio de dominio experiencial por medio de capacidades CyD relacionadas con el trabajo e inmediatamente útiles reivindica el entrenamiento formativo en la cotidianeidad de la enseñanza en el aula y el registro de acciones coloquiales. La experiencia vicaria va pautando el significado de un programa en donde el profesorado aprende mediante la observación de alternativas didácticas o hipótesis de trabajo para la solución de problemas curriculares. Esquemáticas, resumidas, las actividades del DPDUS se centran en un profesorado universitario que tiene una percepción del conocimiento básico de la enseñanza universitaria; responden al vitalismo individual docente, y tematizan las capacidades CyD en un ciclo modular flexible, como una ojeada multidisciplinar de formación continua. Recuperan para el docente la competencia de la persuasión social sobre la base de una íntima e inapreciable convicción de poder elaborar problemas didácticos con un lenguaje compartido para describirlo, y de analizar la práctica de la docencia a la luz del problema definido. Tienen algo parecido a una miscelánea pautada por las marcas de la complejidad y las esferas de la reflexión.

La implantación es molde de sosegada andadura, con la que un profesor se relaciona de manera transitiva e intransitiva, presencial y distanciadamente, como si quisiera objetivarse de cien maneras distintas, una para cada cotidianeidad de aula: una estrategia consiste en el diseño de una dirección electrónica bajo la denominación DPDUS que tiene, entre otros elementos, una zona de información curricular sobre capacidades CyD, un tablón de información de talleres sobre módulos que conducen a distintas acreditaciones de certificación institucional, y vínculos sobre formación permanente en otros portales y páginas *webs*.

La plenitud de los instantes docentes se capta en el seguimiento, donde se registran

los monólogos temporalizados de cada profesor consigo mismo para comprobar la implantación de las capacidades CyD. Una carpeta digital compendia las consecuencias por medio de testimonios y relatos de aprendizaje en una cronometría personal; ilustra las reacciones y creencias docentes a la vez y a bote pronto, hasta retenerlas y ordenarlas, como un depósito de textos y acciones. En definitiva, es una alternativa formativa, porque representa la colección, síntesis e interpretación de acciones sobre el aprendizaje de capacidades CyD que posibilita la toma de decisiones sobre los procesos del DPDUS. Como tal, se conjuga habitualmente con otras pruebas formales, sistemáticas, que incrementan el almacenamiento informativo de un docente.

La evaluación encierra el DPDUS como una parábola: una curva que será libre, abierta y simétrica respecto del eje del aprendizaje humano. La evaluación es formativa; no tiende a censurar el error sino a apoyar al docente; el error se puede revocar en la evaluación: ésta es la lícita razón de su incorporación al DPDUS. Cumple una función de mediación –distinguir entre capacidades CyD previamente adquiridas y posteriormente representadas; elegir la representación óptima de una capacidad CyD, y concertar su integración armónica en la docencia–. La evaluación formativa –cuantitativa o cualitativa– es un sistema de relaciones: la retroacción fundamentada sobre las fortalezas y debilidades señaladas del DPDUS asegura o, mejor, realiza la coherencia con las metas priorizadas del mismo. La característica de la viabilidad evaluativa alude al análisis de los obstáculos previsibles en su ejecución y como principio es análogo al formulado para el DPDUS. Así se asegura la continuidad de dos conceptos completos que tienen contigüidad: evaluación y mejora.

Por otra parte, como avance de una propuesta y como modelo de investigación evaluativa, el DPDUS selecciona el modelo lineal jerárquico para controlar las relaciones entre sus características y centros universitarios (efectos fijos) y la medida dependiente (adquisición de capacidades CyD), y únicamente permitirá que varíe el intercepto (media en la demostración de capacidades CyD) entre las aulas y los centros universitarios (efectos aleatorios).

En definitiva, el DPDUS es un programa misceláneo: una especie de desván en sí mismo. No se queda nada traspapelado cuando propone la lectura de temas científicos, pedagógicos, psicológicos y organizativos recurrentes, y de memorias de innovación de profesores de distintas áreas de conocimiento, y de catálogos de páginas *webs*. Da confianza al profesor en la relación crítica con un tutor que le apoya de manera presencial y a distancia. Tolera las elipsis y discontinuidades de navegación del profesor por el programa hasta que éste halle la orilla del mar de su propia docencia.

Al igual que la *Novena Sinfonía del Nuevo Mundo* de Dvorák, el DPDUS supone un ágil movimiento de identidad, calidad, compromiso y práctica. Es un legado polifónico de capacidades CyD llenas de robustez que orquestan una imagen profesional estimulante: la de un experimentador irrefrenable con la colecta de conceptos, técnicas y materiales de su propia práctica docente hasta hacer versiones sinfónicas y canónicas de la enseñanza.

ENSEÑANZA SUPERIOR, CULTURA CIENTÍFICA Y CULTURA TÉCNICA: EL CASO DE FRANCIA

CLAUDE GRIGNON (*)

Resumen. El sistema de enseñanza se enfrenta a unas transformaciones de la demanda educativa originadas por la caída demográfica y el desarrollo económico de las sociedades más escolarizadas, así como por los cambios resultantes en la distribución de la población entre los sectores de actividad y las profesiones. También está expuesto, particularmente en sus niveles superiores, a los cambios que sobrevienen en el estado de los conocimientos y al peso respectivo de las distintas formas de la cultura científica. El rasgo más importante de esta evolución es, sin lugar a dudas, la expansión y el progreso de las ciencias y las técnicas; estudiaré cómo la enseñanza superior francesa ha reaccionado ante tal situación, centrándome más concretamente en el lugar y el puesto que en ella ocupa la enseñanza técnica.

Abstract. The educational system faces changes in the educational demand, which are originated in the demographic fall and the economic development of the most schooled societies, and also in the changes resulting from the population distribution between sectors of activity and professions. The system is also exposed to changes, particularly in its higher levels, that come over the state of knowledges and the different forms of scientific culture. Undoubtedly, the most important characteristic of this evolution is the expansion and progress of sciences and techniques. In this article I will study French higher education´s reaction to such situation, and I will, particularly, focus on technical education´s place and position within it.

LA JERARQUÍA ESCOLAR DE LOS CONOCIMIENTOS

El modo en que la Escuela cumple con su papel de transmisión de los conocimientos, y más particularmente, de las competencias necesarias en el ejercicio de una profesión o en la práctica de un trabajo, depende de la relación que dicha finalidad técnica mantenga con las funciones sociales que ésta cumple.

El sistema de los exámenes y las oposiciones, la sucesión de las ordenaciones escolares por las cuales se opera la ordenación social, y, a nivel de enseñanza superior, la selección de los individuos que acceden a los grupos dirigentes de las clases dominantes, van parejos a una jerarquía de las disciplinas, de las secciones y diversas ramas que se traducen en los horarios y los programas, expresión objetiva de una jerarquía escolar de los conocimientos que determina, en resumidas cuentas, la división entre lo que se puede enseñar y lo que no se puede enseñar.

En esta jerarquía inconsciente, que se impone como propia tanto en los regla-

(*) Maison des Sciences de l'Homme (Paris).

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

mentos como en la práctica pedagógica, se encuentra, indudablemente, una remanencia de la antigua desvalorización del trabajo y de los trabajos útiles, reservados a los esclavos, indignos del hombre libre y del ciudadano, y la valoración, al menos por oposición y por defecto, de la ociosidad, de la que la Escuela sería, por así decirlo, legataria y conservadora. La primacía que ésta otorga a los conocimientos considerados más «desinteresados», menos susceptibles de recibir aplicaciones prácticas y procurar beneficios materiales, es obviamente la manifestación de un carácter aristocrático, que se opone al utilitarismo burgués, a la lógica del cálculo eficaz del que proceden «el espíritu artesano» y tras éste, el espíritu empresarial[1].

De hecho, al transformar diferencias de puntos en diferencias de calidad y de naturaleza entre los individuos, las certificaciones de aptitud escolares, en particular los concurso-oposiciones, restablecen o al menos mantienen discontinuidades características del sistema de castas en una sociedad de clases en que las barreras que impiden circular de un extremo a otro del espacio social en principio han desaparecido[2]. Evidentemente, este espíritu aristocrático no ha dominado a la cultura escolar, pero está en contradicción, e indudablemente cada vez es más incompatible con la forma moderna, burguesa y meritocrática, de la Escuela. Así, la «teoría de las clases ociosas» ya no encaja con una jerarquía escolar de asignaturas en que la enseñanza artística, reducida a la tarea de enseñar música y dibujo, ocupa, salvo en contados centros escolares, una posición muy marginal (horarios reducidos, asignaturas optativas, que como mucho dan algunos puntos suplementarios para los exámenes). Incluso si el lugar concedido a las actividades y las «animaciones» culturales tiende a aumentar, al menos en la enseñanza primaria, siguen estando fuera del horario y del trabajo escolar propiamente dicho, a medio camino entre el estudio y el ocio; el aprendizaje de la lectura sigue sin extenderse al solfeo. Lo mismo sucede para este otro elemento esencial del estilo de vida aristocrático que es el ejercicio físico: la gimnasia y los deportes verdaderamente no forman parte de las asignaturas a enseñar, y no son, hablando con propiedad, conocimientos.

Lo que se ha llamado, en referencia a Max Weber, la «ideología del don» descansa igualmente en la desvalorización del trabajo y de las virtudes que se le asocian: afán de esfuerzo, voluntad, constancia, regularidad, método, etc., considerados menores, de segundo orden en relación al talento o al genio personal. También participa del espíritu aristocrático, en la medida que distingue al individuo de excepción, al hombre de calidad del hombre ordinario y donde supone que la verdadera superioridad es una superioridad de esencia, que depende del nacimiento y no se puede adquirir. Pero los esquemas de Weber no se dejan aplicar más directamente a la forma moderna de la Escuela que la teoría de Veblen; su aplicación no basta para dar cuenta de la especificidad y diversidad de los elementos carismáticos que se pueden encontrar en la cultura escolar. Por ejemplo, se puede suponer que la ideología del don es más bien, entre los profesores de letras, una transformación del culto romántico del genio, mientras que, entre los maestros, toma la forma práctica de una selección entre los alumnos basada en una creencia naturalista en las leyes de la

(1) Sobre el «carácter aristocrático y estético» del ideal pedagógico del Renacimiento, y sobre su «acentuación» por parte de los Jesuitas, cf. E. DURKHEIM: *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1969 [1939], pp. 265-291.

(2) Cf. L. DUMONT: *Homo hierarchicus, essai sur le système des castes*. Paris, Gallimard, 1966; C. Bouglé: *Essai sur le régime des castes*. Paris, Alcan, 1927.

herencia, popularizadas por el éxito de las novelas de Émile Zola. Ante todo, hay que tener presente que la ideología del don es por principio anti-educativa, la negación misma del proyecto didáctico que es la razón de ser de la Escuela. En la práctica, la Escuela selecciona y promueve los buenos alumnos estándar, es decir, los productos más regulares, más adecuados, prefiriéndolos, con mucho, a los alumnos fuera de las normas.

En principio, la Escuela todavía opone y distingue de hecho el estudio y el trabajo. Bajo esta relación, la cultura escolar se encuentra del lado de la cultura de las clases ociosas; en cierta medida entronca con el consumo ostentoso, el derroche característico del estilo de vida aristocrático. Pero también evoca, innegablemente, el desprecio por los bienes materiales y las riquezas, por el cuerpo y sus placeres, el rechazo a consumir y actuar, el aislamiento del mundo característico, si no de la Iglesia en su conjunto, al menos del ideal monástico. Encontramos un indicio del ascetismo intelectual en la preeminencia que la enseñanza secundaria francesa concede tradicionalmente a los conocimientos considerados más «abstractos». Los «conocimientos abstractos» son al mismo tiempo los menos «materiales», los menos «físicos», los que, siendo objeto de una enseñanza más que de un aprendizaje, requieren un mínimo equipamiento y participación del cuerpo (bastan papel y lápiz, el aula, sus mesas y la pizarra), y los menos «concretos», los considerados más universales, o al menos más «generales», porque se mantienen a distancia de los hechos y los objetos y son los menos cargados, los más libres de contenidos propios en un contexto o fragmento de la realidad. Hasta hace poco, las humanidades y las lenguas antiguas, eran las secciones modernas de los *lycées*[3] que concentraban a los alumnos considerados incapaces de cursar estudios clásicos[4]. En este papel han sido sustituidos por las matemáticas, que han heredado de su poder de selección y han tomado de la enseñanza científica, a la cual representan, una posición preponderante en detrimento de las ciencias naturales y los trabajos prácticos donde se realiza la iniciación al método y al espíritu de las ciencias experimentales. Pese al declive de los estudios literarios (relativo, pues todavía pueden conducir a profesiones en expansión, como el periodismo o la publicidad, vía escuelas de ciencias políticas y ENA[5]), y al ascenso de las matemáticas, las ciencias siguen ocupando una posición dominante en la jerarquía de las asignaturas de los *lycées* franceses. La denominada enseñanza general ignora casi completamente la enseñanza de las técnicas, empezando por las técnicas de enseñanza, ya sean técnicas pedagógicas o de uso de una biblioteca. La enseñanza técnica propiamente dicha es

(3) N. T.: Dicho término francés hace referencia al centro de enseñanza secundaria general, académica o preuniversitaria; la duración completa de los estudios que ofrece el *lycée* francés es de siete años, divididos en dos ciclos: uno inferior de tres años (entre los 12 y los 15 años de edad), y uno superior de cuatro (entre los 15 y los 19 de edad). El primer ciclo comienza con un curso de carácter común para todos los alumnos *(classe d'orientation)* pero se diversifica a partir del segundo año en dos ramas diferentes, una «clásica», que exige el estudio del latín, y otra «moderna», que exige el estudio del inglés. Desde el cuarto curso, es decir, el primero del ciclo superior, los alumnos de cada rama deben optar a su vez por una orientación literaria o por una orientación científica. Y en los dos últimos años, estas orientaciones admiten a su vez, cada una de ellas, tres o cuatro especializaciones distintas. Debido a la no existencia de una correspondencia total entre la institución a que se refiere el término francés *lycée* y el español instituto (con el que tiene algunas semejanzas), en este artículo, nos hemos decantado por mantener el término original francés, para evitar así posibles equívocos.

(4) Sobre los orígenes y la persistencia de la preponderancia de las letras en la enseñanza secundaria francesa, y sobre el formalismo del humanismo clásico, que sólo considera al hombre en «lo que tiene más general, más abstracto, más impersonal», cf. E. Durkheim, op. cit., pp. 311-ss.

(5) N. T.: ENA: *Ecole National d'Administration*.

objeto de una enseñanza separada, en unos *lycées* profesionales que constituyen, como en el caso de los centros de aprendizaje y los *collèges*[6] de enseñanza técnica, una instancia donde confinar a los alumnos que la enseñanza general acaba por eliminar[7].

Expresión de la jerarquía tradicional de los valores escolares, esta «fisonomía humillada» de las técnicas[8] también se explica, indudablemente, por la autonomía que permite a la Escuela guardar las distancias respecto a la demanda económica y social de formación; como los monasterios, la Escuela tiende a aislarse y protegerse del mundo. A este respecto, destacamos la convergencia entre las críticas procedentes de horizontes políticos opuestos, de inspiración libertaria así como neo-liberal: ambas critican a la Escuela el no estar lo suficientemente abierta a «la vida» o a «las realidades». Si es verdad que la valoración escolar del conocimiento por el conocimiento se confunde con la defensa interesada de la institución y sus miembros, simplemente no se limita a esto. Para salir de esta confusión, hay que empezar por reconocer el grado en que la autonomía de la Escuela se corresponde con una necesidad. Por su «irrealismo», la situación pedagógica opera a modo de simulador; a diferencia del aprendizaje «en el puesto de trabajo», el aprendizaje en el colegio permite suspender la sanción de la realidad, autoriza el error y en consecuencia, el ensayo. A nivel de la enseñanza superior, la autonomía de la Escuela y de la «comunidad científica», la primacía concedida a las ciencias fundamentales en relación con las aplicaciones de la ciencia y los estudios técnicos son, hay que recordarlo, la condición para la independencia y, en consecuencia, el progreso de la investigación.

PROFESIONES Y OFICIOS

Sin embargo, la enseñanza superior francesa presenta un marcado carácter profesional. Históricamente se constituye en torno a dos problemas políticos; por una parte, el control del acceso a las profesiones liberales, médicas y jurídicas; por otro, la selección de los oficiales y los ingenieros que necesitaba el Estado para defender o extender su territorio, administrar y explotar su campo. La reorganización de la enseñanza superior, bajo el Consulado y el Primer Imperio, responde primeramente a la necesidad de remediar el charlatanismo y la incompetencia provocados por la abolición de las Corporaciones y la libertad de las profesiones decretadas bajo la Revolución, subordinando el ejercicio de la medicina, la farmacia, la magistratura y la abogacía a la obtención de un grado. «El Consulado se preocupa en primer lugar por los exámenes» que tienen «prioridad sobre los estudios (...) la finalidad de las escuelas de medicina o de derecho no es cultivar una ciencia, sino preparar para unos grados profesionales; la ciencia es un medio para ello, no un objetivo»[9]. Las facultades de letras y ciencias, creadas en 1808 en el marco de la Universidad Imperial, toman

(6) N. T.: Al igual que en el término *lycée*, respetaremos de nuevo el término original francés *collège*, ya que consideramos no existe un término análogo en español, pues el término francés «collège» se emplea en Francia para hacer referencia al centro o establecimiento público local de enseñanza que acoge a alumnos tras la terminación de la escuela primaria para proporcionarles una educación secundaria de primer ciclo como parte fundamental de la escolaridad obligatoria. Los estudios en el *collège* duran cuatro años (entre los 11 y 15 años de edad). Se trata de un centro de educación integrada o comprehensiva, que proporciona unos estudios uniformes a un conjunto heterogéneo de alumnos.

(7) Cf. C. Grignon: *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris, Ed. de Minuit, 1971.

(8) Retomando la expresión de Durkheim a propósito de las ciencias.

(9) A. Prost: *Histoire de l'enseignement en France*, 1800-1967. Paris, A. Colin, 1968, p. 225.

también un carácter profesional, en la medida en que preparan al profesorado en los *lycées*; al principio tienen por único fin el cotejo de los grados, en primer lugar el bachillerato[10]. Hasta la reforma de 1880, los únicos estudiantes son los estudiantes de medicina y los de derecho, de lo que es testigo, la literatura (Balzac, Flaubert); «el estudiante de letras o de ciencias no existe»[11].

Sabemos que uno de los rasgos distintivos de la enseñanza superior francesa es la oposición entre las universidades y las *Grandes Écoles*[12], más prestigiosas y socialmente más selectivas, tanto en su selección como en sus salidas profesionales, teniendo estas últimas un carácter profesional más marcado. Las más antiguas fueron fundadas en el siglo XVIII, por el Estado, propietario, responsable y defensor del suelo; es el caso de las Escuelas militares, de la Escuela de Caminos, Canales y Puertos (1747), de la Escuela de Minas (1783) y finalmente, formando a la vez oficiales, ingenieros y administradores, la Escuela Politécnica, creada por la Convención en 1794. La demanda de formación profesional emana por tanto, y primeramente, del poder político. Durante largo tiempo la industria privada se abastece de ingenieros y directivos reclutándolos en las Escuelas del Estado. Si las Escuelas de Comercio son creadas, desde 1870, a iniciativa de los municipios y de las Cámaras de Comercio, todavía es el Estado quien organiza, por la misma época, las Escuelas Superiores de Agricultura[13].

Encontramos un buen indicador del carácter profesional de la enseñanza superior francesa en la posición dominante de los estudios de medicina, más prestigiosos y más selectivos, social y escolarmente, que los estudios de biología, mientras que estos son más aplicados, menos abstractos y menos fundamentales[14]; éste es un caso

---

(10) «No creamos escuelas especiales, sino tribunales de bachillerato. Las facultades también cuentan con el número justo de profesores necesarios para constituir un tribunal. (...) Por otra parte, no pedimos a estas facultades que den una enseñanza original. La licenciatura en letras es un bachillerato superior –segundo ciclo de estudios secundarios– (...) En cuanto a la verdadera enseñanza superior científica, se ofrece en la Escuela Politécnica, reorganizada bajo el Consulado, en el *Museum* o en el *Collège de France*». A. Prost, op. cit., pp. 226-227.

N. T.: *Museum: Museum d'Histoire Naturelle*. Prestigiosa institución de enseñanza superior, fundada en 1626 por Luis XIII. Se llamaba entonces *Jardin Royal des plantes médicinales*. Es un centro muy activo de investigaciones, con 27 cátedras magistrales ocupadas por eminentes especialistas y una riquísima biblioteca, con vastas colecciones.

N. T.: *Collège de France:* Prestigiosa institución de enseñanza superior, en la que enseñan los más eminentes maestros. Cuenta con medio centenar de cátedras relativas a todas las disciplinas. La enseñanza es libre; cada profesor elige cada año el tema de su curso, y el acceso a las aulas es igualmente libre. La institución no confiere ningún tipo de diploma o grado. Debe su origen a Francisco I (1530) y ha recibido a lo largo del tiempo diferentes nombres: *Collège de trois langues, Collège royal, Collège National y Collège Impérial*.

(11) A. Prost, op. cit., p. 230: «Indudablemente, ésta es uno de los orígenes de la caída social de la enseñanza literaria. A falta de estudiantes, los profesores más visibles, como Guizot o V. Cousin, se dirigen al gran público y convierten sus clases en conferencias» (A. Prost, op. cit., p. 227).

(12) N. T.: Se trata de prestigiosos centros de enseñanza superior, que abren paso a profesiones influyentes. Sus alumnos son reclutados por concurso-oposición, generalmente tras dos años por lo menos de preparación en las llamadas *classes de préparation aux Grandes Écoles*, existentes en determinados centros de educación secundaria de nivel superior. Un buen grupo de estos centros está dedicado a la preparación de ingenieros de alto nivel (Escuela Politécnica, Escuela de Caminos, Canales y Puertos, Escuela de Minas, etc.); otro importante grupo es el constituido por las llamadas Escuelas Normales Superiores: la ENA (Escuela Nacional de Administración), así como otras cuantas instituciones pertenecen también al selectivo grupo.

(13) A. Prost, op. cit., pp. 300-ss.

(14) El 27,5 % de los estudiantes en ciencias de la vida proceden de familias de origen obrero o empleado, frente al 17,5% de los estudiantes de medicina; el 5,9% ha superado el bachillerato con al menos un año de adelanto y el 8,5% con nota («Notable» o «Sobresaliente»), frente respectivamente el 12,7% y el 24,4% de los estudiantes de medicina. Fuente: *Encuesta del OVE sobre las condiciones de vida de los estudiantes*, 2000. Sobre la metodología de las encuestas del OVE, ver C. Grignon y L. Gruel: *La vie étudiante*. Paris, PUF, 1999 y la página en Internet del OVE: www.ove-national.education.fr.

típico de inversión de la jerarquía social de los estudios respecto a la jerarquía escolar de los conocimientos. Además, las clases de preparación a las *Grandes Écoles*, a las que a menudo se critica por ofrecer una enseñanza demasiado técnica y poco científica, sobre todo en lo relativo a las matemáticas –matemáticas de ingenieros, y no matemáticas de matemáticos– tienen más prestigio que las facultades de ciencias. En el sentido opuesto, se ha podido decir que el éxito social de un diploma de las *Grandes Écoles* se mide por la edad en que se deja la regla de cálculo, es decir, la producción y la oficina de proyectos, para acceder a las funciones de asesoramiento y orientación; las funciones superiores, de dirección, son consideradas las menos estrechamente especializadas, las menos técnicas, como si volviésemos a encontrar el sistema de valores aristocrático en el nivel de la clase o más bien de la casta dirigente.

El grado en que la enseñanza superior presenta al mismo tiempo que un carácter profesional un carácter técnico, es muy variable. En el caso, extremo, de las facultades de letras y de ciencias de 1808, cumple casi exclusivamente una función de certificación. Se puede pensar que la relación entre la formación de las competencias y la certificación, entre la cualificación técnica y la cualificación social de los diplomados, es más débil y menos estrecha cuando la profesión para la que preparan los estudios superiores consiste en actuar sobre los hombres por medio de las palabras (es el caso de los profesores, los abogados, los políticos, etc.), que cuando encuentran la resistencia de los objetos (profesiones científicas y técnicas). En todas las disciplinas, el desarrollo de los conocimientos, el progreso o al menos la influencia de la ciencia se han traducido en una especialización cada vez mayor; incluso, la carrera de letras, se ha dividido en diplomaturas y en licenciaturas que corresponden a disciplinas distintas. El desarrollo de las ciencias puede ser el origen, si no de las ciencias, al menos de asignaturas de enseñanza nuevas, como por ejemplo, la informática (*computer science*); conlleva una demanda de especialización creciente, cada vez más «aguda» que emana del sistema económico. También encontramos el debate entre los empresarios, que siempre ha dominado la historia de la enseñanza técnica, para los que la formación dispensada por el Estado nunca está lo suficientemente adaptada a la diversidad de sus necesidades particulares, y los profesores, los cuales recuerdan que la enseñanza no debe confundirse con el aprendizaje ya que al querer enseñar competencias locales que rápidamente quedan obsoletas, se corre el riesgo de olvidar la enseñanza de los principios que permiten adaptarse a situaciones nuevas[15]. Aquí encontramos el problema evocado más arriba a propósito de la autonomía de la Escuela: en la defensa de los valores escolares e intelectuales, muy a menudo se confunde la cultura (científica) de base y la cultura (literaria) general.

Así, la enseñanza superior francesa prepara tradicionalmente para profesiones burguesas pero honrosas, que pueden ser ejercidas sin ser menos ni perder su posición y que, más bien al contrario, sancionan la pertenencia a las clases dominantes, incluida la élite dirigente; también podemos decir que se constituye en torno a ellas. En cambio, repudia la enseñanza de los oficios, que ha tardado tiempo en ser admitida[16]. Las escuelas de artes y oficios ilustran la deriva que lleva a las escuelas

(15) Testigo, tratándose, en 1887, de la formación de los obreros cualificados, la polémica entre G. Ollendorf, representante del Ministerio de Comercio, para quien «la enseñanza técnica debe ser especializada y determinada» y F. Buisson quien «reclama en nombre de la instrucción, de la cultura intelectual». Citados por R. Leblanc: *L'enseignement professionnel en France au début du XXè siècle*. Paris, E. Cornély, 1905.

(16) «La enseñanza especial sólo está muy especializada en Francia a favor de las clases superiores de la sociedad. Un padre de familia acomodada puede destinar a su hijo a la medicina, a la jurisprudencia, a la carrera militar o a las Bellas Artes; en definitiva, a alguna de las profesiones llamadas liberales, pues la sociedad ha

profesionales a abandonar su carácter especializado y su público de origen a medida que ganan en reputación y ascienden en la jerarquía académica, creadas a comienzos del siglo XIX para «formar buenos obreros y encargados de taller», desde 1850 empiezan «a formar ingenieros de fabricación, reemplazando así a las grandes escuelas de ingenieros, como la Escuela Central o la Escuela de Minas, cuyos antiguos alumnos tienden cada vez más a ocupar exclusivamente puestos de dirección»[17]. La noción misma de enseñanza superior es una categoría científica, propia del sistema de enseñanza, y que sólo es verdaderamente familiar para los «indígenas» de éste, empezando por los profesores. Pero, hasta en la definición más académica de la enseñanza superior, los límites de ésta son variables, más o menos fijados, más o menos netos; el umbral en que comienza, su extensión y contenido, varían en el tiempo y en la percepción común. La separación más visible y constante, la barrera que marca y define su entrada es el bachillerato, que constituye el primer grado. No es por tanto de extrañar que la enseñanza técnica superior se haya desarrollado primero fuera de la's facultades, en las escuelas o en las clases de los *lycées* especializados. Incluso si el nivel exigido a los candidatos a las escuelas más selectivas era al menos igual al bachillerato, no siempre se exigía la posesión de este título para entrar en ellas; lo mismo sucedía, a fortiori, en las «pequeñas» escuelas, como las escuelas de enfermeras o de asistentes sociales. Actualmente, la pertenencia a escuelas de enseñanza superior cae por su propio peso; lo mismo pasa con las Secciones de Técnicos Superiores (STS), pues aunque están administrativamente ligadas a la enseñanza secundaria, han sido creadas para garantizar, en los *lycées*, la preparación para el *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS)[18], instituido en 1962, a partir del *Brevet de Technicien*[19], creado 10 años antes. El BTS forma parte del sistema de *brevets*, del que procede –*brevet* elemental, *brevet* superior, para el que preparaban las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (ENI), *brevet* de enseñanza comercial– propio de la enseñanza primaria superior, por oposición a la enseñanza secundaria ofrecida por los *lycées* y en el bachillerato. Hay que esperar hasta 1966, con la fundación de lós Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y la creación del título correspondiente (DUT) para que aparezca en la enseñanza superior una rama destinada a la formación de los directivos medios y los técnicos.

---

previsto y determinado todo para poder secundar sus deseos: a la salida de los *collèges latins* los alumnos encuentran cursos públicos, escuelas preparatorias, facultades de letras, de ciencias, de medicina; entran en la escuela militar, en la Escuela Politécnica, no les falta de nada, todos los medios de instrucción están en sus manos (...). Si, al lado de este cuadro, indagamos en la educación especial profesional a que opta la clase media, observamos que nuestras leyes no han tenido la más mínima consideración (...), apenas algunas clases muy numerosas, como las del Conservatorio de Artes y Oficios, en Paris, estaban abiertas a los alumnos que no querían o no podían dedicarse al estudio de las lenguas antiguas; nada más salir de la escuela primaria, la sociedad los abandonaba (...). Es así cómo algunas profesiones parecían corresponder a la ignorancia». Ph. Pompée: *Etudes sur l'éducation professionnelle en France*. Paris, Pagnerre, 1863.

(17) C. Grignon: *L'ordre des choses*, op. cit., p. 30.

(18) N. T.: *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS): Título concedido a los estudiantes que aprueban los exámenes obligatorios del programa de estudios de Educación Superior no universitaria, de dos años de duración. Cada centro organiza los exámenes al final o durante el curso, que varían según el tipo de educación y la especialidad. El título indica la especialidad y permite el acceso al mundo laboral o proseguir los estudios.

(19) N. T.: *Brevet de technicien:* título concedido a los alumnos que aprueban el examen final nacional (obligatorio) que tiene lugar al término de la Educación Secundaria superior, general o tecnológica. La administración educativa nacional elabora el examen que consiste en pruebas escritas, orales y prácticas. Permite el acceso al mundo laboral. Los alumnos que obtienen las mejores calificaciones pueden acceder a la Educación Superior no universitaria en su especialidad para obtener el *Brevet de technicien supérieur* (BTS).

Dicha enseñanza técnica ha tenido un gran desarrollo: 39.000 estudiantes en las IUT en el curso 1973-74, 53.667 en 1980-81, 102.953 en 1995-96, 118.000 en 2001-02; la progresión de las STS todavía es mayor: 35.300 alumnos en 1973-74, 67.315 en 1980-81, 225.233 en 1995-96, 247.000 en 2001-02. Ya se trate de IUT o de STS, el crecimiento de los efectivos es mayor que el crecimiento del conjunto de estudiantes: los de las IUT se han multiplicado por tres desde 1973, los de las STS por siete, la población estudiantil total por 1,9[20]. Pero la enseñanza de los oficios sigue ocupando, desde cualquier punto de vista, la posición más baja en la enseñanza superior francesa. Por oposición a la enseñanza «general», es una carrera corta, o más bien separada y acortada, que se limita a dos años de estudios, desemboca en títulos particulares y no en los estudios universitarios, diplomas y grados tradicionales de la enseñanza superior (licenciatura, concurso-oposición a profesor de educación secundaria, título de ingeniero, doctorado). Por el origen social y el pasado escolar de sus alumnos, las STS se sitúan al revés de la rama más prestigiosa y selectiva, las clases de preparación para las *Grandes Écoles:* más de dos terceras partes (68,9%) de los alumnos de las STS han acabado el bachillerato con retraso (con 19 años o más) frente a un alumno de cada diez (11,5%) en las CPGE; el 7,5% ha acabado el bachillerato con nota «Notable» o «Sobresaliente», frente a más de un alumno de cada dos de las clases de preparación (48,2%)[21]. Menos de un alumno de STS de cada diez procede de las clases superiores (directivos superiores, profesiones intelectuales, profesiones liberales) frente a más de la mitad (51,6%) de los alumnos de las clases de preparación; a la inversa, más de un tercio es de origen obrero, frente a menos del 10% de los alumnos de CPGE. La selección de los estudiantes de las IUT es muy parecida a la de los alumnos de las STS, aunque a menudo tengan menos orígenes populares (el 22,3% proviene de familias obreras), y proporcionalmente son menos numerosos, en haber terminado el bachillerato con retraso (50,2%).

En la medida en que los estudios y las ramas técnicas se han unido a la estructura jerárquica tradicional de la enseñanza superior sin modificarla, su introducción ha contribuido a reforzar la superioridad de los estudios más valorados, principalmente las *Grandes Écoles* y los estudios de medicina, a acentuar las diferencias que distinguen a los estudiantes, ya sea en materia de proyecto profesional, de relación con los estudios, de nivel o modo de vida. Al abrirse a los estudios técnicos y, al mismo tiempo, a un nuevo público, la enseñanza superior se ha extendido, de hecho, hacia abajo, corriendo así el riesgo de suscitar una nueva oposición interna, una nueva división o divergencia, superponiéndose a los que tradicionalmente crean en su interior discontinuidades y diferencias de orden. El desarrollo de los estudios técnicos superiores transforma las relaciones entre la estructura del sistema de enseñanza y la estructura social: con él, los estudios superiores dejan de corresponderse exclusivamente con las profesiones que pertenecen a las clases superiores y no sólo se «democratizan» al ampliar su selección, sino también por el aval, al desembocar en posiciones medias e intermedias, en trabajos de técnico, incluso obrero o empleado cualificado.

PRESIÓN ECONÓMICA Y DEMANDA SOCIAL

Resulta tentador ver en el desarrollo de los estudios superiores técnicos una consecuencia de la presión que los intereses económicos ejercen sobre la Escuela y un

(20) Fuentes: INSEE: *Annuaire statistique de la France, 1984, 2001* y Ministerio de Educación Nacional.

(21) Fuente: *Encuesta del OVE sobre las condiciones de vida de los estudiantes*, 2000.

indicio de la reducción de la autonomía de que ésta dispone. Pero, evidentemente, esta presión varía; cuanto más se desciende en el detalle de las especializaciones, más difícil de definir es la demanda que emana del sistema económico, del patronato o del «capitalismo» (empezando por los empresarios mismos), más rápida e imposible de prever es la evolución de las necesidades en competencias. Para hacerse una idea un poco más concreta de la demanda económica, habría que empezar por distinguir entre las situaciones en que los empresarios tienen interés en dirigirse a la Escuela para que forme las competencias específicas que precisan y aquéllas para las que, a la inversa, son ellos mismos quienes deben garantizar la formación de su personal técnico, en el puesto de trabajo o en sus propias escuelas. Las competencias universales, más cercanas a las ciencias, se oponen en la materia a las técnicas específicas, adaptadas a las exigencias de un material o de un lugar; así la informática, que es la misma en todas partes, exige la formación por la escuela, en externo, que permite la importación de una mano de obra de la que el empresario o la nación importadora ahorra las gastos de formación. La política de formación también es un elemento de la gestión del personal. A este respecto, se ve todo lo que separa la selección sobre titulaciones escolares de anónimos desconocidos, en una base lo más amplia posible, de la formación interna, asociada a una selección de proximidad, por medio de una red de interconocimiento local, incluso familiar, y a veces a un «juicio casero» más o menos paternalista.

Como hemos visto, las STS y en menor grado los IUT seleccionan por una parte su público por defecto, entre los estudiantes que, por falta de un éxito anterior suficiente, no tienen acceso a unos estudios más selectivos; el punto de partida de la enseñanza secundaria determina estrictamente el punto de entrada en la enseñanza superior, que a su vez determina, pocas repescas después, la carrera universitaria ulterior, el tipo, la duración y el nivel final de estudios. Desde este punto de vista, se pueden considerar las carreras técnicas como instancias de relegación. Mientras que los estudios antiguamente establecidos en la cima de la pirámide de la enseñanza superior conservan su reputación, la creación de carreras técnicas confunde y altera la imagen social de los estudios superiores al multiplicar las especialidades y los títulos; disminuye su escasez contribuyendo así, por un mecanismo clásico de inflación, a desvalorizarlos. La promoción de los estudios técnicos y su alza en la enseñanza superior, podrían así contribuir al cambio de categoría social de este último, al menos del primer ciclo y de las carreras cortas, que tomarían el lugar anteriormente ocupado por la enseñanza secundaria. Pero también es preciso recordar que las carreras técnicas son a su vez las más «democráticas»; reciben estudiantes de un nuevo tipo, que, de otro modo, no habrían podido entrar en la enseñanza superior. También los atraen, en la medida en que presentan una oferta de enseñanza menos costosa y menos arriesgada, más adaptada a los recursos y a las expectativas de las familias de las clases populares y de las capas inferiores de las clases medias. Los estudios técnicos son más cortos, preparan para un oficio, y desembocan con más facilidad en un empleo; más cercanos al domicilio paterno, más orientados, principalmente en el caso de las STS que conservan el régimen y la disciplina del *lycée*, evitan el «salto a lo desconocido», el temor de la «perdición» que suscita el paso a la enseñanza superior en familias que nunca han vivido esa experiencia. Además, al introducir carreras técnicas en la enseñanza superior, se introduce una nueva cultura y otra relación con ésta, así como intereses y actitudes intelectuales diferentes, una relación diferente con las palabras y los objetos. Tratándose del futuro de la Escuela, sin lugar a dudas hay que ser muy precavido con la deriva fatalista y el olvido de la historia que buscan la confirmación, por otra parte realista, de las jerarquías escolares y su contribución a la reproducción de las jerarquías sociales.

(Traducción: Silvia Mantero)

COMPETENCIA Y CAPACIDADES EN LA REFORMA DEL SISTEMA ESCOLAR

SILVANO TAGLIAGAMBE (*)

Resumen. Partiendo del análisis de algunas de las características más relevantes de la «sociedad del conocimiento» y de los cambios en curso de los procesos sociales (en particular el paso de un paradigma centrado en la idea de «producción» a uno basado, en cambio, en la idea del «servicio»), se propone un enfoque global de las nuevas exigencias que actualmente deben afrontar los sistemas escolares y formativos.
En particular, queda patente la necesidad de que estos sistemas comiencen a abrirse hacia una lógica de interconexión y de integración recíproca, que no sólo les permita dialogar, sino también intercambiar experiencias y hacer posible y favorecer, a los estudiantes, el paso del uno al otro sin caer en excesivas penalizaciones o pérdidas de tiempo.
En este enfoque general se destaca la centralidad del concepto de competencia, cuya característica esencial consiste en la *transferibilidad* de un contexto al otro. La adopción preferencial de este término, respecto a otros precedentemente en boga, está destinada a poner en un primer plano la necesidad, hoy inaplazable, de identificar los pesos y medidas de alguna manera homogéneos o recíprocamente conmensurables, para poner la base de la interconexión y la interoperabilidad entre los sistemas diversos (el sistema escolar en toda su articulación, el sistema de la formación profesional, etc.) de modo que se pueda disponer de estándares comunes, a partir de los que se pueda dar un contenido definitivo a la noción del *crédito formativo*.

Abstract. Starting from an analysis of the «society of knowledge»'s most relevant characteristics and about the developing changes of social processes (in particular, going from a paradigm focused on the idea of «production» to another one, based in the idea of «service»), this article suggests a global approach of the new exigencies that formative and school systems should face at present.
It is obvious the need for interconnection and reciprocal integration between these systems, so that there be an exchange of experiences, and to make it easier for students going from one system to another without excessive penalizations or wastes of time. In general, we stress the importance of the concept of competence, which main characteristic is the transfer from one context to another. Preferential adoption of this term, with regards to other terms previously in vogue, is aimed at placing in the first place the need, which can't be postponed, of identifying homogeneous or reciprocaly commensurable weights and measures to be put in the base of interconnection and interoperation between the various systems (the whole organization of the school system, the system of professional training, and so on.) so that we could have common standards for defining the content of the notion of formative credit.

(*) Universidad de Sassari (Italia).

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

EL OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA REFORMA DE LOS SISTEMAS FORMATIVOS: EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE «APRENDER A APRENDER»

En el transcurso de los últimos meses en los Estados Unidos y en la Unión Europea se han tomado decisiones relevantes concernientes a sus respectivos sistemas educativos. El pasado 8 de enero el presidente Bush firmó solemnemente el *No Child Left Behind Act* con el cual modifica profundamente la ordenación de la enseñanza en los Estados Unidos tanto por lo relativo al nivel federal como por las consecuencias en cada uno de sus Estados; el 16 de marzo, en Barcelona, el Consejo Europeo ha presentado el documento de la Comisión *Realizar un espacio europeo del aprendizaje permanente*[1] el cual muestra a todos los países miembros un itinerario que ve en la identificación de las nuevas competencias de base y en las diversas metodologías basadas en el aprendizaje las líneas guía para la consecución del resultado esperado.

La diferente fuerza prescriptiva de los dos actos, derivada del nivel aún inmaduro de la unidad europea tanto en éste como en otros sectores, no debe impedir distinguir los puntos de contacto existentes entre las dos elecciones. En ambos casos se tiende a *trasladar el punto de vista de la enseñanza al aprendizaje,* se atribuye a la formación de base *la función de construir el enfoque de las competencias fundamentales,* se realiza un esfuerzo (cuyos resultados son insólitamente parecidos) para localizar tales competencias, se propone invertir recursos importantes en la primera formación y en el reciclaje de los profesores y se asume el aprendizaje para toda la vida como un horizonte explícito.

El modelo de escuela propuesto, en uno y otro caso, se basa en la capacidad de juicio e interpretación, en la curiosidad y la creatividad, más que en la transmisión exclusiva de los contenidos e informaciones. Tal modelo invita a los niños a la *reformulación de los problemas a partir de su propio punto de vista así como a la repetición continua de los problemas preconfeccionados,* animándoles a salir del aislamiento en el desarrollo de los deberes y en el control del aprendizaje al tiempo que les induce a la *valoración de la actividad colegial y de las sinergías derivadas de ésta.*

Lo que une al *No Child Left Behind Act* del presidente Bush y a la estrategia confirmada en los documentos del Consejo Europeo de Barcelona es la indicación explícita de la necesidad de *apostar por una responsabilidad creciente del territorio, mayores oportunidades para los jóvenes y la flexibilidad de los itinerarios formativos a partir del dominio de los saberes esenciales.* El saber es un derecho pero también una necesidad funcional de una sociedad evolucionada, de una economía basada en la innovación y no en el derroche social de los recursos humanos e intelectuales. Este dato objetivo precisa acciones (del gobierno, de las fuerzas políticas y sociales) que hagan del saber y de la enseñanza un derecho para todos y no un derecho mínimo esencial, sino un derecho general y para toda la vida, más allá de las árduas peticiones reivindicativas del pasado. El problema adicional para la Unión Europea, respecto a la situación de los Estados Unidos, en lo referente a la posibilidad concreta de poner en marcha acciones de este tipo, es la diferencia sensible entre los diversos sistemas educativos de los países miembros, que a menudo vuelve genéricas las formulaciones comunitarias y las decisiones tomadas.

También condicionados por este límite objetivo los documentos finales del Consejo de Barcelona están caracterizados por el esfuerzo de definir con precisión no sólo

(1) *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente.*

las competencias de base (lectura, escritura, cálculo, tecnología, competencias sociales, lenguas extranjeras) sino también las modalidades mediante las cuales puede desarrollarse la capacidad de *aprender a aprender* (llamada por Bateson «deutero-aprendizaje»)[2] que entre todas es la fundamental; y del mismo modo han indicado, con la prudencia de los documentos comunitarios, que tales competencias se alcanzan en la formación de base vía metodología innovativa y se concentra en los alumnos por medio de una recualificación general de los docentes.

El desarrollo de la capacidad de aprender a aprender ha constituido siempre, obviamente, uno de los objetivos principales de los sistemas formativos. Y todavía lo es más en una época como la nuestra, caracterizada por un constante e impresionante incremento de la cantidad de informaciones y conocimientos disponibles. Gracias a la revolución microelectrónica, transmitir y registrar datos de cualquier tipo resulta siempre más fácil y menos costoso. El enorme cambio de estos últimos y la multiplicación de los soportes activos y pasivos (memorias, redes, calculadoras, estaciones de trabajo, bancos de datos) posibles por el progreso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones ofrecen un espectro siempre más amplio de las nuevas posibilidades comunicativas, culturales y agregativas, con la formación de pequeñas y grandes comunidades conectadas en red, que se agrupan y se disuelven en aras de un interés común más o menos duradero.

Este fenómeno genera, entre otros, lo que N. Postman, con una inquietante metáfora biológica, define como una forma de «SIDA cultural»[3], debido al creciente debilitamiento de cada clase del sistema inmunitario respecto a la información. Pierden fuerza e incidencia las estructuras sociales y culturales que en un tiempo constituyeron los potentes *filtros* de esta última y la seleccionaban: la religión (en el texto sagrado se encuentra todo lo que es esencial conocer); la familia (con la tendencia de los padres a elegir las formas comunicativas y expresivas de sus hijos, imponiendo determinados libros y temas de conversación, y vetando otros); la escuela (que constituye la tradición cultural, le da forma y la perpetúa, transmite los contenidos que cada sistema social considera fundamentales); la ciencia (que mediante las creaciones de la escuela, la difusión de los manuales, la incidencia que tienen en ella aquellos que Kuhn llama los «paradigmas» tiende, en cada fase de su desarrollo, a proporcionar un modelo de problemas y soluciones aceptables por parte de todos aquellos que practican un cierto campo de la investigación) y así sucesivamente. El resultado es el caos informacional que actualmente nos oprime y ahoga por todas partes en el interior del cual siempre resulta más difícil encontrar instrucciones y orientaciones.

Por eso, la siempre incondicional *libertad de acceso* a la información corre el riesgo de provocar, como la otra cara de la moneda, la dilución y pérdida del *sentido* de la comunicación. Esta última resulta beneficiada respecto a la expresión, el impresionante incremento cuantitativo de la cantidad de los mensajes y de los datos intercambiados que dificultan valorar su calidad. Con frecuencia lo curioso sustituye a lo importante y al ser ampliado por las posibilidades, alimentado por la velocidad de los procesadores y la enorme capacidad de los bancos de datos y los archivos, en la elección siempre termina influyendo más.

---

(2) Del «deutero-aprendizaje» Bateson habla en particular en el ensayo *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, inserto en la recopilación de sus escritos, publicada con el título *Verso un'ecologia della mente*. Milán, Adelphi, 1976, pp. 303-338.

(3) N. Postman: *Technopoly*. Turín, Bollati Boringhieri, 1993.

El recalentamiento informativo, al mismo tiempo causa y efecto de una transparencia comunicativa total, hace perder organicidad y sistematicidad a la cultura y a la información; puede transformarlas, en ausencia de los correctivos e intervenciones adecuados, en sistemas numerosos y fragmentarios, que siempre es más difícil organizar en torno a conceptos e ideas de fondo y articular en niveles.

Lo que es indiscutible, no obstante, es que en este enfoque resulta imposible pensar en una formación, ya sea de base o especializada, adquirida en una fase más o menos prolongada, pero en cualquier caso limitada, de la vida de cada individuo, que puede resultar suficiente para todo el transcurso de su existencia: se convierte por tanto en una exigencia imprescindible apelar a formas de aprendizaje constante (*long life learning)* que exigen no sólo la disponibilidad para aprender, sino también la capacidad de hacerlo, por medio de procesos no sólo de reciclaje, sino también de autoformación, que incluyen, justamente, el deutero-aprendizaje.

CÓMO DEBEN ESTAR ORGANIZADOS LOS SISTEMAS FORMATIVOS PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE «APRENDER A APRENDER»

¿Qué características deben tener los sistemas formativos para poder desarrollar mejor y del modo más eficaz esta capacidad de aprender a aprender? Para poder responder a esta pregunta es necesario, en primer lugar, comprender qué tipo de capacidad es el deutero-aprendizaje y por qué aspectos se distingue éste de las otras competencias y capacidades, cuya adquisición representa una finalidad específica de los sistemas formativos. «Aprender a aprender», como prueba la repetición del término, es el éxito de los procesos, de naturaleza *reflexiva,* esto es, de los procesos cuyos resultados, desde un cierto momento en adelante, ya no se aplican sólo a algo externo, sino que actúan sobre los mismos factores que los han producido, contribuyendo a intensificarlos y acelerarlos. Esta capacidad es por consiguiente algo que aparece en los sistemas caracterizados por la presencia de aquello que Norbert Wiener ha llamado «anillo retroactivo», en el cual el efecto retorna de forma causal sobre la causa que lo produce, por lo cual el producto y lo que éste produce se atraen recíprocamente y de modo inextricable.

Intentemos explicarlo mejor. La caracterización clásica de un sistema viene planteada, como es sabido, a partir de la idea de que se dé *un flujo, un input, una transformación, un output.* Esta caracterización, como se ha visto, parte del supuesto de que el sistema de referencia sea una «caja negra», esto es, un elemento «sellado», al cual no se pueda, en ningún caso, acceder. En consecuencia, una caja negra no es mas que un sistema que comunica con el mundo externo sólo mediante entradas (input) y salidas (output) en cada instante; si se fija la entrada, el sistema libera salidas. Apliquemos ahora este esquema descriptivo y explicativo a un sistema global caracterizado, entre otros, por la presencia de una jerarquía de niveles de propiedad no reducibles a los del nivel elemental. Esta pluralidad de niveles nos permite romper el orden lineal entre input y output, generando efectos retroactivos recíprocos de los niveles inferiores con los superiores, esto es, los niveles de salida (input) con los de llegada (output). Se obtienen así cadenas causales circulares (anillos recursivos), es decir, anillos de causalidad que se instauran entre entrada y salida, pues la primera determina a la segunda, pero también la segunda determina un cambio de la primera, y así sucesivamente.

Un planteamiento de este tipo es el único que permite describir la situación de sistemas que, antes que limitarse a «liberar» y transformar la materia procedente del exterior, como hacen por ejemplo las

fábricas productoras de automóviles, que transforman las materias primas (acero, aluminio, plástico, etc.) en carrocerías acabadas, emplean procesos que los modifican, como hace por ejemplo el cerebro, el cual fabrica señales, que alteran nuestro modo de pensar a continuación y cuya actividad principal consiste, por tanto, en aportar variaciones a sí mismo. Estos sistemas no pueden, en consecuencia, llegar tan fácilmente separados de los productos. Un sistema caracterizado por la presencia de estos «anillos de recursividad» es definido como «autorreferencial». En el caso de que éste tenga un gran número de componentes «no banales», habrá también un gran número de estados estables que dependan sólo de su estructura interna. En particular, esta estructura puede estar organizada en una jerarquía de niveles tales que el más elevado a su vez esté en comunicación con uno o más de los inferiores. Esta jerarquía «entrelazada» produce, por tanto, autorreferencialidad (y no simplemente autorregulación) porque no es una correspondencia biunívoca y determinística entre los lenguajes de los diversos niveles. Esto quiere decir que la señal que sale del nivel más elevado para entrar en el nivel inferior contiene nueva información, esto es, tiene un significado que no existía previamente en este último, razón por la que los niveles son «no banales».

Para dar un ejemplo concreto, se piensa en la «sociedad del conocimiento», así llamada por el hecho de que, dentro de ella, la *innovación*, producida por el conocimiento, científico y tecnológico, ya no se aplica sólo al trabajo y a la producción, externos a ella, sino, reflexivamente, a sí misma. Este último tipo de aplicación está orientado y dirigido bien a proporcionar el conocimiento para descubrir cómo el ya disponible puede ser utilizado mejor para producir resultados, bien a establecer qué nuevos conocimientos son necesarios, si son factibles y qué hace falta para volverlos eficaces, de modo que la innovación resulte duradera y sistemática.

Se presenta un discurso análogo para aquello que caracteriza a los sistemas formativos y constituye una de sus finalidades esenciales (más bien, la determinante) y el *aprendizaje*. Como síntoma, esta evolución del concepto de aprendizaje del proceso orientado hacia contenidos externos de «cadena causal circular» que se repliega sobre sí misma, autoalimentándose, ha sido analizada con particular atención y profundidad por Gregory Bateson, el cual ha empleado el término «deutero-aprendizaje» adecuado para describir esta segunda fase[4]. Este marca, a su juicio, la superación del modelo del aprendizaje como un fenómeno de dos unidades: el profesor que elabora y transmite los contenidos, y el estudiante que «aprende», precisamente, y su sustitución con un modelo tripolar, caracterizado por la presencia de tres componentes: *estímulo* (el del profesor), *respuesta* (la del estudiante) *y refuerzo*. De las tres, la segunda es el refuerzo de la primera y la tercera el refuerzo de la segunda. La *respuesta* del *alumno* refuerza el *estímulo* dado por el profesor, y así sucesivamente. La adopción de este modelo alternativo tiende a recalcar que, «al lado de cada cambio del que un organismo es capaz, está el hecho de la capacidad. Este hecho puede estar determinado por vía genética, o la capacidad puede haber sido aprendida»[5]. En este último caso es el mismo aprendizaje adelantado para determinar el desarrollo de la capacidad de aprender y su progresi-

(4) Del «deutero-aprendizaje» Bateson habla en particular en el ensayo *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, inserto en la recopilación de sus escritos, publicada con el título *Hacia una ecología de la mente Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976, pp. 303-338.

(5) G. Bateson: *Las categorías lógicas del aprendizaje y de la comunicación* «Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione», en Verso un'ecologia della mente», p. 337.

va ampliación y consolidación, desde ese momento en adelante.

Estas observaciones son retomadas y posteriormente profundizadas por Douglas Hofstadter, quien en su extraordinaria obra *Godel, Escher, Bach: un eterno y grácil bucle* [6], ofrece la hipótesis de que en el centro de la inteligencia y del conocimiento se encuentra lo que llama una «recursividad embrollada», basada en la siguiente conjetura: «Podrían existir sistemas recursivos lo suficientemente globales como para poseer la fuerza necesaria para escapar a cada esquema prefijado. ¿Y no es ésta necesariamente una de las propiedades que definen a la inteligencia? En vez de considerar simplemente programas compuestos por procedimientos recursivos capaces de *atraerse* a sí mismos, ¿por qué no hacer verdaderamente un esfuerzo e inventar programas para *modificarse* a sí mismos: programas para actuar sobre los programas, extendiéndolos, mejorándolos, arreglándolos, y así sucesivamente»[7].

Para comprender cómo pueden funcionar programas de este tipo debemos introducir un discurso relativo a las cadenas causales circulares y a los «anillos de recursividad» basado en el concepto de la *autorganización*, definida y entendida como la capacidad del sistema para ser capaz de *producir su misma organización*. Es evidente que, para un sistema de este tipo, el concepto de «autonomía» resulta aún más decisivo y crucial y se refuerza, en consecuencia, asumiendo voluntariamente la función de auténtica «piedra angular» del análisis teórico del que se estudia la estructura y la dinámica.

A tenor de estas consideraciones podemos por tanto constatar cómo el esquema del que hemos partido, el de la caja negra en la cual entran input y de la que salen output puede convenir para muchísimas cosas (como los ordenadores tradicionales, según la arquitectura de von Neumann, para entendernos) y los circuitos de control, a los que se refiere normalmente a título de ejemplo al asumir una primera aproximación, pero no se ajusta a la hora de describir un sistema económico-social. Las razones de esta inadecuación quedan patentes si se acepta el tipo de análisis que estamos tratando de proponer. Hablar de flujo, de input, de transformaciones y de output, de hecho no sólo es útil, sino necesario si se recuerda que el sistema de referencia es, como se ha dicho, algo «hermético» a lo cual no se puede, en ningún caso, acceder. Pero si, como en nuestro caso y por los motivos expuestos, el discurso versa sobre la «organización interna» del sistema, que asume el papel de objeto privilegiado del análisis, sobre el que se trata de actuar con el fin de mejorarla y hacerla más eficiente y eficaz, y donde es oportuno y necesario trasladarse a un campo metodológico distinto que concentre la atención no sobre lo que es, sin embargo, externo al sistema (aunque en relación de interacción con ello, como los input o los output) sino sobre la ordenación intrínseca. En tal caso el sistema está caracterizado, claro está, como un intrincado *abierto hacia* lo externo y en constante relación de interacción con el ambiente en el que está inserto, pero dotado, del mismo modo, de una autonomía que permita asumirlo y caracterizarlo como algo altamente específico, con rasgos distintivos bien marcados respecto a otros sistemas presentes en el interior de contextos de referencia. Lo cual significa, dicho con otras palabras y de modo aún más explícito, que resulta inviable la asimilación de los sistemas formativos, y en particular de los escolares, a diversos tipos de sistemas (sean las empresas u otros) que compartiendo con los primeros la naturale-

(6) D. Hofstadter: *Godel, Escher, Bach* (*Gödel, Echer, Bach: un'terna ghirlanda brillante),* Milano, Adelphi, 1994.

(7) *Ibidem,* p. 165.

za de «organizaciones», y por tanto una especificidad y finalidad, típicas de estas últimas y comunes a todos los sujetos colectivos a los que se aplica esta denominación, presenten todavía, por otro lado, objetivos y estructuras de naturaleza completamente distinta.

DEL «PRODUCTO» AL SERVICIO

Aparte de las razones hasta aquí especificadas existe otro motivo que contribuye de manera determinante a exaltar ulteriormente la importancia de la capacidad de «aprender a aprender», motivo que hace referencia, no a las especificidades intrínsecas de los sistemas formativos, sino a los procesos que se están desarrollando con creciente velocidad e intensidad dentro de los ambientes de referencia de los mismos sistemas. Se trata, en concreto, de la expansión, ya irreversible, de la óptica orientada hacia los *procesos de servicio*, que está asumiendo siempre mayor importancia ya sea dentro del mundo de la empresa, ya sea en la Administración Pública.

El *servicio* es una relación en la que el proveedor cumple una prestación que satisface a un cliente y este último le reconoce un valor coherente con el de los recursos consumidos por el proveedor. Este se distingue por tanto de la producción, entendida en su acepción más simple y abstracta, esto es, como relación en la que proveedor y cliente entran en contacto por medio del producto, precisamente por el hecho de no estar orientado según los parámetros del *cambio*, sino según los de la *creación de valores*. Por ello no puede resolverse totalmente en caracteres estándares ni de las prestaciones erogadas y/o a erogar, ni del potencial de prestaciones predispuesto, en cuanto que lo que emerge es la especificidad sustancial de cada prestación en particular, y en consecuencia la refractariedad a cada procedimiento riguroso de la actividad. Siendo orientado hacia los usuarios, el proceso de servicio es aquel en el que se realiza la prestación específica que sirve al cliente en una situación determinada y en un contexto bien definido, y no simplemente aquel en que la prestación toma cuerpo y se materializa en un producto particular.

Un servicio es un *juego de resultado positivo*, en el que empleado y cliente ganan o pierden juntos. Por ello, ambos están interesados en dar recíprocamente sentido a sus comportamientos, conjugando *acción* y *comunicación*. Un proceso de servicio logra más y resulta tanto más eficaz cuanto más y mejor se comuniquen entre sí los sujetos implicados en él, definiendo los caracteres de las prestaciones que el primero pide al segundo y fijando así el objetivo que ésta debe alcanzar, en consecuencia, su valor. En este caso, por tanto, el sentido de la prestación se materializa en el intercambio de informaciones y en la *comunicación*.

Esta última es el elemento clave de la relación de servicio: es lo que la transforma en un ciclo dentro del que se crean valores y, sobre todo, se establecen las condiciones para crear valores siempre mayores. De hecho, la prestación derivada de esta relación y en la que ésta se materializa resulta óptima cuanto más se carga de experiencia común, de sentimiento general; en definitiva, cuanto más es el resultado de un *campo compartido*, dentro del cual se crea un lenguaje común. No es casualidad el que uno de los objetivos prioritarios, en muchas relaciones de servicio, tanto del cliente como del proveedor sea el de crear una *partnership* que dure en el tiempo: la búsqueda de la continuidad y de la estabilidad de la relación entre proveedor y cliente es por tanto uno de los rasgos característicos fundamentales de los procesos de servicio.

Esta «reorientación» de los procesos y de las relaciones sociales hacia una óptica basada en la idea de «servicio» responde a

las nuevas exigencias impuestas por la actualmente llamada «sociedad del conocimiento», cuya característica fundamental es, precisamente, la de poner en comunicación al máximo y en el modo más rápido y eficiente a personas o grupos de personas y considerar el *know-how* y las competencias técnicas como resultados que emergen y se desarrollan en el ámbito de un proceso de interacción y de repartición dentro de subgrupos y de los retos de colaboración intersubjetiva. Este planteamiento ha influido en el mismo modelo de innovación, que ya no se considera como un proceso lineal que procede por pasos bien definidos, sino a tenor de un modelo *chain-link*, según el cual las ideas innovadoras pueden proceder de distintas fuentes y surgen con mayor facilidad y riqueza cuanto más estas fuentes (investigación científica, obviamente, pero también nuevas técnicas de producción, nuevas exigencias de mercado, etc.) quedan en comunicación recíproca.

La creciente importancia, en el ámbito de algunas formas de actividad y de proceso laboral, de las estrategias de intercambio dialógico proveedor-cliente requiere, por parte de todos los empresarios y los empleados, independientemente de la posición más o menos elevada que ocupen, capacidad de adaptación a situaciones nunca totalmente predeterminadas en todos sus aspectos, y justo por ello exigen flexibilidad, prontitud y habilidad para orientarse al interior de los escenarios parcial o totalmente inéditos. Y este tipo de demanda social no puede quedar sin consecuencias en lo que se refiere a objetivos y la organización interna de los sistemas formativos.

REACCIONES BALÍSTICAS Y ACTITUDES PARA «PENSAR DIFERENTE», RESPECTO A LAS PRÁCTICAS

Para comprender hacia qué fines se deben orientar hoy la escuela y la educación en general, para responder de la manera más eficaz a estos cambios sociales en curso, es necesario partir de un análisis en profundidad del espectro de los esquemas perceptivos, conceptuales y comportamentales que normalmente forman parte del bagaje de cada uno de nosotros. En el nivel más bajo encontramos las expresiones de lo que podemos llamar una *lógica de base refleja*, idónea para informar sobre comportamientos y procesos de tipo balístico o quasi-balístico. Llamamos *balística* a la reacción a un estímulo o a un conjunto de estímulos tan inmediata y veloz que el *feed-back* sensorial llega demasiado tarde para efectuar correcciones de tipo. Es evidente que en este caso nos encontramos en presencia de módulos y circuitos *cableados*, caracterizados por la prohibición del recurso al *feed-back*, y que por tanto dan lugar a comportamientos caracterizados por una fuerte dosis de *automatismo*. De hecho, su tejido conexivo está constituido por *prácticas*, de las que se desconoce la naturaleza profunda, es decir, de un conocimiento inmerso de algún modo asimilable a lo que habitualmente se conoce como *know-how*. En ellos coexisten por tanto reglas abstractas y mucha experiencia las cuales, sin darnos cuenta, se han incorporado a los esquemas de pensamiento que nos llevan a la acción, verdaderos «sistemas de comportamiento» espontáneos, inadvertidos y generales que, por sus rasgos distintivos, representan un sustrato que orienta tácitamente nuestras acciones.

El mérito de comportamientos de esta naturaleza es su velocidad e inmediatez, factor de eficacia fundamental cuando del tiempo de reacción puede depender el éxito de una determinada estrategia (por ejemplo, la de una presa que quiera defenderse del ataque de un asaltante: pero, sin recurrir a casos extremos de esta naturaleza, es evidente que una práctica cualquiera, como la del conductor de un coche, exige, para poder ser realizada con desenvoltura y éxito, la firme intervención de automatismos de esta naturaleza. El factor clave del éxito, en estos casos, es en

consecuencia la capacidad para memorizar e incorporar secuencias más o menos largas de actos elementales, que vayan a ser exactamente «definidos» entre ellos en una cadena sincronizada.

En el extremo opuesto se encuentran los procesos de pensamiento y de decisión en los cuales resultan determinantes opciones teóricas y elecciones de caracter racional entre alternativas, que requieren, a su vez, la *búsqueda de los conocimientos* necesarios para operar estas elecciones y la capacidad de seleccionar lo que es relevante para los fines del problema a afrontar, situándolo en el interior del sistema de datos e informaciones que ya se poseen. En este caso la elección resulta sólo el acto final del proceso decisional o de pensamiento y asume un papel secundario, mientras que la función central está constituida por la capacidad de los sujetos para afrontar sus deberes en un contexto de complexidad y responder a circunstancias inesperadas, a los así llamados *breakdown*[8] abriéndose nuevos espacios sobre los que poder reflejar, comprender y actuar. Este nivel perceptivo, conceptual y comportamental es por tanto la expresión, por parte del sujeto, de una clase de interrupciones de la interacción habitual con el ambiente, ruptura encaminada a hacer posible una concentración sobre un nuevo evento y una evaluación de ello o de la propia capacidad de responder a su irrupción en escena, por medio de un examen de la gama de recursos, internos y externos, que pueden ser movilizados a tal objeto.

En situaciones de este tipo los sujetos no pueden ni deben limitarse a *aplicar* prácticas codificadas y definidas en cada detalle, si bien deben estar relacionados con procesos abiertos (verdaderos *frames*, conteniendo los pocos datos indispensables para identificarlos, pero «dignos» de lectura y realizaciones diversas) que no sólo admiten, sino que presuponen su intervención activa la cual se traduce, en la capacidad de completarlas y definirlas, *recreando los aspectos que faltan en función del tipo de problema a resolver.* Estos agentes se encuentran así no sólo frente a la posibilidad, sino a la necesidad de «pensar distinto», respecto a las prácticas y al procedimiento codificado y formalizado, *pero no, obviamente, de modo arbitrario e incondicionado y sin tener en cuenta el contexto y los vínculos que la realidad en la que actúan los ubica.* Para responder a esta doble exigencia (capacidad de pensar distinto, por un lado, y de tener en la debida consideración estos vínculos) deben adquirir pleno conocimiento del hecho de que un vínculo no limita sino que también es una oportunidad; no se impone simplemente del exterior a una realidad existente, sino que participa en la construcción de una estructura integrada y de una organización y determina, en tal coyuntura, un espectro de consecuencias aglutinadas inteligibles y nuevas. Desde este punto de vista, ya no se opone al nuevo rendimiento, sino que es condición para ello.

En relación con los dos extremos así delineados (las reacciones balísticas, que consisten en una simple cadena de reflejos o en la simple realización de un programa motor central, por una parte, y las expresiones del pensamiento crítico, por otra parte) hay esquemas que no son elementos sensoriales o motores, sino *realizaciones memorizadas entre varios componentes sensoriales o motores de la acción.* Por tanto, la sustancia de estos últimos consiste en relaciones, fruto de una capacidad específica, la de establecer un vínculo entre la *previsión de las consecuencias de la acción y la memoria de las consecuencias pasadas.* Gracias a su presencia se activa lo que

(8) «Intraducible palabra inglesa: combina las ideas de ruptura y de caída, de imprevisto y de excepción». G. De Michelis: *A che gioco giochiamo? Linguaggio, organizzazione, informatica.* Milano, Guerini e Associati 1995, pp. 94-95.

Neisser llama «el ciclo percepción-acción»[9], que permite al sujeto explorar el mundo visivo no «a ciegas», sino aprovechando la brújula de los esquemas anticipadores que actúan como planos en la *acción perceptiva*, que en consecuencia se caracteriza como un proceso de intervención *activo* por parte del sujeto, y no como una simple recepción pasiva.

La diferencia entre estos esquemas y la reacción balística está en que, desde un punto de vista fisiológico, estos se caracterizan por el hecho de que la secuencia física de sus movimientos no viene determinada, como en la segunda, por una concatenación de reflejos, sino de procesos que se desarrollan en el interior del sistema nervioso, resultado de un proceso de aprendizaje (la memoria de las consecuencias pasadas) y a menudo fruto de la capacidad, por parte del sujeto, de explorar *activamente* el espacio por medio de los movimientos de orientación, producidos no por una reacción a los estímulos del ambiente, sino *en función de los proyectos del sujeto mismo.* Lo que a veces tienen en común es que, tanto en uno como en otro caso, tratamos con secuencias memorizadas y reproducidas sin que sea necesaria la intervención del pensamiento crítico.

LAS RECAÍDAS EN EL PLANO FORMATIVO: *RENDIMIENTO, HABILIDAD, COMPETENCIA Y CAPACIDAD*

El problema fundamental de quien pretenda pensar y realizar un auténtico y eficaz proyecto didáctico es comprender cómo hacer surgir y desarrollar en los estudiantes, junto a los automatismos y las reacciones balísticas o quasi-balísticas que tienen un valor y una importancia indiscutible en la vida y en las actividades cotidianas de cada uno de nosotros, lo que hemos definido como «capacidad para *pensar distinto*», respecto a las prácticas y al procedimiento codificados y formalizados, evitando así caer en la tentación de hacerlo de *modo arbitrario e incondicionado y sin darse cuenta del contexto y de los vínculos creados por la realidad en la que se trabaja.* Para responder a esta doble exigencia (capacidad de pensar distinto, por un lado, y de tener en la debida consideración estos vínculos, por otro) es necesario disponer de un aparato mental capaz de repensar críticamente los propios esquemas conceptuales y de elaborar nuevos. ¿Cómo se forma, se desarrolla y se refuerza un aparato de este tipo? ¿Qué tipo de formación y de aprendizaje permite hacerlo emerger y consolidarlo?

Un primer y prometedor indicio a seguir para responder a esta pregunta nos lo proporcionan Brown, Duguid y Collins, quienes en un artículo del año 1989[10] han destacado la utilidad, en este intento, de los materiales de aprendizaje o de específicas situaciones para ofrecer una pluralidad de representaciones y una multiplicidad de prospectivas. El aprendizaje así estimulado induce un proceso abstractivo que favorece la construcción del conocimiento de forma *dual*: por una parte, *permanece anclado en el contexto utilizado y de esta manera activado*; por otra, no resulta desvinculado, y por tanto puede ser *proyectada sobre otros contextos, considerados, en algunos aspectos, análogos al precedente.* No salen en tal modo reforzadas las actitudes para el *traslado analógico* de un contexto a otro, basado en la capacidad de «ver» un material de aprendizaje relativo a un particular conocimiento en situaciones diferentes de la originaria y habitual, y la *abstracción*, definida como «la capacidad

(9) U. Neisser: *Cognition and Reality.* San Francisco, W. H. Freeman, 1976.

(10) J. S. Brown; A. Collins, P. Duguid: «Situated cognition and the culture of learning», en *Educational Researcher*, 18 (1989), 1, pp. 32-42.

de identificar características comunes en campos diferentes». Ligar estrechamente un concepto a un solo contexto hace más difícil el desarrollo de estas capacidades: lo que no significa, obviamente, negar no sólo la utilidad, sino también la necesidad de un trabajo de reflexión y de codificación dentro de un contexto específico, con el fin de tomar los elementos esenciales que caracterizan los resultados conceptuales y metodológicos. Se habla de forma dual para recalcar, por un lado, que la base de la enseñanza a aportar al sujeto que aprende debe ser codificada en términos precisos dentro de un lenguaje específico y de un dominio teórico bien definido, para ofrecer puntos de referencia significativos y estables: por otro lado, sin embargo, la misma base debe ser lo suficientemente flexible como para aplicar esta visión a otros contextos y favorecer la capacidad de generalizar lo ya constituido tomando en consideración otras situaciones y problemáticas. Así se estimula la actitud para moverse en situaciones problemáticas diversas, estableciendo relaciones y conexiones entre ellas y transfiriendo de una a otra modalidad de aproximación, hipótesis, soluciones.

Esta actitud no es un dato innato ni es fruto de cualquier cualidad misteriosa o indefinible, llámese intuición por ejemplo. En la base de los procesos abstractivos y del traslado analógico a veces existen, como componentes ineliminables y determinantes, el conocimiento, el pensamiento crítico y todo el campo de habilidad, actitudes, competencias y capacidades que logran activar y movilizar a que se expresen en lo que hemos denominado forma dual de la comprensión.

Sirviéndonos de este análisis podemos comenzar a identificar y definir los campos semánticos de pertinencia de los términos con los que trabajamos habitualmente en el lenguaje de la didáctica, esto es, «competence» (o «competency», introducido por algunos como vocablo técnico de la literatura especializada) y, respectivamente, «capacity», «skill», «performance», «expertise» o, en italiano, «competenza», «capacità», «abilità» «esecuzione», «perizia». Podemos, concretamente, indicar en el producto de una reacción balística y, en general, en el acto práctico de una acción caracterizada por un automatismo distinto lo que llamamos *performance* y en la experiencia y en el saber que deben asimilarse e interiorizarse para llegar a un nivel óptimo de ejecución de este tipo el contenido al que generalmente se asigna el nombre de *skill* o habilidad. La *competence* puede sin embargo caracterizarse como la actitud para afrontar, en virtud de los conocimientos y de la experiencia adquirida, los imprevistos y los *breakdown*, considerando el contexto de referencia no como algo totalmente definido y preciso, sino como un encuadre a completar y, de algún modo, reinventar y recrear continuamente. En este tipo de definición destaca, obviamente, la componente *operativa* del conocimiento, es decir, la presencia de una constante orientación para definir *saber* y *saber hacer*, sobre todo en situaciones señaladas por un elevado nivel de complejidad y que exigen esquemas igualmente complejos de pensamiento y de acción. De este esfuerzo por moverse dentro de contextos específicos con una modalidad de pensamiento y de acción caracterizada por la firme intervención del pensamiento crítico y de la creatividad emerge, como nivel ulterior, la *capacity*, que es algo que presupone e implica la forma dual de la que apenas se ha hablado, y es la tendencia a examinar conjuntamente el contexto en que se opera y otros, ligados a éste por alguna relación significativa, que puede activar procesos de traslado analógico y hacer intervenir las tipologías más elevadas y preciadas de la abstracción.

Esta esquematización, que naturalmente se entiende como lo que es, es decir, como un intento de identificar los polos de referencia principales y tendenciales en

torno a los que se trata de construir los campos semánticos de los términos implicados en este discurso, permite comenzar a plantear de modo atento y controlable en sus supuestos y en sus éxitos el discurso relativo a una de las características más discutidas y controvertidas de estas mismas actitudes y en particular de las competencias y capacidades, esto es, *la transferibilidad* de un contexto al otro. La adopción preferencial del término «competenza», respecto a otros precedentemente en boga, generalmente está motivada por la necesidad de localizar los pesos y medidas de algún modo homogéneos, o recíprocamente conmensurables, para poner en la base la interconexión y la interoperabilidad entre los diversos sistemas (el sistema escolar en toda su articulación, el sistema de la formación profesional, etc.) de modo que se disponga de estándares comunes, a partir de los que poder dar un contenido definido a la noción de *crédito*.

Por tanto resulta difícil comprender el sentido y el alcance de la auténtica revolución conceptual que se pretende llevar a cabo con la referencia a una didáctica basada en el concepto de «competencia», antes que, en el de «perfil profesional», por ejemplo, si no se pone ese término en estrecha conexión con el objetivo que se pretende alcanzar, que precisamente es poder hablar de modo no vago o abstracto de algo *transferible* por uno de los sistemas citados previamente. En la base del concepto de competencia está por tanto la idea de transferibilidad de algo definido, el crédito preciso, gracias al cual hablar de «cuadernos formativos», de «pasarelas» y todo aquello que tome un significado bien circunscrito y concreto.

Lejos de ello, este aspecto resulta irrelevante porque confirma el paso por una óptica centrada en los *sistemas cerrados* y autosuficientes, que asumen ya como punto de referencia, ya como criterios de evaluación, las propias condiciones y exigencias internas a una prospectiva comparativa entre los diversos sistemas, los cuales, para poder dialogar entre ellos, deben presentarse necesariamente *como sistemas abiertos*, pero dotados de una organización interna propia y específica.

DEL *MONÓLOGO AL DIÁLOGO*

Seguir este camino y situarse en esta prospectiva significa por tanto reflexionar seriamente sobre la incidencia que las nuevas tecnologías y la reorganización del mundo del trabajo y de la producción, consecuentemente con su disponibilidad, comienzan a tener en las modalidades habituales de representación del conocimiento y en sus aspectos, a menudo dados por adquiridos, determinando el paso de una concepción *monológica* del conocimiento y de la enseñanza a otra de carácter marcadamente *dialógico*.

Por comodidad y como epílogo, las formas habituales de representación del conocimiento pueden ser sintetizadas así:

- Han acreditado ampliamente la idea de la disponibilidad de un método universal cualquiera, *independiente del contexto*, para demostrar un enunciado A en un sistema formal S;
- Se han orientado exclusivamente hacia el razonamiento estático, relativo, esto es, a un estado de cosas fijado, basado en reglas establecidas que no pueden cambiar: de ahí deriva la dificultad de tratar conocimientos en evolución, sin expresar esta última como una sucesión de sistemas, cada uno de los cuales representa un conocimiento parcial del área, los cuales después son «montados» y compuestos en un único sistema cuyos axiomas son la unión de los axiomas de los sistemas componentes. De esta forma, solamente se produce la ilusión del cambio, en el

sentido de que una proposición no derivable en un sistema dado puede derivarse en un sistema sucesivo, y el primero puede sacar provecho del segundo para obtener nuevos conocimientos. Pero operando de este modo no se presenta ningún cambio ni elemento efectivo de novedad ni se opera ninguna reestructuración efectiva en los sistemas disponibles;

- Han favorecido el razonamiento «concentrado», localizado íntegramente en un único sistema considerado como autosuficiente, pues contiene en sí todo el conocimiento sobre un campo dado;
- Precisamente por esto han subestimado ampliamente o ignorado sin más, el peso y la importancia de la *comunicación y el intercambio de informaciones entre sistemas distintos y el razonamiento que tiene lugar competencialmente en más sistemas.* No es circunstancial el que uno de los problemas más significativos con que se encuentran las concepciones estándar del conocimiento sea la dificultad de tratar las interacciones dinámicas entre saber y conjunto de informaciones, datos y conocimientos diferentes, así como para representar la densa red de interrelaciones entre estos últimos;
- En virtud de estos caracteres distintivos sólo se han considerado sistemas cerrados, capaces de tratar sólo un cuerpo de conocimientos fijo que debe ser representado en cada sistema consistente en reglas igualmente fijas.

Estas modalidades no son más satisfactorias en tanto en cuanto, con la difusión de internet y de las nuevas tecnologías, siempre emerge la exigencia de una forma alternativa de representación del conocimiento, cuyo objetivo es llegar a un método que permita la comunicación y el intercambio entre agentes y sistemas diversos comprometidos (hasta en lugares distantes entre sí) en una indagación común, con el fin de llegar a la formulación de hipótesis y conclusiones sobre las que sea posible conseguir el mayor consenso. Es evidente que, para conseguir esta finalidad, debe desarrollarse una discusión y un cotejo en el que sea posible valorar todos los argumentos a favor y en contra de las alternativas propuestas; y es igualmente evidente el hecho de que, para que la discusión pueda ayudar a la búsqueda de la verdad y no se presente como la estéril contraposición de dos posiciones opuestas, los participantes en ella deben *coincidir en algunas promesas*, para asumir como proposiciones compartidas que puedan ser asimiladas por cualquier persona competente en la materia. De esta manera, a partir de un campo compartido, se pueden desarrollar formas de razonamiento *distribuido, en los que la comunicación desempeñe un papel esencial.*

Este proceso, en virtud del cual no sólo el lenguaje, sino también el pensamiento se presentan como *instrumentos interactivos*, tiende a la construcción de un campo lo más repartido posible, incluso entre sujetos que parten de puntos de vista profundamente diferentes, ofrece problemas nuevos que han estimulado más ámbitos (filosofía del conocimiento y de la acción, lógica, informática, economía) a estudiar, a partir de los años ochenta, modelos adecuados para representar la interacción de más agentes, capaces ya de conocer, ya de actuar. En tales contextos resulta esencial desarrollar una instrumentación articulada racional, que permita a estos agentes representar conocimientos, efectuar inferencias, aplicar diversas modalidades comunicativas y, finalmente, planificar acciones en tanto que sujetos individuales pero también como sujetos colectivos con los cone-

xos problemas de coordinación. Muy en relación con estos desarrollos Derrick De Kerckhove, alumno y heredero cultural de Marshall McLuhan, habla de formas de «inteligencia conexiva» en las que el pensamiento siempre es una forma de conexión y colaboración entre personas distintas, el resultado de una distribución con la familia, con la empresa, con los amigos, etc.; es decir, no un fenómeno simplemente individual, sino de grupo[11].

La importancia y actualidad de este nuevo filón de investigación son confirmadas también por el desarrollo, en el ámbito de la lógica formal, de teorías sistémicas para sistemas multiagente –formalmente sistemas multimodales, que pueden incorporar también una dimensión temporal– los cuales prevén la posibilidad, por parte de cada agente, de razonar sobre los propios conocimientos y algunos otros, y permiten la identificación de conocimientos distribuidos *(distribute knowledge)* o compartidos por un grupo de agentes *(common knowledge)*[12].

Estas teorías son reunidas por la alternativa de rechazar la referencia a sujetos considerados como aislados o a sistemas cerrados, elección que deriva por el siempre mayor conocimiento de la deficiente adhesión a los problemas con que medirse del ideal de un método universal, independientemente del contexto en el que los mismos problemas maduran. Este ideal está estrechamente asociado con una representación que deriva en el paradigma del positivismo lógico la cual, a pesar de las críticas y ajustes a que este último ha estado sujeto en el transcurso del tiempo y sobre todo en estos últimos años continúa sobreviviendo tenazmente.

Se trata de la imagen tradicional del sabio de tipo «galileico», una especie de hombre escindido que opera en dos caminos separados: el del *cálculo* y la *experiencia*. Entre estas actividades, la experimental y la calculística, se guía según las reglas poseedoras de la propiedad de *apremiar el asenso*. Por tanto, en la óptica del neopositivismo, constituyen los fundamentos capaces para producir eficaces criterios de discriminación entre lo que es racional y lo que no lo es. Y ofrecen también suficientes garantías de *intersubjetividad;* la experiencia ligada a la «observación directa» (por «todos», al menos potencialmente, realizable), la lógica «analítica» (donde la *analiticidad* entendida como independencia de cada hecho empírico, resume ya el carácter de *unicidad,* ya el de *a-prioridad).*

De estas premisas surge la idea de la investigación científica como *monólogo,* así como el *diálogo.* En este sentido, no obedecería al esquema polisémico emisor ⇒ código ⇒ destinatario, sino al esquema monosémico agente ⇒ relación entre signos. Esta prospectiva se halla estrechamente asociada al «imperialismo» del método axiomático y la evaluación, profundamente connatural a los procedimientos de que se vale, de que la comunicación no desempeña ningún papel en la investigación. Y el método axiomático como tal por tener carácter de monólogo, al excluir cualquier importancia del diálogo. La comunicación no es necesaria, en el momento en que todo sistema axiomático debe contener en sí todo el conocimiento sobre un campo dado.

La superación de este supuesto comporta el paso a una idea del conocimiento y la investigación científica en que el proceso en base al cual se valoran las hipótesis pueda ser representado como un *intercambio interactivo* con los sistemas de conocimiento existentes, y en los que, por

(11) De Kerckhove ha desarrollado esta temática sobre todo en las obras *Connected intelligence* (1997) y *The architecture of intelligence* (2000).

(12) Estos sistemas multimodales se han presentado en el volumen de R. Fagin et al.: *Reasoning about Knowledge.* MIT, 1996, (Cfr. el Cap. 4).

tanto, la comunicación sea un constituyente esencial de los procedimientos de que la ciencia se sirve, a partir del concepto mismo de demostración, en apariencia tan extraño a la interacción dialógica. Esta presencia determinante e ineliminable de la comunicación es posteriormente reforzada por la certeza de que ningún sistema de conocimientos, relativo a un campo determinado, puede considerarse completo, por lo que es del todo natural admitir no sólo la posibilidad, sino la necesidad de examinar otros sistemas de conocimiento, para aumentar la información, bajo forma de nuevos resultados o nuevas hipótesis.

Las características y las consecuencias de este paso del monólogo al diálogo han sido ampliamente ilustradas por Jurij M. Lotman, el cual ha subrayado correctamente que la idea del lenguaje como instrumento interactivo presupone, al mismo tiempo, la heterogeneidad y la homogeneidad de los elementos: «Ningún mecanismo «monológico» (esto es, «monolingüístico») puede elaborar un mensaje (pensamiento) fundamentalmente nuevo, no es un mecanismo capaz de pensar. Un mecanismo pensante debe poseer en línea de principio (en un esquema mínimo) una estructura dialógica (bilingüística)[13]. El objeto que piensa, en esta base, debe ser definido «como lo que:

1. puede conservar y transmitir informaciones (esto es, que tiene mecanismos de comunicación y de memoria), posee una lengua y puede formar mensajes correctos;
2. puede ejecutar operaciones algorítmicas transformando correctamente estos mensajes;
3. puede elaborar nuevos mensajes».

Los mensajes elaborados por medio de las operaciones contempladas en el punto 2 no son nuevos. De hecho, se trata de transformaciones de los textos efectuados conforme a determinadas reglas. En cierto sentido, todos los mensajes que se obtienen reorganizando correctamente un texto se pueden considerar como el mismo texto.

En consecuencia, los nuevos textos son «no regulares» y «no correctos» desde el punto de vista de las reglas existentes. En la prospectiva general de la cultura son todavía útiles y necesarios. Y en base a estos textos, a continuación se podrán formular las reglas futuras de la organización de las enunciaciones. Se puede suponer que, así como se forman textos en consonancia con las reglas dadas, también se comprueba la formación de reglas cuya base resida en textos individuales (...). En este caso estamos tratando con textos «no correctos» o no comprensibles, que se supone son sensatos (...).

Las operaciones contempladas en el punto 2 se realizan en conformidad con reglas algorítmicas. Si se invierte la dirección de la operación, se obtiene en consecuencia el texto de partida. Las transformaciones del texto son reversibles.

Para obtener un nuevo mensaje es necesaria una organización de tipo completamente diferente. Llamaremos nuevos mensajes a aquellos que no son el resultado de transformaciones unívocas y que por tanto no pueden ser obtenidos del texto de partida aplicando las reglas de transformación ya dadas»[14].

De estas premisas se desprende que «ningún mecanismo pensante puede ser monoestructural o monolingüístico, pero necesariamente debe tener en sí organizaciones semióticas en lenguas distintas e intraducibles entre ellos. Condición necesaria de toda estructura intelectual es su heterogeneidad semiótica interna. Una estructura monolingüística puede explicar el sistema de las relaciones comunicativas, el proceso de circulación de mensajes ya formulados, pero no la formación de nuevos mensajes»[15].

---

(13) J. M. Lotman: *Testo e contesto*, a cargo de S. Salvestroni. Bari, Laterza, 1980, p. 42.

(14) *Ibidem*, pp. 45-46

(15) *Ibidem*, p. 47

Si el objetivo para los sistemas formativos, es por tanto desarrollar y reforzar la creatividad y la actitud para pensar críticamente, en consecuencia es preciso que se asuma como horizonte de su acción un método que les permita, como escribe E. Morin «proyectar la multiplicidad de los puntos de vista y después pasar de un punto de vista a otro, disponer de los conceptos teóricos que, en lugar de cerrar y aislar a la entidad, permitan a estas últimas circular libremente. (...) Un método para acceder al meta-punto de vista sobre los distintos puntos de vista, incluido el propio punto de vista del sujeto inscrito y radicado en una sociedad»[16].

LAS PROSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Efectivamente, los recientes documentos de trabajo sobre la escuela y la formación, elaborados y propuestos por la Unión Europea, parecen inspirarse en los desarrollos teóricos que hemos tratado de dibujar someramente.

Particularmente significativo en este enfoque, es el documento de los servicios de la Comisión del 30/10/2000, con el título *Memorándum sobre la enseñanza y la formación permanente*, en el que se indican con claridad los fines y objetivos de la enseñanza escolar y de la formación en el escenario de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

El primer fin a obtener, según este documento, es el paso a una óptica basada en una apertura de los sistemas que permita la realización de *una ósmosis progresiva entre las distintas estructuras de la oferta* que, si bien coexisten, están hoy relativamente aisladas las unas de las otras. «El debate actual en los Estados miembros sobre el futuro de la universidad» destacado a propósito «es un ejemplo de cómo el pensamiento político empieza a reflexionar sobre las implicaciones prácticas de semejante visión. La apertura de la universidad a un público más amplio es inseparable a una evolución de las mismas instituciones de la enseñanza superior –y no sólo en lo que respecta a su funcionamiento interno, sino también al nivel de relaciones con los otros «sistemas de formación». Esta imagen de una «ósmosis» progresiva encierra un doble reto: en primer lugar, se trata de evaluar la complementariedad de los sistemas de aprendizaje formal, no formal e informal y, en segundo lugar, de *construir redes abiertas de ofertas de formación y de reconocimiento de las cualificaciones entre estos tres contextos del aprendizaje*».

Esta ósmosis debe ser directa, para asegurar «una elevación del nivel de competencia de base del que cada uno debe disponer al menos para participar activamente en la vida profesional, familiar o colectiva, en todos los niveles, desde el local al europeo. Las nuevas competencias de base mencionadas en las *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa* (parágrafo 26) son:

- las competencias relativas a las tecnologías de la información;
- el conocimiento de las lenguas extranjeras;
- una cultura tecnológica;
- el espíritu de empresa;
- las competencias sociales.

Ciertamente, el elenco no está completo, pero cubre los ámbitos más importantes. Con todo, no pretende negar la importancia de las cualificaciones de base tradicionales –leer, escribir y realizar operaciones matemáticas. Además, es importante recalcar que no se trata, en este caso, de un abanico de materias o disciplinas que retrocedan a los tiempos de la escuela o a una sucesiva formación. Se refiere, más

(16) E. Morin: *La Méthode. I. La Nature de la Nature*. Paris, Le Seuil, 1977, p. 179 (tr. it. Parcial: *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milán, Feltrinelli, 1983).

bien, a amplios ámbitos de conocimiento y de competencia interdisciplinares: por ejemplo, el dominio de las lenguas extranjeras requiere también la adquisición de habilidades técnicas, culturales y estéticas, útiles para la comunicación, el rendimiento y la evaluación. En consecuencia, el contenido y la función de las competencias generales, profesionales y sociales, se pueden definir siempre más complementarios.

Estas competencias de base constituyen «los instrumentos indispensables para la participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento –sobre el mercado de trabajo y el lugar de trabajo mismo, en comunidades «reales» y virtuales, así como en una democracia– en cuanto persona dotada de una percepción coherente con la propia identidad y la orientación de la propia vida. Algunas de estas competencias, como la alfabetización digital, son absolutamente nuevas, mientras que otras, entre las que se encuentra el conocimiento de las lenguas extranjeras, toman respecto al pasado una importancia siempre mayor y para un número siempre creciente de personas. También las competencias sociales, como la confianza en sí mismo, la autodeterminación y la capacidad para asumir riesgos, son siempre más determinantes, en cuanto que se supone que las personas adquieren siempre mayor autonomía respecto al pasado. Las competencias relativas al espíritu empresarial se traducen en la capacidad del individuo para mejorar sus prestaciones en el plano profesional y en la capacidad para diversificar las actividades de una sociedad. Favorecen también la creación de empleo, ya sea en la sociedad existente, en particular en la pequeña o mediana empresa (PMI), ya sea en el ámbito del trabajo independiente. Enseñar a aprender, saberse adaptar al cambio y gestionar los grandes flujos de información son las competencias generales de las que cada uno de nosotros debería disponer. Los patrones siempre exigen a la mano de obra la capacidad de aprender, de asimilar rápidamente las nuevas competencias y de adaptarse a los nuevos retos y situaciones. Aunque el dominio de tales competencias de base sea de capital importancia, ésta sólo es la primera fase de un itinerario continuo de formación para el transcurso de toda la vida. El mercado de trabajo actual se caracteriza por la constante evolución de los perfiles profesionales en lo que respecta a las competencias, las cualificaciones y la experiencia. La falta de personal cualificado y la carencia de competencias no adecuadas al perfil de la demanda, en particular en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), se encuentran entre las principales razones de la existencia de una elevada tasa de paro en algunas regiones, ramas de la industria o categorías sociales desfavorecidas. Aquellos que no han sido capaces, por la razón que sea, de adquirir un nivel mínimo de competencias de base, deben tener la posibilidad de solventar en todo momento estas lagunas, aun si en el pasado han fallado o no han sabido aprovechar las ocasiones que se les presentaron. Los sistemas nacionales de enseñanza y formación, de cualquier nivel, inicial, complementario/superior o continuo/para adultos deben, en lo posible, favorecer el que cada cual pueda adquirir, perfeccionar y consolidar un nivel mínimo preestablecido de competencias».

La consecución de este objetivo presupone y exige una innovación real en las técnicas de enseñanza y de aprendizaje, dirigida a *desarrollar contextos y métodos eficaces de enseñanza y de aprendizaje*. «Cuanto más entramos a formar parte de la era del conocimiento, tanto más cambia nuestro modo de entender el aprendizaje, su contexto, su forma y su finalidad. Tanto más si se parte del supuesto de que métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje deben tomar nota de los diversos intereses, necesidades y requisitos propios, así como de las categorías específicas de nuestra sociedad europea pluricultural y adap-

tarse en consecuencia. Ello implica una importante transición hacia unos sistemas de formación basados en las exigencias del usuario y caracterizados *por fronteras permeables entre los diversos sectores y niveles.* Un aprendizaje activo presupone, por un lado, el perfeccionamiento de las prácticas existentes y por otro, el desarrollo de nuevos métodos que permitan explotar la oportunidad ofrecida por las TIC y la gama completa de los contextos de aprendizaje».

En relación a este último aspecto se destaca, en particular, que «las técnicas de aprendizaje basadas en las TIC ofrecen un gran potencial de innovación por los métodos de enseñanza y de aprendizaje, aunque los pedagogos insisten en la necesidad de integrarlos en contextos y en una relación profesor/alumno «en tiempo real» para hacerlos plenamente eficaces. Además, los nuevos métodos deben tener en cuenta la evolución del papel de los tutores y de los profesores, que a menudo no han contado con sus alumnos por motivos de tiempo y espacio».

Este aspecto específico ya había sido objeto de un documento previo, la relación de la Comisión al Consejo y al parlamento europeo del 27 de enero del 2000, con el título *Pensar la enseñanza del mañana. Promover la innovación con las nuevas tecnologías*[17], en el que, haciendo un balance de las experiencias hasta aquel momento realizadas, se incidía en que «los planos de formación dirigidos a partir de los años ochenta no obtuvieron grandes resultados. Además, la formación se ha limitado a la familiarización con la informática, poniendo especial énfasis en el conocimiento de las funciones esenciales de los ordenadores y de las redes o en las características técnicas de los software ideados para usos profesionales (procesador de textos, hojas de cálculo, bancos de datos, etc.). Este *know-how* técnico es inestable y está en evolución. De vuelta a sus clases, la mayoría de los profesores no valora suficientemente la formación adquirida y modifica muy poco su método didáctico. En este ámbito, aprender y aplicar son dos actividades tan estrechamente unidas entre sí que el conocimiento y la aplicación, como para el deporte, vienen de la práctica y no al revés, por asimilación e imitación».

El mayor límite de esta experiencia, a juicio de los redactores de la *Relación*, ha consistido en la «escasez de inversiones en las formaciones importantes, en particular en las prácticas pedagógicas innovadoras. Actualmente, la inversión en la formación se justifica plenamente sólo en presencia de una fuerte motivación de los autores y de proyectos reales de desarrollo dotados de medios suficientes y duraderos. Por tanto es preciso desarrollar dos niveles suplementarios de formación: por un lado, el uso de las TIC debe estar en relación con las disciplinas y la *promoción de la dimensión interdisciplinar.* Para los profesores del sector de la enseñanza secundaria, la elección de su profesión con frecuencia fue motivada por el interés que habían experimentado hacia una determinada disciplina. Este hecho explica en parte su relativo desinterés por formaciones que favorezca los instrumentos antes que su disciplina. Esto también explica el interés de los profesores científicos por los programas informáticos que les permitan superar los límites de la tradicional pizarra gracias a potentes funcionalidades de estimulación y visualización. En consecuencia, la cuestión de los contenidos se agudiza en el momento en que se ponen en acción tipos de formación con nuevos instrumentos. Desde el momento en que las TIC permiten revisar las segmentaciones tradicionales entre las disciplinas y que el número de proyectos piloto renovados está a caballo entre diver-

(17) *Pensare l'istruzione di domani. Promuovere l'innovazione con le nuove tecnologie.*

sas disciplinas o sectores tradicionales, debemos preguntar por los conocimientos, el *know-how* y los comportamientos a adoptar, antes de discutir la oportunidad de éste u otro instrumento o método».

Por este motivo la *Relación* concluye con una serie de recomendaciones, entre las que destaca la invitación a «potenciar el esfuerzo de investigación y de experimentación social y técnica, con el fin de anticipar las evoluciones supuestas en el sector de la organización de la enseñanza y la formación y difundir las mejores prácticas».

La importancia y el carácter fundamental de estas recomendacines son confirmados por el hecho de que «las conclusiones de la experiencia piloto más avanzadas confirman que la tecnología impulsa la revisión de la estructura y los contenidos de los programas de enseñanza y de formación. Por tanto, es esencial poner en marcha experimentaciones que aporten enseñanzas sobre lo que podría ser la escuela, la universidad y la formación del mañana, uniéndose estrechamente profesores, formadores, alumnos, padres, así como las organizaciones que los representan, la industria y los partner sociales. En consecuencia, la recomendación pretende desarrollar experiencias innovadoras que generen hipótesis futuristas sobre la escuela, la universidad y la formación, aparte de modos de enseñar y aprender más eficaces. En tal contexto es preciso investigar prospectivas interdisciplanares relativas, particularmente, en la educación, en los media y en la comunicación, a las relaciones entre las disciplinas científicas y las disciplinas humanísticas y el aprendizaje de las lenguas vivas por medio de la educación intecultural. Estas experiencias permitirán consolidar el estudio y evaluación de las condiciones de utilización en prospectiva de las TIC e identificar concretamente las posibles transformaciones. Las experiencias podrían también comprender nuevas modalidades organizativas y de gestión en institutos de enseñanza y formación y nuevas fórmulas de participación y colaboración de alumnos y profesores con los partner actuales o futuros de la enseñanza y de la formación».

Estos documentos, como se ve, comienzan a reflejar en indicaciones y recomendaciones operativas las conclusiones teóricas que aquí hemos tratado de extraer de la «lectura» e interpretación de los cambios más relevantes que emplean los sistemas sociales y los procesos en curso en el ámbito de estos. Por ello constituyen un importante camino a seguir en la reforma de los sistemas escolares de los países que conforman la Unión Europea y en el esfuerzo que antes o después tendrá que afrontar seriamente (lo antes posible, esperemos), para construir un «espacio común europeo» de la educación y la formación.

(Traducción: Silvia Mantero)

MUNDO POBRE Y MUNDO PRÓSPERO ANTE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

JUAN MANUEL COBO SUERO (*)

Resumen. La respuesta a la pregunta sobre cómo será la educación del futuro puede abordarse desde enfoques muy diversos. En este artículo, lo hacemos recordando los objetivos de la educación del futuro propuestos por las organizaciones internacionales más autorizadas y distinguiendo, metódicamente, los objetivos que parecen más necesarios y urgentes en las zonas pobres del mundo y los que parecen más emergentes en las zonas prósperas, bien entendido que unos y otros son necesarios en todos los países y regiones. Así, entre los primeros, se presenta la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje y la educación para todos. Y, entre los segundos, las nuevas competencias básicas para todos y la integración de las TIC en la educación; una educación de calidad para todos; sistemas educativos que aseguren la educación para todos a lo largo de la vida; educación en los principios y, valores morales y cívicos que necesita un ciudadano del mundo y, aprender a vivir juntos así como, educación intercultural. El artículo termina con la constatación y explicación de la ausencia de un objetivo fundamental, la educación para la justicia, y con la propuesta del mismo como objetivo ético y social, básico en la educación del futuro.**

Abstract. The answer to the question on how will be education in the future can be tackled from very different approaches. In this article we remember the objectives of future education proposed by the most authorized international organizations. We also methodically distinguish the objectives that seem to be more necessary and urgent in the poor regions of the world and those that seem to be priorities in the prosperous regions. So, in the poor regions the main objectives are the satisfaction of learning´s basic needs and education for all, while priorities for rich countries are: new basic competences for all, TIC´s integration in education, a quality education for all, educational systems that can assure education for all through life, education of the moral and civic principles and values which a citizen of the world needs, and finally, learning to live together and multicultural education. The article concludes with the explanation and verification of the lack of a fundamental objective which is education for justice. We propose it as a basic social and ethical objective in future education.

INTRODUCCIÓN

La respuesta a la pregunta que se nos ha formulado, *cómo será la educación del futuro*, puede abordarse desde enfoques muy diversos. Por ello, precisaremos la perspectiva que se adopta en este artículo, con dos observaciones previas.

(*) Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

(**) Para aligerar la lectura de las notas, la información bibliográfica se remite (o.c.) a la BIBLIOGRAFÍA final.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

La primera es que escogemos, como perspectiva y tema del artículo, los *objetivos de la educación* tal como han sido elucidados y propuestos para el presente y el futuro próximo de la educación, en los planteamientos de *las organizaciones internacionales más autorizadas.*

Unos planteamientos que procuran *conciliar la propuesta de unos objetivos universales con la atención a la diversidad* de necesidades y de posibilidades regionales, subregionales y de países. Y, en los que se aspira a integrar, no sólo a los estamentos y organizaciones político-nacionales e internacionales sino, también, a la sociedad civil de cada país y a la solidaridad internacional.

Y, la segunda observación es que, en la presentación de estos objetivos, vamos a utilizar, como recurso, la división de la humanidad y del mundo en *zonas prósperas* (unos 420 millones de personas), *zonas pobres* (unos 4.680 millones, el 78% de la humanidad) *y zonas en transición* (unos 900 millones).[1]

Una división, útil para el tema, parece clara cuando se considera que *la educación del futuro* ni se encamina de hecho, ni puede o debe pensarse ni plantearse políticamente, exactamente ni de la misma forma, a corto y medio plazo, en las *zonas prósperas y ricas* ni en las *zonas pobres del mundo.*

En el *mundo próspero y rico* que forman zonas regionales y países que se aproximan o superan (algunos ampliamente) los 20.000 dólares de renta media por habitante y año, se puede afrontar la educación con abundancia de recursos de todo tipo y proponerse como objetivo el salto de sectores mayoritarios de la población a la «sociedad del conocimiento»[2].

Y, en el *mundo pobre,* constituido por países habitados, mayoritariamente, por los 1.200 millones de personas que viven con menos de un dólar diario y 2.800 millones que viven con menos de dos (1998), por 968 millones que viven sin acceso a fuentes de agua mejoradas y 2.400 millones que no tienen acceso a saneamiento básico (1998), y en los que viven, también, la mayor parte de los 854 millones de adultos analfabetos (543 millones mujeres) y los 325 millones de niños que se encuentran fuera de la escuela en los niveles de primaria y secundaria (2000).[3] Un mundo en el que «hay una clara correlación entre un bajo índice de matrícula, poca retención escolar y resultados del aprendizaje, por un lado, y la pobreza, por otro» (UNESCO 2000), hasta el punto de que la privación de instrucción y educación constituye una «dimensión de la pobreza» (BANCOMUNDIAL 2001) y, en el que, la «educación para todos» constituye, todavía hoy, el gran objetivo educativo (UNESCO 2000).[4]

Ahora bien, ésta es una división que no ha de entenderse de forma excluyente, como si los objetivos que se proponen en cada zona sólo interesaran en ella: son *objetivos educativos que interesan a todos los países a lo largo y ancho del mundo.*

Y esto no sólo se hace por razones como son el hecho de que en las zonas

---

(1) Estos términos y números se corresponden con la terminología y proporciones de la aldea que, para explicar la «aldea global» (el mundo), propuso como ejemplo Kofi A. Annan, Secretario General de las Naciones Unidas, en su Informe a la Asamblea del Milenio (05.09.2000) *Nosotros los pueblos. La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI.*

(2) COMISIÓN EUROPEA: *Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación.*1995.

(3) PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo Humano,* o.c. p. 11.

(4) UNESCO: *Marco de Acción de Dakar,* o.c., 2000, p. 13. BANCO MUNDIAL: *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001. Lucha contra la pobreza,* o.c., 2000, pp. 15-19. UNESCO: *Educación para todos, objetivo número uno para el desarrollo antes del año 2015.2000.*

pobres hay minorías e incluso sectores sociales con alto o muy alto nivel de vida, que aspiran a objetivos educativos que aquí presentamos como propios de zonas ricas; o por el hecho de que las zonas prósperas contienen importantes bolsas de pobreza de diversa composición y origen (tradicional, étnico, paro de larga duración, inmigración...), para las que, son especialmente pertinentes los objetivos educativos que proponemos en el apartado de las zonas pobres; o por el hecho de que existan 900 millones de personas que viven en zonas en transición sino, también y muy principalmente, porque los aprendizajes y la formación que se propone en esos objetivos *es algo que interesa alcanzar para todos los seres humanos*, pobres y ricos, y para todas las sociedades, como se verá en cada caso.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO NECESARIOS Y URGENTES EN LAS ZONAS POBRES

SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DEL APRENDIZAJE

Comenzando, pues, por la consideración de los objetivos de la educación del futuro en las zonas pobres, es de notar que los foros y organizaciones internacionales se centran, sobre todo, en dos grandes conjuntos de objetivos: la *satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje* (tanto de niños y de adolescentes como de adultos que no las hayan adquirido con anterioridad) y la *educación para todos*.

Ambos conjuntos de objetivos fueron propuestos como *objetivos educativos mundiales* para el decenio de 1990 en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas del Aprendizaje*, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) del cinco al nueve de marzo de 1990[5], y fueron asumidos por el Foro de Dakar de abril de 2000.

De hecho, representan una *visión renovada y ampliada* de lo que hasta ese momento comprendía la *educación básica* (no sólo de niños sino, también, de jóvenes y de adultos que precisaran de ella), tanto en lo relativo a *objetivos educativos*, como en lo referente a las estructuras, recursos y compromisos con una *educación para todos*.

Una visión ampliada de la educación que abarca, tanto las *herramientas esenciales para el aprendizaje*: lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas, como los *contenidos básicos del aprendizaje:* conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarias para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo, y como la transmisión de los *valores culturales y morales comunes*[6].

---

(5) El documento de referencia, *Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, fue publicado por la Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF y Banco Mundial). El documento termina con la *Declaración* citada y reproducida, también, en *Marco de Acción de Dakar*, o.c., pp. 73-78.

(6) En la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS (1948). Artículo 26, se habla de una *educación elemental* (referida a niños y que comprende lectura, escritura y aritmética) y de una *educación fundamental* (referida a adultos y que, durante bastante tiempo, se centró en la alfabetización): «Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo que se refiere a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria». Ambos tipos de educación abrieron el camino hacia una concepción educativa más amplia, la *Educación Básica*, a la que Jomtien aporta, a su vez, la *visión renovada y ampliada* que hemos presentado.

Sobre el tema, puede verse F. SANZ, «Necesidades básicas del aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la Educación para Todos: de Jomtien a Dakar», en *Educación XXI*, 3 (2000), pp. 63-89.

Y una educación de la que se espera que confiera, a los miembros de una sociedad, la posibilidad y la responsabilidad de respetar y enriquecer la herencia cultural común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social y el respeto de los derechos humanos, de ser tolerante con los sistemas (sociales, políticos y religiosos) que difieren de los propios, de trabajar por la paz y la solidaridad internacional, y de proteger el medio ambiente. Así como, también, que sirva de base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente[7].

Educación para todos

El segundo gran objetivo propuesto por la Declaración de Jomtien para el decenio de 1990, *la educación para todos,* está intrínsecamente relacionado con el anterior, ya que la educación que se pretende lograr para todos consiste, precisamente, en la satisfacción de sus necesidades educativas básicas.

Para alcanzar este segundo objetivo, la Declaración propuso, como criterios y prioridades, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, concentrar la atención en el aprendizaje y mejorar las condiciones del mismo, fortalecer la concertación de acciones (entre todos los sectores y formas de educación, entre los diversos ministerios...), desarrollar políticas de apoyo, movilizar los recursos y fortalecer la solidaridad internacional en la educación.

Ahora bien, la *evaluación* de los logros, en este segundo objetivo a lo largo del decenio de 1990, que realiza el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000), en base a *seis informes regionales,* aportó unos resultados manifiestamente insuficientes[8].

Es cierto que se reconocen avances en el plano mundial: en la década de los noventa, aumentó el número de alumnos de primaria en 82 millones (44 millones niñas), el índice de alfabetización de adultos pasó al 85% en los hombres y al 74% en las mujeres, prácticamente, todos los países han ratificado la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y, en muchas regiones, (con la importante excepción del África Subsahariana) ha habido otros avances. Pero, no es menos cierto que ni siquiera un tercio de los más de 800 millones de niños menores de 6 años reciben algún tipo de educación, que 113 millones de niños no tiene acceso a la enseñanza primaria y que al menos 880 millones de adultos son, todavía, analfabetos.

Experiencias y datos que, unidos a otros hechos importantes como son el crecimiento demográfico, las dificultades económicas y los problemas de todo tipo que padecen muchos países y regiones enteras, explican que el Marco de Acción de Dakar replantee de nuevo el tema y proponga *seis objetivos principales y varias estrategias generales para lograr la educación para todos en el año 2015*[9].

---

(7) *Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje: una visión para el decenio de 1990,* o.c., pp. 157 s.

(8) El *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes,* adoptado en el FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000, incluye *seis Marcos de Acción Regionales* (algunos con subdivisiones), exhortando, además, a los países a concretar los objetivos y estrategias propuestas en sus planes nacionales de educación.

Los *seis informes regionales* corresponden al África Subsahariana, las Américas, los Países Árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte (con dos síntesis: una sobre Europa Central y Oriental, otra sobre países miembros de la OCDE) y los países del denominado Grupo E-9 (nueve países muy poblados en los que habita el 50% de la humanidad: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán).

(9) Sobre la situación: *Marco de Acción de Dakar,* o.c., pp. 12 s. Sobre objetivos y estrategias: *ib.*, pp. 15-22.

Los *objetivos* insisten en la atención a las personas más vulnerables y desfavorecidas, y proponen (en síntesis) extender y mejorar la protección y educación general de la *primera infancia*, procurar el acceso y la culminación de una *enseñanza primaria* de buena calidad por todos los niños y niñas, lograr la *igualdad entre los géneros* en enseñanza primaria y secundaria, un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida de todos los *jóvenes y adultos*, aumentando en un 50% el número de *adultos alfabetizados* y facilitando, a los adultos, educación básica y *educación permanente*, así como, mejorar los *aspectos cualitativos* de la educación para que todos consigan resultados reconocidos, especialmente, en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

En cuanto a las *estrategias*, unas son de carácter general y, principalmente, *de tipo político y económico*: planes nacionales de acción educativa, integración de los mismos en estrategias de desarrollo sostenible, aumento de la inversión (el proyecto requiere unos 8.000 millones de dólares anuales y se apela a la contribución del Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo y las fundaciones), participación de la sociedad civil, buen gobierno y, gestión de la educación y funciones de coordinación y de secretaría por la UNESCO.

Mientras que otras estrategias se centran en *problemas concretos*: atender a sistemas educativos afectados por conflictos, calamidades naturales e inestabilidad; propiciar la educación para la paz, la tolerancia (previniendo la violencia) y la igualdad entre sexos; programar actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA... Y otras estrategias se ocupan, en fin, de *temas pedagógicos:* crear entornos educativos, seguros, sanos, integrados y dotados de recursos; aprovechar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TIC) para el logro de los objetivos de la educación para todos; supervisar avances y estrategias en los planos nacional, regional e internacional; y aprovechar, en fin, todos los mecanismos existentes.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO EMERGENTES EN LAS ZONAS PRÓSPERAS

Nuevas competencias básicas para todos e integración de las TIC en la educación

Las necesidades básicas del aprendizaje lo son, lógicamente, para todas las personas con independencia de su status económico y social. Por lo que, lógicamente, también, deben constituir un objetivo educativo a lograr, no sólo en los países menos desarrollados económicamente o, con las personas o grupos más desfavorecidos socialmente sino, también, en la educación de los ciudadanos nacidos y criados en la prosperidad. En realidad, son objetivos que deben proponerse los sistemas educativos de todos los países, también, los de los países más prósperos.

Ahora bien, en estos últimos, se ha hecho sentir, también, la necesidad de unas *nuevas competencias básicas para todos*, que, a su vez, son precisas, también, en los países menos desarrollados para que no queden descolgados del desarrollo mundial. Una síntesis de las mismas fue propuesta por la Comisión Europea sobre el Aprendizaje a lo Largo de la Vida en su *Memorandum*, con ocasión de la Cumbre de Lisboa 2000:

> Con el fin de adquirir y renovar las competencias necesarias para participar en la sociedad del conocimiento, cada individuo debe tener garantizado el acceso al aprendizaje.
> La Cumbre de Lisboa ha definido las nuevas competencias básicas, especialmente, relacionadas con el dominio de las nuevas tecnologías, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las

destrezas sociales (la confianza en sí mismo, la independencia y la capacidad de asumir riesgos).

Aprendiendo a aprender es otra competencia básica y no menos importante que permite a las personas adaptarse a los cambios y beneficiarse de lo que se ha convertido en inmensos flujos de información.

Estas competencias, que implican un profundo conocimiento de las competencias básicas tradicionales (lectura, escritura, aritmética), definen las grandes áreas de conocimiento y de aprendizaje interdisciplinar[10].

Se trata de unas competencias que la Comisión considera tan *básicas,* como para afirmar que «debe concederse una segunda oportunidad a los que no han podido adquirirlas desde el principio». Y, un conjunto de *nuevas competencias* que precisan nuevos métodos, recursos y estrategias de aprendizaje. Así, por ejemplo, en lo que concierne al dominio de las nuevas TIC y a la participación de todos en la sociedad del conocimiento, los Estados Miembros de la Unión Europea se esfuerzan por conseguir la integración de estas tecnologías en la educación con intervenciones en materia de equipamiento, acciones de formación de enseñantes e introducción de las TIC en los programas de enseñanza e iniciativas de apoyo específico[11].

• Una educación de calidad para todos

Muy relacionado con lo anterior está el tema de la *calidad en la educación,* un tema gestado en países desarrollados y que estaban inmersos, ya, en una *cultura de la calidad en producción y servicios.*

La vinculación del *desarrollo* con la *cultura de la calidad* se comprende porque, en una sociedad en la que los ciudadanos tienen poca capacidad adquisitiva y existe escasez o poca variedad de productos o servicios, los clientes o usuarios han de darse por contentos con adquirir lo que pueden o lo que les ofrecen. Y, en cambio, cuando en una sociedad la capacidad adquisitiva de sus miembros aumenta y, la oferta de productos y servicios se diversifica, los ciudadanos *escogen* entre éstos, según *su calidad,* abriéndose camino, de esta forma, lo que se ha denominado «cultura de la calidad».[12]

Por *cultura de la calidad,* se entiende, pues, el estilo de vida y de funcionamiento económico y social que alcanza una sociedad cuando los ciudadanos pueden escoger productos y servicios atendiendo a su calidad, de tal forma que, la *aspiración a la calidad* se extiende y socializa en ella. Cuando, por lo mismo, la calidad se convierte en un *valor añadido* de los productos y servicios que las empresas se esfuerzan por conseguir para dar satisfacción a los clientes o usuarios y que éstos los escojan, asegurando, con ello, su *competitividad* y supervivencia. Y cuando, en fin, para lograr estos objetivos, las empresas aspiran, a su vez, a la excelencia empresarial, es decir, a la *calidad total* en su forma de proceder y de funcionar, de tal forma que, tanto los procesos de gestión como los procesos de producción, constituyan *procesos de mejora continua.*

Pues bien, esta *cultura de la calidad irrumpe con fuerza en el mundo de la educación a finales de la década de los ochen-*

---

(10) Citado en COMISIÓN EUROPEA, Dirección General de Educación y Cultura (Cedefop, Eurydice, 2001): *Iniciativas Nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida*..o.c., p. 15.

(11) COMISIÓN EUROPÉENE, Direcction general de l'éducation et de la culture (Eurydice, Le résseau d'information sur l'éducation en Europe, 2001):. *Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes educatifs européens,* o.c., pp. 25-34. Otra información de interés puede verse en COMISIÓN EUROPEA: *Las cifras claves de la educación en Europa 99/2000.*Eurydice. Eurostat Capítulo J– Tecnologías de la información y de la comunicación, o.c., 2001, pp. 165-187.

(12) Una cultura iniciada en Estados Unidos en la década de 1920, desarrollada durante la guerra mundial de 1939 a 1945 y extendida, progresivamente, a otros países durante las décadas siguientes.

ta, a medida que los países tienen resuelto, básicamente, el problema de la escolarización universal de niños y jóvenes, y que se constata, socialmente, la necesidad de mejorar la educación para evitar el fracaso escolar y para asegurar el progreso. Así, en 1990, la calidad de la educación es considerada *una de las prioridades educativas supremas en los países de la OCDE* y, en 1993, es propuesta por la UNESCO como *objetivo a conseguir para todos* los seres humanos y en todos los países[13].

En este contexto de una cultura de la calidad, los primeros planteamientos que se hicieron de la calidad en la educación estuvieron, lógicamente, muy supeditados a los planteamientos y evaluaciones ya existentes sobre «servicios», ya que, en perspectiva social, las instituciones educativas constituyen *servicios sociales*[14]. Ahora bien, pronto se ha ido cayendo en la cuenta de que el hecho educativo presenta unas peculiaridades tales que hacen que, aunque la mayor parte de los factores de calidad mencionados más arriba les sean aplicables, otros requieran adaptaciones profundas, y que sean precisos, también, planteamientos originales.

Así, una peculiaridad es la *problemática calidad-igualdad de oportunidades educativas*. Algo que, tanto la UNESCO como la OCDE, pretenden resolver con su proclama de *igualdad de oportunidades para todos* pero, cuya solución no es sencilla cuando la limitación de los recursos conduce a la pregunta *¿Calidad, para quién?* [15] ¿Calidad, para los más capaces, para los que mejor pueden aprovecharse de ella? ¿Calidad, para quienes precisan de la mejor ayuda educativa para salir adelante: deficientes psíquicos, alumnos con trastornos de conducta, sujetos de fracaso escolar...? ¿O, una calidad menor pero para todos? Son cuestiones cuya respuesta política, en las democracias actuales, depende, por lo general, de las prioridades de los partidos políticos, más orientados, algunos, en este campo, a la eficacia y a la rentabilidad económica, y más inclinados, otros, a la equidad social.

Aunque, la peculiaridad más importante y el marco para otras varias es *la influencia de los sistemas educativos en la calidad de las empresas educativas;* influencias por factores, por ejemplo, como la ordenación del sistema educativo en etapas y ciclos, el susbsistema de financiación de la educación o, la formación y requisitos exigidos al profesorado[16].

Y ponemos fin a esta breve panorámica de la calidad en la educación recordando que un tema recurrente, en la actualidad, en la cultura de la calidad en la educación, es la *evaluación* de esa calidad, tanto en lo que respecta a la calidad de los sistemas como en lo referente a la calidad de las instituciones.

En lo que respecta a la *evaluación de la calidad de los sistemas*, se considera, generalmente, que no es tanto objeto de

---

(13) «La preocupación por la calidad de la educación en las escuelas figura entre las prioridades supremas de todos los países de la OCDE; sin duda, lo seguirá siendo en un futuro previsible.» (O.C.D.E.: *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, o.c.,1990, p. 173).

UNESCO: *Quality education for All. Final Report*, Second Meeting. New Dehli, 8-10 September 1993.

(14) Entre las *normas y modelos generales*, los más conocidos y aplicados en Europa son la Norma (internacional) *ISO 9004* (1991), aprobada por el Comité Europeo de Normalización (CEN) como *Norma Europea* (1993); y el *Modelo Europeo de Calidad Total en la Gestión*, propuesto por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (creada en 1988) y denominado, desde 1996, *Modelo de Excelencia Empresarial* que sirve para la autoevaluación de las empresas. Ambos han sido adaptados a las instituciones educativas.

(15) Cf. OCDE: *Informe Internacional*, o.c., pp. 43-46.

(16) Sobre los aspectos a tener presentes en un *sistema educativo de calidad*, puede verse el apartado siguiente de este artículo y J.M.COBO: «El reto de la calidad en educación. Propuesta de un modelo sistémico», en *Revista de Educación*, 308, septiembre-diciembre 1995, pp. 353-373.

una medición precisa cuanto de una valoración a través de *indicadores*, aunque esto conlleve algunos riesgos[17].

La *calidad total de las instituciones educativas* reclama, por su parte, y, como se ha visto al hablar de la excelencia empresarial, que tanto los *procesos de gestión* (función directiva, calidad y formación continua del profesorado, participación de la comunidad educativa...) como los *procesos de producción* (en este caso los *procesos de enseñanza-aprendizaje*: programación docente, métodos y recursos, innovación, orientación educativa y profesional...) se organicen y funcionen como *procesos de mejora continua*. Algo que supone no reducir la *calidad* a la *eficiencia* y a la *eficacia*: «Sea como fuere, la eficacia (conseguir los objetivos propuestos) y la eficiencia (hacerlo, utilizando la menor cantidad de recursos) no son equiparables a la calidad. [...] Ofrecer un servicio de calidad pasa por ser eficaces y eficientes [...], pero no basta con ello, puesto que la calidad implica, también, el esfuerzo constante por ser mejores cada vez y por satisfacer, más, a los «usuarios» y a nosotros mismos.»[18]

En cuanto a la *evaluación de esta calidad*, la satisfacción de alumnos y profesores, los buenos resultados formativos y la aceptación social son los *indicadores* que se proponen con más frecuencia[19].

SISTEMAS EDUCATIVOS QUE ASEGUREN LA EDUCACIÓN DE TODOS A LO LARGO DE LA VIDA

La idea de la *educación, a lo largo de la vida* para todos, se gestó y desarrolló hace más de 40 años en ámbitos de *educación de adultos*, entendida, ésta, como una *educación integral* (no sólo básica o profesional) que debería ser considerada parte integrante de los *sistemas* nacionales de educación:

> Impulsada, en cierta medida, por la Segunda Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (Montreal, 1960) que recomendó, entre otras cosas, que los gobiernos consideraran la educación de adultos no como un complemento sino como *parte integrante de sus sistemas nacionales de educación*, la Conferencia General de la UNESCO abordó la cuestión dos años más tarde, en su 12ª reunión, y dio un paso adelante invitando a los Estados Miembros a considerar, como parte integrante de todo sistema de educación, las diversas formas de educación extraescolar y de educación de adultos, a fin de que todos los hombres y mujeres *dispongan, durante toda su vida*, de los medios de cultura que les permitan lograr su *pleno desenvolvimiento* y participar, activamente, en la *vida cívica* y, en el *desarrollo social y económico* de su país.»[20]

Con todo, durante varios lustros, la idea de la educación a lo largo de la vida se mantuvo más latente que explícita en los

---

(17) «En este sentido, SEGOVIA (1992, p.16) opina que la calidad de la educación no puede ser objeto de una medición precisa sino de una valoración a través de indicadores, pero alerta acerca de que la propia elección de unos indicadores y no de otros revela, ya, el ámbito o la característica de la calidad que se pide a un sistema educativo. Es decir, quizá, a través de los indicadores que se usan, se está perfilando el concepto implícito de calidad que se posee.»(E. CANO GARCÍA: *Evaluación de la calidad educativa*, o.c., 1999, p. 234).

El tema es recurrente en las publicaciones de la OCDE. Además del *Informe internacional* (1990) citado: (1992) *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*; (1995) *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE;* (1997 y 2001) *Education at a glance. OECD Indicators.*

En España, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), al igual que han hecho otros países europeos, ha elaborado y aplicado, ya en el 2000, un *Sistema estatal de indicadores de la educación.*

(18) E.CANO GARCÍA: *Evaluación de la calidad educativa*, o.c., p. 112.

(19) Sobre el tema, además del *Informe internacional*, la OCDE y del libro de Elena Cano García, ya citados pueden verse: S. GENTO PALACIOS: *Instituciones educativas para la calidad total*, o.c., 1996; F. LÓPEZ RUPÉREZ: *La gestión de calidad en educación*, o.c.; L.M. VILLAR ANGULO (Dir.): *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*, o.c., 2002.

(20) UNESCO: *Informe sobre la educación en el mundo 2000*, o.c., p. 60 (los subrayados son nuestros).

conceptos de *educación de adultos* y de *educación popular* e, incluso, en el mismo concepto de *educación permanente*. Fue a partir de los años setenta del siglo XX, cuando diversos informes y estudios de la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, el Club de Roma y otros organismos dependientes de la Comisión Europea profundizaron y desarrollaron, progresivamente, la idea de la *educación a lo largo de la vida* como acompañante aclaratorio y necesario para comprender el *derecho a la educación* (el derecho a la educación no se limita a la educación «básica» o a la «obligatoria», es un derecho que tiene la persona toda la vida), como *paradigma de los sistemas educativos del futuro* y, más recientemente, como absolutamente necesaria no sólo para el empleo sino, también, para el éxito de la *sociedad del conocimiento* y para la *cohesión social*[21].

Así, en cuanto a lo primero, la Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Tokio, 1972) se refirió, ya, al *derecho al aprendizaje y al derecho a la educación* (a recibir ayuda educativa) *a lo largo de la vida,* considerándolos «en pie de igualdad con otros derechos fundamentales, tales como el derecho a la salud y a la higiene, a la seguridad o a disfrutar de libertades públicas en todas sus formas, etc». Y, la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997) insistirá en el tema al declarar que «*El derecho a la educación y el derecho a aprender* durante toda la vida es, más que nunca, una necesidad»[22].

Aunque, sólo recientemente, ha recibido el tema sanción oficial definitiva con la proclamación pública del *derecho a la formación permanente* por el Parlamento Europeo: «Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente». (*Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea,* art. 14, 1.)

En cuanto al segundo de los desarrollos mencionados, la educación a lo largo de la vida como *paradigma de los sistemas educativos del futuro,* representa una conclusión práctica y lógica de lo anterior: si la educación a lo largo de la vida es un derecho humano, lógicamente, debe erigirse en marco y paradigma de *todo* el sistema educativo de un país.

Así, los sistemas educativos del futuro no sólo deben comprender e integrar todos los *tramos y contenidos* de la educación básica e inicial para la vida sino, también, todos los *contenidos y respuestas a las necesidades educativas* de los adultos en las sociedades actuales, todos los *tipos y modalidades de enseñanza-aprendizaje* que precisan una y otra, todos los *agentes educativos* que requieren ambas y toda la *financiación* necesaria para atender, adecuadamente, tanto a la educación inicial como a la continua.[23] (En el

---

(21) Entre los informes y estudios más recientes destacan: UNESCO: *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida,* o.c. (en las páginas 60-64 puede verse una síntesis histórica del tema). OCDE: *Lifelong Learning for All,* o.c., 1996. y *Education at a glance. OCDE Indicators,* o.c.,2001. CEDEFOP; EURYDICE (COMISIÓN EUROPEA): *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa,* o.c., 2001.

Una síntesis de los planteamientos de esta educación en Europa y España puede verse en: J.A. FERNÁNDEZ: «El redescubrimiento de la educación permanente», *Educación XXI,* en *Revista de la Facultad deEducación* (UNED) 3 (2000), pp. 21-51.

(22) Informe sobre la educación en el mundo 2000, o.c., p. 63.

(23) El tema de la *financiación de la educación de adultos* está menos experimentado y resulta, por ello, problemático. Así, «a finales del decenio de 1990, la idea de una financiación pública de las posibilidades educativas, al término de la enseñanza obligatoria, había dado paso en estos países, al concepto de responsabilidad compartida o «asociación» entre el Gobierno, los empleadores y los propios alumnos». (*Informe sobre la educación en el mundo 2000,* p. 64).

En España, para la *formación profesional no reglada continua,* se hacen acuerdos tripartitos (gobierno, confederaciones empresariales, sindicatos) desde 1993 y se ha creado la Fundación para la Formación Continua (FORCEM). La *formación profesional ocupacional* (para el empleo) sigue siendo responsabilidad del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y de las Comunidades Autónomas con competencias transferidas. En lo referente a la *financiación de ambas FP,* puede verse el estudio realizado por Esin Consultores publicado por el CEDEFOP (2ª edición 1999, pp. 117-120).

cuadro I, se recogen todos los elementos apuntados en un primer ensayo de «modelo» de sistema educativo de futuro).

Finalmente, la necesidad de educación y de formación a lo largo de la vida es absolutamente necesaria en las sociedades actuales por profundos y diversos motivos, como recordó el Consejo Europeo en su reunión de Lisboa 2000:

> *La educación y la formación a lo largo de la vida* representan un asunto capital dentro de las repercusiones del Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en marzo de 2000. Esta Cumbre destacaba la importancia de estas cuestiones *para asegurar el éxito de la transición a una economía y a una sociedad basadas en el conocimiento.* El posterior documento de la Comisión Europea, *Memorando sobre el aprendizaje a lo largo de la vida*, aprobado en octubre del 2000, nuevamente subrayaba cómo la educación y la formación no sólo son necesarias para mantener las posibilidades de empleo y sus capacidades para adaptarse a las necesidades del mercado laboral. Ambas, también, deben contemplar objetivos más amplios: *promover la participación activa de la ciudadanía y reforzar la cohesión social*[24].

Educación en los principios y valores morales y cívicos que necesita un ciudadano del mundo

Otro ámbito de objetivos para la educación del futuro, reconocido y promovido en reuniones y declaraciones por las organizaciones internacionales más importantes, es el que hace referencia a la educación de las personas y de las sociedades en *principios y valores morales y cívicos*[25].

Un ámbito cuyos contenidos (tal y como los presentan las declaraciones de las Naciones Unidas y las recomendaciones, declaraciones e informes de la UNESCO) pueden resumirse diciendo que lo que estos documentos han ido esbozando y construyendo, a lo largo de más de cincuenta años, son *los objetivos de la educación que necesita un ciudadano del mundo*[26].

---

(24) *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa,* o.c., p. 5. Los subrayados son nuestros.

(25) Proponemos el binomio *principios y valores* porque, en el contexto educativo, son conceptos que se complementan. Así, *principios* se relaciona con el conocimiento moral; es decir, a partir de ellos las personas *saben* cómo deben comportarse en situaciones, moralmente, problemáticas. Y *valores, con* la estimación de esos principios, es decir, con la *importancia* que las personas les reconocen y con su identificación con ellos. Ambos aspectos deben ser atendidos por la educación.

Y proponemos el binomio *morales y cívicos,* porque el uso del primer término establece la fundamentación y formulación de los principios más básicos, y el segundo asegura aspectos que, con el uso exclusivo del primero, pudieran ser descuidados. Sobre el tema, puede verse J.M.COBO: *Educación moral para todos en secundaria*, o.c., pp.

(26) Los principales documentos de referencia son:

- *Declaración Universal de Derechos Humanos* de las Naciones Unidas. (1948).
- *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y para la Educación relativa a los Derechos y Libertades Fundamentales,* aprobada por la Conferencia General de la

UNESCO, París, noviembre de 1974.

- *Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje: una visión para el decenio de 1990,* o.c.
- *Declaración sobre la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia,* aprobada por la Conferencia Internacional de Educación y ratificada por la Conferencia General de la UNESCO, París 1995.
- *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.* Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999. Los textos de interés para el tema pueden verse en el *Informe sobre la educación en el mundo 2000,* (Un interés renovado por los objetivos de la educación, o.c., pp. 83-92).

CUADRO I

Elementos de un sistema para la educación a lo largo de la vida de los ciudadanos

EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES: **Educación básica e inicial para la vida**				
TRAMOS EDUCATIVOS Y CONTENIDOS	**TIPOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	**MODALIDADES**	**AGENTES EDUCATIVOS**	**FINANCIACIÓN**
1. Preescolar **2. Primaria** **3. Secundaria:** **Bachillerato** **Formación Profesional** **4. Postsecundaria:** **Formación Profesional** **Universidad:** - Titulaciones Profesionales Oficiales - Doctorados - Otros títulos	**Educación formal** (Sistema habitual) **Educación no formal** (Complementaria: para circunstancias especiales) **Educación informal** (Habitual en temas y valores sociales y culturales)	**Presencial** (Habitual en niveles 1,2 y 3) **Semipresencial** (Combinación de clases presenciales y de enseñanza por Internet. Importancia creciente en algunos títulos universitarios) **A distancia** (Importancia creciente en la educación postsecundaria)	**Educación formal:** - *Centros públicos* - *Centros de iniciativa social subvencionados con fondos públicos* - *Centros privados* (minoritarios) **Educación no formal:** - *Organismos Públicos* - *Sociedad civil:* empresas de educación (academias), organizaciones de iniciativa social no lucrativas **Educación informal** Medios de comunicación social, entorno social y cultural, hábitat, organizaciones, movimientos...	**Educación obligatoria (niveles 1,2, 3):** - *Fondos públicos:* Estado, otras administraciones públicas **Secundaria no obligatoria y Postsecundaria:** - *Fondos públicos* - *Sociedad civil:* familias de alumnos, alumnos, fundaciones, empresas **Educación informal:** - *Sociedad civil*

EDUCACIÓN DE ADULTOS: **Educación necesaria a lo largo de la vida adulta**				
TRAMOS EDUCATIVOS Y CONTENIDOS	**TIPOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	**MODALIDADES**	**AGENTES EDUCATIVOS**	**FINANCIACIÓN**
Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje (en su caso) **Adquisición de nuevas competencias básicas** (en su caso) **Formación ocupacional: para acceso a empleo** **Formación continua:** **- Profesional** **- Personal** (familiar, moral) **- Cívica y social** **- Para el ocio activo y cultural** **- Para y durante la jubilación**	**Educación no formal** (Habitual) **Educación formal** (En circunstancias especiales: carencias previas, títulos a distancia...) **Educación informal** (Habitual en temas y valores sociales y culturales)	**Presencial** (Puede darse en todos los tramos y contenidos) **Semipresencial** (Sobre todo, para la formación continua profesional) **A distancia** (Sobre todo, para la formación continua profesional)	**De la educación formal y no formal en todos los tramos y contenidos** *- Organismos públicos* *- Sociedad civil:* empresas de formación, formación en la empresa, sindicatos, ONGs (educativas, de ayuda al desarrollo), otras organizaciones **De la educación informal:** Medios de comunicación social, entorno social y cultural, hábitat, organizaciones, movimientos...	**Todos los tipos y modalidades de enseñanza-aprendizaje:** *- Fondos públicos* *- Sociedad civil:* fundaciones,empresas, alumnos (en su caso), ONGs... *- Aportaciones internacionales:* por apoyo al desadesarrollo, solidaridad, cohesión social regional...

El marco inicial de esta educación lo aportó la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de las Naciones Unidas (1948), en su Artículo 26 dedicado al derecho a la educación:

> La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Artículo 26, párrafo 2).

En lo que se refiere al primero de los objetivos mencionados, la *educación para el desarrollo de la personalidad humana,* es algo cuya comprensión se ha ido enriqueciendo progresivamente por la doble línea de los *contenidos básicos del aprendizaje* que precisan las personas y, de los *principios y valores que necesita un ciudadano del mundo.*

Sin embargo, es de notar que este lugar central de la *persona* en la educación ha recibido, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (y continúa recibiendo aún en ciertos medios), el embite de la prepotencia social de la economía. Una prepotencia que ha conducido, no pocas veces, a un tratamiento economicista del ser humano, a ver al hombre, ante todo, como «capital humano» necesario para el desarrollo económico.

Por eso, se comprende la insistencia, en los medios educativos más importantes y en los ámbitos políticos más conscientes, sobre la doble idea de que si, por una parte, existe una interdependencia entre los dos aspectos del desarrollo humano, *individual* y *social (económico y cultural),* de tal forma que hoy se considera que la educación, en general, (y no sólo la formación técnica y profesional) de las personas constituye un factor esencial del crecimiento y del desarrollo económico, por otra, la *prioridad* no la tiene el desarrollo económico sino el desarrollo de las personas, de forma que, aquel ha de centrarse en la mejora de vida de los ciudadanos, en el respeto a sus derechos humanos y en el aumento de sus libertades.

Un segundo bloque de principios y de valores necesarios en un ciudadano del mundo es el relativo al *conocimiento y compromiso con la realidad humana mundial, y a las competencias necesarias para ello.*

Así, la *Recomendación* de la UNESCO de 1974 propone, como «principios rectores de la política educacional», *objetivos educativos de conocimiento en este orden,* tales como, una perspectiva internacional y una dimensión global de la educación, la comprensión y el respeto a todos (pueblos, culturas, valores, modos de vida...), el conocimiento de la creciente interdependencia mundial de pueblos y naciones, la comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales y, la capacidad de comunicarse con los demás y de trabajar en grupo. Y, *objetivos educativos de actitudes y de compromiso,* como son el conocimiento no sólo de los derechos sino, también, de los deberes de las personas, grupos sociales y naciones para con los demás, el sentido de responsabilidad social, la comprensión de la necesidad de la solidaridad y, la cooperación internacional y la disposición por parte de cada uno para participar en los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

Y, la *Declaración sobre la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia* de 1995 insistirá en la necesidad de «dar como fundamento a la educación, principios y métodos que coayuden al desarrollo de la personalidad de alumnos, estudiantes y adultos, respetuosos de sus semejantes y determinados a fomentar los derechos humanos, la democracia y la paz.»; de unos programas de enseñanza, contenidos y materiales didácticos que favorezcan la educación de «ciudadanos solidarios y responsables, abiertos hacia otras culturas,

capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad humana y de las diferencias, y aptos para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos» y de unos centros de enseñanza «en los que se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y, se aprenden la diversidad y la riqueza de las identidades culturales.»

Los objetivos de la *educación para la paz y en el respeto a los derechos humanos* son, como se puede apreciar por los documentos citados, objetivos educativos recurrentes y básicos de los organismos internacionales, si bien, a la *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales, y para la Educación relativa a los Derechos y Libertades Fundamentales* de la UNESCO (1974) seguirá un silencio de 20 años.

La razón fue que los derechos humanos y la paz eran temas polémicos por la existencia de dictaduras, la guerra fría y las luchas contra el colonialismo. Hechos que, unidos a otras razones sociales, permiten entender por qué, tanto los organismo internacionales como las políticas educativas nacionales los pusieron entre paréntesis y se centraron más en los aspectos cuantitativos de la educación, en su modernización (las nuevas matemáticas, por ejemplo) y en los métodos pedagógicos.

Esto supuesto, en lo que se refiere a la *educación para la paz,* superados en los últimos años algunos de aquellos problemas y surgidos otros que acentúan su necesidad e importancia (más de 30 guerras vivas al comienzo del siglo XXI, «limpiezas» étnicas, terrorismo, torturas, violencia urbana), el tema ha pasado a primer plano, como lo muestra la *Declaración* de las Naciones Unidas de 1999 *sobre una cultura de paz.*

Por *cultura de paz* se entiende, en este documento, «un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida [...] propicios para el futuro de la paz entre las personas, los grupos y las naciones». Algo que supone, por una parte, «*educación,* diálogo y cooperación», «el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos» y «la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y de las naciones...» Al tiempo que requiere, por otra, eliminar las causas de la violencia con el respeto a la vida, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, a la soberanía, integridad e independencia de los estados, al medio ambiente y al derecho al desarrollo[27].

En cuanto a los *derechos humanos,* constituyen, sin duda, el reto humano más fundamental e importante para el desarrollo humano total, afrontado por la humanidad desde finales del siglo XVIII. Un tema, por otra parte, revitalizado en el último medio siglo, como lo muestran la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948 y, otros muchos pactos y declaraciones posteriores[28].

En lo que se refiere a la educación, tanto la profundización en el *derecho a la educación* como el planteamiento de la *educación en el respeto a los derechos humanos* han ocupado el lugar central que les corresponde en estudios, documentos y políticas de educación, como muestran la proclamación, por la Asamblea General de

(27) Una síntesis de las más importantes aportaciones, sobre el tema, de diferentes organismos internacionales puede verse en C. LABRADOR: «Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales» en *Contextos Educativos,* 3 (2000), pp. 45-68.

(28) Por ejemplo, el *Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos,* firmado en diciembre de 1960, y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,* en diciembre de 1996. Una presentación completa y ordenada de la documentación sobre derechos humanos puede verse en C.CORRAL y J.L.RIVAS: *Código Internacional de Derechos Humanos,* o.c., 1997.

las Naciones Unidas, del decenio que comenzó el primero de enero de 1995 como «*Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*» y la bibliografía utilizada en este artículo.

Educación para vivir en sociedades multiculturales y poliétnicas

Uno de los fenómenos sociales más importantes con el que comienza el siglo XXI lo constituyen, sin duda, las *migraciones* desde los países menos desarrollados hacia otros países y regiones más prósperos, dando origen a sociedades, crecientemente, multiculturales y poliétnicas. Un hecho positivo, si se plantea adecuadamente, ya que «el pluralismo tiene la ventaja de tomar en consideración la riqueza acumulada en toda la experiencia, sabiduría y comportamiento humanos»[29]. Ahora bien, un hecho que es, también, fuente de problemas y de conflictos a varias bandas[30], y que la educación ha de ayudar a resolver.

Una educación que ha de atender tanto a los naturales del país como a los extranjeros y, entre éstos, tanto a la *educación básica e inicial de niños y jóvenes inmigrantes* como a la *educación que necesitan los adultos*. La primera, suele realizarse incorporando a los niños y jóvenes al sistema educativo formal y, tiene a su favor la facilidad de los niños para el multilingüismo y su disposición a aceptar la diversidad[31]. La segunda ofrece mayor dificultad por diversas razones: prejuicios, obstáculos legales para la integración plena de los inmigrantes como ciudadanos, interés económico por disponer de mano de obra barata y poco cualificada, insuficiente implantación todavía de la educación a lo largo de la vida...

Esto supuesto, parece que una *política* de la educación para vivir en sociedades multiculturales y poliétnicas *ha de proponerse como objetivo la integración de todas las personas y grupos en la ciudadanía*. Una integración en la que han de colaborar tanto los estamentos oficiales como la sociedad civil y que, en lo que respecta a la educación, comprende, en mi opinión, *cuatro pasos* (no en el sentido temporal de uno antes y otro después sino en el de objetivos a alcanzar) que paso a exponer.

El primer paso u objetivo concierne a todos los ciudadanos naturales del país e inmigrantes, y ha sido formulado por el *Informe a la UNESCO* de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996) en estos términos: «Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás».

Un objetivo, evidentemente, básico, que el informe propone como *uno de los cuatro pilares de la educación*[32] y que, en

(29) UNESCO: *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo* (1997), o.c., 1997, p. 35.

La UNESCO reconoce gran importancia a la problemática del pluralismo, como lo muestran, además del informe citado, el *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo* (2001), o.c., y el relieve que da a la educación para la convivencia el Informe Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996), o.c.

(30) En el caso de España, por ejemplo, hay que tener en cuenta que existe una mayoría autóctona con diversidades (por ejemplo, el bilingüismo de algunas comunidades) y una minoría, la etnia gitana, lo que hace más compleja la acogida de los inmigrantes. Que llega una inmigración conformada por grupos de procedencia, culturas y etnias muy diversas: latinoamericanos de distintas latitudes, magrebíes y otros árabes, africanos subsaharianos, chinos, otros asiáticos, europeos del este... Y que todos estos grupos (cada uno de ellos con peculiaridades y problemas propios) han de relacionarse no sólo con los naturales del país sino, también entre ellos, lo que *convierte la integración en un proceso de relaciones a muchas bandas*.

(31) *Nuestra diversidad creativa*, o.c., pp. 114 s.

(32) Los otros son «aprender a conocer», «aprender a hacer» y «aprender a ser». Véase el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, o.c., 1996, pp. 103-108.

el texto, se desarrolla en torno a dos ejes claves: *el descubrimiento del otro* y *tender hacia objetivos comunes*. Porque, en efecto, ¿qué es lo más básico en el aprender a vivir con personas de culturas, etnias y costumbres diferentes? Lo fundamental es descubrirlos como personas, con historia, tradiciones, espiritualidad, gustos, necesidades, aspiraciones y problemas similares a los que uno mismo tiene. Para desde ahí –y antes de pensar en mayores uniones de mestizajes o interculturales–, ser capaces de afrontar juntos los problemas comunes a unos y a otros, a todos (por ejemplo, un colegio infantil, un problema de alcantarillado o en la vivienda, una competición escolar, etc.).

El mismo Delors lo explica en la presentación del Informe:

> «Esta posición lleva a la Comisión a insistir, especialmente, en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias, justamente, a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.» (O.c., p. 22)

El segundo paso concierne, más directamente, a los inmigrantes, aunque toda la sociedad debe colaborar en él y consiste en la aportación, a aquellos, de *la educación que precisan para su integración social.*

Una educación que comienza, obviamente, por la enseñanza-aprendizaje, en su caso, del idioma de la sociedad receptora. Que, en lo que respecta a niños y a jóvenes, pasa, normalmente, por su incorporación (con las ayudas que precisen) al sistema educativo. Y, en lo que respecta a los adultos, debe continuar por el reconocimiento de la cualificación académica y laboral que posee el inmigrante, y la formación continua u ocupacional que necesita, en unos casos, y, por la respuesta a las necesidades básicas del aprendizaje, en otros (herramientas esenciales para el aprendizaje, actitudes necesarias para el desarrollo, valores morales comunes...).

Una educación que, por otra parte, no resulta, especialmente, gravosa para el país receptor, si se considera el ahorro y el «capital educativo» que aportan los inmigrantes, por los estudios realizados en sus países[33]. Y una educación que puede representar, en los países receptores, un test sobre su calidad como sociedad plural por la madurez política y ciudadana que supone.

Un tercer paso u objetivo de la educación para la integración de todas las personas y grupos en la ciudadanía lo constituye la *educación para la integración política.*

Una integración que debe respetar, lógicamente, las identidades culturales y colectivas de los diferentes grupos pero que, en lo que se refiere a los inmigrantes, requiere, de éstos, la aceptación a las bases de convivencia política del país receptor. «Es, en definitiva, la apropiación de la «cultura política común» por parte de los inmigrantes, la condición exigida para la *integración* en la nueva sociedad, no el abandono de sus formas de vida, culturalmente, diferentes», así, la sociedad receptora puede proteger su identidad anclada en los *principios de convivencia democrática,* principios compartidos por el conjunto de sus componentes, cualquiera que sea su orientación cultural y política[34].

---

(33) En España (año 2000), más del 40% del total de la población inmigrante está situada en el nivel de estudios secundarios y el 18% en el de universitarios. Cf. J.A. JORDÁN (coord..), P. ORTEGA, R. MÍNGUEZ: *Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural,* XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Ponencia 2, 2002, p.5.

(34) *Ib.*, p. 9.

Pues bien, un tercer paso u objetivo de la educación para la integración que comentamos es educar a los inmigrantes, precisamente, para esta integración política. Un propósito que debe ir acompañado por la educación de toda la ciudadanía para que acepte no sólo la participación política regulada según parezca convenir a los inmigrantes extranjeros sino, también, su presencia y colaboración en acciones de la sociedad civil y de la vida ciudadana: sindicatos, empresas, asociaciones, ONG...

Finalmente, *un cuarto paso, objetivo último y culminación* de la integración que comentamos parece que debe ser la *educación intercultural* de todos los ciudadanos.

La educación intercultural es un tema que se inició hace unos cuarenta años en países con minorías étnicas significativas (Estados Unidos, Canadá, Australia, Perú...), primero, en base a la idea de que la multiculturalidad no debía resolverse absorbiendo a las minorías en la cultura dominante, para enriquecerse, posteriormente, con nuevos planteamientos tendentes al enriquecimiento mutuo de los distintos grupos con el conocimiento y trato de personas provenientes de otras tradiciones culturales. Ideas que, lógicamente, son de gran interés para las sociedades multiculturales y poliétnicas que comentamos, por lo que no tiene nada de extraño que la educación intercultural constituya uno de los temas más estudiados y dialogados en los medios educativos en la última década[35].

En esta línea José Antonio Jordán nos ofrece el siguiente concepto de educación intercultural, con el que ponemos fin a este apartado:

> «Entonces, *¿qué es la educación intercultural?* En sentido positivo, ahora, puede decirse que esta educación va encaminada a conseguir, en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida *competencia cultural;* es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües. Entre estas disposiciones estarían, por ejemplo, la capacidad para *enraizarse* en la propia comunidad y, al mismo tiempo, para *conocer otras* perspectivas culturales; la aptitud para *criticar,* constructivamente, los aspectos negativos de cualquier cultura y, a la vez, la actitud abierta para *enriquecerse* con todo elemento cultural positivo, sin importar su procedencia; la habilidad necesaria para saber resolver los *conflictos* interétnicos junto con la predisposición para *convivir* con otros, culturalmente, en calidad de «personas». En este sentido, lo que importa realmente no es la cantidad de referencias curriculares a otras culturas diferentes sino la *cualidad* de lo que se aprende en este campo de la educación.»[36]

EPÍLOGO
UN TEMA INSUFICIENTEMENTE TRATADO: LA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA

Como ha podido apreciarse en este artículo, organizaciones mundiales dotadas de autoridad (Naciones Unidas, UNESCO, Comisión Europea, OCDE) han propuesto, a lo largo de los últimos decenios, un conjunto de *objetivos para la educación,* relacionados entre sí y que conforman un magnífico norte y marco para un *proyecto educativo de la humanidad,* para el presente y para el próximo futuro. Por eso, es lamentable que, en el discurso o en la práctica de algunas polí-

(35) El buscador de Internet www.google.com, aporta más de 29.000 referencias. En España fue objeto del X Congreso Nacional de Pedagogía (Salamanca, 1992), del Seminario de la comisión Española de la UNESCO (1993), de un número monográfico de la REVISTA DE EDUCACIÓN (307, en 1995), y continúa siendo objeto de numerosos estudios y encuentros, como este seminario.

(36) J.A.JORDÁN: *Propuestas de educación intercultural para profesores,* o.c., 1996, pp. 26 s.

ticas de la educación de algunos países (por ejemplo, en la elaboración de leyes o en los presupuestos económicos) y en los proyectos educativos de instituciones de enseñanzas medias o superiores, se desconozcan o no se tengan en cuenta estos objetivos educativos fundamentales.

Con todo, es importante constatar, también, que ese elenco de objetivos presenta una importante carencia, ya que hay un tema fundamental, insuficientemente tratado: la *educación para la justicia.*

Un tema mencionado una vez en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas del Aprendizaje* (1990) como algo subsiguiente a esta educación[37], y, otra vez, en la *Declaración sobre una Cultura de Paz* (1999) como uno de los principios que requiere esta cultura. Pero que no vuelve a ser mencionado en las relaciones de principios y de objetivos que se repiten, tanto en éste como en los restantes documentos citados[38].

Y esto, a pesar de la *evidencia de la necesidad de una mayor justicia,* algo que –en un mundo en el que mueren diariamente de hambruna 24.000 personas y en el que, mientras un 6'5% de la población posee más (o mucho más) de lo que necesita para vivir bien, cerca de un 70% carece de lo más necesario para subsistir–, reclama, para la *educación y para la justicia,* el carácter de objetivo educativo prioritario[39].

Y, a pesar, también, de que los organismos internacionales reconocen a la justicia como enraizada en la dignidad y en los derechos humanos. Así, por ejemplo, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948 comienza su preámbulo con el siguiente «considerando»:

> *Considerando* que la libertad, la *justicia* y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana; [...]

En realidad, parece que, análogamente a lo sucedido con la educación para la paz y en los derechos humanos (temas no tratados por los organismos internacionales durante 20 años, a pesar del Art. 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos,* por las circunstancias de guerra fría, guerras de liberación colonial y otras), esas mismas circunstancias excluyeron, primero, y el orden económico mundial neoliberal excluye, actualmente, la *educación para la justicia,* un tema que no podría menos que cuestionar su práctica y no pocas de sus premisas.

Ahora bien, el hecho de que los organismos internacionales no se atrevan o no puedan plantear esta educación, condicionados como están por lo poderes económicos fácticos, no sólo no ha de servir de excusa para que otras personas e instancias no lo hagamos, sino que, por el contrario, deberá reforzar la motivación y la responsabilidad para hacerlo. Por eso, ponemos fin a este artículo con la *propuesta de que la educación para la justicia y, en particular, para la justicia social debe constituir un objetivo fundamental en la educación del futuro*[40].

---

(37) «La satisfacción de estas necesidades confiere, a los miembros de una sociedad, la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de *defender la causa de la justicia social,* de proteger el medio ambiente y de ser tolerante [...], así como de trabajar por la paz y por la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.» (*O.c.*, p. 158).

(38) CEPAL-UNESCO publicaron, en 1992, el estudio *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Pero la «equidad» a la que se alude en el título no es un principio dinamizador del estudio sino un resultado que debe seguir a los planteamientos del mismo.

(39) Sobre el tema; J.M.COBO: «Educación ética y nueva sociedad mundial», en *Revista de Educación,* Número Extraordinario 2001 dedicado a Educación y Globalización.

(40) Sobre los conceptos de *justicia* y *justicia social* pueden verse: J.M.COBO: *Contribución a la Crítica de la Política Social,* o.c., 1993, pp. 118-124; *Desde los mares del sur. Una alternativa política a la sinrazón neoliberal,* o.c., 1997, pp. 93-107; *Navegar el tiempo nuevo,* o.c., 2000, pp. 132-142.

BIBLIOGRAFÍA

Naciones Unidas

ASAMBLEA GENERAL:

— (1948) *Declaración universal de Derechos Humanos.*

— (1999) *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.*

— (2000) KOFI A. ANNAN (Secretario General): Informe a «La Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas». *«Nosotros los pueblos». La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI.* Texto en www.un.org/spanish/milenio.

BANCO MUNDIAL: *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000-2001. Lucha contra la pobreza.* Madrid,Banco Mundial / Mundi Prensa.

PNUD (PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO):

— *10 Años de Informes sobre Desarrollo Humano, 1990-1999*, CD-ROM, PNUD/ www.mundiprensa.es.

— *Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo Humano.* Madrid, PNUD/Mundi Prensa.

UNESCO (ORGANIZACIÓN DE LAS N.U. PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA):

— FAURE, E. (Presid. Comisión):*Aprender a ser.* Madrid, Alianza Univ./UNESCO,1973.

— *Recomendación sobre la Educación para la comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y para la Educación relativa a los Derechos y Libertades fundamentales* (Aprobada por la Conferencia General de la UNESCO), 1974.

— *Quality Education for All. Final report.* New Delhi, 8-10 Septiembre 1993.

— *Declaración sobre la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia,* (Aprobada por la conferencia General de la UNESCO), 1995.

— *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J.DELORS. Madrid, Santillana/ UNESCO,1999.

— *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Mundo: visión y acción*, y *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, aprobados por la Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior. París, 5-9 octubre 1998.

— MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París, UNESCO,1999.

— *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida.* Madrid, Santillana / UNESCO,2000.

— *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Senegal, 26-28 de abril de 2000. *Con los seis Marcos de Acción Regionales.*

— *Educación para todos objetivo número 1 para el desarrollo antes del año 2015. (2000)*

— *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo.* Madrid, UNESCO/Mundi Prensa, 2001.

UNESCO-CEPAL: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.*Santiago de Chile, 1992.

UNESCO-OREALC: *Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje: una visión para el decenio de 1990.* Documento de referencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, Jomtien (Tailandia), 1990. Edición en español: Santiago (Chile).

COMISIÓN ESPAÑOLA DE LA UNESCO:

— *Educación sin fronteras.* Actas del Seminario (Mallorca). Madrid, CIDE (M.E.C.), 1993.

— *Educación y cohesión social.* Actas del Seminario. Sevilla, Ed. PreuSpínola,1998.

Unión Europea

COMISION EUROPEA:
— *La Comunidad Europea y los derechos humanos,* estudio elaborado por Christiane Duparc, (1992)
— *Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación.* (1993)
— *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco.* (1994)
— *La Política Social Europea. Un paso adelante para la unión. Libro Blanco. (1994)*
— *Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación.* (1995)

PARLAMENTO EUROPEO: *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea,* Art. 14. Bruselas, Eurydice, 2000.
— *Estructura de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea,* (3ª edición), (2000)
— TIC@Europe.edu. *Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes educatifs européens, (2001)*
— *Las cifras claves de la educación en Europa 99/2000,* Capítulo J– Tecnologías de la información y de la comunicación. Eurydice, Eurostat, 2001.
— *Iniciativas Nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida.* Cedefot, Eurydice, 2001.

OCDE (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO). Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza:
— *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional.* (1990)
— *Lifelong Learning for All.* (1996)
— «OCDE: La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa», en *Revista de Educación* (MEC), 312 (1997), pp.307-320.
Education Policy Analysis 1999.(1999)
— *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey.*(2000)
— *Schooling for tomorrow: learnig to bridge the digital divide.* (2000)
— *Overcoming exclusion through adult learning.* (2000)
— *Education at a glance. OECD Indicators.* (2001)
— *The Well-being of Nations: the role of de human and social capital.* (2001)

OEI (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS) (VV.AA.): *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos.* Cuadernos de la OIE, Educación comparada 3, 2001.

Otras fuentes

ANGULO, G. L.: *De Jomtien a Dakar. Diez años de ayuda a la educación para todos.* Barcelona, Intermón Oxfam, 2001.
CANO GARCÍA, E.: *Evaluación de la calidad educativa.* Madrid, OEI - Ed. La Muralla, 1998.
COBO, J. M.:
— *Contribución a la Crítica de la Política Social.* Madrid, Public. de la Universidad Comillas,1993.
— *Educación moral para todos en secundaria.* Madrid, Narcea, 1996.
— «El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico», en *Revista de Educación,* 308 (1995), pp. 353-373.
— *Desde los mares del sur. Una alternativa política a la sinrazón neoliberal.* Madrid, Endimión,2000.
— *Navegar el tiempo nuevo.* Madrid, Public. de la UPCo, 2000.
— «Educación ética y nueva sociedad mundial», en *Revista de Educación,* número extraordinario 2001 dedicado a Educación y Globalización (2001), pp. 289-315.

X CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA: *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Diputación Provincial, 3 volúmenes, 1992.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES:

— *Indicadores de la Universidad: información y decisiones,* (1999)

— *Guía de Evaluación de Servicios* (modelo EFQM), (1999)

CORRAL, C.-GZ.; RIVAS, J. L.: *Código Internacional de Derechos Humanos*. Madrid, Colex/Mapfre, 1997.

EXPÓSITO, E.: «Artículo 26», en VV.AA.: *La declaración Universal de Derechos Humanos. Comentario artículo por artículo*. Madrid, Asociación para las Naciones Unidas en España, 1998.

FERNÁNDEZ, J. S.: «El redescubrimiento de la educación permanente», en *Educación XXI,* 3 (2000), pp. 21-51.

GENTO PALACIOS, S.: *Instituciones educativas para la calidad total.* Madrid, Edit. La Muralla, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE - M.E.C. y D): *Sistema estatal de indicadores de la educación.* (2000)

JORDÁN, J. A.:

— *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, 1994

— *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, Ed. Ceac, 1996

LABRADOR, C.: «Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales», en *Contextos Educativos,* 3 (2000), pp. 45-68.

LÓPEZ RUPEREZ, F.: *La gestión de calidad en educación.* Madrid, Edit. La Muralla, 1994.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E.: «La equidad en educación», en *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid, Alianza Editorial, 1999, pp. 49-73.

M.E.C.: *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad* (Aplicación a la educación del TQM –Calidad Total en la Gestión– de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad) (1997)

REVISTA DE EDUCACIÓN (M.E.C.):

— 307 Monográfico dedicado a *Educación Intercultural.* (1995)

— 319 *Equidad y Calidad en Educación,* (1999)

— Número extraordinario dedicado a *Globalización y Educación.* (2001)

REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA. N. 4, (monográfico): *La educación en el siglo XXI,* (1998)

RIED. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (AIESAD - UNED), Volumen 1 - 1, junio (1988). (Dedicado a la calidad en la educación universitaria a distancia).

SANZ, F.: «Necesidades básicas del aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la Educación para Todos: de Jomtien a Dakar», en *Educación XXI,* 3 (2000), pp. 63-89.

VILLAR ANGULO, L. M.: *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular.* ICE de la Universidad de Sevilla, 2001.

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ (*)

Resumen. Se reflexiona sobre las consecuencias que en un futuro han de tener para la educación social dos procesos que están marcando nuestra sociedad moderna: el proceso de individuación progresiva y el proceso de complejidad. Dichos procesos están comenzando a afectar la vida cotidiana de las personas y el funcionamiento de nuestras instituciones y anuncian grandes desafíos para el futuro de la educación. Desde cada uno de estos dos procesos, se intenta describir algunas de las características de la educación del futuro y más específicamente, el ámbito de la educación social.

Abstract. In this article we reflect on two processes that are marking our modern society nowadays: the process of progressive individualism and the process of complexity. We also reflect about their consequences for social education in the future. Those processes are begining to affect people´s everyday life and the smooth running of our institutions, and announce great challenges for the future of education. Starting from these processes, we describe some characteristics of future education, and specifically, the field of social education.

Cada vez es más difícil adivinar lo que irá ocurriendo a lo largo del tiempo. Los problemas pueden tener más de una solución y, aunque nos pueda sorprender, una pregunta, aceptando incluso que esté bien formulada, puede tener varias respuestas igualmente correctas. Los cambios que se están produciendo no son cambios que se vayan sumando dentro de una estructura estática que los asimila y organiza sino que son cambios que transforman y modifican la propia estructura, el soporte y el contexto en el que se producen. Por eso valdría mejor decir que estamos en un cambio de época y no en una época de cambios. Los fenómenos no pueden reducirse a puntos de una línea con trayectoria y movimiento regular que comienza aquí y acaba allá y que por lo tanto puedan predecirse con facilidad.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, pocos analistas predijeron el derrumbe de los viejos sistemas coloniales y en 1943, en plena alianza entre soviéticos y occidentales, nadie imaginaba que sobrevendría sobre ellos, solamente tres años después un largo período de guerra fría. De la misma manera nadie pensaba en 1980, excepto algunos iluminados, que la Unión Soviética se derrumbaría en 1989. Pocos escritores predijeron la transformación de la política del Medio Oriente o el empleo del terrorismo como instrumento de política nacional.

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

Vivimos en mundo de incertidumbre que las grandes empresas reflejan muy bien en su actitud hacia el futuro, abandonando un sistema de producción acumulativo de grandes *stocks*. Han dejado de producir para el futuro o para «por si acaso» («just-in-case») y trabajan para el presente «just-in-time» en función del pedido exacto, del diseño ajustado y de la demanda concreta.

Por otra parte, si era difícil predecir el futuro en unas sociedades lentas, mucho más lo es en una sociedad como la nuestra caracterizada por la rapidez de los cambios. Alfonso Gago nos ofrece una imagen muy gráfica de la rapidez que ha adquirido la evolución histórica simulando una distribución del tiempo histórico en un período mensual de treinta días. La casi totalidad del tiempo mensual, es decir 29 horas y 22 horas estaría ocupado por todo el período anterior a la revolución agrícola y ganadera. La civilización agrícola y ganadera, hasta la época industrial, ocuparía un período de una hora y cincuenta y ocho minutos y medio. Solamente el tiempo simulado de minuto y medio es el que transcurriría desde la época industrial hasta nuestros días y de ese período sólo catorce segundos corresponden a la era de la información. ¿Quién a esta velocidad puede ver con nitidez el futuro?

Pero aunque no podamos adivinar el futuro lo que sí se nos puede permitir, al menos, es imaginar cómo queremos transformar el presente que tenemos. Porque el futuro podemos pensarlo no sólo como pura sorpresa o como una esperanza sino como una mezcla interactiva de experiencias y esperanzas, de compromisos y expectativas.

Conscientes, por lo tanto, de la dificultad que tiene cumplir con la responsabilidad de aportar algunas reflexiones sobre el complejo problema de las perspectivas de la educación en el siglo XXI, permítasenos hacerlo sin salirnos de los procesos en los que el presente nos tiene inmersos y centrándonos particularmente en dos de ellos que, a nuestro juicio, aglutinan y vertebran grandes espacios del mundo de la vida y, por lo tanto, posiblemente también del mundo del futuro: el proceso de individuación y el proceso de complejidad social. Desde estos dos procesos contemporáneos nos centraremos en sus consecuencias sobre el ámbito de la educación social.

PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

Cuando hablamos de proceso de individuación nos estamos refiriendo al proceso que va desplazando la vida de las personas desde ámbitos en los que se vive vinculado al mundo, a lo otro y a los otros hacia ámbitos más independientes, más autónomos y también más solitarios. M. Weber habla de *desencanto* para expresar la ruptura de los lazos entre el ser humano y su mundo natural y P. Burger, junto con Brigiette Berger y Hansfried Kellner atribuyen a la modernidad la creación de *Un mundo sin hogar*[1]. Anthony Guiddens, el autor de la tercera vía europea, habla de la sociedad exclusiva en la doble vertiente de exclusión voluntaria de los de arriba que se independizan y se desvinculan, porque pueden, de los servicios colectivos y de las instituciones públicas (sanitarias, educativas, de seguridad, etc.) y la exclusión forzada de los de abajo a los que se les dificulta acceder a un puesto de trabajo y consecuentemente a todos los derechos públicos que del trabajo se derivan. Tanto unos como otros se encuentran en procesos individualizadores, aunque en muy distintas circunstancias. Ulrich Beck[2], en un tono

(1) P. Burger, B. Berger y H. Kellner: *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia.* Santander, Sal Terrae, 1979.

(2) U. Beck: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona, Paidós, 1998.

más positivo, habla de los *sujetos responsables* en una nueva modernidad en la que lo que predomina es el riesgo. Este proceso individualizador está teniendo sus manifestaciones en distintos ámbitos de la vida social. Veamos los desafíos que plantean algunos de ellos a los educadores sociales.

Individuación y vida social

La estructura ha sido interpretada muy frecuentemente como determinante de la vida social y esto ha conducido al sometimiento de los sujetos y a la inoperancia de su compromiso. El sujeto tenía muy poco o casi nada que hacer ante el panóptico vigilante de Foucault[3] o ante los mecanismos determinantes inmersos en las infraestructuras del pensamiento marxista. Los problemas se solucionaban predominantemente desde el cambio de estructuras y no desde el cambio de los sujetos. Los sujetos eran considerados más bien consecuencia de los cambios sociales que causa de éstos. Desde esta perspectiva era más «rentable», para la mejora de la vida social, el compromiso político o económico que el compromiso educativo. Los políticos, diríamos, tenían un porvenir más halagüeño que los educadores sociales. La educación, entendida como trabajo directo con las personas, tenía un valor subsidiario al servicio del cambio estructural y, los partidos políticos, en este contexto social, consideraron a la educación como su correa de transmisión pero sin concederla ni un protagonismo transformador significativo ni una autonomía suficiente. Durante largos años muchos políticos han creído que para conseguir determinados objetivos sociales se necesitaba, antes que nada, la conquista del poder ejecutivo, para desde ahí, administrar y gestionar los recursos del Estado a favor de la población. En esta concepción mecanicista, se ha negado toda implicación y participación de las organizaciones y movimientos de corte educativo por considerarlos «idealistas» o «retardatarios» del cambio social[4]. Lo que, sin embargo, se está produciendo en el momento actual es una vuelta al sujeto y a la reconsideración de su importancia como actor y soporte de los procesos sociales. Es en este sentido en el que las teorías reproduccionistas y deterministas están en crisis.

También el modelo de convivencia social era más protector e inclusivo que el que se ha iniciado en las últimas décadas. Los sujetos que, en el modelo de sociedad vinculante, estaban protegidos por normas comunes y sometidos a pautas de conducta colectivas, en el nuevo modelo de sociedad flexible se salen de la norma común y de la conducta estándar. La flexibilidad es el común denominador de la mayoría de los fenómenos que se están produciendo en la sociedad actual[5]. Existe flexibilidad en el salario, flexibilidad en el tiempo de trabajo, flexibilidad en el producto, flexibilidad en la organización y flexibilidad en el consumo[6]. La flexibilidad está sacando lentamente a los sujetos del gran marco protector y les va individualizando progresivamente. Desaparece la conciencia de pertenecer a una colectividad, a una clase social y aparece la conciencia de ser individuos que han de protagonizar a título personal la construcción de su futuro. Los planes de pensiones o el capitalismo popular por una parte, las asociaciones de familiares de Alzheimer o la de padres con hijos que padecen el síndrome de Down son sólo cuatro ejemplos distintos y distantes

(3) M. Foucault: *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, 14ª edición, 1988.

(4) A. Aganzo: «La izquierda como metáfora» en *Frontera* 7 (1988), pp. 7-24.

(5) A. Sayer y R. Walker: *La nueva economía social. Reelaboración de la división del trabajo*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.

(6) M. Carnoy: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza Editorial, 2001.

que manifiestan la presencia de una dinámica social que tiende a introducir al gran público en la tarea de responsabilizarse individualmente ante el futuro.

Individuación y sistema productivo

Del trabajo solidario de la cadena se está pasando progresivamente al trabajo solitario y competitivo. El tránsito del taylorismo al postaylorismo pluraliza las actividades de los trabajadores y convierten a los individuos en aptos para muchas ocupaciones diferenciadas de las de los otros, con lo que la unidad de los trabajadores en las mismas rutinas laborales desaparece junto con el sentimiento de clase o gremio. Incluso la identidad consigo mismo, en tanto que profesional, se difumina en una serie de tareas cada vez más dispersas y con períodos de caducidad más breves. La característica de permanencia que acompañaba a la profesión se disipa hoy en un conjunto de tareas con breve período de caducidad.

Las condiciones de trabajo así como los salarios dejan de ser concertados de manera grupal y las negociaciones se individualizan progresivamente. El tiempo de trabajo y los espacios de trabajo se «desnormalizan» dando lugar a nuevas formas, arrítmicas, discontinuas e individualizadoras, de relaciones entre el tiempo, el espacio, el empleo y el capital: aparecen los trabajos temporales, los teletrabajos, los horarios flexibles, etc. destruyéndose así la vinculación tradicional con la empresa como protectora permanente del trabajador fijo.

Por otra parte, las nuevas herramientas de trabajo exigen también a los trabajadores un comportamiento más individualizado. Estamos pasando de un modelo de herramientas manuales a otro modelo de herramientas cerebrales, lo que produce un tránsito de la manufactura a la «mentefactura». Mientras que en el uso de las herramientas manufactureras, la máquina somete a los trabajadores a su ritmo (trabajo en cadena), en el uso de las herramientas cerebrales el trabajador es quien marca el ritmo y da las órdenes (ordenador). Se está pasando así de una máquinas que exigen trabajadores anónimos, obedientes y rutinarios a otras que exigen originalidad y creatividad.

Una de las paradojas de los nuevos procesos de producción es que generan individuación en un doble sentido contrapuesto: exigiendo, por una parte, originalidad, creatividad y autonomía respecto a las máquinas y, por la otra, marginando y expulsando de los puestos de trabajo al trabajador. Una de las polémicas más importantes en la actualidad se centra en el debate en torno a la capacidad destructora del trabajo que se atribuye a las nuevas tecnologías. Mientras que para unos autores las nuevas tecnologías conducen al fin del trabajo y al abandono del trabajador en el más profundo aislamiento de la inutilidad y del paro, para otros, la revolución tecnológica no es la principal causante del paro. Los defensores del «fin del trabajo» (Rifkin[7]) recuerdan en cierta medida, al movimiento «ludita» que durante el siglo XIX defendía la destrucción de las máquinas por ser ellas las culpables de producir el paro. De forma muy diferente se sitúan otros críticos como Castells[8] (quien llega a acusar de «charlatanes» a sus contrarios) o Carnoy[9] quienes apoyándose en gran cantidad de datos llegan a la conclusión de que la revolución tecnológica no necesariamente destruye puestos de trabajo ya que, si bien puede destruir algunos, también fomenta la creación de muchos otros. Aunque parece más verosímil la tesis de Castell, no obstante, no

(7) J. Rifkin: *El fin del trabajo*. Barcelona, Paidós, 1996. Original publicado en 1995.

(8) M. Castells: Introducción al libro de Carnoy: *El trabajo flexible en la era de la información*. 1997.

(9) M. Carnoy: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2001.

habría que desconocer las cifras de casi mil millones de parados en el sur, debidas a la reestructuración mundial de la producción.

El modo de consumo tiende igualmente hacia la individuación. Los productos se diversifican y hemos pasado de una producción de cantidades masivas a una producción de diseño que individualiza progresivamente. Es verdad que los mismos productos están en diferentes lugares pero el consumo de marcas singulariza cada vez más a los consumidores. El lugar en el que se encuentra la vivienda adquirida o la compra de una determinada marca de automóvil cumplen tanto la función de singularizar como la de satisfacer una necesidad.

La burocracia empresarial tiende a disminuir su incidencia y el trabajo en equipo introduce una flexibilidad que Carnoy denomina «positiva» en el sentido de que libera de imposiciones y comportamientos rígidos y permite el desarrollo de la creatividad y la originalidad. Esta flexibilidad positiva, reconoce Carnoy[10], proporciona a algunos empleados una mayor autonomía y una mayor garantía de participación en mejoras de rendimiento, pero también ofrece la posibilidad a los empresarios de abaratar la producción mediante despidos y contratos de empleos precarios. Para Sennet[11], por el contrario, esta flexibilidad positiva es relativa incluso para los trabajadores privilegiados, ya que los objetivos fijados por la jerarquía institucional que permanece oculta en las relaciones de equipo, suelen ser superiores a la capacidad de los propios trabajadores.

Se podría hasta pensar que el hombre se ha liberado por fin de la jaula de hierro[12] pero, como dice Sennet, esto no es quizás más que un simple espejismo. La jerarquización de la burocratización ha muerto y ha sido sustituida por la red de la sociedad de la información. Una red que, aunque aparezca desjerarquizada, atrapa y esconde a los pescadores.

Individuación y ciudadanía

El proceso de individualización ha generado un tránsito del capitalismo «solidario» o social, caracterizado por el mantenimiento de vínculos universales y permanentes sustentados en el derecho y la dignidad humana, hacia un capitalismo exclusivo en el que no hay más vínculo universalizable que el del libre mercado. La ley del mercado se presenta como la mejor forma de solidaridad ya que, según sus defensores, el libre mercado genera competitividad, estimula a los individuos, aumenta la productividad, y por consiguiente como efecto secundario, al haber más riqueza, se produce más reparto y bienestar. La diferencia entre los dos modelos es que mientras en el uno la solidaridad nos viene dada por el hecho de ser ciudadanos, en el otro cada persona ha de creársela en el juego del libre mercado.

Entre los dos modelos de capitalismos vigentes que Michel Albert (1993)[13] identifica como capitalismo renano al más solidario y capitalismo anglosajón al más exclusivo, el renano produciría más parados pero mayor protección laboral y mayor inclusión social, frente al modelo anglosajón más flexible, con un paro insignificante en comparación y una mayor inclusión laboral, pero con mayores desigualdades sociales y desprotección social. Aunque no

(10) M. Carnoy: op. cit. p. 95.

(11) R. Sennett: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Madrid, Anagrama, 2000.

(12) U. Beck: «Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política». En A. Guiddens y W. Hutton: *En el límite: la vida en el capitalismo global.* Barcelona, Tusquets, 2001.

(13) M. Albert: *Capitalismo contra capitalismo.* Barcelona, Paidós, 1993.

en todos los países se aplica el mismo modelo, el proceso dominante está siendo el del capitalismo anglosajón en el que la vinculación social está liderada por el mercado y por la posición individual en ese mercado de trabajo.

Individuación y familia

El impulso de individuación, propio de la modernidad[14], conduce a centrar en cada persona el disfrute de condiciones y derechos que le permitan ser libre a título personal e intransferible. Por lo que hace referencia al mundo de la vida cotidiana es importante matizar que esta individuación de derechos y libertades que en un primer momento afectó solamente a los hombres está llegando también a las mujeres. Mientras el proceso de individualización afectaba sólo al hombre, se mantenían los vínculos conyugales y los vínculos filiales gracias a la permanencia cuasi natural de la mujer dentro de la institución familiar, pero cuando la mujer también se individualiza, los lazos familiares tanto conyugales como filiales se desligan de lo considerado hasta ahora como «lo natural» y comienzan a depender exclusivamente de la libertad y de la responsabilidad de cada uno de los dos cónyuges. Una nueva situación que plantea nuevos desafíos a la educación de los hijos y a la estabilidad de la institución familiar.

Por otra parte, como señala Tedesco[15], se está produciendo una extensión de la democracia al ámbito de lo privado y en concreto a la vida familiar que transforma las vinculaciones de autoridad entre hijos y padres en vinculaciones de libertad. Los componentes de las familias son convertidos en individuos iguales que relativizan las opiniones de todos sus componentes, incluidas las de los padres, y generan un nuevo tipo de relaciones basadas más en el intercambio individual que en la transmisión patrimonial.

Individuación y nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías permiten también un tipo de comunicación e información más individual. Si la televisión y la radio son tecnologías vinculantes en el sentido de que unen a un público en torno a un mismo tema y en torno a un sólo emisor, Internet en cambio es una tecnología paradójicamente desvinculante y profundamente individualizadora en el sentido de que los emisores son ya innumerables, la información que produce es tan plural como sus emisores y la vinculación con la información y los emisores no viene dada por la propia tecnología sino que ha de ser creada por el propio usuario. Internet no reúne automáticamente, Internet reúne si el usuario, después de conectarse, quiere y sabe vincularse.

El ciberespacio nos ofrece un tipo de información no organizada linealmente sino a través de enlaces que necesariamente tiene que elegir el propio usuario. Los centros organizadores de la información dependen de los intereses del usuario y es el propio usuario el que se convierte así en el organizador de la información. Internet no informa si los individuos no preguntan. Las nuevas tecnologías ofrecen la posibilidad de vínculos, pero esa posibilidad la tiene que actualizar el usuario en concreto. Como dice Marí Sáez[16], Internet alberga la potencialidad de una verdadera comunica-

(14) G. Meil Landwerlin: *La postmodernización de la familia española*. Madrid, Acento, 1999.

(15) J.C. Tedesco: «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo» en *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.

(16) V. M. Marí Sáez: *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre. 1999.

ción democrática a nivel mundial, lo cual no significa que esto sea ya realidad en nuestros días, la red será lo que los usuarios queramos que sea.

Individuación del poder

Daniel Bell ya planteaba en 1988 que

> La nación-estado se estaba volviendo demasiado pequeña para los grandes problemas de la vida, y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida[17].

Jessica Mathews[18], constató que el fin de la Guerra Fría trajo consigo el *power shift*, es decir, una profunda redistribución de poder entre el estado, el mercado y la sociedad civil. Y Gustavo Martínez Pandiani hace un certero análisis sobre el estado pos-westfaliano y las fuerzas que disputan al estado-nación sus tradicionales responsabilidades.

> La estructura de poder del estado-nación pos-westfaliano sufre fuertes embates simultáneos «desde arriba» bajo la forma de globalización y «desde abajo» en manos de estructuras locales de autoridad, existe un conjunto de actores no-gubernamentales que, «desde los costados», compite con aquél en la reasignación de funciones[19].

Las tres fuerzas que se disputan el poder que ha mantenido monopolísticamente el estado son: las supranacionales bajo el impulso de la globalización del poder, las locales o territoriales bajo el impulso de la descentralización del poder y las no gubernamentales bajo el impulso de la individualización del poder. Deteniéndonos en la última podemos constatar la existencia de asociaciones ciudadanas y grupos culturales o étnicos que están asumiendo hoy la gestión de grandes parcelas de gestión de lo público. Podemos afirmar que existen numerosas Organizaciones ciudadanas como Amnistía Internacional, Greenpeace o Médicos sin Fronteras que poseen más recursos y más experiencia que varios gobiernos nacionales. Según afirma la profesora Mathews, en 1997 el conjunto de las ONG del mundo prestaba más asistencia para el desarrollo a los países pobres que todo el sistema de Naciones Unidas junto (excluidos, claro está, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional)[20].

En los dos últimos decenios, según el Informe sobre el Desarrollo Humano 2002, ha disminuido la afiliación a partidos políticos, sindicatos y otros cauces tradicionales de acción colectiva pero han surgido muchas nuevas modalidades para que la gente pueda participar en actividades y debates públicos. Ha habido una gran oleada de apoyo a organizaciones no gubernamentales (ONG) y otras nuevas agrupaciones de la sociedad civil[21].

De alguna manera la solidaridad y la fraternidad vuelven a ser ejercidas desde los espacios de la individualidad esta vez no en forma de asociaciones caritativas sino de asociaciones del voluntariado. Aunque no es el momento de analizar los distintos papeles que cumplen las distintas formas de voluntariado, no todas ellas positivas desde luego, remitimos a los estudios que en torno al sector del voluntariado y a la influencia de la sociedad civil han

---

(17) D. Bell: «El mundo en 2013», en *Revista Facetas*, 81 (1988), marzo, p. 209.

(18) J. T. Mathews: «Power Shift», en *Foreign Affairs*, vol. 76, 1 (1997), enero/febrero, pp. 50-52.

(19) G. Martínez Pandiani: *La crisis del estado-nación pos-Westfaliano*. París, Instituto Internacional de Pensamiento Complejo.

(20) J. T. Mathews: ob. cit., p. 53.

(21) En 1914 había 1.083 ONG internacionales. En 2000 eran más de 37.000; casi la quinta parte se creó en el decenio de 1990. Actualmente, más de 7.000 millones de dólares en concepto de ayuda para los países en desarrollo circulan a través de ONG internacionales, lo cual refleja y respalda la enorme expansión.

realizado Demetrio Casado[22], García Roca[23], Velloso Santisteban[24], Pérez Díaz[25] y Vicenç Navarro[26], entre otros.

Algunos desafíos educativos al proceso de individuación

Cuando los procesos individualizadores se van expandiendo a todos los ámbitos de la vida hemos de preguntarnos por el futuro que le espera a la educación en este contexto y en esta dinámica. Vamos a sugerir algunos de los desafíos a los que habrá de hacer frente.

Una pedagogía desde el sujeto

Por una parte la pedagogía habrá de confirmar que el sujeto existe y tendrá que apostar por fortalecer su existencia. Donde no hay sujetos conscientes sólo existen sujetos «sujetados». Por otra parte, sin sujetos autónomos y sin sujetos diferentes no puede existir el nosotros ni la democracia porque es imposible el intercambio. Transfiriendo a esta problemática la famosa frase de Iván Karamázov *si Dios no existe todo está permitido,* podemos decir también que si el sujeto no existe nadie puede hacerse responsable. Desde esta perspectiva una pedagogía que crea en el sujeto y parta de él como elemento constituyente y al mismo tiempo transformador de la sociedad, tiene que superar las pedagogías deterministas y mecanicistas que consideran al sujeto sólo como un elemento adaptable a las grandes estructuras.

Dicho esto, también es verdad que hay que denunciar las ilusiones del sujeto y las falsas conciencias del ensimismamiento. Como dice N. Elías[27] hay que acabar con la idea del *homo clausus.* Un hombre ensimismado, cerrado sobre sí mismo, es un hombre que ignora, en su atomización, la experiencia de los otros y que no sabe nada del nosotros. Desde esta doble perspectiva de sujeto y de sujeto abierto proponemos para el futuro lo que recogemos a continuación.

Una pedagogía basada en la pregunta

No vivimos en un mundo con escasez de información sino con sobreabundancia de datos. El problema del futuro no serán ni la escasez de respuestas, ni la escasez de conocimientos, ni la escasez de información. El problema será el de saber *articular* y *organizar*[28] la información. Los analfabetos del futuro no van a ser sólo aquellos que carezcan de información por no saber leer sino aquellos que sobreabundando en ella, no sepan sin embargo producir con ella ni conocimiento ni sabiduría. Puede haber mucha gente informada que no acierte a descifrar qué es lo que ocurre en su mundo ni cuáles son las claves para interpretarlo. Es verdad que en la red y en las bases de datos existen cantidades ingentes de información pero, por su propia naturaleza, la red no responde nada si previamente no se le pregunta inteligentemente. Sólo sabiendo lo que se quiere saber se puede encontrar la respuesta o las respuestas disponibles. El exceso de conocimientos es de tal calibre que para asimilarlos habrá que saber seleccionar y desaprender. El exceso de respuestas es tan

(22) D. Casado: *Organizaciones voluntarias en España.* Madrid, Hacer, 1992.
(23) J. García Roca: *Solidaridad y voluntariado.* Santander, Sal Terrae, 1994.
(24) A. Velloso de Santisteban: *Guía crítica del voluntariado en España.* Madrid, Espasa, 1999.
(25) V. Pérez Díaz: *La primacía de la sociedad civil.* Madrid, Alianza Editorial, 1993.
(26) V. navarro: *Bienestar insuficiente, democracia incompleta.* Barcelona, Anagrama, 2002.
(27) N. Elías: *La sociedad de los individuos.* Barcelona, Península, 1990.
(28) http://www.complejidad.org/roger.doc.

exagerado que el desafío del futuro consistirá en acoplarlas a preguntas pertinentes.

La pedagogía de la pregunta sustituirá a la pedagogía basada en la respuesta. El educador se convertirá en un mediador entre la pregunta del que quiera aprender y las innumerables fuentes y procesos en donde puede obtener respuesta. Aprender a preguntar correctamente para evitar el desconocimiento será mucho más difícil que lo que ha sido aprender a leer para evitar el analfabetismo. Se necesitará por lo tanto un esfuerzo mayor y mayores niveles de educación básica para poder entrar en los procesos de aprendizaje del futuro.

Las preguntas de los educadores sociales, probablemente más que las de los educadores asentados en funciones tradicionales, habrán de pasar por el cuestionamiento de los fundamentos modernos y de los grandes relatos. Se les exigirá pasar de los fundamentos a las raíces o, lo que es lo mismo, pasar del fundamentalismo a la radicalidad. La radicalidad busca la seguridad en el equilibrio del movimiento y en un horizonte permanente, mientras que el fundamentalismo lo busca en la estabilidad de un horizonte pretendidamente conquistado y apropiado.

El proceso de individuación al que nos somete la dinámica de la sociedad actual obligará al educador social a enfrentarse al otro desde la radicalidad de lo que somos y no desde presupuestos «preconcebidos» o desde los programas diseñados previamente. Probablemente tendrá que aprender a preguntarse con normalidad cuestiones que en otros tiempos los educadores han dado por sabidas o por supuestas: ¿Quién soy?, ¿quién eres?, ¿qué quiero?, ¿qué quieres?, ¿hacia dónde voy?, ¿hacia dónde vas? Solamente preguntas de este tipo podrán «ordenar» educativamente la presencia de tantos sujetos y tan diferentes con los que el educador social habrá de enfrentarse.

Una pedagogía que avance de la palabra silenciada al silencio de la palabra

Poder hablar, en un contexto de dictadura cuyo objetivo es silenciar la palabra, es un acto de liberación. Pero en unas sociedades cada vez más democráticas y en unas sociedades en las que la democracia ha descendido a la vida privada, el problema no va a ser la ausencia de la palabra sino la multitud de palabras y sobre todo, la distancia y a veces la incoherencia entre las declaraciones y las realidades. El problema por lo tanto no será el de tener o no tener la palabra sino el de devolver a la palabra su sentido y sobre todo su eficacia. El premio Nobel y expresidente de Costa Rica, Óscar Arias, en su discurso en la Cátedra Siglo XXI del Banco Interamericano de Desarrollo (21 de noviembre del 2000) planteó que:

> El bien educativo más preciado que los dirigentes pueden ofrecer a sus conciudadanos es la correspondencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace. Cuando consideramos los peligros que corre la democracia, especialmente en países en donde la experiencia democrática es nueva o vacilante, lo primero que viene a nuestra mente es la ineptitud educativa de tantos gobernantes que, en vez de luz, crean oscuridad al decir a los pueblos lo que estos quieren oír y no lo que necesitan saber, y al abrir abismos entre su pensamiento, su discurso y sus acciones.

Para que la palabra recobre sentido y se vuelva inteligible, intuimos que ha de ir acompañada del silencio. El silencio es otra de las dimensiones cercanas al proceso de individuación. Según Davil Le Breton[29] existen múltiples silencios o diferentes formas de utilizarlo: el silencio como mutismo y como secreto que se cierra a los otros, el silencio como indiferencia que se olvida de los demás, el silencio como negación de la palabra al adversario, como oposición o

(29) D. Le Breton: *Du silence*. Paris, Métailié, 1997.

venganza hacia el contrario y el silencio o incomunicación como castigo que se impone al perdedor. Se rompe el silencio para protestar y se guarda silencio para protegerse. Se mantiene el silencio para asentir y se controla el silencio como ambigüedad. La ideología dominante de la comunicación asimila el silencio al vacío, a un abismo en el seno del discurso sin comprender que la palabra, para hacerse comprensible, necesita espacios de silencio. No puede haber palabra inteligible sin silencio. La palabra sólo es inteligible si se inscribe en un ritmo de pausas y de entonaciones constituidas por silencios. El silencio es como la blancura del papel en el que se escriben mensajes. Cuanto más blanco se encuentre más claro aparecerá el mensaje.

El educador social ha de aprender a gestionar el silencio como potencial comunicativo. En un mundo tan individualizado y en un mundo tan diferenciado en el que todos se pisan la palabra, urge aprender a utilizar el silencio para no mediocrizar la conversación en la que el educador social tendrá que situar su tarea. Hacer de la educación una conversación significativa y no una charlatanería será uno de los grandes desafíos del futuro educador social que tenga que relacionarse cada vez más con personas adultas y personas maduras que no quieran perder su tiempo ni sus energías en aprendizajes fuera de contexto.

Una pedagogía del proceso y no sólo del producto

El proceso implica el tiempo que un determinado movimiento tarda hasta conseguir su objetivo y, además, las incidencias, conflictos y tensiones de las distintas fuerzas que intervienen. Desde la importancia que en nuestro contexto tiene la individuación de la vida, la función de la educación no ha de centrarse solamente en el final de los procesos (el producto), sino en lo que ocurre mientras se produce. No es sólo importante llegar al final, sino también cómo se llega. La vida no es sólo un producto sino sobre todo un proceso que implica conflictos e incompatibilidades, satisfacciones y dificultades.

La burocratización de las principales instituciones ha sido considerada como uno de los mecanismos más eficaces a la hora de «cercar» al individuo en su vida concreta ya que se han hecho «abstractas» y se experimentan como entidades formales y remotas con escaso significado que pueda concretarse en la experiencia de la vida del individuo. La burocratización implica que las instituciones sociales gestionen más el mantenimiento del sistema que el mundo de la vida de los ciudadanos. Las Iglesias, los partidos políticos, los sindicatos han creído que gestionando las estructuras *desde arriba* son más eficaces en la consecución de sus respectivos objetivos y sin embargo, la gente que no espera un cargo o un beneficio directo de las máquinas burocráticas las abandona. Disminuyen los militantes políticos y sindicales y disminuyen los fieles religiosos. Los procesos individualizadores implican una escapada de la gente desde el mundo burocratizado hacia el mundo de la vida. ¿Qué desafíos presenta para la educación esta huida de la población ciudadana hacia las esferas de lo micro? Exponemos algunos elementos que, intuimos, habrán de tener en cuenta los educadores sociales.

Educar desde la biografía

Los hechos cotidianos suelen ser interpretados como una «estación de término» donde finaliza la influencia de las distintas dinámicas sociales que colonizan el mundo de la vida. Desde esta perspectiva se considera que los hechos de vida son *ejemplos* que facilitan pedagógicamente la comprensión de una cosmovisión previamente aceptada, son *consecuencia* del dinamismo

que una estructura ejerce sobre la vida, están *determinados previamente* y sólo queda aprender a aceptarlos. Pero los hechos no pueden aceptarse únicamente como los representa la metáfora de «estación de término», la educación puede y debe cambiar su sentido y tendrá que convertirlos en elemento y fuerza de transformación. Desde esta perspectiva habrá que dar a los hechos una orientación pedagógica distinta: en lugar de servir de ejemplos para entender mejor una cosmovisión dada, habrá que convertirlos en puntos de arranque que exijan nuevas explicaciones y nuevas cosmovisiones; en lugar de ser consecuencias de un proceso iniciado en una estructura social podrán ser motores de transformación de dichas estructuras; en lugar de aprender a aceptarlos habrá que aprender a construir con ellos un mundo diferente.

Atender y potenciar iniciativas que comienzan desde abajo

Las verdaderas iniciativas para la descolonización del mundo de la vida probablemente ya han comenzado. Los estudios sobre «lo pequeño es hermoso» de escuelas campesinas, la propuesta de J. M. Cobo en su libro titulado *Navegar el tiempo nuevo*[30] o la más sencilla pero no menos profunda que proponen Daniel Wagman y Alicia Arrizabalaga en *Vivir mejor con menos*[31], la propuesta de Havel sobre *El poder de los sin poder* o la pedagogía del *cuarto mundo con los marginados*[32], son el eco solamente de un sin fin de pequeñas iniciativas que hacen educación desde abajo. Una de las funciones de la educación será no sólo la de potenciar la creación y búsqueda de estas alternativas sino también la de potenciarlas y facilitar su coordinación. Lo que necesitamos –dice José Antonio Marina[33]– es un cambio por capilaridad, individual pero multitudinario. Cada uno de nosotros podemos influir en la vida colectiva de tres maneras: mediante el voto político (acto electoral), mediante el voto económico (acto de compra) y mediante el voto de conexión a la red social. Sobre esta red viaja una cantidad inmensa de mensajes que podemos apoyar, bloquear o transformar. Uno de los desafíos de la educación es el de enseñar a utilizar el uso capilar de estos tres posibles tipos de intervención de los sujetos y particularmente el de apoyar, bloquear o transformar mensajes.

Pedagogía de la resistencia

En tiempos de crisis hegemónica de las instituciones, la pedagogía y la educación tienen un gran desafío por delante que no deben delegar ni en otras ciencias como la economía o la política ni en otras actividades como la del mercado o la de los hechos consumados. La educación tiene la misión de trabajar prioritaria y específicamente «el mundo de la verdad». Por lo tanto, no entra en competencia ni con «el mundo de la gestión y administrador del poder» propio de la política, ni con el «mundo de los intereses» propio de la economía. Pero lógicamente al estar los tres mundos mutuamente implicados e interrelacionados, cuando cualquiera de ellos pretende ser hegemónico sobre la educación –dice Havel en su ensayo sobre *El poder de los sin poder*– cualquier intento de *vida en verdad* aparece como una amenaza para el sistema y, por tanto, como un hecho político por excelencia. La eventual articulación política de los movimientos nacidos de este

(30) J. M. COBO SUERO: *Navegar el tiempo nuevo*. Madrid, Comillas, 2000.

(31) D. WAGMAN y A. ARRIZABALGA: *Vivir mejor con menos*. Madrid, Aguilar, 1997.

(32) F. FERRAND: *Et vous que pensez vous? L´université du quart monde*. Paris, Editions quart monde, 1996.

(33) J. A. MARINA: «La revolución tranquila», en *El Semanal* 15-21 de septiembre de 2002.

trasfondo educativo prepolítico es pues, algo que nace en una instancia secundaria, como consecuencia de la confrontación a la que llevan. Resistir a esta tarea educativa, frente a las amenazas de los que la quieran comercializar o convertir en pura correa de transmisión de otros intereses distintos a los de la construcción de la verdad, será otra de las tareas del futuro educativo.

La feminización como oportunidad de una vida más integral

Nadie puede ocultar las repercusiones que tiene en todos los ámbitos de la vida el proceso de individuación de un colectivo tan amplio como el de la mujer, el 50% de la población. Tanto los ámbitos de la vida privada como los ámbitos de la vida pública están siendo profundamente modificados por este fenómeno hasta tal punto que se hace necesario el aprendizaje de nuevas pautas de conducta tanto para el colectivo femenino como para el masculino.

Todavía no se han sacado todas las consecuencias de la irrupción de la mujer como sujeto público de transformación social. Pero se hará necesaria una «feminización» de la vida pública y de la vida social que, por supuesto, va mucho más allá de la presencia física de mujeres en puestos de responsabilidad y que requiere que las propias mujeres elaboren una nueva cultura teórica y práctica diferente a la masculina dominante. Esta nueva cultura necesitará unos nuevos aprendizajes no sólo en el ámbito familiar sino en el ámbito de lo público.

Habrá que aprender a vivir en un modelo nuevo de sociedad y particularmente de familia en el que ya no solamente sean los hombres los que se ocupan en solitario de la vida pública y las mujeres de la privada. Cuando la posibilidad de conciliar la vinculación familiar con la desvinculación individual que han tenido los padres se generaliza también a las madres, no sólo se transforma la institución familiar sino también el conjunto de relaciones sociales. Al extenderse a la madre la misma posibilidad del derecho a atenderse a sí misma de la que históricamente viene disfrutando el padre, el reparto simple de tareas, papeles y responsabilidades se rompe y aparece un reparto más transversal en el que lo tradicionalmente femenino y masculino se diluyen en un nuevo modelo más complejo. Es en este modelo de transversalidad femenina y masculina en el que habrá que aprender a vivir. La educación no sólo no podrá dar la espalda a este fenómeno sino que tendrá que contribuir a que sea comprendido y desarrollado.

Proceso de complejidad social

El diccionario de uso del español de María Moliner dice que lo complejo «se aplica a un asunto en que hay que considerar muchos aspectos, por lo que no es fácil de comprender o resolver». También este diccionario define lo complejo como complicado pero, como dice Edgar Morin, no se puede confundir «complejidad» y «complicación» porque la complejidad no es la simplificación puesta del revés[34]. En este mismo sentido Castoriadis[35] define la complejidad como aquella cualidad de los fenómenos que no es reducible a elementos presumiblemente más simples

> los fenómenos (u objetos) considerados como «complejos» son tales porque beben de una característica más profunda y general de todo objeto, y del ser en general: su carácter magmático. Diremos que un objeto es magmático cuando no es exhaustiva y

(34) E. R. Ciurana: Complejidad: *Elementos para una definición*. Paris, Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, 2002.

(35) C. Castoriadis: *Fait et a faire. Les carrefours du labyrinthe V*. Paris, Seuil, 1997, p. 214.

sistemáticamente ensidizable, es decir, reducible a elementos y relaciones que dependen exclusivamente y de forma homogénea de la lógica ensídica (conjuntista-identitaria).

Para Mario Bunge[36]

> El enfoque sistémico es una alternativa tanto al individualismo (atomismo), como al totalismo (holismo). Admite la necesidad de estudiar los componentes de un sistema pero no se limita a ellos. Y reconoce que los sistemas poseen características de las que carecen sus partes, pero aspira a entender esas propiedades sistémicas en función de las partes del sistema y sus interacciones, así como en función de circunstancias ambientales. En otras palabras, el enfoque sistémico invita a estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés.

Para Bachelard todos los fenómenos son fenómenos de relaciones. Lo simple no existe, solamente existe la simplificación de lo complejo

> lo simple es siempre lo simplificado... pero es tan grande la tentación de una rápida claridad «que se olvida» que no hay fenómenos simples; el fenómeno es un tejido de relaciones. No hay naturaleza simple; ni substancias simples; la sustancia es una contextura de atributos. No existe la idea simple, porque una idea simple debe insertarse, para ser comprendida, dentro de un sistema complejo de pensamientos y de experiencias... Es pues vano perseguir el conocimiento de lo simple en sí, del ser en sí, porque es lo compuesto y la relación quienes suscitan las propiedades, es la atribución la que esclarece el atributo[37].

Luhmann afirma que en la base de la vida no está la unidad sino la diferencia y el desorden. Paralelamente Edgard Morin plantea que en el origen lo que se encuentra es la acción y la relación y, como pedagogo, plantea la necesidad de una pedagogía de la relación para comprender el mundo de la complejidad.

Nuestra sociedad se caracteriza por la complejidad

Entre los puntos recogidos en las conclusiones de la reunión de los premios Nobel convocados por el presidente Miterrand en febrero de 1988, dos de ellos hacen referencia a la complejidad de la sociedad actual. El punto tres en el que se afirma que los problemas más importantes que enfrenta la humanidad hoy en día son a la vez universales e interdependientes y el punto cuatro, en el que se afirma que la riqueza humana radica en su diversidad cultural, biológica, filosófica y espiritual y que, por lo tanto, ha de ser protegida mediante la escucha del otro, la tolerancia y la negación de verdades que por absolutas se convierten en simples. Habría que reconocer con Paul Watzlawick[38] que de todas las ilusiones la más peligrosa consistiría en pensar que no existe sino una sola realidad.

Efectivamente vivimos en un mundo en el que todos los mecanismos unificadores que comenzaron a generarse a partir del siglo xv, con el fin de romper y anular las diferencias surgidas con la desaparición de los grandes imperios, parecen diluirse.

Por primera vez en la Historia, con la aparición de la bomba atómica en 1945 el problema de la muerte no es sólo un problema de individuos aislados sino de la especie. Por primera vez en la Historia, con el descubrimiento de los códigos genéticos el hombre puede modificar la vida de las especies vegetales y animales e incluso puede jugar a ser Dios «manipulando» la propia

(36) M. Bunge: *Sistemas sociales y Filosofía*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1995, p. 7.

(37) G. Bachelard: *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, PUF, 1984.

(38) N. Chomsky y I. Ramonet: *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria, 1995. Cita en p. 55 de la 12ª edición.

vida de la especie humana. Otros problemas planetarios como el del agua o el de la capa de ozono y problemas sociales como el del comercio o el terrorismo, por poner unos ejemplos, trascienden cualquier modelo precedente de vida simple y lineal.

La elaboración de principios y fundamentos unificadores de la humanidad que se construyeron desde la cultura occidental con la pretensión de ser universales ha devenido en la actualidad en una crisis de los grandes relatos. No existen fundamentos estables y fijos donde apoyarse y el equilibrio o la seguridad hay que buscarlo en otros paradigmas. La ontología de las sustancias se ve modificada y sustituida por la ontología de la relación y de la diferencia.

El concepto de «otredad» y el concepto del «afuera», derivado de la apertura del mare Nostrum hacia el Atlántico y de la salida de Europa hacia el descubrimiento de América, está completamente sobrepasado en un nuevo mundo en el que los movimientos no son geográficos sino planetarios. ¿Quiénes son los otros en un mundo en el que todos los habitantes de la Tierra navegamos en el mismo planeta? ¿Dónde está el «afuera» en un planeta globalizado?

La lucha contra la otredad desde un mismo modelo de hombre elaborado por la Ilustración y con la pretensión de universalizar a todas las latitudes no ha tenido el éxito esperado. Han fracasado todos los mecanismos de cultura homogeneizadora basada en la desarticulación de las diferencias: culturas populares, dialectos, fiestas tradicionales, desarrollos locales, etc. y se asiste actualmente a una reactivación de particularismos que parecían estar enterrados para siempre. Lo universal no parece obedecer a una sola lógica simple y lineal. Lo que parece más universalizable es lo complejo y lo circular.

Hemos pasado de una sociedad lineal a una sociedad circular

Todas las interpretaciones lineales de la vida social están en crisis en el sentido positivo de las crisis que representan a algo que está muriendo cuando lo siguiente no ha terminado de nacer. Está en crisis la distribución automática de papeles en función de la edad (las funciones de los mayores o las de los hijos no son las que siempre han sido), está en crisis el modelo de desarrollo (desarrollo está comenzando a dejar de explicarse en términos de crecimiento cuantitativo), están en crisis las profesiones como funciones estables y repetitivas (no hay profesiones estables sino tareas en constante evolución), está en crisis la sociedad prefigurativa en la que en lo anterior se encuentra el germen de lo posterior (el modelo no está sólo en el pasado ni se transmite sólo desde el pasado). Todo este marco está alumbrando un nuevo mundo diferente del anterior e ininteligible desde las herramientas y categorías conceptuales del pasado.

De la actuación de los sujetos sobre los objetos, a la actuación de los sujetos entre los objetos y los sujetos

Vivimos en una sociedad en la que por primera vez en la Historia la tecnología (que es conocimiento aplicado) no solamente se utiliza para producir bienes y servicios sino también para producir más conocimiento, produciéndose así un círculo vertiginoso en el aumento de nuevos conocimientos que se convierten rápidamente en tecnología y que transforman las profesiones en tareas y cambian las conductas habituales en nuevos comportamientos originales.

De tal forma es importante este bucle de la razón sobre la misma razón y del conocimiento sobre sí mismo que el control del futuro ya no pasa por el control de la naturaleza, de las materias primas naturales y del capital, sino por el control del saber que a su vez es capaz de producir o transformar las nuevas materias primas del futuro. No ha de resultar extraño que en este contexto una institución como el Banco Mundial pretenda jugar su influencia no

sólo en el apoyo financiero a la educación sino sobre todo en el diseño de las políticas de control sobre la producción y distribución del conocimiento.

El sociólogo de la universidad de Munich y director de Sozialen Welt, Ulrich Beck[39] habla de la *sociedad del riesgo* para indicar el tránsito de un modelo de sociedad simple caracterizado por el control racional de la naturaleza hacia otro modelo de sociedad reflexivo que exige el control «racional» de la misma razón. Una de las características del futuro parece estar no tanto en el uso de la razón sobre la naturaleza, ni en el comportamiento de los sujetos frente a los objetos sino en el uso de la razón frente a la propia razón y en el comportamiento de los sujetos frente a los otros sujetos[40]. El porvenir no está en manos de una lógica sino de varias lógicas o de la dialógica. El futuro no está en las manos exclusivas de la lógica racional sino también de la «psicológica», de la «sociológica», de la lógica emocional y de la incertidumbre ya que, como dice Edgard Morin, el hombre no solamente es un *homo sapiens* sino un *homo sapiens-demens* que desconoce el control de muchos aspectos y ámbitos de su propia vida.

De la estabilidad de los papeles sociales a su reversibilidad permanente

Ya no existe un movimiento lineal e irreversible en el reparto de funciones asignadas a las personas a lo largo de la vida sino que este reparto se hace de forma reversible y circular. El joven no acude a trabajar automáticamente desde la escuela, necesita períodos de experiencia laboral y de aprendizaje activo. El adulto desde el trabajo no sale únicamente hacia la jubilación sino que puede «retroceder» hacia el estudio o *reciclage* para volver de nuevo a trabajar. Y el jubilado no es un ser completamente pasivo desde el punto de vista de la productividad sino que se considera cada vez más su capacidad productiva y, de hecho, se le está reutilizando para participar en generar determinados servicios sociales. Son de nuevo los padres los que vuelven a cuidar de las necesidades de los hijos atendiendo sus hogares mientras ellos trabajan. Muchos servicios que necesitan los mayores están generados por los mismos mayores en sus casas sin necesidad de acudir a residencias de mayores, etc.

Desde este punto de vista vivimos una sociedad caracterizada por la circularidad y la interrelación permanente de papeles y funciones. Lo cual tiene sus implicaciones en el futuro de la educación y en el papel de estudiante que ya no estará asignado ni identificado con un período de edad sino con todas las edades.

Esta tesis se complementa con el fenómeno social que M. Mead[41] denomina como el tránsito de una sociedad prefigurativa a una sociedad postfigurativa. Se está produciendo un fenómeno que trastoca profundamente la linealidad en la transmisión del conocimiento. En las sociedades prefigurativas la transmisión del saber se produce desde los mayores hacia los menores, desde los padres hacia los hijos. Son los padres los que enseñan a los hijos. Pero comenzamos a vivir un nuevo modelo de sociedad cofigurativa en la que los padres y los hijos aprenden muchas cosas

(39) U. Beck: *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.* Barcelona, Paidós, 1998. Edición original en 1986.

(40) U. Beck: «Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política», en Guiddens, A y W. Hutton (eds.): *En el límite: la vida en el capitalismo global.* Tusquets, Barcelona, 2001.

(41) M. Mead: *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación.* Barcelona, Gedisa, 1997. M. Mead distingue aún otro modelo de sociedad postfigurativa en la que los hijos saben más que los padres y en la que se trastocan más profundamente todas las teorías tradicionales de transmisión de conocimiento.

juntos y en intercambio debido a que los padres desconocen la mayoría de las cosas que necesitan saber. La linealidad tradicional se convierte así en circularidad, complejidad e intercambio.

La crisis del modelo de desarrollo lineal

Considerar la economía como el sistema englobador y la naturaleza como un mero subsistema, y examinar por tanto, los fenómenos económicos empleando una epistemología mecanicista es un constructo totalmente artificial ,y, además, afirma Susan George[42], una receta para el desastre. El proceso económico no es un proceso aislado sino un proceso que no puede desarrollarse al margen de un entorno con el que mantiene un intercambio permanente, intercambio que altera el propio entorno y consiguientemente también el mismo proceso económico.

El modelo de desarrollo indefinido y lineal actúa como un sistema abierto sin ser del todo consciente (o sin quererlo ser) de que está contenido en un mundo físico limitado y finito. El aire, el agua... se consideran como recursos interminables y como insumos totalmente gratuitos que la economía no se ha habituado todavía a «contabilizar» entre otras cosas porque el grado de relación entre biosfera y economía no ha sido significativo hasta bien entrado el siglo XX. O si lo ha sido, sus consecuencias sólo eran locales para un determinado punto del planeta. Hay que considerar que actualmente el mundo produce en menos de dos semanas el equivalente a toda la producción física del año 1900 y la producción económica se duplica aproximadamente cada 25 ó 30 años. Un europeo actual consume unas cuarenta veces más de energía que consumía un individuo normal en el siglo XVII[43]. El ritmo de consumo al que caminan los países desarrollados no se puede generalizar a todos los habitantes del planeta. Según el informe Bruntland, presentado ante la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo en 1987, se necesitarían diez planetas como éste para que los países pobres pudieran consumir tanto como los países ricos. En un período de cinco años desde la Cumbre de Río de Janeiro sobre la biodiversidad en 1992, hasta 1997 en que las Naciones Unidas evalúan sus resultados, la floresta tropical destruida equivalía a casi tres Italias y la extensión de tierras fértiles que se habían convertido en áridas equivalía a la extensión de Alemania[44].

Aunque la inteligencia humana y las nuevas tecnologías puedan salir al encuentro de este desgaste natural, convertido en obstáculo intrínseco al propio sistema productivo, hasta el momento no lo puede detener. Es verdad que las nuevas tecnologías están reduciendo drásticamente el desgaste de las materias primas miniaturizando los productos (40 kilos de fibra óptica permiten la misma transmisión de comunicaciones que un tonelada de cobre y un CD puede contener la misma información que varios volúmenes de una enciclopedia), sustituyendo materiales por información (la información sobre la resistencia y elasticidad de los materiales permite construir puentes y pantanos reduciendo drásticamente la cantidad de hormigón y de hierro) o perfeccionando las tecnologías (la tecnología del automóvil ha reducido la emisión de anhídrido carbónico a la atmósfera durante estos últimos veinte años). La tecnología de la información puede frenar el desgaste del planeta mediante la utilización de recursos «inmateriales» y la utilización de energías «blancas» (la biotecnología produce más que la agricultura y

(42) S. GEORGE: *Informe Lugano*. Barcelona, Encuentro, 2001.

(43) J. MAJÓ: *Chips, cables y poder*, Barcelona, Planeta. 1997.

(44) E. GALEANO: *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI editores, 1998.

desgasta menos, la digitalización ahorra en transporte al favorecer el teletrabajo y las teleconferencias). El consumo de información es menos degradable que el consumo de cosas y su multiplicación no implica desgaste. La información y el conocimiento es el único recurso que al repartirse no resta sino multiplica. El maestro no sabe menos después de enseñar sino todo lo contrario. Pero a pesar de todo este discurso, el desgaste de materias primas ahorrado por la inteligencia humana ha sido anulado por la multiplicación del consumo. El parque automovilístico mundial, por ejemplo, ha crecido el doble durante el mismo período de tiempo en el que se han inventado motores que expulsan la mitad de carbono a la atmósfera. En cuanto al ahorro de papel mediante el uso de la tecnología digital se está demostrando que al circular muchísima más información aunque solamente se imprima una pequeña proporción, ésta supera en creces el ahorro calculado en papel. La tecnología de la comunicación como sustituto del transporte no es tanta como se presumía. Solamente una mínima proporción de la humanidad aprende a distancia, «teletrabaja» y se «telereúne». No olvidemos que al menos el 80% de la población mundial no dispone de medios de comunicación básicos y que, según el Banco Mundial, los países ricos, en 1995, poseían un promedio de más de una línea telefónica por cada dos habitantes, Asia Meridional tenía trece líneas por mil habitantes y África once por mil habitantes. Thabo Mbeki ha señalado que hay más líneas telefónicas en Manhattan que en toda África Subsahariana y que la mitad de la humanidad no ha telefoneado nunca.

Las casas aseguradoras reconocen la carga económica potencialmente insostenible que ocasionan los huracanes y las tormentas tropicales debidas al calentamiento de la Tierra. No se sabe exactamente el costo en salud que tiene para la humanidad la contaminación del aire y de los ríos y las irradiaciones a las que estamos sometidos. Un 70% de la población mundial vive ya en zonas donde el agua escasea. En Taiwán, un tercio del arroz no se puede comer porque está envenenado de mercurio, arsénico o cadmio, en Corea sólo se puede beber agua de una tercera parte de los ríos y en la zona de la montaña, situada en la confluencia de los límites de las provincias de Ávila, Segovia y Valladolid el agua potable de muchos pozos artesianos también está contaminada por arsénico, de tal forma que ha sido necesario establecer una larga red paralela de agua potable proveniente de fuentes lejanas.

El coste social de este modelo de desarrollo se hace también insostenible desde el punto de vista ético y social. Es un modelo de desarrollo que genera la civilización de la conocida copa de champán en la que la quinta parte de la gente más rica del mundo consume el 86% de todos los productos y servicios mientras que la quinta parte más pobre consume solamente el 1,3%. Este desarrollo genera una civilización en la que los 225 individuos más ricos del mundo tienen una riqueza igual a la del 47% de la población más pobre y en el que solamente las tres personas más ricas tienen más que el producto interior bruto de los 48 países más pobres. De los más de cuatro millones y medio de habitantes en los países en desarrollo tres quintas partes no tienen acceso a agua potable. La cantidad de riqueza crece enormemente pero se reparte desproporcionalmente: en el año 1990 el consumo mundial era de 1,5 trillones de dólares, en 1975 de 12 trillones y en 1997 de 24 trillones pero, sin embargo, al final de todo este proceso el 20% de la población más pobre consume menos de lo que consumían en 1900. La relación de porcentaje de ingreso entre el 20% más rico y el 20% más pobre era en 1994, según el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo de 150:1. Según el informe del PNUD 2002 sobre *Profundizar en la democracia en un mundo fragmentado,* el 1% de la población más rica del mundo tiene

una renta anual equivalente al total de lo que recibe el 57% más pobre de la población del mundo.

No solamente los bienes materiales están desproporcional e injustamente distribuidos, también los bienes inmateriales lo están igualmente. El 96% del conocimiento está concentrado en el 20% más rico de la población. El 72% de los usuarios de Internet viven en países de la OCDE con alto nivel de ingresos. El desequilibrio en la participación de los países en desarrollo queda también de manifiesto en los movimientos mundiales de la sociedad civil. De las 738 ONG registradas en la Conferencia ministerial de la OMC en Seattle (Washington) en 1999, el 87% provenían de países industrializados.

Toda esta situación está provocando una vuelta no ya a la guerra fría sino a la guerra opaca y a una cultura del miedo. El gasto en seguridad contra el enemigo invisible o el enemigo previsible sigue siendo el que determina el ritmo de la productividad económica mundial. El presupuesto militar, por ejemplo, de Estados Unidos es de 379.000 millones de dólares, superior al PIB del África subsahariana que es de 322.212 millones de dólares y superior al conjunto del PIB de los 120 países más pobres del mundo que suman un PIB de 376.669 millones de dólares. Que la cultura del miedo se ha convertido en una actividad rentable lo demuestra otro ejemplo: en 1997, las principales empresas de seguridad privada española facturaron por un total de 219.541 millones y tenían contratados a unos 60.000 guardias de seguridad.

El problema definitivamente se encuentra en saber si el planeta y en particular la especie humana pueden soportar un crecimiento lineal al ritmo tan desproporcional en el que se está produciendo y con el deterioro ecológico y social que tal desproporción ocasiona.

Hay que abandonar, dice Joan Majó[45], antiguo ministro español e ingeniero industrial, la idea de seguir con el modelo de crecimiento que ha habido hasta ahora. Y no podemos aceptar una actitud prepotente y cínica, impidiendo la evolución de los países que están intentando incorporarse a la velocidad del tren de cabeza de los más avanzados mientras que en Japón, Estados Unidos o Europa se continúa al mismo ritmo.

Desafíos de la educación ante el mundo de la complejidad

Una de las primeras dificultades que se nos presenta es la de que no podemos pensar ni entender fenómenos complejos con principios simples y con instituciones educativas «disciplinadas» y departamentalizadas. Necesitamos aprender actitudes y métodos que nos ayuden a gestionar un mundo interactivo y un mundo en constante movimiento. No podemos plantearnos en el futuro una actividad educativa unidimensional en sus distintas formas: dominada por una sola lógica, seccionada disciplinarmente o departamentalmente, trasmitida unidireccionalmente y separada de su contexto social. Una sociedad compleja exigirá un modelo de educación integrada e integradora de diferentes ámbitos, una metodología transdisciplinar y dialógica, y un tratamiento social que la mantenga relacionada directamente con el entorno en el que se produce.

Aprender a emprender y aprender a comprender

Puede dar la impresión de que vivimos en un mundo de pensamiento único y de final de la Historia en un momento en el que el paradigma liberal encuadrado en el capitalismo más ortodoxo se ha quedado solo

(45) J. Majó: op. cit. p. 113.

después de la caída del muro de Berlín. Así lo intentó demostrar Fukuyama en su tesis sobre el final de la Historia. Sin embargo, ni siquiera todos aquellos a quienes más beneficia esta tesis la justifican. Son muchas las contestaciones y resistencias que está encontrando el modelo neoliberal, lo que demuestra su falta de hegemonía mundial o lo que es lo mismo su capacidad de convencimiento. El politólogo Carlos Taibo[46] agrupa estas resistencias en varios apartados entre los que cabe destacar la delicada situación social que está produciendo la evaporación de los colchones sociales en provecho de la exclusión más descarnada, la prepotencia como generadora de violencia y la reciente aparición de los movimientos de resistencia, cuyas consecuencias para muchos no son sólo moralmente inaceptables sino políticamente inestables.

Según los pensadores del pensamiento complejo liderados por Edgard Morin[47], el siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos. Su identidad no está sólo de un lado, y del otro está la alienación. Comprender al ser humano supone poner en diálogo dimensiones tan diferentes del mismo ser como las siguientes:

sapiens y demens (racional y delirante)
faber y ludens (trabajador y lúdico)
empiricus y imaginarius (empírico e imaginador)
economicus y consumans (económico y dilapilador)
prosaicus y poeticus (prosaico y poético).

Desde la perspectiva latinoamericana, la necesidad de comprender la realidad desde diferentes perspectivas aparece planteada en términos de compaginar la dimensión de libertad, de justicia y de solidaridad:

> El oeste ha sacrificado la justicia en nombre de la libertad en el altar de la divina productividad. El este ha sacrificado la libertad en nombre de la justicia en el mismo altar. El sur se pregunta si tal dios merece el sacrificio de nuestras vidas[48].

La educación social del futuro tiene ahí un desafío pendiente: el de enseñar a comprender la relación entre justicia, libertad, introduciendo sin miedo y para cerrar el trío revolucionario, la otra dimensión olvidada de la fraternidad.

La complejidad exige un método didáctico que no sólo explique, distinga y analice sino también comprenda, articule y organice. El futuro exigirá no solo dar explicaciones lineales sino también tener sentido de la multidimensionalidad y de la recursividad. Lo lamentable de nuestra época es, como dice Raúl D. Motta[49] que entre tanta especialización disciplinar haya tan poca «especialización» en lo general y lo global.

De una pedagogía geoeconómica a una pedagogía geocultural

La contaminación terminológica, actitudinal y metodológica que está imprimiendo la cultura geoeconómica en las instituciones y procesos educativos ha de ser relati-

(46) C. Taibo: «Contestaciones a la hegemonía», *EL PAIS*, 7 de septiembre de 2002.

(47) E. Morin: *Los siete saberes necesarios para el futuro de la educación*. Paris, Unesco, 1999.

(48) Interamericam Dialogue, The Americas at the Millenium: A time of Testing. Washington. DC. 1999.

(49) R. D. Motta: *Complejidad, educación y transdiciplinariedad*. Buenos Aires, Argentina, Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC), del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador (VRID/USAL).

vizada y contextualizada en un marco cultural más amplio en la línea que ha planteado el Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI presentado a la Unesco[50] y como ha aparecido en el debate ciudadano a propósito del *Memorandum sobre el aprendizaje permanente de la Unión Europea*[51].

El Informe para la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI trata de conciliar tres fuerzas en el orden social y económico: la competitividad (para incentivar) la cooperación (para ser fuertes) y la solidaridad (para estar unidos). En la confluencia de estas fuerzas se originan, sin embargo, una serie de tensiones que ha de soportar la educación. La dinámica de reflexión del informe lleva a la conclusión de que el crecimiento económico a ultranza no se puede considerar como el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y que la equidad plantea la educación del futuro en torno a cuatro ejes fundamentales: aprender a hacer (trabajar), aprender a conocer (tener información no es conocer), aprender a vivir juntos (vivir no es estar solos) y aprender a ser (conocerse a sí mismo).

Este mismo planteamiento aparece en el proceso de los debates y en las conclusiones de éstos sobre la propuesta que hace la comisión en el Memorandum europeo sobre el aprendizaje permanente. No así en la propuesta inicial. La Estrategia Europea de Empleo iniciada en el Consejo Europeo de Luxemburgo, celebrado en 1977, define el aprendizaje permanente como t*oda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes*. En el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 se estableció que el aprendizaje a lo largo de la vida es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo. Para iniciar un debate en cada país de la Unión Europea publicó un documento de trabajo denominado *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. El debate mostró, afirma Herráez Rubio[52], una inquietud ante la presencia demasiado dominante de las dimensiones del empleo y el mercado laboral hasta tal forma que el documento del resumen hubo de recoger explícitamente el riesgo de dominancia económica manifestada en el debate en los siguientes términos:

> Las respuestas a la consulta sobre el Memorandum propugnan una definición del aprendizaje a lo largo de la vida que no se limite a un enfoque puramente económico o restringido al aprendizaje de las personas adultas. Además de hacer hincapié en el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, el aprendizaje a lo largo de la vida debe abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. Los objetivos del aprendizaje incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como los aspectos relacionados con el empleo.

En una línea paralela y desde la sensibilidad latinoamericana, Xabier Gorostiaga[53] diferencia tres fases históricas a partir de la Segunda Guerra Mundial. La primera podría caracterizarse como una etapa geopolítica de confrontación de diversas

(50) UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. Unesco, Santillana, 1997. Informe para la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

(51) *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (documento de trabajo de los servicios de la Comisión) y el aprendizaje permanente en España: debate sobre el memorandum de la Comisión Europea.

(52) E. Herráez Rubio: *Desarrollo de la educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*, en Universidad de Verano del País Vasco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002.

(53) X. Gorostiaga: «La construcción de las utopías desde la cultura y la educación» en C. Núñez Hurtado: *Educar para construir el sueño*. México, ITESO, CEAAL y Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

ideologías y paradigmas sociales que comienza su declive en la década de 1980 y termina en la fecha simbólica de la caída del muro de Berlín. Fue una etapa de debate ideológico y de lucha por la dominación de unas ideologías sobre otras en un contexto de guerra fría. La segunda es una etapa geoeconómica caracterizada por el dominio del capitalismo neoliberal en un contexto de guerra oculta e invisible en el que los organismos financieros internacionales articulan un proyecto económico mundial al que se incorporan los países socialistas y también de forma progresiva China. Es una etapa monocultural y de conquista y lucha de civilizaciones (Huntington) más que de hegemonía cultural. La tercera, que podría denominarse como geocultural, se comienza a tejer en torno a las cumbres mundiales organizadas por las Naciones Unidas en la década de los noventa y por la redes globales que sobre temas específicos (pobreza, medio ambiente, género, agua, población, etc.) aglutinan a representantes de la sociedad civil de todo el mundo generando nuevos indicadores alternativos de desarrollo humano y sostenible.

La educación tendrá una tarea primordial de futuro en la consolidación de esta tercera etapa geocultural, potenciando la consolidación de acciones educativas ya iniciadas y declaradas formalmente como prioritarias por parte de muchas organizaciones internacionales públicas y privadas. Acortar la distancia entre lo que se dice sobre la importancia de la educación y lo que se hace educativamente. He ahí un desafío del futuro. Potenciar las intuiciones educativas de las diferentes cumbres mundiales así como de las redes de solidaridad frente a las presiones políticas de la poliarquía mundial para impedir el desarrollo de este paradigma neocultural, será probablemente uno de los mayores desafíos en los que la educación no solamente tendrá que responder a las exigencias de solidaridad mundial sino también tendrá que resistir a los que ya han comenzado a frenar el proceso de construcción de un paradigma social más humano.

De la pedagogía lógica a la pedagogía dialógica

Hemos de aprender a trabajar con lo otro y los otros como diferentes, en término de complementariedad y no en términos de competitividad, de dominación u oposición. El diálogo nos transforma en seres permanentemente alterados, constituidos por el otro y constituyentes del otro («alter»). La alteración es un fruto del diálogo y la relación amistosa es, además, necesaria para salir de la rutina. Como dice M. Kundera en *El arte de la novela* la necedad no es la ignorancia, sino el no salir de las ideas preconcebidas. Aquél que no sale de sí mismo siempre piensa igual y siempre actúa del mismo modo y se convierte en un burócrata ineficaz. La alienación en cambio es un fruto de la competitividad y del dominio de los unos por los otros. Mientras la alteración reúne esfuerzos, complementa tareas y crea sociedad comunitaria, la alienación segrega, compite, separa, excluye y genera sólo individualidades rentables. El método dialógico no permitirá solamente distinguir, separar, analizar sino sobre todo reunir y comprender.

El diálogo prima la lógica del actor sobre la lógica de la estructura de tal forma que los cambios y los conflictos dejen de ser considerados como elementos agitadores para convertirlos en actos regenadores[54]. En una sociedad compleja este tipo de lógica dialógica ha de ser un desafío para la pedagogía. Habría que considerar si

(54) A. Wilden: *Sistema y estructura* Madrid, Alianza Editorial, 1979. Wilden hace una crítica a la ideología del orden planteando que la sociología parsoniana, como la psicología de Piaget y la antropología de Lévi-Strauss, hace del *orden* un sinónimo de la ley, p. 282.

el modelo competitivo trasladado a la universidad está multiplicando equipos de trabajo y colaboración científica o está generando individualidades preocupadas por su promoción particular.

Una pedagogía transdisciplinar

Platón expresa en el *Sofista* que separar cada cosa de todas las demás supone una destrucción radical de todas: pues el *logos* surge cuando se entretejen las formas entre sí.

Como insisten los promotores del pensamiento complejo, no se puede pensar lo que está interrelacionado con métodos que rompen las interrelaciones. No se pueden pensar elementos complejos con principios simples y no se puede incidir en la realidad compleja desde instituciones simples. Para gestionar de forma eficiente la complejidad habrá que salir no solamente del pensamiento disciplinar y departamental sino de unos métodos de aprendizaje que separan y alejan de la realidad académica de sus contextos sociales. La finalidad del aprendizaje no es la promoción interna dentro de la academia que permite pasar de un curso a otro o de un grado al superior, sino la promoción social y humana que permita utilizar el conocimiento para transformar las condiciones de vida y la sabiduría para encontrar sentido a la vida. La educación tendrá que afrontar la relación transdisciplinar del conocimiento así como su dimensión transversal entre la academia y el mundo de la vida.

Interacción entre la información, el conocimiento y la sabiduría

El «analfabetismo» de las sociedades futuras estará asociado, ya lo hemos dicho, no a la falta de información sino a su exceso. La información se expandirá cada vez más por cauces comerciales que a través de instituciones de enseñanza. La distribución de información no se hará solamente con fines educativos sino para otros fines como, por ejemplo, para satisfacer necesidades de relajación, evasión, desarrollo de la fantasía o sencillamente para disfrutar. La información se convertirá así en un objeto inmaterial de consumo al alcance de los «inforricos». Uno de los peligros sociales relacionados con el futuro de la distribución de la información es la división del mundo que ya ha observado Ramonet entre «infopobres» y en «inforricos[55]». Frente a esta situación, las instituciones educativas no podrán competir con los diferentes cauces de transmisión informativa pero sí lo podrán hacer con la transformación de la información en conocimiento. Tener datos y estar informados no es ni conocer ni saber. Solamente el intercambio de información con el objetivo de estructurar un pensamiento poblado de argumentos contrastados es lo que puede producir conocimiento y donde únicamente se hace este proceso, dice Jimeno Sacristán[56], es en las instituciones específicamente formativas y educativas. El papel de los educadores en este sentido no tendrá que competir con la trasmisión electrónica de información sino con el trabajo más lento de su estructuración, clasificación y selección. El poder no estará en este sentido en los que tienen información sino en los que la tienen estructurada, ordenada, convertida en conocimiento. Los educadores tendrán una gran responsabilidad para convertir la materia prima de la información y de los datos en conocimiento.

Pero el proceso educativo no se paralizará en el tratamiento de la información para generar conocimiento sino que habrá de avanzar hacia la interrelación de conocimientos para generar sabiduría. Si sólo con la información podremos distraernos y con el conocimiento podemos transformar

(55) I. RAMONET: *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo.* Madrid, Temas de Debate, 1997.

(56) J. SACRISTÁN: «La educación que tenemos, la educación que queremos» en AA. VV.: *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato.* Barcelona, Biblioteca Aula, 1999.

nuestras condiciones de vida, con la sabiduría podremos orientar y dar sentido a lo que denominamos vivir. En una sociedad compleja como en la que ya estamos la interrelación entre los ámbitos de la información, del conocimiento y de la sabiduría marcarán los verdaderos grados de la promoción educativa del futuro.

LA EDUCACIÓN DEL OCIO: ÁMBITOS DE ACCIÓN FUTURA

MANUEL CUENCA CABEZA (*)

Resumen. El ocio es un valor en alza en las sociedades avanzadas y un elemento esencial para entender los estilos de vida del nuevo ciudadano. Este artículo plantea la urgencia de integrar la Educación del Ocio en el proyecto formativo de las personas y comunidades, superando así el desfase que se ha producido entre la educación institucional y las necesidades vitales. A lo largo de sus páginas se señala qué se entiende por Educación del Ocio en la actualidad y algunas razones que la justifican. En un momento en el que la sociedad se preocupa por las prácticas de ocio nocivo, el autor llama la atención sobre el potencial positivo de las vivencias de ocio para el desarrollo personal y la búsqueda de sentido. En la segunda parte, se presentan los tres ámbitos que se considera determinarán la acción futura: educación personal del ocio, educación comunitaria y formación de profesionales. Aunque los tres cuentan ya con pensamiento y experiencia valiosos, su carácter novedoso y actual abre campos de intervención educativa en los que queda mucho por hacer.

Abstract. Leisure is a rising value in advanced societies and it is also an essential element to understand the ways of life of the new citizen. This article explains the need of integrating Leisure Education in the educational project of people and communities, so that we can get over the imbalance produced between institutional education and vital needs. Through the pages of this work we point out what is meant by Leisure Education today and some reasons that justify it. At a moment in which society is concerned about harmful leisure practices, we call the atention on the positive potential of leisure experiences for personal development and the search for meaning. In the second part of the article, we present the three fields that will determine future action: personal leisure education, community education, and training of professionals. Although valuable experiences and thinking have been already developed in these three areas, their novel and current nature opens fields for educational intervention in which there is still much work to do.

El ocio moderno, consecuencia de la era industrial, ha sido una realidad en continuo avance. No sólo ha aumentando en cantidad y nuevos usos, sino en accesibilidad real. Al final del siglo XX, la mayor parte de ciudadanos en los países más avanzados hemos podido disfrutar de un ocio democrático y generalizado. Su desarrollo y evolución, que han durado más de cien años, han supuesto el descubrimiento

(*) Universidad de Deusto (Bilbao).

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

de modos de vida que han hecho posible la situación que conocemos. Pero, al mismo tiempo, la democratización del ocio ha traído un cambio de mentalidad, una diferente concepción de la vida y del mundo que nos rodea.

Amando de Miguel (2000, p. 253), analizando los datos de la encuesta realizada a los jóvenes españoles en 1998, señala que resulta llamativo el ascenso del valor del ocio a escala general y, más en concreto, entre los jóvenes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 21 y 29 años, para quienes el ocio ocupa el primer puesto en su escala de valores por encima del trabajo y la familia. Los datos son coherentes con otros estudios del momento. Así, en la *Encuesta Europea de Valores* de *España 2000,* María S. Cabrera (2000, pp. 25-47) afirma que tiempo libre y ocio ocupan un cuarto lugar en la jerarquía de prioridades de los españoles actuales. Un 80,4% señala que es algo muy importante o bastante importante, interés que se acerca a los primeros lugares ocupados por familia, trabajo y amigos-conocidos, distanciándose bastante del valor que se le concede a la religión (41,7%) y la política (19,1%).

La revalorización del ocio no es cuestión sólo de los españoles, sino algo común en los países desarrollados. La aseveración se confirma con otras investigaciones, como la realizada por Antonella delle Fave y Fausto Massimini (1998) en el norte de Italia. Estudiando el significado del ocio en un grupo familiar de tres generaciones, residentes en una pequeña comunidad del Valle de Gressoney, estos investigadores encontraron que la generación de mayor edad, la de los abuelos, tenía sus mejores motivos de satisfacción personal en el trabajo (58%) y, escasamente, en el ocio (16%). En la generación de los padres, pudiera decirse que se encontraba un equilibrio entre trabajo (41%) y ocio (44%) y, por último, en la generación de los nietos destacaba la incidencia del ocio, un 70%, frente al trabajo, un 19%. La importancia del ocio como experiencia vital superaba, en este caso, la función ocupada por el trabajo en la generación de sus abuelos.

Un informe de la Unión Europea (1994) presenta la hipótesis de que, en el caso de mantenerse las tendencias del pasado, las horas laborales se reducirán en el futuro de modo que, teniendo en cuenta que la esperanza de vida de los hombres será de 80 años, el tiempo de trabajo sólo supondrá un 6% de todo el ciclo vital. Esto supondría un aumento de alrededor de un 53% del tiempo libre disponible. No es extraño, por tanto, que, considerando los datos de distintos estudios españoles, Javier Elzo (2000, 13b) afirme que «en 1990 asistimos a una pérdida del impulso de compromiso con el trabajo, a un alejamiento de los objetivos de realización personal en el trabajo. Encuestas posteriores constatan la importancia central que se va concediendo al tiempo libre y al ocio, a la realización personal fuera del trabajo». Esta situación exige que las personas desarrollen otros intereses y actividades para abrirse camino en la relación y el reconocimiento social, más allá de la carrera profesional. La educación para la realización personal en este nuevo ámbito vital debiera ocupar un lugar no menos importante del que ha ocupado la educación para el trabajo en la época de la revolución industrial pero, en este momento, la mayoría de los europeos no están preparados para esta revolución.

En este contexto, el ocio emerge como ámbito de aprendizaje en creciente demanda, tanto por la necesidad de aprender las destrezas necesarias para las nuevas prácticas y estilos de vida de ocio, como por la consideración de ocio que empiezan a tener ciertos aprendizajes. La Educación del Ocio tiene que ver con el desarrollo de conocimientos desinteresados y acciones gratificantes, con la revalorización de lo cotidiano y lo extraordinario, con la vivencia creativa del tiempo, la

libertad, la participación, la solidaridad y la comunicación. Es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, porque la vivencia de ocio es algo que debe evolucionar con nosotros mismos, con nuestras necesidades, capacidades y experiencias. Su objetivo constante es aumentar nuestro potencial humano para vivir experiencias de ocio de calidad.

La Educación del Ocio abre múltiples posibilidades de mejora, que no se refieren sólo a la infancia, sino que afectan a todas las edades. En el ocio, como en la vida misma, estamos sometidos a un continuo proceso de cambio que requiere una sucesiva adaptación a cada edad y a cada circunstancia. Aunque en los últimos cincuenta años se han hecho grandes progresos y se ha llevado a cabo multitud de experiencias, la Educación del Ocio es actualmente un campo de futuro en el que queda mucho por hacer. La transformación del tiempo libre en ocio no es tarea que se realice automáticamente y los modelos de generaciones pasadas no nos sirven. Las nuevas posibilidades de diversión de la sociedad de consumo abren nuevos cauces de desarrollo personal, pero también nuevos focos de alienación. De ello se deduce que la Educación del Ocio es algo que está por hacer. No se trata sólo de tener conciencia de su importancia o de realizar aisladamente esta u otra acción particular. El tema debe ser objeto de reflexión en instituciones educativas, en las asociaciones de padres y entre los educadores de cualquier tipo. Este artículo pretende presentar la cuestión en su conjunto porque, pensando hacia el futuro, entiendo que sólo a partir de un conocimiento global es posible elaborar un plan coherente que haga factible una oferta educativa plural, que facilite el libre desenvolvimiento y la libre elección de nuestros ocios más allá de las limitaciones culturales y los recursos disponibles.

RAZONES QUE JUSTIFICAN EL DESARROLLO Y LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL OCIO

Si el ocio es un tema tan importante como señalan los estudios de valores o las estadísticas de consumo relacionadas con el entretenimiento, la diversión, el turismo, los deportes, la práctica cultural, el creciente interés por lo festivo, etc., parece evidente que también debía ser un tema de especial atención educativa, máxime cuando su significado crece de día en día. Una mirada atenta a la realidad nos dice que esto no es así, que todavía hay mucha gente que piensa que el entretenimiento y la diversión forman parte de un algo innato que no se debe tocar, por lo que la intervención educativa debiera quedar alejada de cualquier planteamiento relacionado con el ocio.

Más allá de unas u otras opiniones, las investigaciones demuestran, desde distintos ángulos, que las personas no pueden asegurar por sí mismas las condiciones necesarias para llevar a cabo un ocio de calidad porque, como es sabido, se requieren conocimientos, habilidades y actitudes especiales que se desarrollan con el aprendizaje. Afirmaba J. L. López de Aranguren (1992, p. 55) que, en la sociedad actual, «todo el mundo está capacitado para holgar y divertirse, pero no todo el mundo está preparado para elegir el ocio y la afición». La Educación del Ocio no sólo contribuye a que las personas alcancen su máxima potencialidad y desarrollo en el ocio, sino que también tiene una función importante a la hora de reducir diferencias y de asegurar una igualdad de oportunidades y recursos. De modo que podemos hablar de múltiples razones sociales, culturales, psicológicas, preventivas, terapéuticas y un largo etc. que justifican el desarrollo de la Pedagogía del Ocio en un próximo futuro. Como dispongo de un espacio limitado, resumiré buena parte de ellas situándome en dos puntos de vista opuestos, uno negativo y otro positivo.

Razones de carácter negativo

Son las primeras que estaríamos dispuestos a admitir, en parte por la percepción negativa que tradicionalmente se ha tenido del ocio y, en parte, porque las consecuencias del ocio nocivo constituyen una preocupación seria en nuestras sociedades acomodadas. Baste con recordar, por ejemplo, el polémico «botellón», la lucha contra la drogadicción o los efectos de las interminables fiestas de los jóvenes durante el fin de semana. No menos importantes, aunque no resulten tan llamativas, también son otras muchas realidades relacionadas con las consecuencias del ocio consumista o el «aburrimiento» de una parte de los jubilados que no encuentran sentido a un mundo sin trabajo, valor máximo de sus vidas y único ámbito para el que han sido preparados.

A juicio de Csikszentmihalyi (2001), el problema fundamental del ocio actual es que no tenemos las destrezas incorporadas para utilizar el tiempo libre de manera satisfactoria, para convertirlo en ocio realmente y poder tener acceso a la vivencia de la creatividad. Tradicionalmente, cada cultura enseñaba a sus miembros las cosas que había que hacer cuando se estaba desocupado: visitar a la familia, embellecer la casa, aprender canciones o danzas, etc. Las sociedades avanzadas han cambiado la situación y, en muchos casos, la única forma de evitar el aburrimiento son las drogas, el consumo o el mero entretenimiento, pues lo que aprendemos es a «subcontratar» nuestro ocio a profesionales. En la mayoría de las sociedades tecnológicas, el entretenimiento masivo ocupa casi cada momento libre y, en la medida en la que el ocio se convierte en producto de consumo, sus vínculos con la creatividad desaparecen casi completamente.

La prevención del ocio nocivo fue la razón principal de la Pedagogía del Ocio en sus momentos de desarrollo, entre las décadas de los sesenta y los ochenta. El horizonte educativo de ese momento se centraba en evitar el mal uso del tiempo libre, un espacio nuevo que se desarrollaba ante los ojos de todos y al que, mayoritariamente, se percibía lleno de peligros. Pero, en las últimas décadas del siglo XX, por otras muchas razones y desde otros ámbitos, se desarrolla una serie de planteamientos positivos que redescubren el ocio como ámbito de desarrollo personal y social, aportando nuevas razones que justifican la necesidad de la Educación del Ocio en la sociedad actual y futura.

Razones de carácter positivo

Con la implantación del sistema de jubilaciones y prejubilaciones, junto a la apertura de nuevos cauces en la educación de adultos para estos colectivos, se ha ido descubriendo que el ocio es un contexto que genera una gran motivación (Stebbins, 1999). Las personas que quieren superarse en una determinada actividad y se esfuerzan para mantener un nivel de disfrute no sólo aumentan su potencial de ocio, sino también de estímulo, desarrollo personal y deseo de vivir (Faché, 2002). El hecho de que la «significatividad» de las experiencias de ocio abra un nuevo horizonte de intervención educativa con los adultos no significa que la Educación del Ocio haya dejado de tener interés para la infancia y la adolescencia; al contrario, hay autores (Kleiber, 2002, p. 61) que defienden que los educadores de ocio deben ocuparse del período escolar y, especialmente, del período preescolar, no sólo por su atractivo para niños y padres, sino debido al potencial para optimizar el ocio que se configura y se puede generar en los primeros años de vida.

La mayor parte de los autores que defienden la necesidad de la Educación del Ocio desde planteamientos positivos reconocen que el ocio es un contexto de desarrollo, en el que es posible favorecer

capacidades de enorme trascendencia para la vida humana. A. Sivan afirma (2002, pp. 57-58) que «la educación del ocio forma parte del proceso de socialización de los individuos en su contexto social. Puede ser considerado como un canal de socialización porque estimula el desarrollo de valores, actitudes, destrezas y conocimientos relacionados con el ocio para mejorar la calidad de vida de los individuos y de la sociedad». Douglas A. Kleiber (2002, pp. 59-67) señala que es un ámbito ideal para potenciar capacitación, seguridad, identidad, comunicación, significado y trascendencia.

Capacitación en el sentido de adquirir competencias, sentirse capaz de hacer cosas que son reconocidas, algo que adquiere un significado especial en distintos momentos a lo largo de la vida. Colaborar en esta tarea permite que los profesionales especializados en ocio puedan considerarse educadores. Su función es esencial en la orientación de respuestas discriminadas a las oportunidades emergentes, donde debe evitarse que el único criterio de elección sea el disfrute y la gratificación inmediata.

Adquirir *seguridad* es algo que surge cuando el ocio se considera más como consecuencia de haber abordado una tarea que por los resultados obtenidos. El ocio puede ser un contexto de recuperación, reflexión y regeneración de alternativas de acción. La Educación del Ocio permite favorecer la desconexión que estimule respuestas relajadas y favorezca las condiciones de asimilación e integración personal. Se sabe que la formación puede ser una experiencia de ocio que ayude a superar ansiedades y depresiones desarrollando un mayor grado de autonomía y control de nuestras propias vidas. Pero, aunque autores como D. A. Kleiber (1985, 1999) han estudiado la idea del ocio como recurso psicológico y proceso de estabilización, sus consecuencias prácticas aún no han sido suficientemente desarrolladas.

Sobre la construcción de la *identidad*, afirma Kleiber, apoyándose en estudios como el de Eccles y Barber (1999), que existe un creciente reconocimiento entre los psicólogos de que las actividades de ocio son un vehículo significativo para la identificación personal y la identificación con los otros. Waterman (1990) demostró que, cuando las aficiones se realizan con seriedad, se convierten en «personalmente expresivas», ofreciendo oportunidades de diferenciación e integración con el yo. Compartir intereses proporciona una experiencia de identidad que puede extenderse hacia otros dominios. Los motivos que conducen a algunos jóvenes a identificarse con determinadas bandas callejeras es el mismo que hace atractivos a los equipos deportivos y a los grupos de baile. Kleiber (2002, p. 77) señala que «el «ethos único» que puede encontrarse en los grupos que pueden identificarse con una determinada actividad es una poderosa fuente de identidad social». Esto no excluye que el cultivo de destrezas que permitan al individuo establecer su individualidad personal sea también algo prioritario.

Según Kelly (1983), el significado personal del ocio no está sólo en la elección, ni tampoco en los resultados, a menudo poco importantes en el ámbito del ocio. La identidad del rol abre una nueva posibilidad a la hora de entender el ocio porque el significado del ocio quizá no resida tanto en lo que hacemos sino en cómo lo hacemos. Para este autor, la importancia del ocio es esencial en el desarrollo humano y, especialmente, en la formación de las identidades personales y sociales.

El ocio favorece la *comunicación*, entendida como capacidad para conectar íntimamente con los demás. Generalmente, los intereses comunes son un elemento importante de vínculo en una relación, pues, además de favorecer el desarrollo de sentimientos compartidos, suponen gran parte del disfrute de las experiencias. Pieper (1974) señalaba que el estado de «rela-

jación», que tan a menudo aparece en situaciones de ocio, favorece la apertura personal y las relaciones de intimidad. De ahí que uno de los cometidos de la Educación del Ocio debiera ser potenciar el desarrollo de ocios capaces de generar apertura y confianza, alejándose de la agresividad y la consecución de logros.

El ocio también puede ser un contexto de servicio y compromiso hacia los demás, permitiéndonos participar en algo que *trasciende* a uno mismo y se carga de significado. Así ocurre con las prácticas de voluntariado y otras acciones comunitarias, a menudo generadoras de disfrute y satisfacción altruista y trascendente. La educación favorece estos descubrimientos a cualquier edad, permitiendo tanto la generación de experiencias solidarias desinteresadas, como el conocimiento de las posibilidades que se ofrecen para implicarse en estos campos, contribuyendo al desarrollo de una vida más justa y satisfactoria en la comunidad.

La vivencia de un ocio de calidad nos permite *generar significado*. Partiendo de los estudios de Baltes & Baltes (1990), afirma A. Kleiber que, a medida que disminuyen las ocupaciones y es posible dedicar más tiempo a las actividades y relaciones preferidas, es habitual que aumenten los significados vitales. Esto favorece que presente y pasado se conviertan en temas de expresión que se manifiesten en las prácticas de ocio: conversar, escribir, pintar, interpretar música, etc. «El ocio es una fuente importante de significado para muchas personas, más allá de la falta de trabajo en la jubilación, y debe incorporarse a cualquier medida adoptada por los proveedores de servicios para mejorar la calidad de las personas de la tercera edad.» Pero la Educación del Ocio tiene el cometido de encontrar y mantener el significado personal de dichas actividades, porque las ventajas para la salud que se obtienen de estar simplemente activo «sin tener en cuenta el significado de las actividades pudiera tener un efecto desintegrador» (Kleiber, 2002, 80). Esta última afirmación, que se realiza pensando en un contexto de residencias de ancianos, considero que es válida y generalizable para cualquier edad.

La educación ha aceptado tradicionalmente que el trabajo es una actividad capaz de llenar nuestra vida de significado. Siendo esto verdad, también lo es que la práctica de un ocio serio o sustancial es capaz de generar intereses vitales, que nos inducen a invertir energía física e intelectual y nos proporcionan estados emocionales positivos de gran trascendencia. Dubin puntualiza que, si a un jardinero, coleccionista de sellos, aficionado a la ópera, observador de pájaros, lector de novela, pescador, voluntario, jugador o cualquiera otra persona de una larga lista de practicantes de ocio que queramos pensar se les proporciona la posibilidad de charlar libremente sobre ellos mismos, rápidamente revelarán el interés central de sus vidas, «debido a la concentración y obvio fervor con el que hablan de sus aficiones» (Faché, 2002, pp. 90-91). En una sociedad en la que el trabajo escasea, carece del interés que quisiéramos aumentar los periodos vitales alejados de la actividad laboral; la educación debe considerar que las experiencias de ocio maduro constituyen una alternativa atractiva y satisfactoria al trabajo, capaces de generar significado e interés vital.

Las razones que propugnan la necesidad de una Educación del Ocio no se agotan al señalar que el ocio sea un ámbito de capacitación, seguridad, identidad, comunicación y trascendencia. En otras ocasiones, he destacado otras razones sociales, psicológicas o puramente pedagógicas que a menudo se difunden con el nombre de beneficios y barreras del ocio. La Educación del Ocio favorece el aumento de los beneficios personales y comunitarios, al tiempo que permite la disminución de las barreras psicológicas, sociales, culturales y aptitudinales que impiden el acceso a experiencias gratificantes a las que tendría-

mos derecho (Cuenca, 2000, 1999). En todo caso, el aumento de instalaciones y servicios de ocio comunitarios es una razón más que justifica la necesidad de una Educación del Ocio orientada a la integración, la participación y la igualdad de oportunidades.

El ocio es un componente muy valorado del desarrollo comunitario, pero requiere un conocimiento de su incidencia y sus desventajas. El aumento de personas conscientes de la importancia del ocio para su desarrollo y calidad de vida ha incrementado la demanda de formación y la aparición de nuevos profesionales de servicios de ocio que necesitan desarrollar currículos y modelos de formación congruentes con las necesidades cambiantes. Pero, ¿quién forma a esos profesionales? ¿quién delimita su responsabilidad social? Ruskin (2002, p. 21) afirma que «el ocio formativo debería ser un objetivo social, en la medida en que el desarrollo comunitario depende, entre otros, del desarrollo personal de sus miembros».

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN DEL OCIO?

La Educación del Ocio es un proceso que está relacionado con el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos, pero, como ámbito de intervención educativa, es una denominación genérica que tiene distintas lecturas e interpretaciones. No es sólo cuestión de autores, también lo es de lugares y países. En realidad, es un concepto que ha evolucionado durante las dos últimas décadas y se ha relacionado con otros tales como calidad de vida, desarrollo o *capacitación*. Según esta última concepción, la Educación del Ocio capacita a las personas para mejorar sus vidas a través de la participación en actividades y experiencias de ocio gratificantes (Dattilo y Williams, 1991).

Esta percepción es muy diferente a las concepciones de los años sesenta y setenta, cuando la educación en temas de ocio asumía el objetivo de preparar a niños y jóvenes para llevar a cabo acciones de provecho durante su tiempo libre. Ésta fue una meta compartida con instituciones y propuestas tales como los boy-scouts, colonias de verano o clubes. Sin negar este valor, los planteamientos educativos actuales tienen una dimensión más amplia y profunda, como se puede deducir de los tres modos de entender la Educación del Ocio que señalo a continuación:

Para Ruskin (2002, p. 20), «se trata de un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que incorpora el desarrollo de actividades, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio».

Atara Sivan considera que, través de la Educación del Ocio, «los individuos adquieren el conocimiento y desarrollan los valores, actitudes y destrezas para utilizar el ocio de manera óptima, es un proceso de desarrollo constante cuyo objetivo es la mejora de la calidad de vida del individuo y de la sociedad. Este proceso incluye ciertas estrategias como: ensayo y error, facilitación, capacitación y cooperación» (Sivan, 2002, p. 63).

Siguiendo esta línea de razonamiento, la World Leisure entiende que la Educación del Ocio es un proceso que incluye «la aportación de experiencias pedagógicas y/o recreativas que sirven para adquirir unos objetivos de aprendizaje de ámbito quinestésico, afectivo y cognitivo relativos al uso provechoso del ocio» (World Leisure, 1998, p. 2).

Con motivo de la celebración del 6º Congreso Mundial de Ocio, celebrado en Bilbao en julio de 2000, tuve ocasión de presentar el modo de entender la Educación del Ocio en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, donde hace más de doce años que trabajamos en el tema. Desde nuestro punto de vista, la Educación del Ocio adquiere su sentido a partir de un modo de entender el ocio autotélico y su educación. Para nosotros, el

ocio es «una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental». Una *experiencia humana* compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales). También es un *derecho humano* básico que favorece el desarrollo y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica. Un derecho reconocido jurídicamente por distintas legislaciones.

Partiendo de este modo de entender el ocio, consideramos que la Educación del Ocio es un área específica de la educación general, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de personas y comunidades a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados con el ocio.

La Educación del Ocio es una necesidad cuando se asume que el ocio es un ámbito de desarrollo humano. De modo que, aunque el ocio sea un fenómeno con un amplio espectro, tanto positivo como negativo, el ocio autotélico, un ocio vivido positivamente y como fin en sí mismo, es para nosotros el marco de referencia al que las distintas realidades de ocio deberían tender. El Modelo de Intervención en Educación del Ocio UD (Cuenca, 2002) aporta sugerencias para encaminar las distintas acciones de ocio hacia valores y planteamientos educativos fundamentales desde este posicionamiento. Consideramos que la Educación del Ocio autotélico es el horizonte de referencia, tanto para la educación terapéutica y preventiva, como para la utilización metodológica del ocio para otros fines.

Desde nuestro posicionamiento humanista, buscamos que la persona tenga un ocio libremente elegido, satisfactorio, autotélico, adecuado a su edad y circunstancias, y capaz de proporcionarle experiencias de desarrollo personal. También entendemos que ha de ser rico y variado, de ahí su multidimensionalidad: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria. El concepto de multidimensionalidad responde a la lectura educativa de las dimensiones del ocio autotélico, desarrolladas en nuestro concepto de ocio humanista (Cuenca, 2000).

ÁMBITOS DE ACCIÓN FUTURA

La formación en temas de ocio se relaciona con dos campos muy diversos. Por un lado, está la preparación y formación de las personas para vivir su ocio y por otro, muy diferente, la preparación de los profesionales. Partiendo de la distinción que se realiza en la Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial de Ocio (World Leisure and Recreation Association, WLRA)[1], aunque difiriendo en su contenido, convenimos en la importancia de diferenciar tres grandes áreas de acción futura: la educación personal del ocio, la educación comunitaria del ocio y la formación de profesionales del ocio. Las dos primeras se relacionan con la formación para la vida y la tercera, con la capacitación para el mundo laboral. En las páginas que siguen, trataré de presentar sucintamente los cometidos fundamentales de cada una de estas áreas.

(1) La Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial de Ocio (World Leisure and Recreation Association, WLRA) se aprueba en la reunión que el Consejo de dicha asociación celebró en la India en diciembre de 1993. La primera difusión del documento se hace en 1994, en la revista *ELRA* (European Leisure and Recreation Association), Summer, 1994, pp. 13-16, realizándose ediciones posteriores en francés e inglés. La única versión castellana es la que ha publicado el Instituto de Estudios de Ocio dentro de su colección de Documentos, en S. GORBEÑA y OTROS: *El derecho al Ocio de las personas con discapacidad.* Bilbao, Documentos de Estudios de Ocio, núm. 4, Universidad de Deusto, 1997, pp. 243-252.

La educación personal del ocio

Considerada como educación del ocio en el periodo escolar y educación a lo largo de la vida, su objetivo es el perfeccionamiento, mejora y satisfacción vital de los educandos. Es una educación centrada en la persona, sin perder de vista que el concepto de persona es entendido aquí desde su vertiente individual y social o comunitaria. La educación personal del ocio defiende el desarrollo de una persona libre e independiente, pero también integrada y solidaria con las demás. Su gran reto, a la hora de la práctica, es que las actividades de ocio se separen del mero «pasar el rato» transformándose en experiencias positivas significativas. Pero esto no es algo que resulte fácil. Afirma Mihaly Csikszentmihalyi (1988, p. 154) que «el problema es que resulta más fácil encontrar placer en cosas que son fáciles, en actividades como sexo y violencia, que están ya programadas en nuestros genes». Es mucho más difícil aprender a disfrutar haciendo cosas que fueron descubiertas recientemente en nuestra evolución (música, poesía, arte...) porque cada uno debe hacer realidad este paso. Los medios de comunicación plantean propuestas fáciles: estrellas, futbolistas, etc., pero no vivencias profundas ni sentidas. Estos razonamientos nos inducen a pensar que no es suficiente con vivir el ocio como experiencia humana, sino que deberíamos tender a hacer de él una experiencia humana valiosa. Destaco a continuación dos aspectos que hacen valiosa la experiencia de ocio: creatividad y continuidad.

Afirma Alfonso López Quintás (1993, pp. 88-89) que una *persona creativa* asume las posibilidades de acción que le ofrecen las realidades del entorno y hace surgir de ellas algo valioso. Estas posibilidades son ofrecidas por las realidades que no son meros objetos, sino *centros de iniciativa* en algún aspecto. Un ocio creativo es propio de un ambiente comunicativo y empático, porque «la creatividad auténtica sólo tiene lugar cuando hay entreveramiento de dos o más ámbitos que se respeten en su valer, se ofrecen mutuamente posibilidades y dan origen a algo que en cierto modo les supera». Un diálogo, una obra artística o literaria, una idea, etc. son el fruto de encuentros personales y únicos, son el resultado de un proceso de comunicación profunda que poco o nada tienen que ver con lo productos de consumo en los que los vínculos con la creatividad son mera apariencia.

Para López Quintás (2000, p. 91), ayudar a descubrir la vivencia de un ocio creativo es una de las mayores tareas educativas en el momento actual. «Si la realizamos debidamente, llevaremos la felicidad a multitud de personas de todas las edades que sienten el tiempo libre como una condena, no como una invitación a la dicha». Desde su punto de vista, se trata de descubrir que la única fuente de gozo y felicidad está en la actitud de entrega propia de la experiencia de encuentro. Esto nos libera de múltiples frustraciones y nos permite vivir con plenitud interior en circunstancias adversas. Castilla del Pino (2000, p. 90), partiendo de su experiencia y de la investigación empírica, afirma en su estudio *Teoría de los sentimientos* que «ayudar a descubrir la vida creativamente (ocio creativo) es una de las mayores tareas educativas en el momento actual».

Continuidad y perseverancia marcan la diferencia entre el ocio sustancial y el ocio casual. Para Robert A. Stebbins, ocio sustancial y ocio casual son experiencias radicalmente diferentes, que se relacionan con estados mentales contrapuestos. *Ocio serio o sustancial* es aquél que «implica la búsqueda sistemática de una intensa satisfacción por medio de una actividad *amateur*, de voluntariado o de un *hobby* que los participantes encuentran tan importante y atractivo que, en la mayoría de los casos, se embarcan en una carrera de ocio con la intención de adquirir y expresar la

destreza, conocimientos y experiencia necesaria en ella» (Stebbins, 2000, p. 91). Las características distintivas del ocio sustancial son, según este autor, perseverancia, esfuerzo, formación, beneficios duraderos, ámbito social e identificación.

Stebbins ha identificado en sus investigaciones ocho beneficios duraderos relacionados con la práctica del ocio sustancial: autorrealización, autoenriquecimiento, autoexpresión, regeneración o renovación de la identidad propia, sentimiento de realización, mejora de la imagen personal de cada uno, interacción social y sensación de pertenencia al grupo, además de los propios resultados duraderos de la actividad (por ejemplo, un cuadro, un mueble, etc.). A ello hay que añadir la satisfacción personal que proporciona el ejercicio de la actividad, aunque éste sea un aspecto más fugaz que los ocho anteriores. La práctica del ocio sustancial introduce a los sujetos en organizaciones, redes y contactos sociales de gran importancia que facilitan a los participantes identificarse profundamente con las actividades que han elegido.

Ocio casual o poco serio es, para Stebbins, una «actividad que ofrece una recompensa inmediata y que no requiere o requiere muy poco entrenamiento específico para su disfrute». Se considera que estas experiencias de ocio son menos consistentes y no ofrecen la posibilidad de implicación y ocupación como las que tienen lugar en el ocio sustancial. El ocio casual también puede definirse como «toda clase de ocio que no puede clasificarse como *amateur*, relativo a un *hobby* o a una actividad de voluntariado» (2000, p. 112). Los distintos tipos de ocio casual tienen en común el carácter hedonista, pues están relacionados con vivencias que tienen una dosis importante de placer o diversión para quienes participan de ellas. Esto no quiere decir que sean necesariamente experiencias frívolas, pues el juego forma parte de este tipo de ocio y, a juicio del autor, es la principal fuente de la creatividad espontánea.

La educación debe ocuparse de que las personas sean capaces de obtener las máximas posibilidades y beneficios de sus experiencias de ocio, sea éste casual o sustancial. Pero parece evidente que el desarrollo de un ocio sustancial y creativo no es cuestión de azar, sino resultado de la educación personal. De ahí que, educativamente hablando, Douglas A Kleiber señale que «supone una falta de perspectiva centrarse solamente en aquellas destrezas que conducen, en última instancia, a un trabajo remunerado y a utilizar sistemas de gratificación que consideran el aprendizaje como un medio para obtener un fin. El cultivo de intereses y destrezas relacionadas con el ocio ofrece toda una vida de disfrute, así como un panorama de oportunidades para participar con los demás en la comunidad» (Kleiber, 2002, p. 73). A juicio del autor, lo más importante es que la motivación intrínseca y el reto personal inherente a las aficiones constituyen la base de aprendizaje, por lo que favorecen la labor de los educadores y facilitan su tarea de desarrollar compromisos y vocaciones.

A pesar de la falta de programas y currículos, la Educación de Ocio tiene un enorme potencial para llevar a cabo la educación para la vida. Afortunadamente, cada vez existen más documentos y declaraciones internacionales y gubernamentales con indicaciones claras al respecto. La mayor parte de las estrategias educativas relativas al desarrollo de valores, actitudes y destrezas de ocio buscan mejorar la calidad de vida de las personas, porque la Educación del Ocio es un proceso abierto, que no se refiere sólo a la infancia, sino que afecta a todas las edades. En el ocio, como en la vida misma, estamos sometidos a un continuo proceso de cambio que requiere una sucesiva adaptación a cada edad y a cada circunstancia. Kleiber (2002, p. 51) propone que, si la Educación del Ocio asume el valor de la desconexión y la relajación, debería incorporarse a la formación de los padres, a la educación de los profesores y

a los servicios que se ofrezcan a las personas que hayan experimentado alguna pérdida en sus vidas: desempleo, tratamientos de rehabilitación, luto, etc. Ello favorecería el objetivo de restablecer su sentido de seguridad y estabilidad, al tiempo que podría aprovecharse como fuente de identificación de nuevas posibilidades.

La educación comunitaria del ocio

Se refiere a acciones educativas en las que el objetivo no es cada persona sino una comunidad, cualquiera que sea: escolar, local, regional, etc. Es un tipo de educación que, sin olvidar la importancia del desarrollo personal, busca el cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio de una paulatina implantación del derecho al ocio y el aumento de la calidad de vida de la comunidad. La educación comunitaria del ocio se desarrolla a partir de unos objetivos colectivos debidamente seleccionados, a los que se subordinan unas estrategias de conocimiento, concienciación y acción adecuadas a los cambios buscados. La Carta Internacional WLRA (1997) considera como objetivos generales de la Educación del Ocio en la comunidad a los siguientes:

- Conocimiento del ocio y su relación con la calidad de vida
- Desarrollar la capacidad del individuo y del grupo para aumentar la calidad de vida durante el ocio y aumentar la autoorganización.
- Trabajar con los grupos existentes en la comunidad para minimizar las barreras y optimizar el acceso a los servicios de ocio.
- Promover aprendizajes de ocio durante todo el ciclo de la vida humana como una meta viable.
- Crear oportunidades para desarrollar, a partir del ocio, redes sociales necesarias para todos los seres humanos.
- Proporcionar estrategias creativas para minimizar los impedimentos para satisfacer las necesidades personales, familiares y de la comunidad.
- Desarrollar una comunidad incluyente reconociendo los aspectos multiculturales, socioculturales (desfavorecidos), de género, edad, habilidad y otros grupos constitutivos de la sociedad.
- Superación de las limitaciones sociales y culturales relacionadas con el ocio.
- Desarrollar un sentido de ciudadanía comunitaria nacional e internacional a través de una conducta de ocio responsable y seria.
- Aumentar la conciencia de la preservación y conservación de los recursos naturales y culturales.

Es evidente que estos objetivos y otros que se puedan añadir están, de un modo u otro, presentes en muchas políticas culturales, deportivas, de juventud, tercera edad, mujer, etc. Pero, en la mayoría de los casos, forman parte de actuaciones dispersas, con el riesgo de la descoordinación o, lo que es más grave, el riesgo de intervenciones contradictorias. Se puede considerar que forman parte de este tipo de acciones educativas bastantes de las propuestas que se desarrollan desde el movimiento «Ciudades Educadoras», las que tratan de responder a demandas sociales relacionadas con la equidad y equiparación de oportunidades y algunas que se tratan de llevar a cabo a partir de los medios de comunicación.

El movimiento «Ciudades Educadoras» es un proyecto en proceso de maduración que está teniendo una buena acogida y cuenta ya con experiencias de importancia. La idea se desarrolla a partir del documento *Aprender a Ser*, preparado por Edgar Faure y otros (1973), escrito para la UNESCO en 1972. A finales de los años ochenta, el Ayuntamiento de Barcelona organizaba el primer Congreso sobre el tema, que se celebró en 1990. Este encuentro internacional fue una fecha emblemática porque allí

se aprobaba la Carta de Ciudades Educadoras y se presentaban los pilares teóricos que sustentan la idea.

La Educación del Ocio que se defiende en este artículo tiene un encuadre adecuado en los planteamientos que se proponen en el proyecto de «Ciudades Educadoras» en cuanto que, en ambos casos, se pretende favorecer la formación integral de los ciudadanos[2]. Cualquier propuesta política, cultural, recreativa, formativa o social que se oriente hacia la inclusión y la participación ciudadana no puede ignorar las prácticas y hábitos de ocio imperantes en el momento, pero tampoco sus demandas y deseos. La consideración del ocio como ámbito de formación y desarrollo comunitario favorece que se haga realidad lo que se señala en el artículo 19 de la Carta de Ciudades Educadoras. Allí se precisa que todos los habitantes de la ciudad puedan ejercitar su derecho a «reflexionar y a participar en la construcción de programas educativos, y a disponer de los instrumentos necesarios para poder descubrir un proyecto educativo en la estructura y el régimen de su ciudad, en los valores que esta fomente, en la calidad de vida que ofrezca, en las fiestas que organice, en las campañas que prepare, en el interés que manifieste respecto a ellos y en la forma en que los escuche».

Señala J. Rodríguez (2002, p. 1) que la Ciudad Educadora «es una propuesta en continua construcción, una historia que se va recorriendo, al tiempo que permite identificar el camino por el cual se habrá de transitar. Una utopía a la que vale la pena apostarle. Es, también, la posibilidad de materializar las ideas y propuestas de los estamentos que conforman el tejido social de la ciudad. Se trata, en síntesis, de un proyecto para construir ciudadanía y democracia. Es un propósito de construir ciudad para más y mejores ciudadanos. Este proyecto de ciudad tiene como eje articulador la construcción de un nuevo ciudadano». Pero resulta difícil entender a un ciudadano del siglo XXI que no quiera saber nada del deporte, del disfrute de la cultura, que sea ajeno al movimiento turístico o al mundo de la diversión y el entretenimiento. La ciudad que demanda el nuevo ciudadano es una ciudad placentera, acogedora, capaz de crear ámbitos de comunicación y encuentro. No sólo es la ciudad para trabajar, sino la ciudad para vivir. Y en la vida del ciudadano actual el ocio ocupa un lugar dominante.

La educación comunitaria del ocio tampoco es ajena a la función de los *medios de comunicación,* tan importantes para el proceso de socialización del ocio en la sociedad actual. Los responsables comunitarios deberían impulsar el diseño de programas que promovieran el desarrollo de «ocios serios» y valores elevados, familiares y sociales, de forma entretenida. Los gobiernos no deberían ser indiferentes ante los contenidos televisivos, películas, radios y programas informáticos que promueven a menudo conductas antisociales como discriminación racial, violencia y hostilidad. Por lo contrario, su labor como educadores de ocio y a través del ocio puede ser incalculable.

La cultura del ocio ha tenido un desarrollo insospechado gracias a los entretenimientos de masas (multimedia, música rock, festivales, parques temáticos, etc.), que uniformizan y globalizan tendencias políticas, económicas, culturales y educati-

(2) Esta idea se defiende en el primer párrafo de la introducción a la Carta de Ciudades Educadoras aprobada en 1990 y revisada en 1994. También se defiende en la introducción que hace Jaume Trilla Bernet a la *Ciudad Educadora* (Ayunt. de Barcelona, 1990), publicación realizada con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadores. Trilla señala que el concepto de Ciudad Educadora «pretende abarcar todas las dimensiones de la educación integral» y, más adelante, puntualiza que es «formación intelectual, física, estética y moral, formación para el trabajo y para el ocio, adquisición de conocimientos, de asperezas, de hábitos, de actitudes y de valores» (VV. AA.: *El entretenimiento*, p. 18).

vas. Es esencial que la Educación del Ocio incluya nuevos objetivos relacionados con la resolución de problemas y el aprendizaje en el marco de este contexto virtual, lúdico y global. Ruskin (2002, pp. 21-22) considera que «la educación del ocio como parte de la educación-entretenimiento global debe incorporarse a los procesos de desarrollo comunitario, y las oportunidades profesionales en este campo deben ser conocidas. Varias formas de educación-entretenimiento como aventura, cultura o entretenimiento de masas deben ser crítica y objetivamente examinadas para descubrir sus papeles potenciales en el proceso de educación del ocio». La implantación de Internet en nuestras vidas hace más urgente esta tarea y abre un nuevo potencial en la Educación del Ocio que, desde este punto de vista, forma parte de un sistema global de entretenimiento y comunicación lleno de posibilidades educativas.

La recreación en entornos de apoyo puede constituir un canal para la integración social y un modo de llevar a cabo la *equiparación de oportunidades*. La Educación del Ocio, como se ha visto antes, colabora en el descubrimiento de uno mismo y el desarrollo de actitudes y valores positivos, así como para adquisición de destrezas, la eliminación de miedos y la apertura de la conciencia a las habilidades del otro. Atara Sivan (2002, p. 62) pone como ejemplo de este tipo una experiencia que se realiza en el entorno de la ciudad de Hong Kong. Allí, los programas integrados se desarrollan coordinados por una organización no gubernamental llamada TREATS. Fundada en 1979 y parcialmente apoyada por el Tesoro Público de Hong Kong, la organización «se compromete a promocionar la integración y el desarrollo de destrezas personales y sociales de los niños y adolescentes, a través del juego y la recreación». Para poder lograr estos objetivos, la organización promueve y coordina una amplia gama de actividades dirigidas a jóvenes y a personas con y sin necesidades especiales. La idea que subyace a estas iniciativas es que «la recreación y el juego son una parte esencial del desarrollo de los jóvenes, un aspecto crucial del proceso de aprendizaje y un medio poderoso para desalentar la segregación y discriminación, y fomentar la amistad» (TREATS, 1998). Además de los campamentos para los niños y adolescentes de 8-15 años, TREATS organiza también programas de desarrollo para jóvenes de 15-18 años. En estos programas, la organización integra a adolescentes con y sin necesidades especiales, con el fin de formarles en la organización de actividades recreativas integradas para sus compañeros.

Afortunadamente, el ejemplo de Hong Kong no resulta extraño en nuestro entorno y no sería difícil encontrar experiencias con objetivos parecidos. La mayor parte de los profesionales implicados son conscientes de la importancia de la accesibilidad y la igualdad de oportunidades a la hora de considerar que estas intervenciones educativas sean realmente una forma de ocio. Para ello nada mejor que potenciar de acciones formativas, que tanto éxito tienen en el momento actual. La formación como modalidad de ocio no es una inversión similar a otra cualquiera, dado que se trata de subir el nivel cultural de una comunidad y de aumentar su potencialidad de mejora, con todos los beneficios secundarios que ello reporta. En el caso de las personas con discapacidad, los beneficios pueden ser aún mayores, porque el ocio genera nuevos ámbitos de encuentro de gran importancia para la integración.

Ruskin propone que las personas con necesidades especiales[3] tengan el apoyo de políticas públicas económicas, éticas, morales y legales para llevar un auténtico

(3) Ruskin precisa que el término «personas con necesidades especiales incluye personas de todas las edades, con discapacidades de desarrollo, barreras para conductos adaptativos de varios niveles, discapacidades

plan de vida activo e independiente en los diversos marcos culturales. «La Educación del ocio, para la mayoría, debería centrarse en facilitar estos planes de vida mediante la consecución de experiencias de ocio óptimas y significativas» (Ruskin, 2002, p. 23). Cada vez es más evidente que las personas con discapacidad pueden beneficiarse de su participación en actividades de ocio. La universalidad de la necesidad de ocio y su uso positivo demanda oportunidades que lo hagan accesible para todos. La posibilidad de tener experiencias de ocio estimula a las personas para vivir de forma más satisfactoria y productiva que cuando estas oportunidades no estaban a su alcance.

La educación de profesionales del ocio

Es un apartado educativo específico centrado en la formación adecuada de los profesionales del ocio. En cada caso, habrá que considerar cuál es el perfil profesional que se pretende y cuáles son los requisitos y funciones a las que debiera responder. Considero que todo profesional del ocio debe conocer los planteamientos generales de la educación personal y comunitaria del ocio, así como la relación de éstas con respecto a su área de especialización. La educación de profesionales del ocio es un tema importante, al que he dedicado una amplia reflexión en otras ocasiones (Cuenca, 1999), pero quisiera destacar aquí las ideas que considero esenciales para entender la cuestión que se plantea: ámbito laboral, profesionales y formación.

El *ámbito laboral* del ocio nos traslada a una dialéctica anterior al desarrollo de la industrialización porque, junto a la remuneración monetaria, se juega con otros valores significativos para el ciudadano actual: la autorrealización y el desarrollo de una ocupación con sentido. Contrariamente a lo que se ha podido pensar en algunos ambientes, el mundo del ocio requiere de profesionales en todos los campos. No se puede responder a las demandas de hoy sólo desde el voluntarismo y la mera espontaneidad. El problema es que la sociedad no acaba de mirar seriamente hacia el ocio, del mismo modo que en la época industrial le costó prestar una atención humanizada al mundo del trabajo. El ejercicio del ocio es, ante todo, un acto específicamente humano, de modo que no se trata de producir objetos estandarizados, sino de ofertar servicios y productos personalizados. La formación de los nuevos profesionales del ocio pasa por una integración de temas técnicos y humanistas, por un conocimiento de los medios y una reflexión sobre los fines, por un conocimiento de las comunidades a las que se va a servir y un dominio de los recursos y posibilidades a las que se podrá acceder. La formación laboral en temas de ocio no puede estar ajena a hábitos de vida ni a los modos de pensamiento. No se puede ignorar que en el ocio buscamos encontrar una vida más humana y feliz, en la que cada uno nos reconocemos.

Gran parte de los trabajos del ocio se conocen desde hace tiempo, aunque no se haya tenido plena conciencia de su función. Sin embargo, en los últimos años se están desarrollando dos grandes grupos de *profesionales*. Por un lado, están los gestores y organizadores de centros, proyectos y empresas específicas de ocio, entendido el término bajo las denominaciones de cultu-

---

físicas incluidas condiciones relativas a la salud crónica, malformaciones congénitas, desórdenes del sistema nervioso y músculo esquelético, obstáculos, impedimentos visuales y sonoros, discapacidades emocionales, trastornos en la alimentación, discapacidades sociales (incluyen delincuencia y conducta social inaceptable).

Debería incluirse una perspectiva comunitaria para todos los individuos, expresando un claro valor de compromiso para aumentar el acceso a las oportunidades de ocio de las personas con necesidades especiales. Por lo tanto, debería reconocerse que los programas de educación de ocio dirigidos a personas con necesidades especiales juegan un papel primordial en la mejora de la calidad de la vida comunitaria».

ra, deporte, turismo y recreación. Por otra parte, estarían los educadores y pedagogos, personas que se ocupan de enseñar y transmitir los aprendizajes artísticos, deportivos, recreativos o específicos de ocio en sus diversas manifestaciones y siempre desde un prisma didáctico. Su referencia no es tanto la docencia, en el sentido del profesor clásico, sino más bien el rol de animador y guía. A estos dos grandes grupos, de escasa tradición en el pasado, se están uniendo otros profesionales dispersos, aunque con posibilidad de formar un tercer grupo. Son los asesores, orientadores y terapeutas del ocio. Se está accediendo a él desde la formación básica de sociólogo, ciencias de la información, psicología o especialidades del área de la salud. En los dos primeros casos, se parte de formaciones básicas múltiples, desde la economía a los más diversos currículos de humanidades.

En la *formación* de los profesionales del ocio habría que distinguir entre la llamada preparación específica y la formación complementaria. En la preparación específica incluyo aquellas carreras y titulaciones marcadas directamente por los ámbitos del ocio, como pudiera ocurrir con las artes, la gestión cultural, el turismo, los medios de comunicación, el deporte, etc. Si analizamos la formación de estos profesionales, encontraremos que, desgraciadamente, muchos o casi todos sus planes de estudio apenas tienen disciplinas relacionadas con el ocio que permitan encuadrar adecuadamente su trabajo futuro. En relación con la formación complementaria, se supone que muchos de los estudios debieran contemplar una o varias asignaturas relacionadas con los temas de ocio; tal es el caso de los arquitectos, sociólogos, psicólogos, educadores, etc.

Con la implantación de los Estudios de Ocio se trata de cubrir esta laguna. La denominación genérica de Estudios de Ocio se aplica actualmente a una serie de programas universitarios, docentes y de investigación, que tienen el denominador común de preparar especialistas en los diversos campos en los que la persona desarrolla su ocio, entendido como actividad libre, gratificante y desinteresada. Su planteamiento es interdisciplinar y su creación, reciente. En general, puede decirse que su misión es difundir los nuevos conocimientos científicos y técnicos que están desarrollándose en torno al ocio y su empleo. Temas tan actuales como el disfrute de la cultura, la gestión cultural, el fenómeno turístico, la educación del ocio, el deporte no competitivo, los mass media, las vacaciones o el desarrollo personal son algunos de los contenidos específicos de los nuevos Estudios de Ocio. Los currículos sobre temas de ocio han arraigado en los países más desarrollados dentro de marcos y estructuras diferentes. Por un lado, tienden a estudiar el fenómeno global, en todo el mundo; por otro, se cuestionan las realidades concretas en las que cada comunidad se desenvuelve. W. Nahrstedt (1995) propone la necesidad de un modelo curricular integrado. Podría servir de canalizador de novedades, ayudando a transformar gradualmente los actuales currículos de ocio y colaborando a una mayor especialización futura.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Estos tres ámbitos que acaban de esbozarse delimitan las áreas de actuación de la Educación del Ocio en el inmediato futuro. En ninguno de los tres debiera olvidarse que el objetivo básico de la Educación del Ocio es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de las personas a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con el ocio. Por esta razón, la Educación del Ocio también debiera ser parte de la formación de aquellos profesionales y gestores que, no estando directamente involucrados en organizaciones de ocio, inciden en aspectos com-

plementarios o pueden aprovechar su potencial de motivación y desarrollo humano. Desde este punto de vista, los conocimientos propios de la Educación del Ocio incumben también a padres, profesores, educadores sociales, voluntariado y líderes naturales de la comunidad.

Los seres humanos debemos crecer en nuestra complejidad y, para materializar nuestro potencial, debemos explorar, descubrir y crear. Ésta es la propuesta de Csikszentmihalyi (2001, p. 30) cuando afirma que «aquí es donde reside la importancia del ocio para el desarrollo humano». En los últimos años, asistimos a un crecimiento del número de adultos interesados en ampliar su repertorio de ocio aprendiendo nuevas destrezas. En esta dirección caminan ciertas ofertas universitarias, buena parte de los cursos de educación para adultos y múltiples propuestas de clubs o talleres que, en bastantes casos, cuentan con apoyo institucional. En un estudio realizado por la gran organización suiza de educación para adultos Ecoles-Clubs Migros (1988), se concluye que la demanda de educación de adultos relacionada con el ocio continuará creciendo en los primeros años de este siglo y será determinante para más de la mitad de la oferta de los programas. Analizando los datos de otros países (Faché, 2002), esta previsión es fácilmente trasladable a la mayoría de los países desarrollados.

Junto a los cursos sobre deportes, manualidades o arte, organizados por clubs deportivos, centros culturales, museos o centros de vacaciones, empiezan a desarrollarse en los últimos años las llamadas vacaciones educativas para adultos. Inicialmente se relacionaban con deportes e idiomas extranjeros, pero en estos momentos se ofrecen en todo tipo de campos. W Faché cita (2002, p. 96) un artículo titulado «Was man im Urlaub alles lernen kann» (todo lo que se puede aprender en vacaciones), publicado en *Geo Saison*, en enero de 1998, donde se mencionan cuarenta organizaciones que ofrecen cursos en alrededor de cincuenta campos diferentes. Entre su oferta, se incluyen cursos tan específicos como pintura de acuarelas, restauración de muebles antiguos, búsqueda y procesamiento de piedras semipreciosas, familiarizarse con las hierbas, tocar el saxofón, aprender tangos y un largo etcétera. Muchos de los aprendizajes de ocio con gran demanda, como tenis, baile, esquí, fotografía, fitness o grabaciones de vídeo son un negocio rentable en muchos lugares. Las propuestas de formación se multiplican tanto en centros culturales y deportivos como en ciudades y clubs de vacaciones. Walt Disney Resort (Florida) abrió en 1996 un parque de bungalows capaz de acoger a 1.300 personas y ofrecer cuarenta cursos diferentes relacionados con aprendizajes de ocio tales como jardinería, deportes, ordenadores o producción de programas de radio y televisión.

Todas estas noticias son prometedoras y sugerentes, pero la Educación del Ocio debe estar enmarcada en la defensa de un proyecto educativo integral en el que se fomente inteligencia, sensibilidad y voluntad. En el informe Bricall, se señala que existe una necesidad de integrar una Educación para el Ocio en la formación universitaria, pero no es menos necesaria su integración en los nuevos modos de ser del ciudadano. Las sociedades capitalistas se han ocupado de preparar para el trabajo, pero no para el ocio. El consumo de ocio requiere unas habilidades que hay que aprender y cultivar, que no son ajenas a la cultura.

«Adquirir pues estas habilidades de consumo es también un proceso de formación y de aprendizaje. Y hay que tener presente que las mismas difieren tanto respecto de la dificultad de adquirirlas, como respecto de la cantidad de satisfacción que su adquisición permite. Por esta razón, ambos criterios permiten considerar más valiosas algunas formas de la cultura que otras. Adquirir una capacidad o habilidad de con-

sumo de música clásica o de artes plásticas es más costoso que adquirirla para el consumo pasivo de espectáculos deportivos» (Bricall, 2000, p. 122).

Más allá de los objetivos habituales en la pedagogía del tiempo libre, la liberación del aburrimiento o la prevención de las lacras sociales, el sentido específico de la Educación del Ocio es la reivindicación de la persona, de su libertad responsable y su generosidad. Es la defensa de lo satisfactorio por encima de lo útil o, si se quiere, la redefinición de nuestras acciones en función de criterios diferentes a la utilidad o las necesidades básicas. La Educación del Ocio afecta a todas las edades y compromete a todas las instituciones en los tres ámbitos de acción que hemos señalado: personas, comunidades y profesionales del ocio. La Educación del Ocio se arraiga en valores, actitudes, habilidades y conocimientos. Constituye un proceso continuo de aprendizaje que conlleva desarrollo personal, ayuda para reducir las diferencias entre los grupos sociales y facilita la igualdad de acceso al ocio. Desde una postura humanista, el ideal que se persigue es que la persona tenga un ocio maduro, libremente elegido, satisfactorio, autotélico, adecuado a su edad y circunstancias, capaz de proporcionarle experiencias de desarrollo personal. Con ello se lograría elevar el nivel cultural de la sociedad y se haría realidad la antigua propuesta del *otium cum dignitate*.

El *otium cum dignitate* ha sido hasta ahora una propuesta de elite, un ideal históricamente utópico porque necesitaba hacerse realidad a través de la liberación del trabajo y la formación. Las sociedades tecnológicas modernas tienen posibilidades para superar ambos inconvenientes. De modo que muchos de los problemas que plantea el ocio de nuestros días, como el polémico «botellón» de los adolescentes, el consumismo feroz de los adultos o el aburrimiento de las personas mayores, pueden encontrar la solución idónea en el ejercicio de un *otium cum dignitate* adecuado a los nuevos tiempos. Pero el único acceso posible es a través de la formación; de ahí que la integración de la Educación del Ocio en el proyecto educativo de los nuevos ciudadanos sea una tarea urgente y necesaria.

BIBILIOGRAFÍA

BALTES, P. & BALTES, M.: «Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation», en P. BALTES & M. BALTES (eds.): *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

BRICALL J. M., *Universidad 2000*. Madrid, CRUE, 2000.

CABRERA, M. S.: «Los valores básicos de la sociedad», en F. A. ORIZO; J. ELZO Y OTROS: *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Madrid, Fundación Santa María/Universidad de Deusto, 2000, pp. 25-47.

CASTILLA DEL PINO, C.: *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets Editores, 2000.

VI CONGRESO MUNDIAL DE OCIO (celebrado en Bilbao los días 3-7 de julio de 2000) *Resúmenes/abstracts* y *Comunicaciones/papers*, en CD editado por ADOZ, Centro de Documentación en Ocio. Universidad de Deusto. Las actas de ponencias principales están publicadas en Documentos de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. S.: *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, M.: «Ocio y creatividad en el desarrollo humano», en CSIKSZENTMIHALYI; CUENCA Y OTROS: *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Bilbao, Documentos de Estudios de Ocio nº

18, Universidad de Deusto, 2001, pp.17-32.

CUENCA CABEZA, M.: «Educación del ocio: el modelo de intervención UD», en C. DE LA CRUZ: *Educación del Ocio. Propuestas internacionales*. Bilbao, Documentos de Estudios de Ocio nº 23, Universidad de Deusto, 2002, pp.25-56.

— «Ocio, Trabajo y Formación: Algunas reflexiones», en *Letras de Deusto*, nº 83, abril-junio (1999), pp. 49-65.

— *Ocio humanista*. Bilbao, Documentos de Estudios de Ocio, nº. 16, Universidad de Deusto, 2000.

— *Ocio y formación: Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.

DATTILO, J.; MURPHY, W. D.: *Leisure Education Program Planning. A Systematic Approach*. State College, Venture Publishing, PA, 1991.

DE MIGUEL, A.: *Dos generaciones de jóvenes 1960-1998*. Madrid, Instituto de la Juventud, 2000.

DELLE FAVE A.; MASSIMINI, F.: «La modernización y los contextos cambiantes de flujo en el trabajo y el ocio», en M. e I. S. CSIKSZENTMIHALYI: *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao, Desclée De Brouwer, 1998, pp.191-209.

ECCLES, J.; BARBER, B.: «Student council, volunteering, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?», en *Journal of Adolescent Research, 14* (1999), pp. 10-43.

ELZO, J.: *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María, 1999.

ELZO, J.y OTROS: *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Madrid, Fundación Santa María/Universidad de Deusto, 2000.

EUROPEAN COMMISSION: *The demographic situation in the European Union*. Brussels, European Commission, DG V-COM (94) 595, 1994.

FACHÉ, W.: «El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio», en C. DE LA CRUZ AYUSO (ed.): *Educación del ocio: Propuestas internacionales*. Bilbao, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, 2002, pp. 85-102.

FAURE, E. Y OTROS: *Aprender a ser*. Barcelona, UNESCO, 1973.

HAGGARD, W.: «Identity affirmation through leisure activities», en *Journal of Leisure Research*, vol. 1, no. 1 (1992), pp. 1-18.

KELLY, J. R.: *Leisure, Identities and Interactions*. Londres, George Allen and Unwin, 1983.

KLEIBER, D.: «Developmental implications of engagement and disengagement as leisure experiences», en M. CUENCA (ed.): *Leisure and Human Development. 6th World Leisure Congress Proposals*. Bilbao, University of Deusto, 2000.

KLEIBER, D.: *Leisure experience and human development*. New York, Basic Books, 1999.

— «Motivational reorientation in adulthood and the resource of leisure», en D. KLEIBER & M. MAEHR (eds.): *Motivation and Adulthood*. Greenwich, JAI Press, CT, 1985.

KLEIBER, D. A.: «La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: Una perspectiva / visión a lo largo de la vida», en C. DE LA CRUZ AYUSO (ed.): *Educación del ocio: Propuestas internacionales*. Bilbao, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, 2002, pp. 69-83

LOGAN, R.: «A reconceptualization of Erikson»s theory: The repetition of existential and instrumental themes», en *Human Development, 29* (1986), pp. 122-129.

LÓPEZ DE ARANGUREN, J. L.: *Ética de la felicidad y otros lenguajes*. Madrid, Tecnos, 1992.

LÓPEZ QUINTÁS, A.: «Tiempo de ocio, tiempo de creatividad», en M. CUENCA (ed.): *Ocio y desarrollo humano.* Bilbao, Universidad de Deusto/World Leisure, 2000, pp. 85-91.

— *La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis. Creatividad y educación.* Madrid, Publicaciones Claretianas, (1993)4, Universidad 2000, p 122.

MUNDY, J.; ODUM, L.: *Leisure Education Theory and practice.* Nueva York, Wiley, 1979.

NAHRSTEDT, W.: «Training personnel for freetime education, concepts and directions», en H. RUSKIN; A. SIVAN: *Leisure Education. Towards the 21st century.* Provo, Utah, Brigham Young University 1995, pp. 94-122.

NEULINGER, J.: *The psychology of leisure.* Springfield, C.C. Thomas, IL, 1981.

PIEPER, J.: *El Ocio y la vida intelectual.* Madrid, Rialp, 1974.

RACIONERO, L.: *Del paro al ocio.* Madrid, Anagrama, 1994.

RODRIGUEZ, J.: *Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad.* Colección de Documentos, Instituto Internacional de Gobernabilidad, Barcelona 20 de agosto de 2002. Revisión: 24-09-2002.

RUSKIN; H.: «Desarrollo Humano y Educación del Ocio», C. DE LA CRUZ AYUSO: (ed.): *Educación del ocio: Propuestas internacionales.* Bilbao, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, 2002, pp. 19-24.

SIVAN, A.: «Educación del ocio y desarrollo Humano: el caso de Hong Kong», en C. DE LA CRUZ AYUSO: (ed.): *Educación del ocio: Propuestas internacionales.* Bilbao, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, 2002, pp. 57-68.

STEBBINS, R.: *Amateurs, professionals, and serious leisure.* Montreal, McGill-Queen«s University of Press, 1992.

— «Educating for serious leisure», en *World Leisure and Recreation, 41*(4) (1999), pp. 14-19.

STEBBINS, R.A., «Un estilo de vida óptimo de ocio: combinar ocio serio y casual en la búsqueda del bienestar personal», en C. CUENCA (ed.): *Ocio y desarrollo humano.* Bilbao, Universidad de Deusto / World Leisure, 2000.

TOUGH, A.: «Self-planned learning and major personal change», en M. THORPE; R. EDWARDS; A. HANSON (eds.): *Culture and processes of adult learning,* London, Routledge, 1993, pp. 31-41.

TREATS.: *Information sheet.* Hong Kong, TREATS, 1998.

VARIOS AA.: *Ciudad Educadora.* Ayuntamiento de Barcelona, 1990.

VERDUN, J.; MCEWEN, D.: «Perspectives on leisure counseling and leisure education», en *Leisure Information,* vol. 12, no. 3 (1985), pp. 10-11.

WATERMAN, A. S.: «Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations», en *Journal of Mind and Behavior, 11* (1990), pp. 47-74.

WLRA (World Leisure and Recreation Association): «Carta Internacional de la Educación del Ocio», en S. GORBEÑA y OTROS: *El derecho al Ocio de las personas con discapacidad.* Bilbao, Documentos de Estudios de Ocio, núm. 4, Universidad de Deusto, 1997, pp. 243-252.

WORLD LEISURE, The WLRA International Position Statement on Leisure Education and Youth at Risk, in World Leisure, 1998.

UN HORIZONTE PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE COMPLEJIDAD SOCIAL: LOS APORTES DE NIKLAS LUHMANN

JOSEFINA GRANJA CASTRO (*)

Resumen. Este texto pretende contribuir a la reflexión sobre el futuro de la educación, a partir de plantear la necesidad de revisar las herramientas mediante las cuales conocemos y describimos lo educativo. Es un ensayo teórico que destaca algunos constructos conceptuales desarrollados por el sociólogo alemán Niklas Luhmann, a través de los cuales, es posible avanzar en la comprensión de la educación, en nuestra actualidad, como punto de partida de los problemas que podamos vislumbrar en su futuro.

Abstract. This text is aimaed at contributing to a reflection on education's future, starting from the need of thinking the tools to know and describe the educational. This is a theoretical essay which underlines some conceptual constructs, developed by German sociologist Niklas Luhmann, through which it is possible to progress in the understanding of education in the present, as a starting point of the problems that we could make out in the future of education.

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE COMPLEJIDAD

Entre las descripciones más frecuentes de nuestras sociedades, la referencia a complejidad ocupa un lugar recurrente, unas veces entendida de manera elemental como surgimiento de nuevos componentes actuantes en la vida social y dibujo de relaciones inéditas, otras, como diferenciación funcional en las diversas instancias de la sociedad, que da lugar a estructuraciones donde todas las funciones sociales resultan igualmente importantes y, por tanto, sin orientación a un vértice o centro primordial.

En el ámbito de los procesos y prácticas de la educación, la complejidad ha producido efectos que es posible identificar en múltiples planos. Asistimos a un momento en el que los procesos de producción, circulación y distribución del saber se ven completamente modificados; proceso inédito en cuanto a sus rasgos particulares (las formas que adopta, la semántica que emerge, los problemas que plantea) pero común en cuanto a la dinámica evolutiva de las sociedades, baste recordar, por ejemplo, las profundas transformaciones que tuvieron lugar a finales del siglo XVIII en el marco de la revolución industrial, basada en la mecanización de la producción y en el incremento de la eficiencia técnica, mediante la utilización de los nuevos conocimientos tecnológicos de aquella época, cuyos efectos se filtraron hasta las estructuras capilares de la sociedad.

(*) Centro de Investigación y Estudios Avanzados (México D.F.).

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

La transformación por la que avanzamos ha generado una semántica propia y, así, se habla, desde la década pasada, de una transición hacia un nuevo tipo de orden social: «sociedad de la información», «sociedad del conocimiento», «sociedad de redes», caracterizado por la centralidad de la generación de conocimiento y por las formas inéditas de procesamiento y circulación de la información. En este escenario, se abren debates antes inimaginables que apuntan a considerar los «retos de una economía basada en el conocimiento», situando «el conocimiento desde una perspectiva de mercado»[1].

Nuestro contexto, igual que en épocas pasadas, ha depositado en la educación un papel central en el desarrollo, añadiendo sus matices propios: educación como «productora de conocimiento», como «inversión en conocimiento» y como medio para desarrollar, en los educandos, la «capacidad de aprender a aprender» que requiere la nueva realidad económica, en lugar de la antigua misión de «calificar a la fuerza de trabajo» y de «formar los cuadros» para el desarrollo[2]. La nueva concepción eslabona educación como base del conocimiento, conocimiento como base de la información e información como base del desarrollo que conduce a la globalización; la educación es puesta en el corazón de las transformaciones de nuestra época.

Los procesos educativos, tanto a nivel macro (sistemas educativos, políticas regionales) como a nivel micro (prácticas escolares situadas) están vinculados y se ven afectados, en diferentes escalas, por las condiciones que caracterizan a la sociedad globalizada y a la entrada en escena de nuevas tecnologías: en un futuro ya no muy lejano, tendremos que adecuar conceptos básicos, como los que hemos observado, a la educación: como analfabetismo, para dar cabida a nociones como «alfabetización digital»[3], para referirse a la población que carece de las habilidades básicas de uso y manejo de las tecnologías de la información (computadora, internet), creando, con ello, nuevas subjetividades y dinámicas de exclusión (en sentido foucaultiano). Hoy, se ha vuelto lugar común afirmar que la era de la información está generando cambios en la concepción de la educación, tal como la hemos entendido hasta el presente.

Además de las transformaciones en cascada, vinculadas a las nuevas tecnologías y a los contactos que permiten la globalización, otros eventos, no necesariamente derivados de aquellos, han marcado contextos inéditos para la educación en el umbral del nuevo siglo: la irrupción en el escenario de nuevos y heterogéneos actores sociales que levantan demandas ancladas en valoraciones culturales y éticas signadas por la diferencia; el fortalecimiento de los procesos de autonomía local y de identidad cultural regional, replanteamientos sobre el sentido y función del estado[4];

---

(1) OCDE: «Marcadores para la Ciencia, la Tecnología y la Industria: hacia una economía basada en el conocimiento, 2001» Nota de prensa, 16/09/01. En http://rtn.net.mx.ocde.

(2) La genealogía de estas diversas concepciones se puede rastrear en los paradigmas educativos de los organismos internacionales, en la segunda mitad del siglo XX: «Educación para el desarrollo», desde la posguerra hasta los años 70-80 y «Educación para la transformación productiva con equidad», desde la segunda mitad de los ochenta e inicio de los noventa. cfr. GRANJA CASTRO, J.: «Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina» en *Revista Mexicana de Sociología*, 59 (1997), pp. 161-188.

(3) OCDE, «Aprendiendo a cambiar: Tecnologías de la Información y Comunicación en las escuelas». Nota de prensa, 23/09/01.En http://rtn.net.mx.ocde.

(4) Los cambios mundiales ponen en tela de juicio, incluso, la utilidad del concepto «estado-nación», pues, para algunos problemas, es demasiado grande para actuar con efectividad y, para otros, es demasiado pequeño. Por eso, se hace necesario un desplazamiento de la autoridad, tanto hacia arriba como hacia abajo, creando estructuras que puedan responder mejor a las fuerzas de cambio, actuales y futuras. Cfr. KENNEDY, P. *Preparing for the Twenty-first Century*. Londres, Fontana Press, 1994.

sin desaparecer éste, ahora, se pone atención a nuevos referentes que intercambian posicionamientos centrales: fenómenos culturales, diversidad étnica y regional, articulaciones entre lo público y lo privado, identificación de nuevos actores y sujetos colectivos; irrupción de lo educativo más allá de las fronteras de lo escolar formal, etc.

Cobijada en esta condición de complejidad, la educación, en nuestras sociedades, requiere ser observada y descrita mediante distinciones emergentes que cobran sentido y relevancia en los nuevos contextos de nuestra sociedad; las agencias abocadas al análisis y al diagnóstico de los procesos de la educación no pueden soslayar esta condición y, para ello, necesitan echar mano de instrumentos de teoría que permitan describir, apropiadamente, lo que tenemos frente a nosotros.

En el escenario del pensamiento sociológico de las últimas décadas, la producción teórica de Niklas Luhmann (1927-1998) ofrece un horizonte para reflexionar sobre la complejidad de nuestras sociedades actuales y, desde ahí, problematizar la educación.[5] En el espacio de este artículo, sólo se revisarán, de manera introductoria, los postulados de teoría relativos a diferenciación funcional, complejidad y contingencia, teoría de la observación y observación de segundo orden. El lector interesado podrá adentrarse en los entramados más finos del pensamiento sistémico, así como en los sugerentes y brillantes análisis sociohistóricos que ofrece Luhmann, como constante acompañamiento de su propuesta teórico conceptual.

LA NECESIDAD DE UNA CONCEPCIÓN TEÓRICA SOBRE LA SOCIEDAD

Si queremos avanzar en el conocimiento de lo que la educación es hoy, necesitamos disponer de teorías que permitan llevar a cabo una adecuada descripción de la sociedad moderna. Trabajando desde la teoría de sistemas[6], Luhmann plantea que la «teoría de la diferenciación de la sociedad» y la «diferenciación funcional», como el tipo de diferenciación propio de las sociedades modernas, se proveen de instrumentos aptos para describirla.

El concepto de diferenciación no es nuevo en la sociología, desde la época de los clásicos ha sido uno de los dispositivos teóricos más importantes de la disciplina[7]. Luhmann profundiza en los principios teóricos del concepto y lo refiere a los sistemas. La diferenciación no es la subdivisión de un todo en partes complementarias entre sí, no significa, tampoco, que el todo se descomponga en parte y en las relaciones entre las partes; la diferenciación la entiende Luhmann como *diferenciación de diferencias sistema/entorno,* es decir, la

(5) En el campo de la Educación Comparada, se ha utilizado, con éxito, la perspectiva sistémica de Luhmann, especialmente los estudios de SCHRIEWER, J.: «The Method of Comparison and the Nedd of Externalization. Methodological Cruteria and Sociological Concepts» en *Theories and Methods in Comparative Education.* Frankfurt, Schriewer and Holmes ed., 1999, pp.25-83; «Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos» en *Formación del discurso en la educación comparada.* Barcelona, Pomares, 2002.

(6) El concepto de sistema con el que trabaja Luhmann exige, del lector, una actitud de apertura cognitiva que le permita reconocer la complejidad e historia del propio concepto: las diferencias entre la teoría de sistemas de los años cincuenta (sistemas cerrados, conjunto de elementos que se relacionan) y, posteriormente, sistemas que se retroalimentan de manera positiva o negativa, hasta llegar a concepciones actuales donde los sistemas se entienden como «una diferencia» entre entorno y sistema. Esta última es la caracterización de sistemas que Luhmann lleva a la sociología.

(7) Basándose en el *principio de diferenciación*, Simmel llegó hasta el análisis del dinero, Durkheim maduró sus reflexiones sobre las transformaciones en las formas de solidaridad moral, Weber desarrolló su concepto de racionalización de los distintos órdenes de la vida (religión, economía, política) y Parsons construye su teoría del sistema general de la acción, por mencionar algunos ejemplos.

diferenciación es un proceso que tiene lugar cuando la operación de surgimiento de un sistema (formación de una diferencia entre sistema y entorno) opera sobre su propio resultado, esto es, se hace recursiva:

> Podemos concebir la diferenciación como una *reproducción, dentro de un sistema, de la diferencia entre un sistema y su entorno.* La diferenciación es, así, entendida como una forma reflexiva y recursiva de la constitución de sistemas. Repite el mismo mecanismo, usándolo para amplificar sus propios resultados. (Luhmann, 1998b, p. 73)

De acuerdo con Luhmann, en el transcurso de la historia, las sociedades han conocido sólo unas pocas formas de diferenciación, puesto que «los problemas estructurales específicos tienen un número limitado de soluciones posibles». La diferenciación sistémica requiere de la combinación de dos dicotomías que son asimétricas: sistema/entorno e igualdad/ desigualdad; a partir de ello, han emergido, hasta ahora, tres posibles combinaciones: la segmentación, la estratificación y la diferenciación funcional.

Tales formas de diferenciación no responden a un ordenamiento teleológico, no son excluyentes y, probablemente, no son, tampoco, las únicas posibles; sin embargo, dan pautas para comprender el tipo de complejidad que caracteriza a las sociedades diferenciadas por funciones (lo cual no significa falta de complejidad en las otras formas de diferenciación). En tanto, las pautas no constituyen descripciones exhaustivas que representen, punto por punto, la realidad, el propio Luhmann exploró las limitaciones de la diferenciación, especialmente, la funcional propia de las sociedades modernas, a la luz de las formas que toman los procesos de inclusión y exclusión en las sociedades subdesarrolladas y de «modernidad periférica»[8].

La segmentación diferencia la sociedad en subsistemas *iguales*. Los principios de formación sistémica se dan por el origen étnico, la residencia o la combinación de ambos. La desigualdad es resultado de condiciones fortuitas en el entorno y no tiene una función sistemática.

La estratificación diferencia la sociedad en subsistemas *desiguales* y alinea la asimetría sistema/entorno con la de igualdad/desigualdad: la igualdad regula la comunicación interna y la desigualdad gobierna la comunicación con el entorno. Los subsistemas mantienen su identidad y sus límites mediante una concepción jerárquica de la sociedad.

En la diferenciación funcional, las asimetrías igualdad/desigualdad y sistema/entorno se recomponen: los subsistemas funcionales son desiguales en cuanto a su función pero iguales en cuanto a su entorno. Todas las funciones tienen que ser realizadas y han de ser interdependientes, la sociedad no puede conceder primacía absoluta a ninguna de ellas. No rige ningún principio de jerarquía funcional.

En este tipo de sociedades, los diferentes subsistemas se diferencian y definen sobre la base de la función específica que cada uno desarrolla en la sociedad: el sistema político, el económico, el jurídico, la ciencia, la educación, la religión y el arte. Cada sistema desarrolla, de modo autónomo, su propia función (clausura operativa o autopoiesis) y, a la vez, se encuentra estructuralmente acoplado a su entorno (apertura causal), es decir, a otros sistemas. El acoplamiento estructural implica un aumento de ciertas dependencias y una mayor sensibilidad frente a las irritaciones provenientes de ciertos aspectos del entorno; pero, también, implica, a la vez, una mayor indeferencia respecto a otros estímulos del entorno, de modo que, los sistemas responden, selectivamente, a las irritaciones del entorno.

---

(8) «Inclusión y exclusión» en *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid, Trotta, 1998, pp. 167-195

La relación entre las funciones de los distintos sistemas no está regulada jerárquicamente en el ámbito de la sociedad global: la desigualdad entre sistemas ya no se basa en el rango ni en la jerarquía, como en las sociedades estratificadas; cada sistema cumple funciones para las cuales no existe –a nivel de la sociedad global– ninguna jerarquía u orden de importancia. Todas las funciones deben desarrollarse en cuanto todas son, igualmente, relevantes para la sociedad pero ninguna tiene el primado funcional, por ello, la sociedad, funcionalmente diferenciada, es una sociedad sin centro ni vértice; la coexistencia heterárquica de descripciones de los diversos sistemas funcionales ha provocado un «desencantamiento de la jerarquía como principio del orden». La sociedad es una constelación *policontextural* y la diferenciación ha generado un cambio de horizonte: ninguna actividad parcial puede pensarse como esencial, pues todas lo son, ninguna posición de observación y de descripción es más válida que otras, pues todo depende del sistema que observa.

Las consecuencias de este modo de observar la sociedad se desgajan una tras otra: imposibilidad de describir la sociedad a partir de un único punto de vista; simultaneidad de descripciones válidas que, incluso, pueden rechazarse mutuamente (policontexturalidad); contingencia como atributo de las sociedades modernas; en una palabra, complejidad de la sociedad actual.

CÓMO OBSERVAR COMPLEJIDAD Y CONTINGENCIA

Complejidad y contingencia son dos caras de una misma moneda: la diferenciación funcional postula, siempre, más posibilidades de las que efectúa, no todos los elementos pueden estar simultáneamente en relación. Complejidad significa que, para actualizar las relaciones entre elementos, es necesaria una selección:

> Complejidad significa coacción a seleccionar. Coacción a seleccionar significa contingencia y contingencia significa riesgo. Cualquier estado complejo de cosas se basa en una selección de las relaciones entre los elementos, los cuales, a la vez, son utilizados para constituirse y conservarse. La selección sitúa y cualifica los elementos, aunque, para éstos, fueran posibles otras relacionalidades. Designamos este «ser posible, también, de otro modo», mediante el término de la contingencia. La contingencia avisa sobre la posibilidad de fallo, aún, en la formación más favorable». (Luhmann, 1991, p. 48)

En su esfuerzo por especificar contingencia y complejidad, de tal modo que permitan una comprensión de la sociedad moderna, Luhmann remite a la teoría de la observación y de la observación de segundo orden. Es necesario un breve excurso para entender cómo toma forma esta articulación.

Luhmann plantea que, desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, conceptos como contingencia y complejidad no han encontrado un asidero epistemológico adecuado, entre otras cosas, por la dificultades que implica el tratamiento de la circularidad y de la autoreferencia; pero el constructivismo radical ofrece una posibilidad para tratar con ellos sin excluir las consecuencias autoimplicativas[9].

El constructivismo, en este paradigma sistémico, formula un concepto extremadamente formal del acto de observar, definiéndolo como «operación de distinción e indicación». Conforme a ello, la observación es el procesamiento de selecciones de donde se derivan varias implicaciones: a) no se puede observar el todo al mismo tiempo, b) el referente que «se pone en foco» se guía por una distinción, c) lo que

(9) *Cfr. La ciencia de la sociedad*, 1996, p.376, 386, 58, entre algunas.

se puede observar está posibilitado desde esa guía, d) los enlaces de observaciones ulteriores y las descripciones que se producen están entramadas en esa red.

En tanto inicio, se trata, siempre, de una selección arbitraria: se comienza por un lado de la distinción pero, igualmente, se podría iniciar por cualquier otro. Esto no significa una relativización del tipo «cualquier cosa vale», por el contrario, la diferenciación que traza la observación demarca un límite con la consecuencia de que los enlaces ulteriores irán emergiendo al abrigo de la diferenciación seleccionada y constreñidos-posibilitados desde ella. Sólo así, se forma el sentido.

Cualquier observación efectúa, de manera simultánea, un doble movimiento: *indica* un lado de la forma sobre el cual se enlazan las descripciones y *distingue* el otro lado, el cual, queda *puesto en suspenso respecto a la indicación actualizada,* porque no se puede operar en ambos lados al mismo tiempo. La parte distinguida no se excluye simplemente, sino que puede reintroducirse como indicación en observaciones ulteriores.

Desde lo indicado, transcurren los enlaces de descripción y producción de sentido, los cuales son posibles por la emergencia de nuevas operaciones de indicación y distinción:

> La operación de la observación, siempre, es la unidad de dos componentes *distinguir* e *indicar.* Este *distinguir* e *indicar* es un caso de aplicación de un mecanismo mucho más general que podría designarse como *producción de excedentes y selección,* y que es la base de la evolución de sistemas complejos que se autoorganizan. (Luhmann, 1996b, p. 64)

Se ha colocado, a la observación, bajo un arco de formalización de tal abstracción que hace posible sostener un siguiente postulado, imprescindible para entender complejidad y contingencia en las sociedades, funcionalmente, diferenciadas:

> El observador es un sistema que utiliza las operaciones de observación, de manera recursiva como secuencias, para lograr una diferenciación con respecto al entorno. (Luhmann, 1996a, p.116)

Sobre la observación como operación basal de los sistemas, es posible desplegar el siguiente *modo de observación*: la observación de segundo orden, donde lo que se observa no es el sistema como tal sino *la forma de observar,* esto es, *las distinciones que utiliza un observador.* Según Luhmann, en virtud de los sistemas funcionales, se constituyen diferentes formas de observación de segundo orden y, por ello, la sociedad moderna está sustentada en una permanente observación de la observación. En *La contingencia como atributo de la sociedad moderna* y en otras obras, Luhmann ilustra cómo los distintos sistemas funcionales de la sociedad fueron desarrollando esquemas de observación de segundo orden: la pedagogía del siglo XVIII introduce la semántica del niño como distinción que le permite valorar lo que es relevante para el sistema educativo; el sistema político, además de autodescribirse mediante términos como democracia, soberanía, territorialidad, empieza a orientarse, en el siglo XIX, por la observación de la opinión pública; el sistema jurídico inicia, en el siglo XVIII, un proceso de sustitución de la diferencia derecho natural / derecho positivo como matriz de observación, por derecho constitucional / derecho normal; el sistema de la ciencia cambia a la observación de segundo orden y el medio de las publicaciones permite que se «pueda observar cómo se ha observado». Por ello,

> el observar de segundo orden es el fundamento *operativo* en la diferenciación dinámica y *estructural* de específicos sistemas funcionales de la sociedad. La diferenciación dinámica operativa del sistema global tiene lugar a través de la comunicación, vale decir, la sociedad puede realizar observaciones, únicamente, bajo la forma de

> comunicación que también se adapta al modo de observación de segundo orden, esto nos conduce a un incremento inmenso de la complejidad social disponible. En este sentido, la observación de segundo orden, con su semántica, con sus propiedades de contingencia es, metodológicamente, tematizada, una variable que interviene y que explica que la sociedad pueda convertirse en una forma de diferenciación orientada funcionalmente. (Luhmann, 1997a, p.110)

Los nuevos sistemas no disponen de un metaobservador (Dios, la naturaleza, la ciencia, la economía) que reduzca la contingencia, ya que el «desencantamiento del mundo» los ha desplazado, se sirven, en cambio, de una observación de segundo orden.

Esto nos regresa a la caracterización de la sociedad moderna como una sociedad en la que se da una coexistencia heterárquica de descripciones de los diversos sistemas funcionales; la diferenciación ha generado un cambio de horizonte: ninguna actividad parcial puede pensarse como esencial, pues, todas lo son, ninguna posición de observación y de descripción es más válida que otras, pues todo depende del sistema que observa.

CONSECUENCIAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN

Las reflexiones de esta última sección avanzan sobre la idea inicial de este artículo: cómo se puede ver la educación si se la observa con estos instrumentos de teoría, qué descripciones se hacen plausibles, qué tipo de problemas pueden ser formulados. No apuntan a obtener nuevos datos sino a plantear una forma diferente de tratar lo que, en cierto modo, ya se sabe. Sólo, daremos algunos ejemplos.

- La educación ha sido, privilegiadamente, entendida como una red abierta de determinaciones (o sobredeterminaciones) sociales de diversa índole. Al observar la educación desde la perspectiva de los sistemas funcionales, puede dejar de ser descrita como resultante de otras determinaciones sociales y, sin perder de vista los vínculos que mantiene con la sociedad global y los demás sistemas, se la reconoce como un ámbito funcionalmente diferenciado, esto es, con ritmos, dinámicas y lógicas propias conforme a las cuales «responde» a las irritaciones que le vienen del entorno social.
- Lo que acontece en el entorno de la sociedad global repercute, de manera selectiva, en el sistema educativo y los cambios en él sólo pueden ser procesados conforme a sus propias operaciones. Esto marca restricciones de consideración a las exigencias de que el sistema educativo se constituya en soporte y enclave de las nuevas formas de producción de información y de conocimiento. Al menos, no en la forma que lo conocemos ahora. El Informe de la Comisión Internacional para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* (1996), encara este problema señalando que las nuevas tecnologías de la información están creando un contexto educativo y cultural capaz de aumentar y diversificar, exponencialmente, las fuentes de algunos tipos de información y de aprendizaje, lo cual exige reflexionar sobre el impacto en las formas de acceder a la información, almacenarla y procesarla por parte de los sistemas educativos. En este tenor, recomienda diversificar la educación: oferta más variada en lo referente a programación, posibilidades de elección en cuanto al marco temporal, para avanzar a distintos ritmos a través del sistema de educación, diversificación en la duración de los cursos, duración de todo el sistema escolar, posibilidad de alternar edu-

cación y trabajo, crear puentes entre diferentes tipos de estudio y fomentar la colaboración con otros contextos de aprendizaje: «aprender a conocer», «aprender a hacer», adquirir las competencias necesarias para la participación en la sociedad moderna, pues quienes no tengan conocimiento de las nuevas tecnologías no pueden influir en decisiones que afecten a sus vidas. Es un hecho incontrovertible que las tecnologías de la información y de la comunicación constituyen un fenómeno particular de nuestra actualidad y que han tomado el lugar de una fuerza transformadora a nivel de la sociedad global, sin embargo, cada sistema tiene una sensibilidad propia y las formas de procesar sus efectos no son las mismas. Es deseable avanzar, a este respecto, en una comprensión con mayores niveles de resolución, y la observación, en el plano de las operaciones de los sistemas, ofrece una vía.

- El reto de la igualdad es una de las autodescripciones centrales del sistema educativo. En su forma moderna, se desarrolló, primero, mediante la semántica de la «obligatoriedad, laicidad y gratuidad» (siglo XIX) a la que se añadió, casi un siglo después, «equitativa y de calidad». El principio de asegurar las oportunidades de acceso a la educación para toda la población se declaró alcanzado, con distintos niveles de éxito, según las condiciones de cada país; sin embargo, las aspiraciones igualitarias del sistema educativo, lejos de verse satisfechas, encontraron nuevas formas de exclusión que se hicieron explícitas y tematizables, como desigualdades en cuanto a oportunidad y pertinencia de los contenidos de la enseñanza y de los servicios educativos mismos. El sistema educativo pasó de considerar «igual» a toda la población, a reconocer las diferencias y la necesidad de estrategias diferenciadas para tratar, de manera igualitaria, a la población, ahora reconocida, diversa. En el caso de México, un ejemplo lo tenemos en las políticas de «educación intercultural» para la población indígena, que plantean la necesidad de modificar las concepciones tradicionales y de construir nuevas modalidades educativas que permitan articular la igualdad con la diferencia y propiciar el diálogo intercultural. Otro ejemplo lo tenemos en los programas «remediales» y «compensatorios» de atención a población marginal. Los esfuerzos tendentes a hacer de la educación un sistema incluyente han sido integrados, como parte de las políticas formales desde hace décadas, sin embargo, la misma operación del sistema posibilita la emergencia de nuevos focos de exclusión, por ejemplo, los indicios de valoraciones diferenciales en la población marginada, frente a las escuelas bilingües y las monolingües; las tensiones provocadas por los cambios en las formas de acceder y procesar el conocimiento, y su desigual penetración entre los distintos sectores de la sociedad. Esclarecer la recursividad de la forma no equivale a renunciar a una ética del compromiso, en todo caso, ayuda a entender mejor el tipo de problema que enfrentamos.
- Una de las consecuencias de la complejidad, como rasgo estructural de nuestras sociedades, es la imposibilidad de producir descripciones únicas sobre los procesos de la vida social. En las sociedades complejas, el conocimiento plausible de ser producido a propósito de las diversas esferas funcionales y de la sociedad en su conjunto no se orienta a partir de un punto de vista único, de un vértice o de un centro. La multiplicidad de discursos plausibles, en

estas circunstancias, erosiona las grandes cosmovisiones centradas en el estado o en la economía, el conocimiento; hoy se reconoce que no existe una posición indiscutible para una representación de la sociedad ni un modelo único correcto de descripción. Por supuesto, esto también vale para la propuesta sistémica de Luhmann (autoimplicación de la teoría). Si complejidad significa producción de excedentes y selección, entonces no hay una única descripción de los problemas y de sus soluciones. La contingencia de las observaciones y de las descripciones sobre el sistema es un tema que cabría ser tomado en serio en las reflexiones de planificadores y hacedores de políticas.

- Todo lo anterior vale, también, respecto a la *observación del futuro*. La pregunta por el futuro de la educación, es a su vez, una pregunta sobre la forma en que se presenta el futuro en la actualidad y no hay una respuesta certera a ella. Parafraseando a Luhmann, «*todas las afirmaciones sobre el tiempo dependen de la sociedad en la que fueron formuladas*. Vivimos con perspectivas de futuro extremadamente inciertas y la incertidumbre no procede de la Providencia ni de la Razón sino del sistema de la sociedad, que tiene que responsabilizarse de sí misma». (Luhmann, 1997b, p.122)

BIBLIOGRAFÍA

LUHMANN, N.: *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona, Anthropos/UIA,1991.

— *Introducción a la Teoría de Sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrete*. México, Anthopos/UIA, 1996ª.

— *La ciencia de la sociedad*. México, Anthopos/UIA, 1996b.

— «La contingencia como valor propio de la modernidad» en *Observaciones de la modernidad*. Barcelona, Paidós, 1997ª.

— «La descripción del futuro» en *Observaciones de la modernidad*. Barcelona, Paidós, 1997b.

— «Inclusión y exclusión» en *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid, Trotta, 1998ª.

— «La diferenciación de la sociedad» en *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid, Trotta, 1998b.

Obras sobre educación

LUHMANN, N.; SCHORR, K. E.: *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. México, UIA, 1993.

— *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona, Paidós, 1996.

EDUCACIÓN Y GESTIÓN CULTURAL. EXIGENCIAS DE LA COMPETENCIA TÉCNICA

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ (*)

Resumen. Cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía debe considerar desde una propuesta de visión integrada, pues, según la perspectiva conceptual, en el pensamiento contemporáneo no existe ninguna razón que obligue a abandonar alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, cultural socio-identitaria, cultural científico-tecnológica o cultural popular y de consumo.
En referencia a los conceptos de cultura y civilización, el concepto de educación se presenta como una herramienta cultural que sirve para formar a las personas para que puedan contribuir a dominar y a mejorar el progreso material y espiritual del individuo y de la sociedad.
Educación y cultura son dos creaciones humanas interdependientes, con especial significación para la formación de los especialistas, pues cuando la educación se convierte en tarea de todos, de lo que estamos hablando es de un cambio cultural que tiene que ser gestionado con acierto y profesionalidad.
En este nuevo siglo la gestión del cambio cultural reclama a los profesionales la racionalización de la oferta, atendiendo a condiciones básicas de idoneidad socio-cultural, oportunidad organizativa y coherencia ideológica institucional. Es una cuestión de política estratégica que va más allá de una mera estategia política y que implica especialmente, al Tercer Sector (sociedad civil) en el desarrollo educativo de un mundo globalizado.

Abstract. Culture, civilization, and education are three related concepts that pedagogy should consider from an integrated view, since, according to the conceptual perspective, there is any reason in contemporary thinking to abandon some of the tendencies and thinking traditions that make up cultural creation since its dot-matrix axis as artistic, socio-identity, scientific-technological or popular and consumption cultural creation. Refering to the concepts of culture and civilization, the concept of culture appears as a cultural tool to train people, so that they can contribute to rule and improve the material and spiritual progress of the individual and society.
Education and culture are two interdependent human creations, with special significance in the training of experts, because, when education becomes everybody's task, we are talking about a cultural change that should be managed with good decision and professionalism.
In this new century the management of cultural change demands professionals the rationalization of supply, taking into account basic conditions of sociocultural suitability, organizative opportunity, and institutional ideological consistency. This is a question of strategic policy which goes beyond the mere political strategy and involves, particularly, the Third Sector (civil society) in the educational development of a globalized world.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

¿QUÉ TIPO DE FORMACIÓN QUEREMOS PARA LOS TÉCNICOS EN GESTIÓN CULTURAL?

La diferenciación de «conocimiento de áreas culturales» y «conocimiento de la educación» nos permite distinguir entre *profesionales de la educación y profesionales del sistema educativo.* En el sistema educativo, trabajan sociólogos, médicos, psicólogos y otros profesionales que reciben, con propiedad, la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen, con propiedad, la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo, en su profesión, es el conocimiento de la educación. «Profesionales del sistema educativo» y «profesionales de la educación» son dos expresiones distintas con significado diferente, y, tiene sentido afirmar que no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto, sólo el contenido de la formación profesional de éste es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Touriñán, 1990 y 1991).

En el marco del sistema educativo vigente en nuestro país, la profesionalización es un principio del sistema educativo y tiene sentido interrogarse acerca de cómo el sistema educativo asume la profesionalización de diversas actividades, tanto en el aspecto de su identidad profesional como en el de su formación profesional.

En nuestro sistema educativo, incide una condición jurídico-administrativa específica que hace muy peculiar la relación entre sistema educativo y profesionalización (Touriñán, 1995). El artículo 149.1.30a. de la Constitución atribuye al estado unas competencias. Constitucionalmente, el estado tiene la competencia relativa a la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales. Nuestros títulos académicos generales, a excepción del de doctor, facultan para el ejercicio profesional y, por otra parte, el estado, asumiendo su responsabilidad competencial, aprueba títulos de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional. Dado que el título garantiza la competencia académica y profesional –la competencia en el ejercicio profesional futuro–, se infiere que la profesionalización es un elemento estructural del sistema educativo. Por consiguiente, la profesionalización es principio del sistema educativo, porque el título que se obtiene en el sistema garantiza la competencia profesional. El sistema hace profesionales y la profesionalización es un elemento estructural de nuestro sistema educativo que tiene que ser considerada desde dos perspectivas distintas y complementarias:

- La profesionalización *en* el sistema educativo (el sistema hace y forma profesionales; identifica, profesionalmente, diversas actividades y lleva a cabo su formación).
- La profesionalización *del* sistema educativo (el sistema utiliza profesionales para mantener su funcionalidad).

El avance de la investigación pedagógica permite afirmar, en nuestros días que el conocimiento especializado es condición necesaria para adquirir competencia técnica pero, también, es verdad que hay algún conocimiento técnico que no requiere la intervención de especialistas para su logro. Es innegable que los padres transmiten y forman destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, y, además, en determina-

das ocasiones, los padres son al, mismo tiempo, padres y profesionales de un determinado ámbito técnico. Es innegable, por otra parte, que hay procesos formales, no formales e informales de educación, que hay autoeducación e, incluso, como dicen algunos, educación espontánea. Esto permite afirmar que cualquier tipo de intervención no requiere el mismo nivel de competencia técnica (Touriñán, 1987). Desde el punto de vista de la Pedagogía, la gestión cultural se asocia con las tecnologías de la intervención en el ámbito de la cultura, como proceso de educación no formal (Touriñán, 1996; Castillejo 1987; Castillejo y otros, 1994; Varios, 1986; Ucar, 1994; López Herrerías, 1994; Colom, 1994; Requejo, 1994; Quintana, 1986; Ander-Egg, 1989; Trilla, 1993 y 1993 a; Marchioni, 1987; Pérez Serrano, 1994 y 2000).

Desde este punto de vista, la pregunta inicial, *¿quién enseña a quién y qué se enseña para ser técnico en gestión cultural?*, debe completarse, además, con las correspondientes preguntas de *¿dónde se enseña y cúal es el nivel de cualificación?*. Y así formulada la cuestión, parece plausible atribuir significado a la pregunta consecuente de *¿quiénes tienen que colaborar y cómo para conseguir la acción formativa eficaz?*. El principio de profesionalización del sistema educativo obliga a plantear, desde el punto de vista de la formación, la necesidad de técnicos en gestión cultural con conocimiento especializado y específico. El voluntarismo y, el trabajo de las universidades y otras instituciones para programar cursos especializados conducentes a títulos propios en el ámbito de la gestión cultural no resuelve la cuestión social aquí planteada que no se soluciona, simplemente, con la preparación de técnicos en animación socio-cultural y con los especialistas en conservación del patrimonio artístico. Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, le corresponde abrir el debate y afrontar los retos de profesionalizar la gestión de la cultura en una sociedad en la que el ocio y la formación son elementos consustanciales para el desarrollo del capital humano, la calidad de vida y el bienestar de las sociedades del conocimiento del siglo XXI.

Pues bien, llegados a este punto del discurso, conviene resaltar que, en el ámbito de los títulos universitarios vigentes, después de la reforma de los planes de estudios, las *carreras más relacionadas* con el ámbito de la gestión cultural, por el tipo de destrezas y temas que les ocupan, son las siguientes:

- Licenciado en pedagogía.
- Licenciado en psicología.
- Licenciado en psicopedagogía.
- Licenciado en historia.
- Licenciado en historia del arte.
- Licenciado en antropología social y cultural.
- Licenciado en sociología.
- Licenciado en administración y dirección de Empresas.
- Licenciado en humanidades.
- Licenciado en ciencias políticas y de la administración.
- Licenciado en filosofía.
- Licenciado en historia y ciencias de la música.
- Diplomado en educación social.
- Maestro en cualquiera de las especialidades.
- Diplomado en relaciones laborales.
- Diplomado en trabajo social.
- Diplomado en turismo.

Llama, poderosamente, la atención que ninguna de estas carreras tenga la gestión cultural como materia troncal en sus directrices generales para la elaboración del plan de estudios. Más aún, ninguna de estas carreras tiene, entre los descriptores legalmente establecidos para cada una de las asignaturas troncales, el descriptor de gestión cultural. Sólo en muy pocas de estas carreras, existen descriptores desde los que se intuye que la gestión cultural forma parte del estudio sistemático que

debe dominar un graduad profesional de ese ámbito. Incluso, en stos casos, no debemos olvidar que las materias troncales se corresponden con un limitado número de créditos y que estos descriptores son, sólo, una décima parte del conjunto que corresponde a cada materia, aproximadamente.

Con lo que hemos dicho anteriormente, no se trata de desprestigiar el valor de los títulos que habilitan para el ejercicio profesional, de acuerdo con la legislación vigente; se trata, más bien, de poner de manifiesto la evidente laguna que, en este tipo de formaciones, se observa, si queremos *hablar de especialistas en gestión cultural.* Y, a menos que defendamos la no-necesidad de preparación graduada en este ámbito, hemos de aceptar que esta formación no está recibiendo el tratamiento más adecuado en el ámbito académico, a pesar del creciente protagonismo social que se le está otorgando.

Educación y cultura no son sólo dos ámbitos de realidad susceptibles de ser administrados desde el mismo departamento ministerial; educación y cultura son dos creaciones humanas interdependientes, con especial significación para la formación de los especialistas, pues, cuando la educación se convierte en tarea de todos, de lo que estamos hablando es de un cambio cultural que tiene que ser gestionado con acierto y profesionalidad. En mi opinión, cultura, educación, civilización y gestión cultural son conceptos que, en nuestra sociedad, tienen una singular vinculación para la Pedagogía.

CULTURA, CIVILIZACIÓN Y EDUCACIÓN. APROXIMACIÓN A LA INTERRELACIÓN DESDE LA POLISEMIA

La cumbre de ministros de cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, mantiene, como una de sus preocupaciones fundamentales, la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y el carácter general. La Unión Europea atenderá a las oportunidades que ofrece la red para difundir programas culturales, pues se ha tomado conciencia de que el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (tratado constitutivo de la Comunidad Europea, art. 151).

El significado de la palabra «cultura» puede ser, tan amplio o tan estrecho, que su riqueza semántica puede convertirse en ambigüedad conceptual, mermando, considerablemente, su utilidad. Nos dice Eagleton que seguimos atrapados entre unas nociones de cultura tan amplias que no valen para nada y otras que resultan exageradamente rígidas, siendo, por ello, una de nuestras necesidades más urgentes, situarnos más allá de ellas (Eagleton, 2001, p.55).

Desde el punto de vista antropológico, en un cierto sentido, la cultura lo abarca todo, desde los estilos de peinado y los hábitos de bebida, hasta el modo de comportarse; en su sentido estético, la cultura engloba las artes y, desde un punto de vista más popular, la cultura comprende desde la identidad hasta la ciencia-ficción. Hasta tal punto esto es así que la cultura (la palabra), también, puede concebirse como una lucha constante por conectar tres significados de la cultura (productos) que se mantienen histórica y filosóficamente hablando –la cultura en el sentido de las artes, la cultura como civilidad y vida valiosa, y, la cultura como sentido y estilo de vida social–, porque los análisis más depurados de la evolución humana conducen a la hipótesis de que los recursos culturales son elementos constitutivos, no accesorios, del pensamiento humano, en el sentido de que las herramientas, la caza, la organiza-

ción de la familia y, luego, el arte, la religión y la ciencia modelaron, somáticamente, al hombre, y, por consiguiente, estos elementos son necesarios no sólo para su supervivencia sino para su realización existencial (Geertz, 2000, p.82).

Si a lo dicho anteriormente, le añadimos el hecho de que la industria cultural ha jugado un papel esencial en la producción de bienes de consumo, estamos en condiciones de percibir, con más precisión, por qué la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo. Si la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo, es porque ha quedado integrada en el proceso general de producción de bienes de consumo y se ha acentuado, de manera evidente, el valor político de la cultura (Eagleton, 2001, p183). Se trata de entender el hecho de que cantar una balada de amor bretona o montar una exposición de arte afroamericano, por ejemplo, no son cosas, ni perpetua ni inherentemente, políticas; se vuelven políticas cuando se vinculan a un proceso social de oposición, modificación o apoyo al orden social establecido (Otero Novas, 2001, pp.172 y ss.).

La conocida distinción entre formas residuales, dominantes y emergentes, de cultura es un buen reflejo de lo que queremos enfatizar en el párrafo anterior y que Samuel Huntington ha expresado de manera personal y acertada como «choque de civilizaciones», pues la influencia de la cultura en la política y en la economía varía de unos períodos a otros y es, especialmente, fuerte en el mundo posterior a la Guerra Fría. En la fase actual de la historia global, todo parece apuntar, en palabras de Huntington, a que las causas fundamentales de conflicto internacional son de carácter cultural, en el sentido de que, las diferencias importantes entre civilizaciones, en materia de desarrollo político y económico, están claramente enraizadas en sus diferentes culturas. Las grandes divisiones de la humanidad, a partir de los años noventa del siglo XX, no son los tres bloques de la Guerra Fría sino los agrupamientos correspondientes a las civilizaciones principales del mundo (occidental, latino-americana, africana, islámica, sínica, hindú, ortodoxa, budista y japonesa). La cultura y las identidades culturales están modelando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo actual. En este mundo del siglo XXI, la política local es la política de la etnicidad; la política global es la política de las civilizaciones. El choque de civilizaciones reemplaza a la rivalidad entre las superpotencias. La política global se ha vuelto multipolar y multicivilizacional (Huntington, 2001, p. 30 y, más ampliamente, pp.21-84).

Kroeber y Kluckhohn, en su clásico trabajo sobre la revisión crítica del concepto de cultura y de su casi sinónimo civilización, clasificaron 164 definiciones en dos grandes grupos: las definiciones pertenecientes a las concepciones humanistas, etnocéntricas y elitistas, y las definiciones pertenecientes a las concepciones menos valorativas que buscaban resaltar el poder explicativo de la ciencia en el ámbito de la cultura (Kroeber y Kluckhohn, 1952). Es obvio que esta recopilación no resuelve ni contempla los problemas enunciados en los párrafos precedentes pero, sí, nos permite reflexionar sobre la versatilidad de los términos que nos ocupan.

A modo de resumen, podemos decir que el *concepto de cultura* se ha asociado a los siguientes significados preferentemente:

- La forma y el estilo de vida de un pueblo.
- El refinamiento y perfeccionamiento individual.
- Las ideas y valores tradicionales.
- Desarrollo de la civilidad y legado espiritual de un pueblo.
- Un patrón de significados transmitidos históricamente.
- La mentalidad colectiva, ya sea de élite, de masas o popular.
- La instrucción adquirida por una persona.

- El conjunto de productos de la cultura.
- Los diversos ámbitos susceptibles de ser cultivados (cultura física, intelectual, moral, general, especializada, técnica, artística, científica, material, espiritual, etc.).
- Cultivo de los objetos naturales.
- La civilización como lo heredado socialmente en la vida del hombre, material y espiritual.
- La conciencia de identidad étnica.
- Subsistema de la sociedad que interacciona con otros subsistemas, tales como el político o el económico, y puede constituir, a su vez, sus propios subsistemas, tales como el arte, la ciencia, las humanidades etc.
- Sistema de símbolos y significados propios de cada cultura (concreción de las culturas).

Por su parte, el *concepto de civilización* ha sido asociado, básicamente, a los siguientes significados:

- Conjunto de costumbres moderadas (civilidad y urbanidad) propias del hombre urbano como contraposición a las costumbres rústicas.
- Fase histórica que refleja un desarrollo superior en relación con el progreso y desarrollo social de los pueblos.
- La entidad cultural más amplia y elevada del grupo humano, que engloba tanto el sentido material de la realización, como el sentido técnico y espiritual.
- Entidad contrapuesta al concepto de cultura inmaterial y que hace referencia sólo al progreso material de los pueblos.
- Concepto sinónimo de cultura, en su sentido etnográfico más amplio identificado con un todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, costumbres, leyes, moral y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto que es miembro de una sociedad.
- Sentido plural del término; sólo hay civilizaciones y no existe una civilización definida como ideal ni un criterio único de «civilizado».
- La asociación humana más perdurable, que tiene continuidad histórica a través de los cambios de sus unidades políticas, sociales, económicas e, incluso, ideológicas.
- Sinónimo de civilización universal o confluencia de la humanidad en un conjunto de valores, creencias, orientaciones, prácticas e instituciones comunes para pueblos y personas.
- Sinónimo de civilización mundial entendida como conjunto de pautas de consumo y de cultura popular occidental que, gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a la difusión de innovaciones de la industria cultural, se están generalizando en el mundo (civilización globlalizada).

En referencia a los conceptos de cultura y civilización, el *concepto de educación* adopta la forma de una herramienta cultural que sirve para formar a las personas con el objeto de que puedan contribuir a dominar y a mejorar el progreso material y espiritual del individuo y de la sociedad. Esto es así entendido, porque, social y colectivamente, el mayor grado de cultura de un pueblo comprende y coincide con el de su «civilización», aún cuando sea verdad que puede haber individuos cultos que son pobres y que pueden existir hombres cultos en pueblos atrasados materialmente (Morin, 2000; Diccionario Ciencias Sociales, 1975; Diccionario de Pedagogía, 1970; Delors, 1996; Ferrer, 1998; Rodríguez Neira y otros, 2000).

Desde una perspectiva histórica, el concepto de cultura tiene su arranque en la palabra latina «cultura», cuyo primer sentido de «cultivo» se aplicó a la «agricultura» y

al «culto». Pero es, en el siglo XVIII, cuando el término cultura es utilizado, en lengua alemana, con el sentido moderno de cultura, aplicado a sociedades humanas. La tradición alemana identifica el término cultura con hechos intelectuales, artísticos y religiosos, e implica un cultivo personal, una progresión hacia la perfección espiritual (por medio de la educación). Esta tradición romántica de la cultura no permaneció estática en su desarrollo y, el pensamiento historicista, el idealismo y el estilo hermenéutico contribuyeron a acentuar, en el concepto de cultura, el sentido de etnicidad y de la política identitaria de carácter nacional o regional, tan afín al pensamiento actual (Kuper, 2001, pp. 26 y ss.).

En la tradición francesa, la palabra que representa los ideales y los logros materiales y espirituales del hombre y de los grupos sociales es el vocablo «civilización». Dicho vocablo procede del latín *civilitas* y su sentido más básico es el de lograr o impartir modos de vida refinados. En el siglo XVIII, adquiere su uso moderno, atendiendo a las dos estipulaciones que Lucien Febvre le atribuye: un sentido descriptivo, coincidente con los aspectos materiales, intelectuales, morales y políticos de la vida colectiva de un grupo humano, y, un sentido normativo, coincidente con el ideal de alto grado de desarrollo y progreso, y consonte con la idea de civilización universal, científica y racional, propia de la Ilustración (Kuper, 2001, p.42). Esta concepción francesa avanzó durante el siglo XIX al amparo de las ideas del positivismo, del socialismo científico y del utilitarismo, consolidando, en el devenir histórico, la idea de civilización científico-técnica (Munford, 1979). Esta idea de civilización mundial, científico técnica, es la que ampara la cultura del progreso y la globalización en nuestros días (Kuper, 2001, p.28).

En la tradición inglesa de los intelectuales liberales, desde J.S. Mill a E.B. Tylor, la cultura se identifica con los valores culturales eternos del arte, la filosofía y la religión dentro de la estructura de la sociedad, de tal manera que, en el pensamiento inglés, frente a la visión humanista convencional de la cultura que tenía que ver con el desarrollo intelectual y espiritual de un individuo, grupo o clase, se consolida el sentido de cultura como estilo de vida de la sociedad (Tylor, 1977, p.1). La cultura, en el sentido de T.S. Elliot, no se confina a una minoría privilegiada, sino que abarca a grandes y a humildes, a la élite y a lo popular, a lo sagrado y a lo profano, y, cada clase tiene la función de mantener la parte de la cultura total de la sociedad que pertenece a la misma (Kuper, 2001, p.55; Moreno Báez, 1996).

En el más puro sentido de la tradición inglesa, la cultura materializaba los valores sobre los que descansa el orden social y, dado que la cultura se transmite por el sistema educativo y se expresa en su forma más poderosa, en el arte; la educación y el arte eran los campos que un intelectual comprometido debería intentar mejorar; la educación y la cultura condicionan la fortuna de una nación y, precisamente, por eso, ambas constituyen un terreno decisivo para la acción política (Elliot, 1948, p.120).

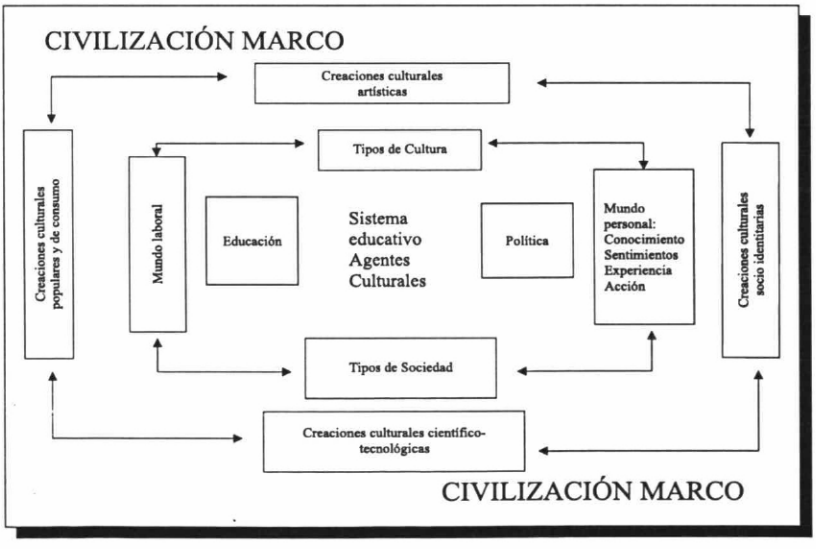
Este sentido de la tradición inglesa ha sido matizado en Norteamérica, haciendo referencia, más a los valores de un determinado pueblo que a los lazos sociales concretos que le dan consistencia orgánica como pueblo. El problema no es la semejanza de los pueblos, porque cada cultura es un ensayo único e irrepetible de vivencia del mundo. La cuestión de la cultura, así interpretada, es el modo de vivir y de concebir la existencia que tiene un determinado grupo desde su nivel de conciencia.

El Diccionario de Ciencias Sociales (tomo I, p.602) contabiliza, desde los estudios de Kroeber y Kluckhohn, más de trescientas definiciones de cultura, lo cual nos hace pensar que, igual que hay discursos franceses, alemanes e ingleses acerca de la cultura, y, de la misma manera que existe un pensamiento ilustrado, otro romántico y

otro clásico sobre la cultura, el relativismo cultural propicia la posibilidad de transformaciones estructurales del concepto de cultura que utilizan, de modo diverso, esas tres tradiciones centrales de la definición. Hoy, se insiste en el discurso politizado sobre la cultura y es un hecho que las nuevas disciplinas culturales conocidas como «estudios culturales» incluyan, en el concepto de cultura, tanto las bellas artes, la literatura y la erudición, como las humanidades y los medios de comunicación, así como el folklore, el arte proletario, los deportes y la cultura de masas, ya sea, ésta, relacionada o no con el amarillismo y los culebrones (Kuper, 2001, p.264).

Cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía tiene que considerar desde una propuesta de visión integrada, pues no hay ninguna razón, en el pensamiento contemporáneo, que obligue a abandonar, desde el punto de vista conceptual, alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural, desde sus ejes matriciales*, como *creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural, popular y de consumo*, pues, como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural: «lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún, de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (....) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (../..) La tarea esencial de toda actividad económica equilibrada es la de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o de su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal». (Munford, 1979, 3ªed., pp. 433-434).

GRÁFICO I:
Cultura, civilización y educación como ejes matriciales de la creación cultural



LA RACIONALIDAD EN LA TOMA DE DECISIONES: DECISIONES TÉCNICAS, DECISIONES MORALES Y DECISIONES POLÍTICAS

La decisión es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades (Touriñán y Rodríguez Martínez, 1993). En general, la decisión identifica un curso de acción, por eso, se dice que la teoría de la decisión trata el problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso puede decirse que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige (Touriñán, 1999).

Otro modo de acercarse a la decisión es considerarla como proceso. En este caso, la decisión es «el proceso mediante el cual se llega a la elección de un curso de acción entre un conjunto de cursos alternativos» (Gómez Dacal, 1981, p. 14). Entender, de este modo, la decisión, implica atribuir al proceso «un dinamismo racional continuo, mediante el cual, partiendo de ciertos datos y efectuando un análisis y una valoración sobre la conveniencia y sobre las consecuencias de las soluciones alternativas posibles, respecto de un determinado objetivo, se llega a efectuar la elección final» (Jiménez, 1986, p. 134), (Toulmin, Rieke y Janik, 1979; Tuck, 1981; Rumiati, 2001; Luhman, 1983; Mises, 1968; León, 1993; White, 1979; Touriñán, 1997).

Es obvio que son cosas distintas crear cultura, mediar ante el especialista para que cree cultura y ser gestor del producto cultural que se oferta, con objeto de fomentar el uso y disfrute del mismo desde una determinada institución, para promover el crecimiento de la cultura.

Cuando se habla de toma de decisiones en la planificación de actividades culturales, debemos tener muy en cuenta que suelen entrecruzarse tres tipos genéricos de decisión, que se fundamentan en conocimientos y variables diferentes. En el proceso de planificación, confluyen decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas (de política cultural, se entiende).

Previo a la acción de planificación, el profesional de la gestión asume el compromiso moral de realizar bien su tarea. Junto a la decisión moral, se encuentra, también, en este caso, la decisión técnica.

Puede afirmarse que la *decisión técnica* se identifica con reglas y con normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar en ese ámbito. A su vez, la *elección moral* no es elección dentro de un ámbito sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y del proyecto personal; es la ordenación que hace el hombre de sus exigencias, de acuerdo con las relaciones que se dan, en la realidad, en cada ámbito de su existencia.

La elección técnica no es una elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines pero es una competencia definir qué objetivos pueden fundarse como objetivos de un ámbito, basándose en el conocimiento científico de ese ámbito. La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están, lógicamente, implicados en la tarea; es elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar. El esquema de la elección técnica podría expresarse del siguiente modo (Touriñán, 1987).

$T (= C \rightarrow A)$

A es el objetivo a conseguir y está legitimado por el marco teórico.

Constrúyase C.

Éste es el esquema de la decisión técnica; en primer lugar, porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesi-

dad y, en segundo lugar, porque el criterio de decisión se basa, estrictamente, en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa, para alcanzar el objetivo.

Por su parte, la *elección política* es, con propiedad, ordenación y elección entre metas y sus correspondientes alternativas de acción para lograrlas. El objetivo previo a la decisión, en política cultural, es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en esa materia y cómo se pueden satisfacer, para establecer, de acuerdo con los presupuestos económicos, cuáles son las prioridades que se pueden alcanzar y cuáles, por consiguiente, deben ser financiadas.

La elección de los fines y la asunción de las estrategias de logro en el ámbito cultural constituyen lo que denominamos *decisiones políticas*, el esquema de la decisión política podría ser representado de la siguiente forma:

$$P = (X_1 \text{ v } Y_1 \text{ v } Z_1 \rightarrow A) \; V_s \; (X_2 \text{ v } Y_2 \text{ v } Z_2 \rightarrow B) \; V_s \; (X_3 \text{ v } Y_3 \text{ v } Z_3 \rightarrow C)$$

Donde:

A, B, C son expectativas institucionales sobre el ámbito de cultura; son objetivos a conseguir y, están legitimadas por el conocimiento propio de cada ámbito y reconocidas, socialmente, como necesidad de ese ámbito determinado.

X; Y; Z son distintas alternativas para alcanzar A, B, C, justificadas con el conocimiento técnico pertinente.

P es la decisión política que fija la prioridad de una expectativa sobre otra, desde el punto de vista de la institución, que soporta la decisión, basándose en variables de coherencia ideológica institucional, pertinencia socio-cultural y oportunidad organizativa, básicamente, y, asume una expectativa y un modo de lograrla.

El postulado básico de la decisión política es que ésta es correcta, siempre que no se contradiga lo demostrado por el conocimiento propio del ámbito de la realidad sobre el que se decide (en nuestro caso, la cultura). Se entiende, por tanto, que la decisión política parta, casi siempre, de alternativas y soluciones que le presentan los técnicos de cada ámbito (informes de expertos). En este sentido, el político no tiene que decidirse, necesariamente, a favor de un determinado problema pero, en el problema que elija como prioritario, ha de adoptar la solución satisfactoria avalada por el conocimiento técnico del ámbito al que pertenece el problema. Esto es así, porque en su decisión cuentan variables externas e internas, respecto al ámbito que se convertirá en prioritario. Estas alternativas o soluciones que presentan los técnicos o especialistas se conocen genéricamente como decisiones técnicas y se fundamentan en el conocimiento que se tiene del ámbito en el que se decide (en nuestro caso, el conocimiento de la cultura).

LAS EXIGENCIAS DE LA RACIONALIZACIÓN DE LA OFERTA: IDONEIDAD SOCIO-CULTURAL, OPORTUNIDAD ORGANIZATIVA Y COHERENCIA IDEOLÓGICA INSTITUCIONAL

La aproximación general realizada en el epígrafe anterior tenía como objetivo introducirnos en las diferentes formas de racionalidad en la toma de decisiones Esa aproximación tiene un significado, especialmente, destacado, si tenemos en cuenta que la sociedad civil actual (el Tercer Sector no lucrativo que se distingue del estado y del mercado mundial –los otros dos sectores-) tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la cultura, la cual debe ser gestionada con criterios de profesionalidad y con sentido de responsabilidad institucional compartida, porque la cultura no es competencia exclusiva de ninguna institución, sino que tiene, primariamente, carácter público y social (Touriñán y otros, 1999; Touriñán, 1997 a y

1979; Salamon, 2001; Pérez Díaz, 1993, 1997 y1996; Pérez Serrano, 1994 y 1999; Cortina, 1995 y 1998; Brunkhorst, 1995).

En este epígrafe, queremos ahondar en las exigencias singulares del compromiso institucional con la oferta cultural en nuestra sociedad, dado que la construcción compartida de la cultura, a través de las redes en las sociedades del conocimiento, es un problema de futuro que tenemos que atender con imaginación y con profesionalidad. El Tercer Sector, como servicio a la sociedad y a la cultura, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico y cultural, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda (Ferguson, 1974; Mayor Zaragoza, 1993).

Desde el punto de vista general, es un hecho que el futuro se asienta en el conocimiento que, transformado en saber, convierte al capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan, más que nunca, en la sociedad de la información, en el conocimiento y en la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Touriñán, 2000).

Las sociedades del conocimiento están obligadas a modificaciones globales en sus organizaciones (Attina, 2001). Esta línea de tendencia está produciendo resultados positivos para fomentar sinergias que faciliten, en varios frentes distintos, nuevas líneas de desarrollo en la acción cultural:

- La creación de redes académicas y profesionales.
- La potenciación de las actividades formativas.
- El apoyo a las investigaciones de interés productivo.
- La creación de redes de información.
- La gestión de programas multiculturales de calidad.

Teniendo en cuenta el papel de la formación y de la cultura en la Europa de las regiones, y el acceso a la sociedad del conocimiento se han acentuado, en general, las políticas concretas con rasgos distintivos en:

- La incorporación y el fortalecimiento de los sistemas regionales de producción.
- La definición de perfiles para realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de la eficacia y eficiencia de los recursos.
- La responsabilidad del tercer sector (sector no lucrativo de fundaciones y ONG) para contribuir, junto con el estado y el mercado, al desarrollo social y cultural.

Trabajar con sensibilidad ante las nuevas corrientes del pensamiento y la investigación, con capacidad de concurrencia y colaboración, con voluntad de presencia cada vez más frecuente y fecunda en el desarrollo de proyectos de apoyo a los sectores productivos, formativos y sociales, y en actividades artísticas de eficacia contrastada, a medio y largo plazo en las que la producción propia y la colaboración institucional ocupan un lugar central, es, cada vez, más un reto que reclama urgente respuesta (Touriñán, 2001).

Estamos obligados a plantear las viejas dificultades, como nuevos retos, con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios ni más medios sino, más acertadamente, un problema de nueva organización porque, también, las organizaciones tienen que estar a la altura de los tiempos. El sentido público de la acción cultural, el sentido polisémico de «cultura» y la racionalidad de la toma de decisiones exigen racionalizar el modelo de decisión en la oferta cultural, atendiendo a criterios de:

- Idoneidad socio-cultural.
- Oportunidad organizativa.
- Coherencia ideológica institucional.

IDONEIDAD SOCIO-CULTURAL

Respecto a la oferta cultural que se gestiona, la idoneidad socio-cultural se asocia a dos conceptos primariamente:

- La *pertinencia* de la oferta cultural que se gestiona.
- La *relevancia* de la oferta cultural que se gestiona.

Pertinencia es el concepto que representa el rigor lógico de la oferta, es decir, que, en la oferta, existen unas características que le son propias y pertenecen sólo a aquellos productos que reciben la denominación de culturales. Relevancia hace referencia a la significatividad de la oferta; la relevancia alude a la excelencia de la oferta y se entiende como el conjunto de características cualitativas del producto cultural que hacen que se le reconozca su valor en el conjunto de la producción cultural.

La pertinencia y la relevancia condicionan la *diversidad tipológica de la oferta* cultural en cualquiera de las formas que sea considerada ésta y que tratamos de agrupar, atendiendo a sus manifestaciones sociales más frecuentes, en el siguiente gráfico:

GRÁFICO II
Diversidad tipológica de la oferta cultural

La pertinencia y relevancia no sólo condicionan cualitativamente la diversidad tipológica de la oferta, sino que, además, son el componente substantivo de las «misiones» y de las «metas cualitativas» que orientan la selección de actividades que componen la oferta de una determinada institución. La UNESCO, en su estudio detallado y progra-

mático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión mundial de Cultura y desarrollo, propone, para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales, las siguientes *claves conceptuales* (Unesco, 1997):

- Aceptar la diversidad creativa.
- Favorecer el capital humano.
- Fomentar la innovación productiva.
- Impulsar la cooperación al desarrollo.
- Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.
- Generar redes culturales.
- Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa
- Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas

Oportunidad organizativa

Respecto de la oferta cultural que se gestiona, la oportunidad organizativa se asocia a dos conceptos primariamente:

- La *eficacia* en la oferta cultural que se gestiona.
- La *eficiencia* en la oferta cultural que se gestiona.

La eficacia es el concepto que se asocia con el modo en el que la institución logra o hace efectivo un objetivo propuesto; el grado de eficacia es variable y hace referencia, básicamente, al porcentaje de objetivo conseguido en un programa o actuación. La *eficiencia en la producción/gestión*, a su vez, se identifica con la idea básica de rentabilizar el costo de la oferta, haciendo que, con el mínimo costo, se obtenga el mejor servicio posible. La eficiencia, cuando se piensa en el producto cultural ofertado, no sólo tiene que ver con la producción/gestión, sino que, también, tiene un especial significado la *eficiencia referida a la provisión*, es decir, la adecuación de la oferta a la demanda. Eficacia y eficiencia son los dos conceptos que condicionan y dan sentido a tres indicadores cada vez más reclamados en la evaluación de la oferta cultural (Lehu, 2001):

- La *visibilidad* de la oferta cultural promovida.
- La *rentabilidad* institucional de la oferta cultural programada.
- La *fidelización* de sectores sociales a la oferta cultural publicitada.

Así como la pertinencia y la relevancia están, especialmente, vinculadas a las misiones, metas y conceptos clave que dan significado a la oferta cultural, la eficacia y la eficiencia se vinculan, preferentemente, a:

- El desarrollo de *procedimientos*.
- La organización del *contenido*.
- La *coordinación* de recursos.
- La *territorialización* de las tareas.

Contenidos, procedimientos y recursos han recibido un tratamiento amplio en la literatura especializada, sin embargo, los cambios que afectan a la dinámica social están obligando a plantear, de modo distinto, el problema de la territorialización (Rodríguez Galdo y otros, 2000; Martínez Mut, 1997).

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales.

Las geofinanzas y sus espacios abstractos desterritorializados constituyen un ejemplo claro de la cibereconomía en un mundo globalizado; se trata, en este contexto, de poner, por delante de la producción y de la inversión industrial la función

financiera y el movimiento especulativo de capitales en tiempo real, en un marco territorial global que desborda los límites territoriales sobre los que se asienta la soberanía de los estados. Cualquier estrategia, en el mercado global, tiene que ser, a la vez, global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998).

Ese carácter plural sin unidad, que se ejerce en cada lugar, hace que cada acción, en la sociedad mundial, tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. El principio de las organizaciones no gubernamentales (think globally, act locally) es una traducción para la intervención social del concepto del mundo empresarial que une, en cada actuación, lo global y lo local: *glocal*. Es imposible pensar en el desarrollo de las políticas culturales en el mundo actual sin establecer estrategias de *glocalización*. Diversas razones avalan esta situación y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas (Borja, 1999; Castells, 2001; Touriñán, 2000a; Echeverría, 1999; Romano, 1998; Varios, 2001; Terceiro, 2001; Ontiveros, 2001; Burbules, 2000; Cabero, 2001):

- Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.
- Se está configurando, de manera inexorable, por efecto de las TIC, un espacio social electrónico distinto de los dos espacios tradicionales. Junto a la ciudad y el campo, que son los dos entorno primarios, hablamos ya del «Tercer Entorno» o espacio social electrónico.
- Las administraciones nacionales se apoyan, cada vez más, en actores transnacionales.
- En cada lugar concreto, se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como a la permeabilidad de la sociedad de la información.

Atendiendo a estos planteamientos, parece claro que las regiones urbanas o las grandes áreas metropolitanas configuran la escala más adecuada para dar respuesta a las nuevas necesidades, ocio y cultura, por su implicación en el fenómeno de la mundialización y por su capacidad de generar *estrategias de glocalización* desde la perspectiva de favorecer con éxito *sinergias institucionales*.

La geografía, la política, la economía, el comercio, la vida social integrada, el arte, la arquitectura y el hombre, con sus manifestaciones mundanas y trascendentes, conforman el conjunto de la ciudad que crece y se desarrolla, y, en el que, la cultura constituye, en sus diversas manifestaciones, la fuerza espiritual integradora.

Hoy por hoy, el crecimiento de la ciudad no atiende ya a las mismas premisas de hace pocos años. La *civitas* romana, la ciudad por antonomasia; la ciudad doméstica y campestre de la civilización nórdica, la ciudad medieval, la ciudad privada y religiosa del Islam y la ciudad barroca que se configura en la España de los Austrias, están, actualmente, afectadas por nuevos aspectos cualitativos.

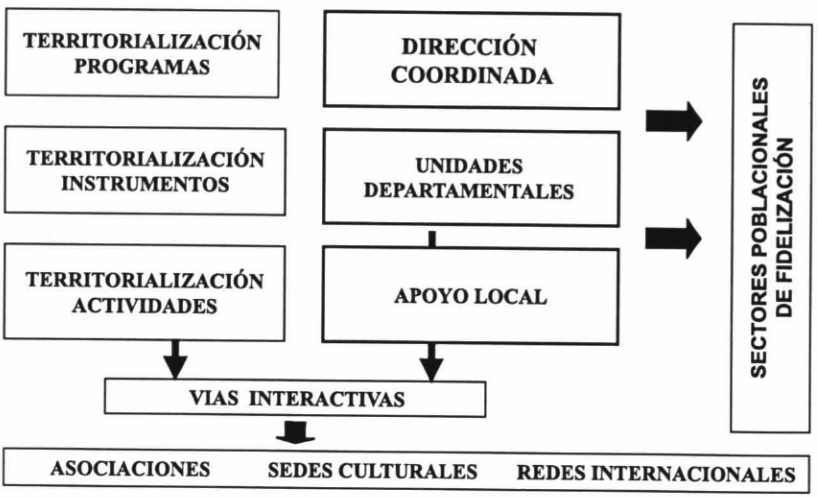
En la metrópoli individualizable y en la aldea global, los nuevos usos metropolitanos y el cambio espacial nos obliga a pensar con sentido consecuente en los nuevos límites, y a reconocer que las ciudades están llamadas a ejercer un protagonismo renovado, porque:

- Las ciudades son el centro del dinamismo económico, tecnológico y empresarial en el sistema global.

- Las ciudades son los centros de innovación cultural, de creación de símbolos y de investigación científica; procesos, estratégicamente, decisivos en la era de la información.
- Las ciudades son centros de poder político, incluso, en los casos en los que el gobierno reside en otra ciudad.
- Las ciudades son los puntos de conexión del sistema mundial de comunicación, porque la comunicación digital depende, también, de los sistemas de comunicación estructurados en las ciudades y, de los sistemas de información y de los grupos sociales –usuarios digitales– concentrados en las ciudades.

Nosotros estamos convencidos de esta relación entre cultura y ciudad, y ello refuerza la necesidad de territorializar la oferta cultural desde el punto de vista de la eficacia y de la eficiencia organizativa, y, esto implica coordinar y distribuir tareas, actividades y recursos.

GRÁFICO III
Territorialización Sectorializada



COHERENCIA IDEOLÓGICA INSTITUCIONAL

Respecto a la oferta cultural que se gestiona, la coherencia ideológica institucional se asocia a dos conceptos, primariamente:

- La *transparencia* en relación a la oferta cultural que se gestiona.
- La *orientación estratégica* en la construcción de la oferta cultural que se gestiona.

La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral e institucional en el ámbito de la cultura. Se dice, de dos cosas, que son coherentes cuando están relacionadas entre sí y, especialmente, cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo. Desde el punto de vista de la lógica, la coherencia implica *compatibilidad* (entre oferta cultural elaborada e ideología de la institución). A su vez, la compatibilidad expresa la *conformidad* de una propuesta a una regla o criterio.

Resulta obvio afirmar que la coherencia ideológica institucional, respecto de la oferta, se traduce en la concreción de las misio-

nes y metas cualitativas que conforman la idoneidad sociocultural de la oferta cultural propuesta pero no resulta tan obvio afirmar que la coherencia se está vinculando, cada vez más, al cumplimiento y declaración pública de compromiso, con un *código deontológico* de la institución respecto de la promoción, gestión y creación cultural. En este sentido, la coherencia no es tanto un problema de idoneidad socio-cultural o de organización racionalizada, que, también, exige coherencia, como un *problema de orden moral* y de compromiso público de la institución con la cultura y con el servicio al interés general social.

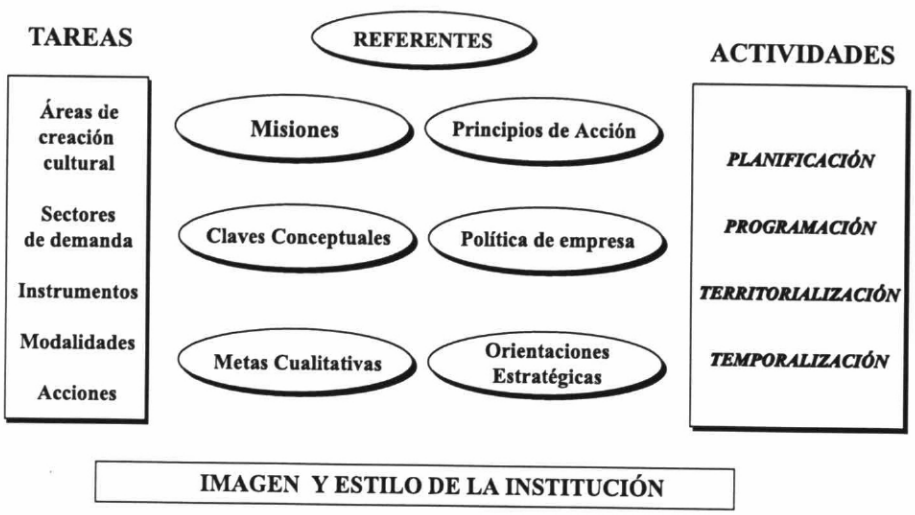
La Fundación BBVA ha publicado, en el año 2001, un libro que recoge 22 de más de cuarenta trabajos que componen la investigación original llevada a cabo por L. M. Salamon y sus colaboradores sobre el Sector civil global, con objeto de dar a conocer las dimensiones aproximadas del *Sector no lucrativo –Tercer Sector–*, que no se confunde con el concepto de *«Tercer Entorno»*, que Echeverría definió como el espacio social electrónico (Salamon, 2001; Echeverría, 1999). Resulta sorprendente constatar que, desde un punto de vista comparado, transnacional, pocos tipos de organizaciones han recibido menos atención, por parte de los científicos, que las fundaciones filantrópicas. Salvo en su aspecto legal, las fundaciones no han sido analizadas desde el punto de vista de su estructura, gestión y evolución histórica (Domínguez y otros, 2001; Lorenzo y Cabra, 1991). Paradójicamente, los representantes de intereses empresariales y cívicos acentúan el papel y protagonismo de las fundaciones para construir la sociedad civil y prestar servicios a la sociedad, pues las fundaciones son un instrumento eficaz, desde el punto de vista de la creación de actividad cultural, para acrecentar la cooperación entre sector público, sector privado y sector no lucrativo. En la última década, es perceptible un cambio de orientación que consiste en que las fundaciones ya no dan, simplemente, dinero para financiar proyectos, sino que generan su propia oferta cultural, cuestión nada despreciable al lado de la capitalización social que generan. Precisamente por esto, la coherencia se manifiesta, en primer lugar, como voluntad de trasparencia y publicidad de *principios de acción*, ya sea como *declaración programática general*, ya sea como *declaración de principios deontológicos*.

El Consejo de Fundaciones, organismo europeo de afiliación voluntaria, ha insistido en esta línea de actuación a favor de la coherencia, y todas las instituciones que se asocian al Consejo firman el compromiso de aceptación y de cumplimiento de los siguientes *principios y prácticas de la actividad* que apuntan a la substitución, en términos globales, de un talante gerencial reactivo, propio de políticas fundacionales del pasado, por un talante gerencial proactivo hacia el futuro y la cultura que se patrocine y promocione (Council on Foundations, 2001):

- Elaborar el conjunto de políticas básicas que definan los intereses de los programas y los objetivos fundamentales de la institución.
- Compromiso de ejecución y revisión periódica de esas políticas y procedimientos.
- Elaboración de bases claras y lógicas para procedimientos de recepción, examen y decisión sobre las solicitudes de ayudas, becas y colaboraciones.
- Cumplimiento explícito de responsabilidades estatutarias y de obligaciones contraídas con los grupos.
- Comunicación transparente con el público y con los solicitantes.
- Publicación y distribución de informes, de estudios y de análisis con carácter periódico.
- Participación en la actividad cultural, más allá de la aportación financiera.
- Fortalecer la eficacia de iniciativas que sirvan a las necesidades e intereses del público.

Así mismo, la coherencia se manifiesta en la *orientación estratégica* de la institución, respecto de la oferta cultural que se gestiona. El término «estrategia» recoge, en su sentido más amplio, el concepto de *política de empresa* (Fernández, 2000). La formulación de la estrategia lleva implícita la respuesta al conjunto de aspiraciones que deben ser tenidas en cuenta para establecer unos *programas coherentes*. La estrategia se define como el conjunto de políticas generales corporativas que pretenden hacer realidad lo que quiere ser la institución, de acuerdo con las misiones declaradas. La estrategia tiene un componente de temporalidad, porque está ligada a la planificación, a los programas de actuación y, a los agentes internos y externos existentes. La *estrategia corporativa* se perfila desde las misiones y principios de acción, y juega un papel decisivo en la asociación de la oferta cultural patrocinada *con la imagen* de marca y *el estilo* del patrocinador.

GRÁFICO IV
Coherencia ideológica institucional



BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E.: *La animación y los animadores*. Madrid, Narcea,1989.

ATTINÀ, F.: *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*. Buenos Aires, Piados, 2001.

BORJA, J. Y CASTELLS, M.: *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid, Taurus. 3ª ed., 1999.

BRUNKHORST, H.: *Del estado nacional a la sociedad civil: ¿una perspectiva europea?* Valencia, Episteme, 1995.

BURBULES, N.: *The risks and promises of information technologies for education*. Boulder, CO, Westview,2000.

CABERO, J.: *Tecnología educativa*. Buenos Aires, Piadós,2001.

CASTELLS, M.: *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial (2ª ed., 1ª reimp.), 2001.

CASTILLEJO, J. L.: *Pedagogía Tecnológica.* Barcelona, Ceac, 1987.

CASTILLEJO, J. L. y OTROS: *Teoría de la educación.* Madrid, Taurus, 1994.

COLOM, A. J. y MELICH, J.C.: «Antropología y educación, Nota sobre una difícil relación conceptual», en *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 6 (1994), pp. 11-22.

COUNCIL ON FOUNDATIONS: «Principios y prácticas para el eficaz ejercicio de la actividad fundacional. Texto adaptado», en *Cuadernos del Centro de Fundaciones*, (2001).

CORTINA, A.: *La ética de la sociedad civil.* Madrid, Anaya; 1995.

CORTINA, A.: *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad.* Madrid, Taurus, 1998.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana-Unesco, 1996.

DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA: Barcelona, Labor, 2ªed., 1970.

DICCIONARIO DE CIENCIAS SOCIALES: Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1975.

DOMÍNGUEZ, I. y OTROS: *La realidad de las fundaciones en España. Análisis sociológico, psicosocial y económico.* Santander, Fundación Marcelino Botín, 2001.

EAGLETON, T.: *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales.* Buenos Aires, Piadós, 2001.

ECHEVERRÍA, J.: *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno.* Barcelona, Destino, 1999.

ELLIOT, T.S.: *Notes Towards the Definition of Culture.* Londres, Faber and Faber, 1948.

FERGUSON, A.: *Un ensayo sobre la historia de la sociedad civil.* Madrid, Centro de estudios constitucionales, 1974.

FERNÁNDEZ, A.: *Organización y gestión de empresas.* A Coruña, Servicio de publicaciones de la Universidade da Coruña, 2000.

FERRER, F.: *Cap a l'educació de l'any 2000. Una visió de l'informe Delors.* Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1998.

GEERTZ, C.: *Las interpretaciones de las culturas.* Barcelona, Gedisa, 2000.

GÓMEZ DACAL, G.: «La teoría general de sistemas aplicada al centro escolar», en *Revista de Educación*, 266 (2000), pp. 5-49.

HEILBRONER, R.: *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno.* Buenos Aires, Piadós, 1998.

HUNTINGTON, S. P.: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial.* Buenos Aires, Paidós. 6ª ed., 2001.

JIMENEZ EGUIZABAL, J. A.:«Decisión», en GÓMEZ DACAL, G. (Coord.): *Administración educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid, Anaya, (134-137), 1986.

KROEBER, A. L. y KLUCKHOHN, C.: *Culture. A Critical Review of Concepts and definitions.* Cambridge, Harvard University Press, (Papers of the Peabody Museum, 47:1), 1952.

KUPER, A.: *La cultura. La versión de los antropólogos.* Buenos Aires, Piadós,

LEHU, J. M.: *Fidelizar al cliente. Marketing, internet e imagen de marca.* Buenos Aires, Piadós, 2001.

LEÓN, O.G.: *Análisis de decisiones. Técnicas y situaciones aplicables a directivos y profesionales.* Madrid, McGraw Hill, 1993.

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A.: «Pedagogía cultural: paradigma crítico-creativo del saber-hacer referido a la educación», en *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 6 (1994), pp. 37-60.

LORENZO, R. Y CABRA, M. A.: *Las fundaciones y la sociedad civil.* Madrid, Cívitas, 1991.

LUHMANN, N.: *Fin y racionalidad en los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales.* Madrid, Editora Nacional, 1983.

MARCHIONI, M.: *La planificación social y organización de la comunidad.* Madrid, Editora Popular, 1987.

MARTÍNEZ MUT, B.: *Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería.* Valencia, Tirant lo blanch Libros, 1997.

MATTELART, A.: *La mundialización de la comunicación.* Buenos Aires, Piadós, 1998.

MAYOR ZARAGOZA, F.: *Papel de las fundaciones en el desarrollo de la sociedad civil.* Santander, Fundación Marcelino Botín, 1993.

MISES, L. V.: *La acción humana. Tratado de economía.* Madrid, Sopec, 1968.

MORENO BAEZ, E.: *Los cimientos de Europa.* Santiago, Universidad de Santiago de Compostela, 1996.

MORÍN, E.: *Los siete saberes noecesarios a la educación del futuro.* Venezuela, UNESCO– IESALC. Universidad Central de Venezuela, 2000.

MUNFORD, L.: *Técnica y civilización.* Madrid, Alianza Universidad, 3ªed., 1979.

ONTIVEROS, E.: *La economía en la red. Nueva economía, nuevas finanzas.* Madrid, Taurus, 2001.

OTERO NOVAS, J. M.: *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy.* Barcelona, Ariel, 2001.

PÉREZ DÍAZ, V.: *La esfera pública y la sociedad civil.* Madrid, Taurus, 1997.

— *La primacía de la sociedad civil.* Madrid, Alianza, 1993.

— (1996). Sociedad civil: una interpretación y una trayectoria. ISEGORI, en *Revista de Filosofía Moral y Política,* 13 (1996), pp.19-38.

PÉREZ SERRANO, G.: *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural.* Madrid, Narcea, 2000.

— *Investigación culitativa. Retos e interrogantes.* Madrid, La Muralla, 1994.

— Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil, en *Revista Española de Pedagogía,* 231 (1999), pp.245-278.

QUINTANA, J. Mª.: *Fundamentos de la animación sociocultural.* Madrid, Narcea, 1986.

REQUEJO A.: «La educación no-formal de adultos: ciudad educativa y ciudad sana en el contexto del desarrollo comunitario y la intervención socioeducativa en la tercera edad», en *Revista interuniversitaria de Teoria de la Educación,* 6 (1994), pp.61-77.

RODRÍGUEZ GALDO, Mª. J. y OTROS: «Dinámica Social», en la obra conjunta *Galicia 2010.* Santiago de Compostela, Proyecto Galicia 2010, 2001, pp.143-200.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. y OTROS: *Cambio educativo: presente y futuro.* VII Congreso nacional de Teoría de la Educación. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000.

ROMANO, V.: *El tiempo y el espacio en la comunicación. La razón pervertida.* Hondarribia, Argitaletxe Hiru, 1998.

RUMIATI, R.: *Decidirse: ¿cómo escoger la opción correcta? Riesgo, prudencia o rapidez.* Buenos Aires, Piadós, 2001.

SALAMON, L. M. y OTROS: *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo.* Madrid, Fundación BBVA, 2001.

TERCEIRO, J. B. y MATÍAS, G.: *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural.* Madrid, Taurus, 2001.

TOULMIN, S. RIEKE, R. y JANIK, A.: *An introduction to reasoning.* Nueva York, Macmillan Publishing Co., Inc., 1979.

TOURIÑÁN, J.M.: *El sentido de la libertad en la educación.* Madrid, Magisterio Español, 1979.

— *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento.* Madrid, Anaya, 1987.

— «La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la Función pedagógica», en *Revista de Ciencias de la Educación,* 141 (1990), pp. 9-23.

— «Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional», en *Revista interuniversitaria de Teoría de la educación,* 3 (1991), pp. 11-28.

— «Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo», en *Revista de Ciencias de la Educación,* 164 (1995), pp.1-27.

— «Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales», en *Revista interuniversitaria de Teoría de la educación,* 8 (1996), pp. 55-80.
— «La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles», en *Revista galega de cooperación científica iberoamericana,* 4 (1997a), pp. 40-61.
— «La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión», en *Revista de educación,* 314 (1997), pp.157-186.
— «Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de las sociedad de la información», en TOURIÑÁN, J.M. y SANTOS M. A. (eds.): *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional.* Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1999, pp.39-70.
— «Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT», en *Documentos de Economía,* 8. Santiago de Compostela, Cief-Fundación Caixagalicia, (2000a), p.8.
— «Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT (9-40)», en TOURIÑÁN, J. M. y BRAVO, A. (eds): *Gestión de política científica y recursos de investigación.* Santiago de Compostela, Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana, 2000.
— «Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización», en *Revista de Educación,* (Número Extraordinario 2001), pp.217-230.
TOURIÑÁN, J. M. y RODRÍGUEZ, A.: «Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa», en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación,* 5 (1993), pp. 33-58.
TOURIÑÁN, J. M. y OTROS: «La función de la universidad: universidad, calidad y sociedad civil», en *Aula Abierta,* 74 (1999), pp.27-67.
TRILLA, J.: *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Barcelona, Anthropos, 1993.
— «*La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Barcelona, Ariel, 1993a.
TUCK, M.: *¿Cómo elegimos? Estudio de la conducta del consumidor.* Barcelona, Ceac, 1981.
TYLOR, E. B.: *Cultura primitiva.* Madrid, Ayuso, 1997.
UCAR, X.: «El estatuto epistemológico de la animación socio cultural», en *Revista interuniversitaria de Teoría de la educación,* 6 (1994), pp. 161-184.
UNESCO: *Nuestra diversidad creativa.* Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo. Madrid, Unesco-SM, Fundación Santa María, 1997.
VV.AA: *Tecnología y educación.* Seminario interuniversitrario de Teoría de la educación. Barcelona, Ceac, 1986.
VV.AA: «Globalización y Educación», en *Revista de Educación.* (Número extraordinario 2001), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2001).
WHITE, D. J.: *Teoría de la decisión* (2ª edición). Madrid, Alianza Universidad, 1979.

¿INTERNET EN LA ESCUELA O LA ESCUELA EN INTERNET?

JAVIER ECHEVERRÍA (*)

Resumen. En este articulo se discute la introducción en las escuelas del *e*-aprendizaje o aprendizaje electrónico, así como la importancia y el reto que para la educación y formación supone el enorme desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). La tesis principal que se defiende es que se trata más de llevar la escuela a Internet que Internet a la escuela. Con ello se afirma que el desafío que las TIC lanzan al sistema educativo no es únicamente tecnológico (llevar simplemente el ordenador al aula) sino cultural y organizativo (exige una nueva organización escolar). Para analizar estos procesos se toma una perspectiva filosófica general que se apoya en la *hipótesis de los tres entornos.*

Abstract. In this article we discuss about the introduction of e-learning or electronic learning at schools, and about the enormous development of communication and information technologies (TIC), and the challenge it means for education and training. The main thesis on the issue is about bringing school into internet rather than bringing internet into school, which means that TIC´s challenge to the educational system is not only technological (simply taking the computer into the classroom), but cultural and organizative (it demands a new school organization). In order to analyze these processes we take a general philosophycal perspective which is based on the three-environments hypothesis.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del aprendizaje electrónico (*e-learning*), fuertemente promovido por la Unión Europea desde que fue aprobado y puesto en funcionamiento el Plan *e*-Europa (2001), está dando lugar a profundos debates en el sector educativo. El problema se plantea en todo el mundo, pero en cada país adopta perfiles específicos[1]. Aquí lo abordaremos desde una perspectiva filosófica general, que luego puede ser implementada de manera diferenciada en los diversos contextos sociales, ámbitos culturales y niveles educativos.

Para ello se parte de un marco conceptual que ya hemos expuesto anteriormente: la hipótesis de los tres entornos[2]. A continuación se propone la tesis principal de este artículo: en lugar de obsesionarse por

(*) Instituto de Filosofía, CSIC, Madrid.

(1) Para diciembre de 2003 se anuncia una conferencia internacional en Ginebra sobre la *e*-educación, organizada por la ONU y la UNESCO. Muchos países están promoviendo planes para impulsar la *e*-educación. En el caso de los EEUU, más de un 56 % de las escuelas y centros educativos ya están conectados a Internet.

(2) Echeverría, J.: *Los Señores del Aire, Telépolis y el Tercer Entorno.* Barcelona, Destino, 1999. En relación con la educación y algunas críticas al plan europeo *e-learning*, ver Echeverría, J.:«Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo *e-learning*», en *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, pp. 201-210.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

conectar las escuelas a Internet, como ocurre en el Programa europeo *e-learning*, cuyos objetivos e indicadores se refieren ante todo al número de escuelas conectadas a la red, hay que invertir los términos en que se plantea la cuestión. Para desarrollar la *e*-educación, y no únicamente el *e*-aprendizaje o la *e*-enseñanza, *hay que llevar la escuela a Internet, más que Internet a la escuela*. Dicho de otra manera, las redes telemáticas tipo Internet y las redes educativas han de interactuar entre sí, porque pueden aportarse mucho las unas a las otras. Desde una perspectiva tecnológica y económica hay que solucionar los múltiples problemas que supone llevar Internet a las escuelas. Pero desde una perspectiva humanística, pedagógica y social, la dirección inversa es la más importante. Se trata de que los responsables de política educativa tengan muy claro este segundo sentido de la interacción, porque, a la vista de los proyectos y programas que están poniendo en marcha, sólo prestan atención a la primera. No hay que confundir Internet con la *World Wide Web*, ni mucho menos con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El espacio electrónico es mucho más amplio y complejo que Internet, sobre todo a efectos educativos. Por ello preferimos hablar de *e*-educación, en lugar de reducir el problema a la presencia de Internet en las escuelas. El acceso a Internet no garantiza el desarrollo de un sistema educativo en Internet, que es de lo que se trata.

Por último, es preciso tener en cuenta que las TIC están produciendo una auténtica *revolución tecnocientífica*, cuyas consecuencias se manifiestan en los más variados ámbitos de la vida social. Llevar esos cambios a los sistemas educativos es una tarea difícil y complicada que suscita dudas y críticas muy razonables. Las grandes revoluciones científicas de las que hablara Kuhn sólo se culminaron cuando los nuevos conocimientos y teorías fueron introducidas en la enseñanza obligatoria como cursos normalizados, con sus profesores y libros de texto específicos, sus laboratorios docentes y sus nuevos planes de estudio. A finales del SIGLO XX se ha suscitado una nueva revolución, no científica, sino tecnocientífica. Como veremos en el último apartado, las revoluciones tecnocientíficas transforman más las prácticas que las teorías. La educación electrónica con ayuda de las TIC afecta ante todo a la práctica educativa. No es de extrañar que haya profundas divergencias con respecto a la progresiva introducción de esas tecnologías en los procesos educativos. Por ello hay que contar con los agentes educativos y sus experiencias formativas en el espacio electrónico a la hora de promover la *e*-educación en un país.

LA HIPÓTESIS DE LOS TRES ENTORNOS

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están transformando profundamente las sociedades contemporáneas. Las redes telemáticas tipo Internet son el motor de ese cambio social, pero conviene tener en cuenta otras muchas tecnologías coadyuvantes. El teléfono, la televisión (y la radio), el dinero electrónico, las redes telemáticas, las tecnologías multimedia, los infojuegos y la realidad virtual son, como mínimo, las siete tecnologías a considerar. A efectos educativos, las cuatro últimas son las más relevantes, junto a la televisión, cuyos efectos en los procesos educativos han sido ampliamente estudiados. En conjunto, la convergencia entre esas tecnologías y otras que podrían mencionarse (satélites de telecomunicaciones, criptología, protección antivirus, etc.) genera el *sistema tecnológico TIC*, que de manera resumida puede ser descrito así: la red Internet junto con todos sus periféricos. Las consolas de videojuegos, por ejemplo, pueden ser mucho más importantes a efectos educativos que las páginas *Web*, en la medida en que buena parte de los proce-

sos de aprendizaje y formación se desarrollan lúdicamente, en este caso a través del *e*-juego o infojuegos.

Los pedagogos suelen hablar de educación para los medios, de alfabetización audiovisual y de alfabetización informática (Tyler, 1998). En general, se habla de alfabetización digital de la población. Es preferible hablar de educación electrónica, entendiendo por tal la formación de las personas, menores y mayores, para poder intervenir activamente en el nuevo espacio social posibilitado por las TIC, el espacio electrónico. Siendo cierto que la televisión, los videos, los ordenadores y los soportes multimedia son nuevos medios educativos, las TIC no se limitan a ser instrumentos sino que, además, generan un nuevo espacio social y, en concreto, nuevos escenarios educativos. Por eso entiendo que hay que partir de una hipótesis filosófica general, *la hipótesis de los tres entornos*:

> las TIC posibilitan la construcción de un nuevo espacio social, el tercer entorno (E3), cuya estructura difiere de los entornos rurales (E1) y urbanos (E2) en donde se han desarrollado la vida social y los procesos educativos[3].

Las relaciones entre las personas en los entornos rural y urbano dependen de la presencia de los interlocutores y de la proximidad entre ellos. Por ello las aulas son recintos con interior, frontera y exterior. Dentro del aula se desarrollan los procesos educativos, dirigidos por un agente principal (el maestro) con ayuda de una serie de instrumentos docentes (pizarras, libros, mapas, láminas, etc.), todo ello con el fin de transmitir conocimientos y adquirir nuevas capacidades y destrezas. En el caso del espacio electrónico, en cambio, las interrelaciones personales y educativas suelen producirse a distancia y en red, sin presencia física de las personas, sino mediante la telepresencia, y con ayuda de otros instrumentos educativos: el ordenador, la pantalla, las tecnologías multimedia, los videojuegos, etc. No sólo cambian los instrumentos, lo esencial es que se modifica el espacio de interrelación. No es lo mismo dibujar en un ordenador que hacerlo en tierra o sobre el papel. No es lo mismo jugar en una playa o en un patio de colegio que en la pantalla de una videoconsola. No es lo mismo escuchar una lección o leer un libro que consultar una enciclopedia multimedia o buscar información en Internet. Los cambios son muchos, pero uno de los más significativos es el de la organización de los centros escolares. Cuando hablamos de llevar la escuela a Internet uno de los principales problemas consiste en establecer un nuevo modelo de organización escolar. Los diversos autores que han teorizado sobre la sociedad informacional, por ejemplo Castells[4], insisten en que las empresas e instituciones han de modificar radicalmente su estructura organizativa para adaptarse a Internet y al espacio electrónico. Otro tanto ocurre en el caso de los centros escolares. La sociedad-red exige escuelas-red. Esta es una de las consecuencias más importantes de la hipótesis del tercer entorno en lo que respecta a la educación, más allá de los cambios instrumentales y tecnológicos, que también son reales. Por tanto, no sólo cambian las tecnologías, también los modelos de organización y funcionamiento. Un proceso educativo en el espacio electrónico puede tener los fines tradicionales de la educación, pero los medios y la estructura de dicho proceso cambian radicalmente. El desafío planteado por el espacio electrónico no sólo es tecnológico y económico, ante todo es cultural, organizativo y mental.

Para terminar con la exposición del marco general del que partimos, diremos

---

(3) Dicha hipótesis queda expuesta ampliamente en ECHEVERRÍA, J.: *Los Señores del Aire, Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona, Destino, 1999.

(4) M. Castells: *La Era de la Información*. Madrid, Alianza, 1996-98. 3 vols.

que el espacio electrónico es una *propiedad emergente del sistema tecnológico TIC.* A lo largo de la historia de la tecnología hay muchos ejemplos de emergencia de nuevos espacios. Uno muy claro es la imprenta, que generó a lo largo de los SIGLOS XVII y XVIII lo que en aquellos tiempos se denominaba República de las Artes y las Ciencias. Además de habitar en uno u otro país, los libros y las revistas enlazaron entre sí a científicos, escritores, lectores y artistas en un espacio de la cultura y del saber que más de una vez fue atacado, controlado y prohibido por los poderes dominantes en cada país. Otro segundo ejemplo es la prensa, que dio lugar en los SIGLOS XIX y XX a la emergencia de un nuevo espacio social, la opinión pública, cuya importancia ha sido creciente en los países democráticos. Pero cabe mencionar ejemplos menos abstractos: la construcción de una ciudad es posible gracias a la convergencia de técnicas muy distintas, pero lo importante es que como resultado de todo ello surge un espacio urbano con características específicas según los lugares. Pues bien, las TIC generan un espacio o paisaje electrónico, al que sólo se puede acceder a través de las *interfaces* antes mencionadas y cuyo desarrollo posibilita la construcción de una nueva modalidad de sociedad, la sociedad de la información. En este sentido decimos que el tercer entorno es una propiedad emergente del sistema TIC, recurriendo a la teoría de sistemas.

EDUCAR EN Y PARA EL TERCER ENTORNO

El sistema TIC tiene importancia para la educación por varias razones:

- Posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión de la información y el conocimiento a través de las redes telemáticas. Sobre este punto hay consenso general, por lo que no lo comentaremos.
- Genera nuevas capacidades de acción y de interacción, para lo cual se requieren nuevas habilidades y destrezas. Este es el punto central en lo que se refiere a la educación, e incluso a la formación, porque la e-educación habrá de ser estrictamente interactiva en el espacio electrónico, si de verdad queremos denominarla educación. Se requiere una *capacidad de inmersión mental* en el tercer entorno y, además, el aprendizaje y desarrollo de diversas capacidades de acción en él, tanto en la relación profesor-alumno como en las relaciones de los alumnos y profesores entre sí. En consecuencia, las redes educativas telemáticas han de soportar procesos de interacción con imágenes, sonidos y textos, para lo cual es imprescindible la banda ancha.
- Adaptar la escuela, la universidad y la formación al espacio electrónico exige diseñar nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos, así como aprender a usarlos con suficiente competencia. Ello afecta a los alumnos, a los profesores y, en general, a todos los agentes que intervienen en los procesos educativos, así como a los aspectos administrativos y de mantenimiento de las infraestructuras telemáticas.

Por estas razones, a las que podrían añadirse otras, la *e*-educación es mucho más compleja que la simple introducción de ordenadores en las escuelas y de conexiones a Internet. Hay que replantearse la organización de las actividades educativas implantando un *sistema educativo adicional* en el espacio electrónico. Asimismo, hay que dilucidar qué procesos docentes han de desarrollarse en el espacio electrónico y cuáles no.

El principal error es reducir el espacio electrónico a Internet, desdeñando la fun-

ción educativa de la televisión, las tecnologías multimedia o los videojuegos. Un segundo error conceptual consiste en pensar que sólo estamos ante nuevos medios de información y comunicación, que se limitan a proporcionar nuevas vías de acceso a la información. Además de eso, el tercer entorno es un espacio para la interacción, la memorización, el entretenimiento y la expresión de emociones y sentimientos. Por eso es un nuevo espacio social, no simplemente un medio de información o comunicación. La principal novedad que aporta el espacio electrónico a los seres humanos es la de poder *actuar a distancia* y, en concreto, expresarse a distancia. Esto puede hacerse a través de la escritura, de la voz y, sobre todo, de la expresión corporal. Las *e*-escuelas han de tener aulas para la expresión *e*-corporal, para el *e*-juego, para el *e*-deporte, para la *e*-danza, etc. Están muy bien las bibliotecas y los libros electrónicos, en el supuesto de que estén adaptados a los diversos niveles educativos, capacidades y culturas, pero éstos no son más que algunos de los escenarios educativos de la escuela electrónica. No sólo hay que crear en el tercer entorno aulas para el aprendizaje basado en la relación profesor-alumno (a distancia y en red). Llevar la escuela a Internet es una operación mucho más compleja, porque los procesos educativos incluyen otras muchas acciones, aparte del aprendizaje de materias concretas. Uno de los objetivos sería lograr que los estudiantes llegaran a relacionarse con soltura *en* el espacio electrónico, lo cual es posible a través de los *chats,* del teléfono móvil y de los escenarios de realidad virtual. Los profesores también han de dominar esas nuevas habilidades, en lugar de limitarse a «colgar» en la página Web del centro escolar unos apuntes y textos, más o menos multimedia. Se trata de aprender a hacer todas estas cosas, tan habituales en la escuela presencial, y de hacerlo bien. Para ello se requerirá un grado cada vez mayor de competencia en el uso de las TIC. Aunque el derecho a la educación universal sólo se ha desarrollado plenamente en algunos países, motivo por el cual hay que seguir promoviendo acciones de alfabetización en el segundo entorno. La emergencia del tercer entorno exige diseñar nuevas acciones educativas. Ello no será posible si no se rediseñan los sistemas educativos en su conjunto y no se acometen acciones de formación del profesorado y del personal de administración y servicios *antes de introducir las TIC en las escuelas.*

No es lo mismo promover la *e*-educación en los EEUU, Canadá o Europa que en América Latina o en Africa. En unos sitios habrá que potenciar unas tecnologías, en otros otras. Lo importante es asumir que, al usar las *interfaces* de acceso, los niños y niñas están mentalmente en otro espacio, el cual ha debido ser diseñado y construido conforme a las posibilidades y especificidades de cada lugar. Una *e*-educación homogénea, que utilice los mismos instrumentos y contenidos por doquier, será un fracaso. Cada país o región ha de construir su propio espacio *e*-educativo, es decir, sus propias redes telemáticas educativas, las cuales estarán conectadas a Internet pero no son Internet. El indicador principal no es el acceso a Internet, sino a una Red Educativa Telemática (RET) construida previamente, incluyendo la formación de los agentes educativos que vayan a intervenir en ella.

No se trata de sustituir la enseñanza clásica en aulas presenciales por la enseñanza virtual, sino de expandir la escuela al espacio electrónico y, en particular, los valores educativos. Hablando en términos generales, hay que dedicar tanta atención a la educación en el tercer entorno como la que se dedica a los otros dos entornos. La regla a seguir es la de un tercio (de tiempo, de atención, de inversión) para cada entorno. La enseñanza presencial seguirá pero, además de ella, los centros escolares han de introducir la educación electrónica.

Insistamos en un punto que me parece fundamental. Las TIC no sólo transforman el

acceso a la información y las comunicaciones, sino que también aportan nuevos métodos de memorización, diversión, acción y expresión de las emociones. A través del teléfono, la televisión, Internet, los videojuegos o los cascos de realidad virtual se suscitan emociones y pasiones, en el mejor de los casos interpersonales. La componente emocional del tercer entorno es imprescindible para que los procesos educativos puedan desarrollarse en el nuevo espacio social, porque el aprendizaje tiene indudables factores emocionales y no se limita a ser una fría transmisión de conocimientos. Por otra parte, en el tercer entorno se pueden hacer cosas, y por ello se requieren nuevas habilidades y destrezas. La componente práctica del aprendizaje en el tercer espacio es tan importante como la obtención de datos e información. Cabe incluso afirmar que lo más urgente es aprender a intervenir en el tercer entorno, no a buscar información ni a navegar por Internet.

Concluiré este apartado diciendo que la emergencia del tercer entorno supone una *ampliación o expansión de la realidad*. Así como las urbes, las ciudades y los Estados generaron nuevas formas de realidad social, también el tercer entorno está creando nuevos escenarios y posibilidades que son plenamente reales por su impacto sobre la sociedad y las personas, aun cuando se produzcan en un medio que no es físico y corporal, sino electrónico y representacional. Hay que ampliar y expandir el derecho a la educación, proyectándolo hacia el tercer entorno.

LA REVOLUCIÓN TECNOCIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN

La emergencia del espacio electrónico y la consolidación del sistema TIC expresa un cambio de gran calado. Estamos ante una revolución tecnocientífica, cuya onda expansiva ha llegado al medio educativo. Las revoluciones científicas, tal y como fueron teorizadas por Kuhn y otros autores[5], modificaban ante todo el conocimiento científico. Las revoluciones tecnocientíficas, en cambio, transforman ante todo la práctica científica[6]. Las acciones científicas más típicas (observar, medir, experimentar, demostrar, conjeturar, representar, modelizar, etc.) cambian completamente con la llegada de la infociencia o teleciencia, es decir, de la actividad científica basada en tecnologías informáticas y en redes telemáticas. Antes de afectar a la educación, el sistema TIC ha transformado radicalmente la propia práctica científica: la investigación, la comunicación, la publicación, etc. Buena parte de los experimentos, por poner un ejemplo, son actualmente simulaciones informáticas. Los científicos elaboran sus hipótesis, formulan sus conjeturas y hacen sus ensayos en el espacio electrónico, procesando datos, imágenes y simulaciones digitales. Ello afecta a todas las disciplinas. Un matemático, un lógico, un físico, un químico, un biólogo, un geólogo, un economista, un sociólogo o un ingeniero que no sepan operar en el espacio electrónico tienen muy pocas posibilidades de producir descubrimientos e invenciones.

La exigencia de introducir las TIC en los sistemas educativos no es moda pasajera ni un imperativo de las grandes empresas informáticas, sino una consecuencia del profundo cambio en la práctica científico-tecnológica que se se ha producido a finales del SIGLO XX. La informática es el formalismo de la tecnociencia, como la matemática lo fue de la ciencia moderna. Si el sistema educativo, y en particular la escuela pública, quieren seguir formando profesionales que puedan impulsar las ciencias, las ingenierías y las artes, entonces es necesario introducir las TIC en el mundo educati-

(5) T. S. Kuhn: *Estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1969.

(6) J. Echeverría: *La revolución tecnocientífica*. Por aparecer en México, FCE.

vo. La alfabetización digital es una exigencia estructural de la tecnociencia, como la alfabetización tradicional lo fue de la ciencia y la tecnología industrial.

Es preciso tener esto en cuenta a la hora de argumentar y tomar decisiones sobre la conveniencia de impulsar la *e*-educación. Hay quienes piensan que ésta es criticable por ser una consecuencia de la globalización, que tantas facetas negativas presenta. Mas la construcción del espacio electrónico es algo mucho más profundo que la globalización de la guerra, las finanzas y los mercados. La hipótesis del tercer entorno permite explicar la globalización, pero también la aparición de comunidades virtuales, de las redes telemáticas locales, de los *hackers* y *crackers*, del teletrabajo, la telemedicina y el telecontrol y de otros muchos fenómenos que forman parte de la contemporaneidad. Siendo cierto que la economía y las finanzas se han globalizado, éste no es más que uno de los aspectos de la emergencia del espacio electrónico. La emergencia de la *e*-educación es otro y no menos importante, al menos desde la perspectiva humanística y social en la que nos situamos.

Dicho esto, es lógico que la introducción de las TIC en las escuelas suscite grandes debates. Siempre ha sido así con los nuevos paradigmas científicos, mucho más en el caso de una revolución tecnocientífica, puesto que, como hemos afirmado, ésta no incide tanto en el conocimiento cuanto en la práctica científico-tecnológica, incluyendo la praxis educativa. Justificar esta última tesis nos llevaría muy lejos, por lo que nos limitaremos a formularla[7].

En cualquier caso, el marco conceptual que hemos propuesto y las hipótesis que de él se derivan muestran que el sistema TIC está modificando radicalmente el contexto de educación, además de la investigación y las aplicaciones de la ciencia y la tecnología. Aquellos países e instituciones que consigan introducir la *e*-educación de una manera equilibrada, es decir, ampliando los actuales procesos educativos al tercer entorno y logrando una cierta armonía entre las tres modalidades de educación, la del primero, segundo y tercer entornos, lograrán preparar a las personas mucho mejor para los desafíos sociales y educativos que las TIC están planteando a principios del SIGLO XXI.

BIBLIOGRAFIA

CARPENTER, E. y MCLUHAN, M. (eds.): *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona, Ed. de Cultura Popular, 1968.

CASTELLS, M.: *La era de la información*, 3 vols. Madrid, Alianza, 1996-98.

DOHENY-FARINA, S.: *The Wired Neighborhood*. Yale, Yale Univ. Press, 1996.

ECHEVERRIA, J.: *Telépolis*. Barcelona, Destino, 1994.

ECHEVERRIA, J.: *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona, Destino, 1999.

ECHEVERRIA, J.: *Un mundo virtual*. Barcelona, Debolsillo, 2000.

ECHEVERRIA, J.: «Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo e-learning», en *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, pp. 201-210.

GUBERN, R.: *El Eros electrónico*. Madrid, Taurus, 2000.

DE KERCKHOVE, D.: *La Piel de la Cultura*. Barcelona, Gedisa, 1998.

DE KERCKHOVE, D.: *Mentes interconectadas*. Barcelona, Gedisa, 1999.

KUHN, T. S.: *Estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1969.

MALDONADO, T.: *Crítica de la razón informática*. Barcelona, Paidós, 1998.

(7) Para una argumentación mucho más detallada véase la obra anunciada en la nota anterior.

MASTERMAN, L.: *Teaching the Media.* London, Comedia Press, 1988.

MCLUHAN, M.: *La Galaxia Gutenberg.* Barcelona, Círculo de Lectores, 1998.

RHEINGOLD, H.: *The Virtual Community.* Reading, Addison-Wesley, 1993.

TREJO, R.: *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes.* Madrid, Fundesco, 1996.

TYLER, K.: *Literacy in a digital world: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwah, NJ, Lawrence Eribaum Associates, 1998.

NIÑOS, EDUCACIÓN Y CALIDAD DE VIDA

FABIO BACCHINI (*)

Un periodista preguntó a la teóloga alemana Dorothee Sölle:
«¿Cómo le explicarías a un niño qué es la felicidad?»
«No se lo explicaría», respondió,
«Le daría una balón para que jugara».

Eduardo Galeano

Resumen. En un mundo dominado por los intereses adultos, se impone la necesidad de reflexionar sobre las consecuencias que este hecho tiene para la infancia. Bajo esta perspectiva, se describen las transformaciones que han sufrido algunos de los ámbitos típicamente infantiles: las calles del barrio o del pueblo y la escuela. Asimismo, se analizan los cambios actitudinales y comportamentales observados en los niños de hoy en día con respecto a la televisión y el juego. Entre las conclusiones a las que se llega, destaca la urgencia de intervenir sobre el deseo del niño actual de convertirse lo antes posible en un adulto, con la intención de que la infancia se valore por aquello que realmente es y los niños puedan volver a disfrutar de ella.

Abstract. In a world dominated by adults´ interests, a reflection on this fact´s consequences for childhood is imperative. Under this perspective, we describe the changes suffered by some typically children´s areas: neighborhood´s or village´s streets, and school. Likewise, we analyze the changes of attitude and behavior observed in children nowadays with regards to television and game. Finally, among the conclusions, we stress the need of intervening the wish of today children of becoming adults as soon as posible, so that childhood be valued by what it really is, and children could enjoy it again.

Existe un error de valoración que los adultos cometen incesantemente con respecto a los niños. Éstos tienen la tendencia casi unánime de ver al niño como a un *adulto en miniatura*: más exactamente, como a un adulto cuyas capacidades –habilidades cognitivas, fuerzas, posibilidades emocionales y reflexivas– son *las mismas* (cualitativamente idénticas), pero en *dimensiones reducidas* (cuantitativamente inferiores).

El error, como todos los errores inexpugnables, tiene la especial virtud de proyectar una *ilusión de naturalidad*. Parece totalmente *obvio* que un niño sea un adulto en pequeño («¿Y qué otra cosa podría ser?»). Tiene dos ojos y una boca, solo que

(*) Universidad La Sapienza (Roma)

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

más pequeños; el proceso de crecimiento llevará a su tamaño justo a aquellos rasgos y partes que ya están presentes aunque en escala reducida: manos y piernas más grandes, y también una memoria más extensa (esto ya es un error, la falsa comodidad de una analogía que parece inocua), una atención más vasta y firme, un lenguaje dotado de un mayor número de palabras.

Pero, precisamente, las estructuras cognitivas no son como las manos: no son formas ya definitivas, que tienen solamente que hacerse más grandes proporcionalmente. Al contrario, las estructuras cognitivas infantiles tienen características *cualitativamente diferentes* a aquellas adultas, y es gracias a esta diversidad por la que podrán *desarrollarse* (no *aumentar su tamaño*) hasta configurarse en la disposición adulta. El niño es un joven estadio de un árbol futuro, es justamente, una semilla o un retoño que acaba de brotar, no un bonsái.

Pensar en el niño como en un bonsái significa creer que sus necesidades son iguales a las de los adultos, pero que se pueden satisfacer en proporción: una sed pequeña se extingue antes con medio vaso de agua que con un vaso entero, y este esquema debe ser el modelo para cualquier otro caso. Una teoría similar llevaría a teorizar que, para hacer que los niños se diviertan, se les tiene que proponer aquello que divierte a los adultos, oportunamente empequeñecido: sin embargo, nadie piensa que sea razonable intentar que un niño se divierta con *una* broma adulta en lugar de con tres (dosis reducida), o con tres chistes en los que los personajes ya no son adultos sino niños (reducción de la edad de los protagonistas). Los niños se divierten mucho más al escuchar repetir las fábulas que conocen de memoria o al perseguirse unos a otros, y nosotros preferimos los chistes no porque recordemos mejor que ellos las historias que ya hemos oído (también los niños las recuerdan perfectamente, y los padres lo saben: si se equivocan en la enésima lectura los niños protestan y los corrigen) y tampoco es porque nos quedemos sin aliento si nos corriéramos unos detrás de otros (más bien, no lo encontramos divertido: y esto es, si acaso, el motivo por el que no estamos entrenados como podríamos).

Estas distintas preferencias tienen que depender de una variedad en las estructuras mentales. Por tanto, debemos pensar en el niño como en un individuo que percibe, piensa, se emociona y sueña de un modo diferente al de los adultos (de manera similar, pero no cualitativamente idéntica).

El problema es equiparable al trato que reciben los adultos que provienen de otras culturas. Un error conceptual, que es fácil de cometer, consiste en atribuirles por sistema *nuestros mismos deseos y creencias*, basándonos en los parámetros de objetividad que se derivan de nuestra cultura de pertenencia. Sin embargo, deberíamos suponer que existen culturas que producen hombres distintos a nosotros *–no simplemente inferiores (o superiores), menos desarrollados (o más desarrollados), sino diferentes.* La idea de la tolerancia parece resumirse en la actitud a interpretar la alteridad cultural como un fenómeno de diversidad cualitativa y no como un fenómeno de ausencia de nuestra idiosincrasia en los demás. Si el relativismo cultural, en su forma más íntegra, nos enseña a familiarizarnos con la noción de *diferencia inconmensurable* entre un adulto y otro adulto, digamos que tendremos que aprender a tratar a los niños como extranjeros que vienen a nuestro mundo. Es verdad que los niños no provienen de otra cultura, más bien no provienen de ninguna, y es cierto que el objetivo de nuestra interacción con ellos no es tanto respetar su pertenencia a una cultura distinta a la nuestra, cuanto, principalmente, facilitarles el acceso a la nuestra. Es más, su proceso de crecimiento y de pleno acceso a nuestra cultura estará facilitado por el hecho de que nosotros *pensamos que no están dotados de nuestra cultura* (ni totalmente ni en parte) y que al

contrario, los caracteriza una cultura *distinta* a la nuestra, poseerla, hoy, es condición necesaria para poder poseer la nuestra, mañana.

Además, podremos discutir justamente la idea de que la infancia se vea necesariamente como una edad de transición, cuyo fin es su superación, su paso a la edad adulta. Esta pesante carga interpretativa (muy hegeliana: la infancia como tesis cuya síntesis es la edad adulta) es difícil de minar; pero podría valer la pena intentarlo, si nos convence la idea de que la infancia sea valorada *por aquello que es*, y no *por aquello que anuncia, promete, prepara.*

En esta prospectiva, no puede resultar totalmente convincente la metáfora de Parson (1951), según la cual los niños son bárbaros que cada año aparecen en la escena social de la nada e implícitamente nos encargan educarlos y civilizarlos, socializándolos según las normas de convivencia. Precisamente, la concepción según la cual *quien es diferente de nosotros es inferior a nosotros*, es el núcleo nocivo de esta imagen: al «bárbaro» sólo se le concede una cuota de tolerancia en la medida en que está categorizado como una entidad diferente que, sin embargo, está inserta en un proceso imparable de asimilación y normalización. Igual que el relativismo cultural enseña a respetar (y a estimar, a sentir satisfacción por) tipos y declinaciones de la humanidad distintos a nosotros, *debido a que son diferentes (y no al hecho de que van a ser iguales que nosotros)*, así el «relativismo de las edades» (quizás se podría llamar así) nos lleva a prestar atención a los niños porque son niños, y a su bien en cuanto a que es el bien de los niños, ahora y aquí: no más a la infancia como un consuelo para la madurez, no más a la vida de los niños (su educación, su diversión *formativa*) como una fase instrumental para alcanzar un fin que la trasciende.

Marina D'Amato (1998) advierte que las disciplinas tradicionales que se han ocupado de la infancia (y no han sido tantas: la pedagogía, obviamente, después la pediatría y la psicología, recientemente el psicoanálisis) lo han hecho con el vicio deformante de un interés que en realidad está dirigido a los problemas propios de la edad adulta (la buena sociedad, la salud futura, el descubrimiento de las causas de la psicosis adulta). El niño raramente ha interesado *por sí mismo*; quizás sólo Piaget y la psicología genética han inaugurado un cambio de registro en este tema. D'Amato (1998, p.189) recuerda que la sociología también ha cometido este error:

> De los análisis sociológicos sobre los procesos de socialización queda excluida precisamente la infancia como «categoría social permanente de una sociedad dada», a la que se le atribuyen determinadas funciones sociales, no entendida únicamente como una «condición contingente» destinada como tal a ser superada con el ingreso en la edad adulta.

Según los griegos, los «bárbaros», así llamaban a los extranjeros, eran aquellos que no hablaban una lengua (concretamente el griego) y que solamente lograban pronunciar sonidos inarticulados: «bar bar». Este «bar bar» recuerda bastante, desde el punto de vista fónico, al «bu bu» con el que los hinchas racistas acompañan la posesión del balón de un jugador negro. Identificar a los niños con los «bárbaros» es mantener una postura racista con respecto a ellos. Los niños son como mucho extranjeros: diferentes a nosotros, y tenemos que aprender a respetarlos por ser diferentes. No debemos verlos más como adultos inminentes, o como adultos liliputienses.

LA CIUDAD A LA MEDIDA DE UN NIÑO

He aquí una expresión, «la ciudad a la medida de un niño», aparentemente bella y liberadora, pero en realidad esclava del prejuicio. La expresión tranquiliza la conciencia de los adultos: lo que importa, si queremos proyectar una ciudad que tenga

en cuenta las exigencias de los niños, es considerar sus estaturas, que son inferiores a las de los adultos; es un problema de medida, un discurso de escala: manillas más bajas, tableros utilizables y avisos que se pueden leer desde unos ojos que están puestos a un metro de altura, quizás autobuses más seguros (en proporción a la mayor fragilidad de los niños).

No es que todo esto, el conjunto de los correctivos de carácter más estrictamente físico, no sea importante; pero no se debe cometer el error de considerar que las operaciones adultas dirigidas a respetar la infancia (en este caso, simbolizadas por la idea de una ciudad que no sea indiferente a la presencia de los niños) se reduzcan a la adecuación de ciertas medidas en centímetros, a la reconversión de ciertos espacios estándares.

Una ciudad que acoja a los niños, que sea concebida para no obstaculizar sus personalidades, debe saber, antes que nada, que se está relacionando, justamente, con una *identidad* completa, distinta a la de los adultos. No se puede pensar que por tomar medidas de carácter puramente métrico, desaparecen las dificultades. La ciudad que tiene en cuenta a los niños es una ciudad en la que éstos pueden ser claramente felices (admito que se puede pasar una infancia feliz en la ciudad) por eso, las reformas necesarias para trazar el perfil son mucho más violentas e invasoras. Es natural pensar, en este punto, en una ciudad en la que las cuotas de zonas verdes sean más altas, en la que escuelas sean más funcionales y participativas. Ciertamente. Sin embargo, todavía, se escapan algunos de los problemas más importantes.

Parece que toda buena idea que está relacionada con las intervenciones capaces de aumentar la posibilidad de felicidad infantil, sea una idea que tiene sus repercusiones inmediatas no sobre los niños, sino sobre los adultos. La mente de los adultos aparecen transformadas y decoradas con un estilo cognitivo diferente. En primer lugar, el adulto debe dejar de ver (*de querer ver)* al niño como a un adulto. Muchos niños *no pueden* ser felices porque se les pide que sean ya grandes: que sean aquello que no son. Hay que decir que muchas demandas «duras» y «adultas» que el niño recibe representan igualmente momentos de crecimiento; pero una cosa es insertar gradualmente tales estímulos en un paquete de comportamientos, siendo consciente de que tienen que ver con un no-adulto, es decir, ajustándolo sobre una consideración de fondo por las características de la edad infantil, y otra cosa es pedirle al niño todo aquello que se le pide a un adulto (moralmente, sentimentalmente, cognitivamente), manifestando impaciencia por un individuo que se etiqueta, ciegamente, como un adulto reacio o con un comportamiento inadecuado.

Una conclusión entonces: la ciudad (el mundo) a la medida de un niño es aquella en la que los adultos tratan a los niños como niños. Un niño *tiene que poder* tener más ganas de jugar que de hacer los deberes, *debe poder* bromear de forma inoportuna, insistente y «fuera de lugar» (juicio del mundo adulto), *debe poder* no sentir una serie de apremiantes responsabilidades (sentidos de culpabilidad, deberes, obligaciones) que un adulto no puede ignorar. Un niño necesita cosas diferentes a las de un adulto: debe poder tenerlas. Una de las cosas que necesita es no ser tratado como un adulto.

Nuestra sociedad adulta, tiende a no conceptuar el problema, y ocurre que algunos de esos adultos pseudoiluminados que parecen respetar a sus niños terminan, en realidad, por inhibir el proceso de crecimiento y no responsabilizarse. Ésos, que no trataban a sus niños como adultos, no tratan como adultos ni siquiera a sus propios hijos mayores, de veinte, treinta o cuarenta años. Su aparente sabiduría, de padres jóvenes, era en realidad la misma incapacidad para modular el juicio, la misma artrosis en las relaciones: solo que este

interruptor no funcional estaba encastrado desde siempre *no* sobre la modalidad «adulto» (todos los niños vistos como pequeños adultos), sino sobre la modalidad «niño» (todos los ex - niños vistos todavía como niños).

Necesitamos un mundo adulto que sea mentalmente ágil, que sepa calibrar sus relaciones con las diversas edades de los individuos que, en el futuro, confluirán en éste. Lo que se necesita es atención y elasticidad en las gestiones de las propias relaciones con los otros.

LA ESCUELA Y LA CALLE

Siempre se dice que la mejora de las condiciones del niño pasa por la mejora de la escuela. Si entrevistamos a los niños de las escuelas medias, descubrimos que más de la mitad elige, como comentario a la labor de los propios profesores, la afirmación: «explican bien los argumentos de las lecciones». Registramos que los niños no están insatisfechos con la escuela que les proponemos. No obstante, no somos tan ingenuos como para pensar que tengan que ser los propios los niños los que se den cuenta de los defectos de la escuela. Quizás, uno de los muchos defectos de la escuela actual consiste en no preparar a sus destinatarios para que puedan criticarla.

También se dice que la escuela es vieja: que sus vicios viven de sus atrasos, y que su mejora implica asimismo su modernización. Esto, sin lugar a dudas, es cierto: la escuela debería ser consciente de que en mundo ha cambiado mucho desde que ella fue ideada. Si las características que sobresalen del mundo actual son la globalización y la información, sería necesario, por ejemplo, enseñar a usar, mucho más y mejor, el ordenador y la red a los niños, a hablar los idiomas de los demás, a comprender otras culturas, a conocer bien la geografía (la geografía, no considerada en las últimas décadas por el alza del rechazo al memorismo, se revigoriza hoy como mapa de base para la comprensión de los fenómenos). Pero las sugerencias no pueden quedarse aquí. Tal vez, funciona mal la idea misma de que deba existir un lugar preciso y extraño llamado «escuela» en la que las políticas ministeriales hacen entrar poco a poco, y con retraso, los contenidos del mundo, los cuales se vuelven a ceder posteriormente al mismo, a sus jóvenes habitantes.

Superar esta concepción puede ser la clave para superar otro barrido conceptual importante: en este momento, la escuela *no* es el tiempo libre de los niños, el tiempo libre de los niños es el *tiempo sin escuela*. Podría no ser una casualidad, entonces, que a la incorregible dificultad que tienen los ordenadores y la informática de penetrar en la escuela, le haga frente un dato tranquilizador: los niños actuales aprenden ellos solos a usar los ordenadores, los usan estupendamente y es más, son mejores que los adultos. ¿Qué puede significar esto? Sin lugar a dudas, que el mundo es una *escuela* mejor que la propia escuela. La *escuela*, como momento de aprendizaje, funciona mejor no cuando reproduce el mundo de manera débil, artificial y diferida (actualmente es un lugar cerrado, *separado* del mundo, en el que éste está escrito, ilustrado, descrito, explicado, pero nunca *presente*), sino, cuando *se funde y se confunde con el mundo,* cuando se confunde con el tiempo libre.

Colin Ward escribió a principios de los años setenta, junto a Anthony Fyson, un libro titulado *Streetwork. The exploding school (Trabajo de calle. La escuela que explota)*. Sólo actualmente se han publicado partes de ese texto en Italia, adjunto a la traducción, que también es la primera, de otro célebre trabajo de Ward, *The child in the city*, de 1978 (*El niño y la ciudad*, Nápoles, El ancla del Mediterráneo, 2000). Ward añora los tiempos en los que Charles Dickens niño tenía la posibilidad de hacer experiencias de calle ricas y formativas:

Había ancianos sentados fuera del umbral de St Martín Lane, vendedores ambulantes le gritaban detrás a Seven Dials, niños, vagabundos y santeros que lo reconocían cuando pasaba, amigos que al final conoció muy bien, enemigos que lo obligaban a tomar largas desviaciones para esquivarlos. Una amplia gama de actividades se desarrollaban delante de sus ojos: comprar, vender, descambiar, mostrar, corregir, adular, cortejar, embaucar, corromper y, simplemente, encontrarse con personas. Toda Londres estaba allí por la calle, y no era necesario ir los primeros. (Simon Jenkins, Evening Standard).

Nos impresionamos al pensar en la cantidad de estímulos que le podían llegar a un niño por el solo hecho de caminar, a tierna edad, por las calles de la ciudad que eran «un libro abierto, maravillosamente ilustrado, absolutamente familiar y, sin embargo, inacabable» (Bernard Rudofsky, 1976). Albert Eider Parr, que fue director del *American Museum of Natural History* y que se esforzó «en diversas campañas para hacer el ambiente de la calle más diversificado e interesante de cuanto lo pueda ser hoy, es decir, un escenario de ciudad readaptado a uso y consumo de los automovilistas masculinos, burgueses, de mediana edad, residentes fuera de la ciudad» (Ward, 2000, p. 24), recuerda en su *The Happy Habitat* la belleza de la escuela que para él era el puerto noruego de Stavanger:

No como un trabajo al que estaba obligado, sino como un placer intensamente deseado, se me encargaba a menudo el recado de comprar pescado y llevarlo a casa. Esto es lo que significaba: caminar durante cinco, diez minutos hasta la estación; comprar el billete; observar los trenes impulsados por las máquinas a vapor; subir al tren; el viaje a través de un puente que separaba el puerto turístico para las lanchas deportivas (en la parte derecha) de aquel para los barcos (en la parte izquierda), incluida una base naval con distintos torpederos; atravesar un túnel, bajar del tren a la estación; a veces pasar un poco de tiempo mirando las instalaciones ferroviarias; navegar y en alguna ocasión, entrar en el museo de la pesca; atravesar el parque de la ciudad donde la banda del ejército tocaba durante la pausa del almuerzo; callejear por el barrio comercial y el financiero, o como alternativa, atravesar la estación de los bomberos que descansaban cerca de sus monturas colgadas, listas para salir, y continuar por el viejo ayuntamiento cargado de siglos y otros edificios antiguos; explorar el mercado del pescado y la flota pesquera; seleccionar el pescado, acordar su precio, comprarlo y volver a casa.

Parr era entonces un niño de tan sólo cuatro años. Hoy sería impensable que un niño de esta edad hiciera solo un recorrido tan complejo por la ciudad. El motivo principal es que las ciudades han cambiado totalmente: se han convertido en retículos de carreteras dedicadas de manera exclusiva a los autocares. Los escenarios urbanos son, ahora, cruces, señales de desplazamientos, conexiones, las plazas son fundamentalmente rotondas o intercambios complejos de semáforos; los territorios urbanos están dedicados a los automóviles, son autodromos articulados. Las exploraciones de los niños se han apagado por una expropiación de la ciudad, que es el reino indiscutible del hombre motorizado. Colin Ward se burla de la opinión seráfica de un ex-ministro de los transportes británicos, quien declaraba que el aumento de la movilidad, garantizado por la difusión del automóvil, debía considerarse sin lugar a dudas como una forma de incrementar la independencia personal. ¿Y los niños? Su libertad, su derecho a usar el territorio, casi no existe: y ello, fundamentalmente, a causa de los automóviles. Es verdad que una de las razones por las cuales los niños ya no están autorizados a caminar libremente por la ciudad es la mayor tasa de peligrosidad social. Sin embargo, todavía las ciudades peligrosas son únicamente las modernas, en donde la mayor parte de las superficies están recorridas por automóviles veloces, o son tristes intersticios entre una arteria y otra: arriates abandonados,

espacios de cemento, miserables pasos subterráneos, aparcamientos. Los riesgo para un peatón aumentan: pero esto ocurre porque se trata de lugares en los que un peatón está, en efecto, fuera de lugar. Janes Jacobs; citada por Ward (2000, p. 30), sostiene que «el aparente desorden de la ciudad antigua es un sistema perfecto para el control de la seguridad en las calles y la libertad de la ciudad».

Ward señala que la edad a la que un niño se le permite por primera vez salir solo por las calles ha ido aumentando regularmente en el curso de las últimas décadas (el aumento es probablemente incesante desde los tiempos de Dickens hasta hoy) y este hecho limita fuertemente el bagaje de experiencias y de estímulos formativos que los niños de hoy logran acumular a lo largo de la infancia. Una investigación de Mayer Hillman ha comparado la situación de 1990 con la de 1971, en cinco zonas de Inglaterra y de Alemania occidental (Ward, 2000, p. 26):

> Mientras en 1971 cerca de los tres cuartos de los niños entrevistados tenían permiso para atravesar las calles solos, en 1990 el porcentaje se ha reducido a la mitad. Del mismo modo, ha disminuido sensiblemente la cantidad de los niños que tenían permiso para coger el autobús solos: la mitad en 1971, uno de cada siete en 1990. Comparando los porcentaje de los niños a quienes se les permitía salir en bici por las calles, ha de considerarse que mientras en 1971 solamente dos tercios poseían una bicicleta, en 1990 los propietarios eran nueve de cada diez. Sin embargo, mientras que en 1971 dos tercios de los que poseían bicicletas podían salir por las calles solos, en 1990 eran solamente un cuarto. Además, y la cosa se muestra todavía más terrible, a casi ningún niño le está permitido permanecer fuera cuando oscurece: es, de hecho, un toque de queda.

En resumen, un niño de nueve años y medio de 1990 tenía la libertad de movimiento que un niño de 1971 tenía ya a los siete años. Y la cosa va empeorando.

Colin Ward recomienda a la escuela que se abra, que «explote», que se arroje a la calle. Sugiere a los maestros y docentes que lleven a los alumnos a pasear por la ciudad, retomando el «modelo del paseo pedagógico de los profesores atenienses». Los grupos no deberían ser excesivamente voluminosos, el ideal es quizás componerlos de seis niños por cada guía, y eso significa que probablemente también se utilizarían adultos que no fueran profesores: pero en cada caso hace falta superar el obstáculo del terror que siente cada profesor no ante los peligros de la ciudad, sino ante las vejaciones judiciales que se desencadenarían en el caso de que ocurriera un accidente: «una de las injusticias de nuestros tiempos es la idea de que a cualquier hora suceda un accidente o un infortunio, de que alguien deba ser perseguido». Es necesario que este *streetwork* sea un dialogo, un comentario, una coparticipación: «encuentro inoportuna la fila a cocodrilo, que impide cualquier discusión por el camino».

Otras salidas de la escuela en el mundo, otros derribos de las barreras, dependen del trabajo de personas que nos son docentes: los arquitectos, que pueden proyectar escuelas no separadas totalmente del exterior, con ventanas amplias y enfáticas (al contrario de las escuelas tradicionales, que censuran la ventana como fuente de distracción), sin muros aislantes, sin vallas y obstáculos. Y los administradores públicos y los urbanistas, que tienen que tener a la vista una ciudad diferente: no rehén de los automovilistas, sino un lugar de encuentro («plaza», plaza pública) de las exigencias de las varias personalidades que no sólo la recorren, sino que también la viven: entre éstas, las de los niños.

EL JUEGO

Los niños de antes podían jugar de un modo que ya no se puede practicar. Estas experiencias lúdicas eran, de hecho,

exploraciones muy complejas del ambiente circundante: prados, bosques, campos, pero también intrigas de calles urbanas (como hemos visto), periferias pasolinianas, barrios o pueblos enteros o ciudades eran el lugar en el que se desarrollaban los aprendizajes de los niños. Totalmente autogestionados, estos años de duro trabajo se materializaban en pequeños ritos, felices interacciones, grandes miedos, sentido del riesgo y de la aventura. A veces reunidos en pandillas (en las que experimentaban todas las gamas de sociabilidad), en ocasiones obligados u obstinados en una soledad áspera y secreta, los niños se comparaban con otros niños, con animales (insectos, lagartijas, monstruos fantásticos), con el territorio (en parte conocido y amigo, en parte desconocido y misterioso, mágico y amenazador), con los adultos (el enemigo a quien despreciar, el aliado en el que buscar protección). Las cualidades resultantes de este ignorado y apasionante aprendizaje eran más de una: la enorme riqueza emocional, la libertad de la construcción de la experiencia, la percepción de esta libertad: el sentido de independencia que, si no estaba perfectamente desarrollado, ya se había iniciado y anunciaba la plena autonomía futura. La palabra clave era *el descubrimiento.*

Todavía hoy algunos niños consiguen vivir un subrogado de este gimnasio cognitivo, pero a menudo se trata de formas excesivamente debilitadas. La razón de esta ausencia se ha de investigar, sobre todo, en las urbanizaciones, ciertamente, pero también en la custodia de la ciudad a manos del automovilista. El niño, como un indio contemporáneo de América, está confinado en un una reserva, que asume las apariencias de la casa o del parque de juegos.

El parque de juegos no tiene nada que ver con el parque de atracciones, o con la feria, este último es un lugar de huida, cruce de caminos de comerciantes, atracciones y maravillas, que decora las vidas lúdicas y las imaginaciones de los niños más afortunados; es un desbordamiento de luces y felicidad que asusta, está prohibido, atrae (la *feria* se concibe como un escenario mítico y metafórico, espacio de pasaje o de mediación entre la edad infantil y la edad adulta, en Francis Scott Fitzgerald [*Una tarde en la feria*] y en Truman Capote [*Otras voces, otras habitaciones).* Se piensa en la ambigüedad del teatro de los títeres de *Pinocho,* punto de perdición y de muerte, de redención y aprendizaje de la lección, y en la figura del «Comefuegos» (sirena/ogro que atrae y arruina, ayudante que pone de nuevo sobre el buen camino).

El parque de juegos es un lugar desprovisto de toda magia. No hay peligros: no hace falta hacer novillos para ir allí, no se arriesga la incolumidad o el encuentro funesto, no se viola regla alguna, no hay ninguna aventura al alcance. El espectro emocional está limitado: la fascinación del descubrimiento se termina en la brevedad del primer reconocimiento visual y motórico.

Este espacio no ofrece posibilidad alguna de ser vivido de manera personal y creativa: al contrario, su disfrute está meticulosamente diseñado desde un estudio, está cansadamente previsto por diseñadores adultos. Solamente existen ejecuciones de gestos ya programados: el tobogán, el columpio, la carretilla, el tubo/subterráneo, el arco de andar colgados, la pared de cuerdas para escalar... Podemos hablar de *sistema lúdico cerrado,* donde los movimientos que se pueden realizar son limitados, establecidos a priori, y no existen posibilidades innovadoras o creativas. También las experiencias (motoras, pero en general cognitivas) están predeterminadas por eso, como lo están los teoremas deducibles a partir de un grupo de axiomas y de reglas dado.

No sólo no hay apertura (imprevisión, permiso para el despiste), sino que la cerrazón está también pensada y dirigida desde *el mundo adulto,* que está ejercitando así una tiranía categórica y existencial

invisible. Tal imposición de límites está instituida a partir de la idea de *lugar dedicado funcionalmente al juego*: un absurdo conceptual, desde el momento en el que el juego vive de un componente de libertad que aquí necesariamente cede el paso. Un lugar como el parque de juegos, un objeto como la carretilla, son perversos: son como la frase «¡Sé espontáneo!» que a veces las madres le dicen a sus críos, sin comprender que ser espontáneos es una condición que no puede realizarse si, en cambio, se debe obedecer una orden - aunque se trate de la orden de «ser espontáneos» (Watzlawick, 1984).

El lugar del juego debería ser sobre todo el territorio, en su *apertura* infinita; o un lugar que se les aproxime, un lugar que sea lo más multifuncional posible –el viejo oratorio lo era, cargado de instrumentos que también eran multifuncionales– un balón, no una carretilla monoutilizable.

PUER TELEVISIVUS

Ian Hacking, en su libro *La naturaleza de la ciencia* (cuyo título original es mucho más apropiado e intrigante *The social construction of* what?), ilustra la idea de que los conceptos sociales se hayan construidos inspirándose en el concepto de «niño que ve la televisión». El hecho de que nosotros, hoy, cada vez con mayor frecuencia disertemos en torno a esta noción, revela mucho más sobre nuestros intereses (sobre aquello que valoramos, sobre lo que nos importa, en última instancia, *sobre nosotros adultos y sobre nuestros valores*) que sobre las presuntas transformaciones reales en las vidas de los niños. Es más, nuestras imagenes de la realidad, preparadas con el filtro de nuestros valores, pueden modificar la realidad en formas no banales e imprevistas (Hacking, 2000, pp. 24-25):

> Aunque los niños hayan visto la televisión desde su implantación, no hay (se afirma) ningún tipo de niños que se puedan definir como «niños que ven la televisión», hasta que el «niño que la ve» no comienza a ser considerado como un problema social. [...] Una vez que tenemos a disposición la expresión, la etiqueta, llegamos a la convicción de que sean un tipo bien definido de personas, el niño telespectador, de que sean una especie. Este género se convierte en una cosa. Algunos padres comienzan a ver a sus hijos como niños telespectadores, como un género especial de niños (ya no es sólo su hijo mirando la televisión). Comienzan a interactuar, según las ocasiones, con sus hijos considerándolos no como sus hijos sino como telespectadores. Desde el momento en el que los niños son autoconscientes, pueden convertirse no sólo en niños que están mirando la televisión, sino en niños telespectadores. Ellos son conscientes de las teorías sobre los niños telespectadores y se adaptan, reaccionan o las rechazan. Los estudios sobre el niño telespectador necesitarían revisarse porque el objeto de la investigación, los seres humanos estudiados, han cambiado. Esta especie, el Niño Telespectador, ya no es el que era, un conjunto de niños que miran la televisión, sino que es una colección que incluye muchos pequeños telespectadores autoconscientes.

La idea de Hacking tiene sus orígenes en la advertencia de Popper (1975; ed. Orig. 1944-45): las profecías sociales pueden autorealizarse, en los casos en los que la proclamación de la misma es la que precisamente crea las condiciones para que el fenómeno que la profecía anunciaba tenga lugar. Naturalmente, las profecías también pueden autoinhibirse, porque van a modificar el mundo, y pueden alterar la cadena causal de sucesos que de otra manera habría llevado a la aparición del acontecimiento que éstas habían previsto correctamente. En este sentido, Hacking nos recuerda que las teorías sociales también pueden autofalsificarse en el momento en el que se difunden y son tomadas por los sujetos que están implicados, los cuales cambian: y este hecho, frecuentemente olvidado, se verifica, sobre todo, cuando tratamos con niños.

Nosotros nos olvidamos de que los niños observan, escuchan y analizan con atención aquello que el mundo adulto dice de ellos: y si el mundo adulto dice que existe un problema con «los niños que ven la televisión», entonces los niños verán la televisión de un modo diferente, y en definitiva *serán niños (que ven la televisión) de distinta manera*. Esta dificultad sirve para cada observación teórica empleada en un sujeto social, y en particular para cada reflexión sobre los niños. Por lo tanto, también nuestras emociones adultas (las cuales guían la edificación de nuestras teorías) determinan los fenómenos que nuestras teorías comentan, o que *deberían comentar*; ya que los fenómenos, más veloces que las teorías, se escapan de ellas continuamente. Los niños son conscientes de lo que pensamos de ellos, de cómo nos preocupamos por ellos, y *esto* determina *cómo* proseguirá la historia entre nosotros, ellos y el mundo. No debemos olvidarlo.

Si los años setenta han sido los años de las inquietudes optimistas (nacían programas televisivos de tendencia fuertemente educativa, generados por las propias reflexiones sobre el papel de la televisión en la vida del niño) y los años ochenta han sido los años de las preocupaciones pesimistas (de las alarmas lanzadas sin que la programación televisiva las tomaran ya en consideración, puesto que a esta altura la televisión comercial hacía triunfar el libre mercado de la audiencia), de manera más destacada los últimos años de los noventa y nuestro presente nos hacen asistir a la época de la dimisión de la preocupación, que se hace obsoleta: ahora los niños se han acostumbrado perfectamente a la televisión. Su propia identidad se ha connaturizado con el hecho de que ven la televisión, y al menos en esto su situación es idéntica a la de los adultos: parece que no haya mucho más que discutir.

Si en el pasado tenía sentido hacer notar que las necesidades de los niños, de la gente, quedaban completamente *reestructuradas* por la televisión (y se deseaba intervenir entonces sobre la naturaleza de los programas televisivos con la finalidad de limitar esta reestructuración, o de orientarla), hoy ya no tenemos ninguna idea sobre cuáles puedan ser las necesidades de un niño o de un adulto *sin* la influencia de la televisión: la cuestión carece totalmente de sentido. La análoga fluencia de atención se ha dado con el teléfono, cuya difusión había desatado inicialmente las ansias de muchos; se desarrolló un sentimiento de justificada aprensión: «el teléfono llevará a que las personas no se busquen más, a que no se vean más en carne y hueso. Las relaciones sociales diarias se extinguirán», hoy ya nadie recuerda estos temores; el teléfono ha llegado hasta el fondo de nuestras vidas, y ya no se discute si es un bien o un mal; simplemente, es imposible imaginarnos sin él.

Todavía podemos preguntarnos seriamente sobre la oportunidad de vigilar las cuotas de violencia o de sexo propuestas por los programas ordinarios, pero las discusiones se han debilitado notablemente, superadas como están por la potencia y la anarquía de internet. ¿Qué sentido tiene evitar que se emita en televisión *Natural born killers* o *Nueve semanas y media* a primera hora de la tarde, si sobre la red cualquier niño puede acceder a sitios pornográficos o chatear con miembros de asociaciones que recogen individuos dedicados a depravaciones humanas inimaginables?

Por lo tanto, la novedad de nuestros días no consiste solamente en una aplastante y total victoria de la televisión sobre nosotros, en contra de nuestras derrumbadas ilusiones de *ser nosotros*, como educadores, como teóricos de la sociedad, quienes podamos dirigirla y disciplinarla. Hay que considerar el desorden de este panorama, causado por la aparición de los ordenadores y de internet. Internet, es, por definición, incontrolable: su ascenso, prepotente e imparable, hace que intentar controlar el resto sea en vano. No sólo en

vano: también menos urgente y útil, porque ahora la televisión se ve menos. Todo el tiempo que las personas, los niños, usan para jugar a los videojuegos o para navegar, se lo descuentan inevitablemente a la televisión.

La Televisión todavía se ve mucho (niños de la escuela media: «¿Cuánto tiempo ves la televisión?»; 25,1%: «A veces»; 49,4%: «Mucho»; y «Muchísimo» no era una de las opciones de respuesta). Pero, precisamente, si el consumo televisivo infantil disminuye levemente no cede ese tiempo al deporte ni a las actividades culturales o lúdicas colectivas, sino únicamente al ordenador o a sus variantes. En este sentido, podremos concebir un videojuego o internet como el *fomento* de una cierta idea de televisión (evasión solitaria, pasatiempo no fatigoso), un perfeccionamiento en el que se han exaltado algunas prioridades cruciales, que se hacen más verosímiles, apasionantes e interesantes. Desde este punto de vista, la televisión estaría *triunfando* en este momento histórico, después de que la ausencia de su decadencia (mejor dicho, su afirmación existencial definitiva, en profundidad) acompaña a la explosión incontenible de una de sus emanaciones, de su aliado y consanguíneo, de un derivado de última generación: la multimedia, el ciberespacio.

Los programas de hoy no se dirigen a la infancia con la evidencia y la insistencia de los de hace diez o veinte años. Los dibujos animados de los años setenta y ochenta eran tan numerosos que en un mismo momento más de uno estaba en la cresta de la moda. Los pocos canales disponibles los trasmitían durante toda la tarde: hoy que existen muchos más canales se transmiten sólo en ciertos horarios. Un niño de los años ochenta encendía la televisión y *siempre* encontraba un dibujo animado célebre que se le ofertaba en ese momento: un niño de hoy debe leer la página de la programación, porque si sintoniza al azar (también en los horarios típicamente infantiles: desde la ora del almuerzo hasta después de merendar) se encuentra con mayor probabilidad con las noticias o con una vaga transmisión de entretenimiento. Los ex-niños de hace veinte años recuerdan con afecto decenas y decenas de series de dibujos animados (*Capitan Harlock, Goldrake, Mazinger Z, Jeeg Robot, Daitan III; Heidi, La Abeja Maya, Lady Oscar, Remi, Candy Candy, Bia...*), los niños de hoy podrán recordar muchos menos, y en compensación recordarán nombres de videojuegos y de los héroes de éstos. Pero también recordarán otra cosa: los dibujos animados y las películas *no concebidas inmediatamente para niños.*

El traslado de la programación sobre el dominio de la oferta televisiva dirigida a un público adulto no se ha debido solamente a obvias razones: el número de los niños ha disminuido, y además algunos de ellos se dedican a los videojuegos y no a la televisión; por el contrario, el número de ancianos ha aumentado, son un grupo de usuarios con potencial crecimiento; por tanto, en conjunto, el público ha crecido en edad.

Es más, hoy los niños no toleran ver transmisiones *para niños:* quieren ver los programas *para adultos*. Si en el pasado los dibujos animados se proyectaban para un público formado por niños, y ocasionalmente los adultos que se apasionaban se permitían volver al disfrute infantil (así se explican las chifladuras adultas por *Los Pitufos* y similares: adultos *huéspedes temporalmente* en un mundo televisivo infantil) hoy los dibujos animados más seguidos están pensados para un espectador maduro, y los niños consiguen amarlos precisamente porque lo viven como una puerta abierta al mundo de los grandes; son los niños los huéspedes de un mundo adulto (como en el caso de *Los Simpson*, una serie que propone problemáticas, reflexiones, puntos de vista de la vida decisivamente fuertes, rudos y de complejidad adulta: la ironía no salva, el final feliz no existe, las

relaciones interpersonales y la sociedad son complejas y difíciles, las posibles consideraciones son amargas, nada es ingenuo, nada es lineal) tampoco la tristeza, que tal vez existía en las viejas producciones (como en la soledad del huérfano *Remi*), pero que era cristalina, clara y comprensible, no difícil de conceptuar y de digerir, no generadora de desconcierto o de crisis, no tortuosa e incomprensible como en *Los Simpson*: justamente, *no adulta*.

Así muchos canales transmiten sus dibujos animados al final de la noche, confirmando que los conciben como una propuesta para un telespectador adulto, por eso las películas seguidas por los niños y por los adolescentes no son «las películas para jóvenes» (*Rintintín, Furia, Orzowey, Días Felices*), sino los menos tranquilizadores *Expediente X* o *Millennium:* y los niños los ven porque los perciben *para adultos,* puesto que tienen ganas de sentirse como adultos, dado que los adultos los valoran si ellos tienen ganas de sentirse así.

PEQUEÑOS ENANOS SABELOTODO

«Pequeños enanos sabelotodo» es la definición que Gianluca Nicoletti, presentador de la firma radiofónica Golem, les ha dado a las nuevas estrellas de las televisiones nacionales: los niños, protagonistas de transmisiones de éxito como *¿Quién ha encastrado a Peter Pan?* y *Todos callados, hablan ellos.* La idea es que los niños puedan formar un espectáculo, y si Sandra Milo y Mike Bongiorno ya lo habían señalado, haciendo programas sobre niños con talento (niños cantantes; niños geniales), los programas de hoy valoran la normalidad de los niños: les hacen hablar de amor, de política, de sociedad y de tradición, esperan la ingenuidad y la analizan, confían el mundo adulto a la retórica graciosa y fantástica de elocuentes *baby star* invitados en un plató televisivo que espera sus meteduras de pata, sus fallos, su ternura conceptual y verbal. Todo esto es una novedad tan sólo en Italia, porque en USA la Cbs mantuvo una transmisión similar desde 1952 hasta 1969 (se llamaba *Huose Party*), y desde 1996 ha dejado en manos del popularísimo Bill Cosby la dirección de *Kids say,* que explota el mismo mecanismo.

A los padres se les paga discretamente, los niños se divierten y viven momentos de celebridad y de exaltación, el público ríe, las audiencias son altas y los responsables de las televisiones son felices: ¿dónde estaría el mal en todo ello? He aquí la declaración de la madre de una niña de éxito (Simonetti, 2000, p.139):

> *Fue mi hija quien llamó para participar: yo era muy desconfiada. Sin embargo, ella ha conocido a niños de toda Italia, es menos tímida y ha aprendido lo que es la televisión. Ha sido una experiencia fantástica.*

¿Es realmente sólo una experiencia fantástica? La definición de Nicoletti se centra en una de las razones que tendrían que empujarnos a estar menos tranquilos. Realmente los niños se arriesgan a ser presentados sobre el vídeo como fenómenos de circo, como seres extraños que dicen cosas extrañas, al igual que ocurría con la mujer cañón, la mujer mono, el enano, el hombre con dos cabezas. *Telefono Azurro*[1] ha subrayado la explotación de los niños, su ridiculización sistemática, con el único fin de suscitar la alegría de los adultos. Aldo Grasso ha explicado por qué el fenómeno tiene éxito solamente ahora: nuestra sociedad envejece, y los niños se exponen como una mercancía rara y estupefaciente, como una especie en vía de extinción. Estas declaraciones tienen el mérito de señalar un peligro: la democracia que entrevemos en la apertura de los escenarios televisivos

(1) NT: Teléfono que sirve para atender cualquier emergencia de los niños italianos.

a los niños («No es justo que seamos los adultos los únicos que hagamos programas. Los niños también forman parte de la sociedad») es sólo una apariencia que esconde una jugada paternalista y oportunista: todavía somos nosotros los adultos los que confeccionamos propuestas televisivas que nos gustan, y esta vez (para nuestra diversión adulta, para nuestro disfrute adulto) especulamos con los niños, elevándolos al papel de payasos o marionetas nacional– populares.

El discurso es complejo, porque ver la cuestión en términos de una absoluta contraposición entre adultos y niños es una decisión categórica precisa, como ha recordado Hacking. La cuestión de la explotación recaería también sobre los adultos que desde siempre venden sus caras a la televisión: los políticos, las modelos, *le veline*[2], los cómicos, los comentaristas, los presentadores, y todas las otras clases de «adultos enanos sabelotodo». Hacking tiene razón, por lo menos en esto: evidentemente, estamos considerando a las «mini-estrellas» como un problema social. Pero, ciertamente: ¿tenemos razones especiales para hacerlo?

Es obvio que, donde esté implicada la infancia, siempre existe el problema de fondo de la inconsciencia. *Le veline* (debemos suponerlo) aceptan intencionalmente las reglas del juego cuando representan sus útiles papeles en la televisión: los niños no, en ellos descubrimos un alto grado de «falsa conciencia», un muy probable «no darse cuenta». Y he aquí, de repente, una manifestación del problema: los padres son a menudo los grandes patrocinadores de sus hijos, los inductores de su exhibicionismo, son los que escriben, telefonean, presionan hasta que sus hijos tengan una oportunidad (la madre citada anteriormente es un caso excepcional). Los padres son los primeros en desear la fama de su pequeño, y durante un tiempo son también los únicos, hasta que su deseo pasa (bajo otras formas, gracias a otras representaciones) a la mente de los niños. El niño es, entonces, una *víctima*: no porque esté obligado, sino porque se le ha obligado a desear, incluso si después desea *realmente*. Si se piensa en el padre del joven triunfador de *telequiz*[3] para niños, en la película *Magnolia:* no hace falta que el niño se esfuerce para detectar la presión.

El neuropsiquiatra infantil Giovanni Bollea ha declarado que «en estos espectáculos se estimula el narcisismo de los niños: digan lo que digan, reciben aplausos, y esto les enseña a destacar como sea». Es cierto, pero no del todo: si los niños dicen en la televisión cosas banales, monótonas y ordinarias, no hacen reír, no reciben aplausos y vuelven a casa en el anonimato. Si Carlo Conti pregunta: «Por qué te lavas?», tienen que responder: «Nos lavamos porque si no olemos mal y vienen monstruitos que nos comen el pelo». Si respondieran: «Porque la higiene acompaña a la salud», no tendrían éxito. He aquí la segunda idea de Hacking: los niños han comprendido lo que la televisión adulta desea de ellos (ternura, ingenuidad, protagonismo, candor, franqueza, compromiso mal resuelto) y se transforman en ese producto. La televisión no especularía entonces sobre la ignorancia, y los papeles más bien se cambiarían: la televisión, ignorante, enseñaría a los niños en lo que se deben convertir para ser famosos y admirados. A esta altura, los niños habrían comprendido el truco, y serían ellos los que se aprovecharían de la televisión, no al contrario.

Esta interpretación no es tan fantasiosa. Es verdad que los niños apuntan sobre la

(2) NT: Jóvenes azafatas que figuran, con muy poca ropa, en algunos programas de entretenimiento de la televisión italiana.

(3) NT: Concurso televisivo en el que los participantes tienen que responder correctamente a un conjunto de preguntas para hacerse con el premio final.

identidad que más se les premia gracias a un proceso no totalmente voluntario, pero que está relacionado con el mecanismo de refuerzo. Sin embargo, algunos impulsos que guían este camino podrían ser, sorprendentemente, intencionales. Con mucha más urgencia, debemos entonces ocuparnos del temor a que la televisión *cree* a los niños que viven en nuestra sociedad, sobretodo hoy, dado que los niños no sólo la ven, sino que además la realizan; y una televisión no planificada crea niños que, al fin y al cabo, no son los mejores: ni desde el punto de vista de nosotros los adultos, ni desde el punto de vista de los propios niños.

No es una excepción que, cuando Maria Simonetti del *Expresso* pregunta «a los directores, a los autores y a los gabinetes de prensa de las transmisiones imputadas si dejarían que sus hijos debutaran en televisión», todos les respondan que no. Sería interesante saber si permiten que sus hijos vean esos programas.

LA SOLEDAD

Los datos dicen algo consolador: los niños sólo transcurren una pequeña parte de su tiempo libre solos (niños de la escuela media: 4,9%, contra el 52,2% «con los amigos»), y están contentos de la vida que llevan (92,8%). No obstante, ¿qué tipo de actividades ocupan el tiempo libre? Generalmente, actividades no altamente socializadoras. Actividades de implantación solitaria, acompañadas por la presencia de otros. Los escenarios son éstos: la casa y la sala de juegos, los lugares dedicados al deporte (el 54,7% practica «mucho deporte»).

El tiempo libre transcurre en la propia casa (50,6%) y en la casa de otros (12,3%): conjuntamente, los dos tercios del tiempo libre se pasa entre los muros domésticos. ¿Haciendo qué? Tenemos que pensar que estas horas se dedican a la televisión y al ordenador, puesto que el 55% utiliza el ordenador «a veces» o «mucho», y el 74,5% ve la televisión «a veces» o «mucho». El ordenador, aquí, significa videojuegos e internet, pero sobretodo videojuegos; está claro que tanto la televisión como los videojuegos imponen una realización personal y casi solitaria con la pantalla y lo que ésta propone, bajando la tasa de socialización, de las relaciones con los amigos, que a lo mejor, quizás, están al lado.

El deporte representa la posibilidad de rescatar la intensidad del contacto con los demás, pero existen deportes que son más colectivos y otros que son más individualistas: no debemos pensar que ciertos cursos de natación o las lecciones individuales de tenis representen momentos de coparticipación reales. Los niños, cada vez más, hijos únicos, cada vez más rodeados de objetos de deseo que conllevan un uso solitario antes que colectivo (la *playstation* y no el *subbuteo;* el ordenador y no el balón de cuero, el videocasete y no los cromos, con sus infinitos juegos de intercambio), se arriesgan a estar solos sin que nadie lo note, ni siquiera ellos. La televisión es cada vez más un pasatiempo, cada vez menos una evasión: sirve para no aburrirse.

¿Y la familia? Para más de la mitad de los niños es «la cosa más importante que tengo», pero hay una gran incógnita. El tiempo que pasan con los padres, aunque no exiguo, se podría reducir a tiempo-intersticio o a tiempo-deber educativo: viajes en automóviles de casa a la piscina y de la piscina a casa, control de los deberes, compartir la mesa. La cuestión es: ¿cuánto tiempo hablan entre sí los padres y los hijos, charlan de cosas importantes y muestran afecto en sus palabras? El cariño también se transmite de otra forma por ejemplo, jugando juntos. ¿Los padres tienen ganas y tiempo de jugar con sus propios hijos?

Paolo Crepet señala desde siempre que lo que cuenta es el afecto. El padre taxista no puede pensar que su papel termina con

llevar a su hijo a la piscina, porque con el cariño de un profesor de natación no se ponen la bases para la confianza en sí mismo y en el mundo.

Los niños de hoy, inmersos en la tecnología hasta el cuello, equipados con móviles desde la más tierna edad, comunicados con el mundo externo gracias a sus teléfonos y a sus ordenadores conectados a la red, quizás pierden de vista los espacios más próximos, el círculo inmediato, la proximidad. Como quien padece presbicia, discriminan los objetos más lejanos, mientras que las personas y las cosas más cercanas se esfuman y aparecen desenfocadas. Sin embargo, ellos no se dan cuenta.

La realidad virtual no es una alternativa a la real. Ésta debe integrarla, no sustituirla. Y es necesario proteger cosas insospechables, extravagantes o fuera de uso: el padre, la madre, la calle, los prados, los callejones, la suciedad, los animales, los libros, los amigos, las aventuras, ser niño en serio, de verdad, hasta el final.

(Traducción: Inmaculada González Falcón)

BIBLIOGRAFÍA

CAPOTE, T.: *Other Voices, Other Rooms.* New York, Random House, 1948.

COLLODI, C.: *Pinocchio.* Firenze, Paggi, 1883.

D'AMATO, M.: «L'Infanzia tra la Realtà e l'Immagine», en DE NARDIS, P. (ed.): *Le Nuove Frontiere della Sociología.* Roma, Carocci, 1998.

SCOTT, F.: «A Night at the Fair», en *The Saturday Evening Post,* 1929; y en *Basil and Josephine Stories.* New York, Scribner's Sons, 1973.

HACKING, I.: *The Social Construction of What?* Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1999.

HILLMAN, M. (ed.): *Children, Transport and the Quality of Life.* London, Policy Studies Institute, 1991.

HILLMAN, M.; ADAMS, J. y WHITELEGG, J.: *One False Move... A Study of Children's Indipendent Mobility.* London, Policy Studies Institute, 1993.

PARR, A. E.: «The Happy Habitat», en *Journal of Aesthetic Education,* Julio, 1972.

PARSONS, T. y BALES, R. F.: *Family, Socialization and Interaction Process.* Glencoe, Free Press, 1951.

POPPER, K. R.: *The Poverty of Historicism.* London, Routledge and Kegan Paul, 1957.

RUDOFSKY, B.: *Streets for People.* New York, Garden City, Doubleday, 1969.

SIMONETTI, M.: «Sbatti il Bimbo in Prima Serata», en *L'Espresso,* 27 abril, 2000.

WARD, C.: *The Child in the City.* London, Bedford Square Press, 1990.

WARD, C. y FYSON, A.: *Streetwork. The Exploding School.* London, Routledge and Kegan Paul, 1973.

WATZLAWICK, P.: *Anleitung Zum Unglueckklich Sein.* Munich, R. Piper & Co. Verlag, 1983.

MERCADOS, ESTÁNDARES Y DESIGUALDAD. ¿PUEDEN LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS PARAR LAS POLÍTICAS DERECHISTAS?(*)

MICHAEL W. APPLE (**)

Resumen. Se aborda el tema de «mercados, estándares y desigualdad» desde el discurso aparentemente contradictorio entre competitividad, mercados y elección, por un lado y economía, logro de objetivos, evaluación y currículo nacional por otro, tratando de clarificar las posibles confusiones en torno a las tendencias y posiciones educativas que los radicales cambios sociales obligan a cuestionar en la vida diaria. Diferentes concepciones políticas y sus respectivas posiciones inciden en la configuración de modelos escolares que se aplican en diferentes países de Europa y América, debido a que estos movimientos son absolutamente globales. En el momento actual, es igualmente importante que las pedagogías críticas sean en la realidad lo que parecen ser cuando se ponen en práctica y no sólo en su elaboración teórica, que el hecho de que se hagan mucho más visibles de lo que hemos sido capaces de conseguir.
En estos tiempos, los múltiples proyectos de educación crítica son de hecho cruciales. Una buena dosis de realidad los hará más efectivos en esta larga carrera.

Abstract. In this article we tackle the question of «markets, standards and inequality» from the apparently contradictory discourse between competitiveness, markets and choice on the one hand, and economy, achievement of objectives, assessment and national curriculum on the other hand, trying to clarify posible confusions about educational tendencies and positions questioned by radical social changes in everyday life. Different political conceptions and positions influence in the shaping of school models applied in various contries of Europe and America, due to the fact that these are absolutely global movements. At present, it is important that critical pedagogies be in fact what they seem to be when they are put into practice, and not only in their theoretical working out.
Nowadays, the multiple projects of critical education are in fact crucial, and we think that a good deal of reality will make them more effective.

REALIDADES MATERIALES

Gran parte de la literatura sobre «pedagogías críticas» ha sido importante, política y teóricamente y nos ha ayudado a realizar algunas mejoras. Sin embargo, con demasiada frecuencia no ha estado referida suficientemente al sistema por el que la tendencia actual hacia lo que se podría llamar «modernización conservadora» ha alterado el sentido común y ha transformado las condiciones materiales e ideológicas que rodean a la escolarización. Por ello, esta literatura, a veces, se convierte en una forma de lo que bien puede llamarse la retórica del «posibilismo romántico», en la cual el

(*) Este artículo es un resumen de un análisis más detallado de estos temas en W. M. Apple: *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York, Routledge, 2001.

(**) University of Wisconsin, (Madison).

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

lenguaje de la posibilidad sustituye a un sólido análisis táctico de lo que en realidad es el equilibrio de fuerzas y de lo que se necesita para cambiarlo[1].

En este artículo, examino de qué modo se ha alterado, por así decirlo, «en la base» el ámbito social y cultural de la política y el discurso educativos. Propongo que necesitamos realizar correlaciones más estrechas entre nuestros discursos teóricos y críticos, por una parte, y las transformaciones que están cambiando en la actualidad las políticas y prácticas educativas en direcciones fundamentalmente derechistas, por otra. Por esa razón, parte de mi análisis tiene que ser conceptual mientras que otra parte tiene que ser necesariamente empírica, de tal modo que pueda trabajar conjuntamente lo que se conoce sobre los efectos reales y materiales del cambio hacia la derecha en la educación.

Mi interés en las «realidades materiales» de estos efectos no trata de desmerecer la importancia de las intervenciones teóricas. Tampoco trata de sugerir que los discursos dominantes no deban ser interrumpidos constantemente por los beneficios creativos que han surgido de diversas comunidades neo-marxistas, posmodernistas, postestructuralistas, poscolonialistas, queer y otras. De hecho, las pedagógicas críticas y revolucionarias *necesitan* de la importante intervención del sentido común. Sin embargo, aunque la construcción de nuevas teorías e ideas utópicas es importante, también es crucial basar esas teorías e ideas en una valoración no romántica del terreno material y discursivo que existe ahora. El sentido común ya ha sido alterado radicalmente, pero no en las direcciones que cualquiera de nosotros, en la izquierda, encontraría satisfactorias. Sin un análisis de ese tipo de transformaciones y del equilibrio de fuerzas que ha creado tales alteraciones; sin un análisis de las tensiones, de las relaciones desiguales de poder, y de las contradicciones dentro de ellas, nos quedamos con nuevas formulaciones teóricas, cada vez más sofisticadas, pero con un entendimiento menos sofisticado del campo de poder social sobre el que operan[2].

Giro a la derecha

En su influyente historia de los debates curriculares, Herbert Kliebard ha documentado que los temas educativos han supuesto grandes conflictos y compromisos entre grupos con perspectivas discrepantes sobre el conocimiento «legítimo», sobre lo que entendemos por una buena enseñanza y aprendizaje y sobre lo que es una sociedad «justa»[3]. Que tales conflictos tienen unas raíces profundas en perspectivas discrepantes sobre justicia étnica, de clase y de género, en la educación y en la sociedad en general, se ratifica también en trabajos recientes, incluso más críticos[4]. Estas perspectivas discrepantes nunca han tenido igual apoyo en la mentalidad de los educadores o en la ciudadanía en general, ni han tenido el mismo poder para influir en sus ideas. Por esta razón, ningún análisis sobre la educación puede ser absolutamente serio si no incorpora en su interior una sensibilidad hacia las disputas actuales que moldean constantemente el ámbito en el que opera la educación.

---

(1) G. Whitty: «Sociology and the Problem of Radical Educational Change», en M. Flude; J. Ahier (eds): *Educability, Schools and Ideology*. London, Halstead Press, 1974, pp.112-137.

(2) P. Bourdieu: *Distinction*. Cambridge, Harvard University Press, 1984.

(3) H. Kliebard: *The Struggle for the American Curriculum*. New York, Routledge, 1995, 2nd edition.

(4) J. Rury; J. Mirel: «The Political Economy of Urban Education», en M. W. Apple (ed.): *Review of Research in Education*. Washington, DC, American Educational Research Association, 1997, volume 22, pp. 49-110. K. Teitelbaum: *Schooling for Good Rebels*. New York, Teachers College Press, 1996. S. Selden: *Inheriting Shame*. New York, Teachers College Press, 1999.

Hoy no es distinto que en el pasado. Se ha llevado a cabo una «nueva» serie de compromisos, una nueva alianza y un nuevo bloque de poder que han influido crecientemente en la educación y en lo social. Este bloque de poder combina diversas fracciones del capital que están comprometidas con soluciones neoliberales de mercado para problemas educativos; intelectuales neoconservadores que quieren una «vuelta» a estándares altos y a una «cultura común»; populistas autoritarios y fundamentalistas religiosos que están profundamente preocupados acerca de la secularización y el mantenimiento de sus tradiciones, y fracciones independientes de la nueva clase media, profesionalmente orientada, que está comprometida con la ideología y las técnicas de la contabilidad, la medición y la «administración». Aunque existen tensiones y conflictos claros en esta alianza, sus objetivos globales son, en general, proveer las condiciones educativas que se consideren necesarias para incrementar la competitividad internacional, los beneficios y la formación, y para devolvernos a un romántico pasado de hogar, familia y escuela «ideales»[5].

En principio, la nueva alianza ha integrado la educación en un paquete más amplio de compromisos ideológicos. Los objetivos en educación son los mismos que aquéllos que guían sus intereses de bienestar económico o social. Éstos incluyen la tremenda expansión de esa ficción elocuente, el mercado libre; la reducción drástica de la responsabilidad del gobierno sobre las necesidades sociales; el refuerzo de estructuras de movilidad intensamente competitivas, tanto fuera como dentro de la escuela; la reducción de las expectativas de las personas en relación con la seguridad económica; la «disciplina» de la cultura y el cuerpo, y la popularización de lo que claramente es una forma de pensamiento darwinista social, tal como muestra tan obvia y certeramente la reciente popularidad del libro *The Bell Curve*[6].

El discurso aparentemente contradictorio entre competitividad, mercados y elección, de un lado, y economía, logro de objetivos, estándares, evaluación nacional y curriculum nacional, de otro, ha creado tal barullo, que es difícil oír algo más. Tal como he mostrado en *Cultural Politics and Education*, estas tendencias, realmente peculiares, se refuerzan entre ellas y ayudan a consolidar las posiciones educativas conservadoras en nuestras vidas diarias[7].

Aunque, lamentablemente, los cambios que se están produciendo presentan una oportunidad excepcional para una seria reflexión crítica. En tiempos de un radical cambio social y educativo, es decisivo documentar los procesos y los efectos de los diferentes elementos, a veces contradictorios, de la restauración conservadora y del modo en que intervienen, se comprometen con ellos, son aceptados y utilizados de distinto modo y por diferentes grupos para sus propios propósitos, y/o se han impuesto en las prácticas y políticas de la vida educativa cotidiana de la gente[8]. En este artículo, quisiera dar una idea de cómo esto podría estar sucediendo en «reformas» actuales, tales como la mercantilización y el curriculum nacional y la evaluación nacional. Para aquéllos que estamos interesados en políticas y prácticas educativas críticas, el no hacerlo significa que actuamos sin entender las alterables relaciones de poder que construyen y reconstruyen el campo

(5) M. W. Apple: *Offical Knowledge*. New York, Routledge, 2000, 2nd edition y M. W. Apple: *Cultural Politics and Education*. New York, Teachers College Press, 1996.

(6) R. Hernstein, Ch. Murray: *The Bell Curve*. New York, Free Press, 1994. Ver también J. Kincheloe; Sh. Steinbeg; A. Greeson (eds): *Measured Lies*. New York, St. Martin's Press, 1997.

(7) M. W. Apple: *Cultural Politics and Education*, pp. 22-41.

(8) St. Ranson: «Theorizing Educational Policy», en *Journal of Education Policy*, 10 (july 1995), p. 427.

social del poder. Mientras que la frase de Gramsci «El pesimismo de la mente es el optimismo de la voluntad» tiene un poderoso eco y es muy útil para la movilización y para no perder la esperanza, sería una locura sustituir por eslóganes retóricos el análisis exhaustivo que sin duda se necesita si queremos tener éxito.

Nuevos Mercados, Viejas Tradiciones

Detrás de gran parte del conjunto discursivo que emerge de la Nueva Derecha, había una posición que enfatizaba «una construcción culturalista de la nación, igual a la sostenida por los (amenazados) valores y tradiciones «blancos» (cristianos)»[9]. Esta posición conlleva la construcción de un pasado nacional quimérico que, al menos en parte, es mitologizado y de ese modo utilizado para condenar el presente. Gary McCulloch discute que la naturaleza de los retratos históricos de la escuela han cambiado. El imaginario predominante de una educación «segura, dócil y progresista» (es decir, la que nos lleva hacia el progreso y el desarrollo personal y social) ha cambiado para convertirse en «amenazante, extraña y regresiva»[10]. El pasado ya no es fuente de estabilidad, sino un vestigio del error, la frustración y la pérdida. Esta situación se ve más vívidamente en los ataques sobre la «ortodoxia progresista» que ahora gobiernan, supuestamente incuestionables, en las aulas de muchos países»[11].

En Inglaterra, por ejemplo –aunque prácticamente lo mismo se repite en Estados Unidos, Australia y otros lugares–, Michael Jones, el editor político de «The Sunday Times», recuerda la escuela primaria de sus días:

> La Escuela Primaria fue una época feliz para mí. Unos 40 [alumnos] estábamos sentados en pupitres fijos de madera con tinteros, y sólo nos levantábamos después de pedir permiso. La profesora estaba sentada en un pupitre más elevado enfrente nuestro y sólo se levantaba para ir a la pizarra. Ella olía a perfume e inspiraba admiración[12].

La mezcla de metáforas que invocan la disciplina, el perfume (visceral y casi «natural»), y la admiración es fascinante. Pero va más allá, lamentando los pasados 30 años de «reforma» que han transformado las escuelas primarias. Hablando de la experiencia de sus propios hijos, Jones dice:

> Mis hijos pasaron los años de primaria en una escuela modelo donde se les permitía manifestarse a su voluntad, desarrollar su auténtica individualidad y evitar las 3 erres. Nos aseguraron que era lo mejor, pero no lo fue[13].

Para Jones, la «ortodoxia dogmática» de la educación progresista «condujo directamente a la decadencia educativa y social». Sólo las reformas conservadoras instituidas en la década de 1980 y 1990 pudieron parar y revertir la decadencia[14]. Únicamente entonces pudo volver el pasado añorado.

Otro tanto de lo mismo se dice a este lado del Atlántico. Los pronunciamientos públicos de figuras como William Bennett, E. D. Hirshg, Jr. y otros se hacen eco de estas opiniones, que parecen creer que el progresivismo está ahora en una posición dominante en la política y la práctica educativas y ha destruido un pasado valioso. Todos ellos creen que sólo estrechando el

(9) D. Gillborn: *Race, Nation and Education*. No editado. Institute of Education, University of London, 1997, p. 2.

(10) McCulloch: *Privatising the Past*. British Journal of Educational Studies, 45 (march 1997), p. 80.

(11) E. D. Hirsch, Jr: *The Schools We Want and Why We Don't Have Them*. New York, Doubleday,1996.

(12) Citado en McCulloch: *Privatising the Past*, p. 78

(13) Citado en McCulloch: *Op. Cit.*, p. 78

(14) Ibid.

control sobre el currículum y el profesorado (y los estudiantes, por supuesto) restablecerán «nuestras» tradiciones perdidas, generando una educación más disciplinada y competitiva –tal como ellos mismos aseguran que fue en el pasado–. Sólo entonces podremos tener escuelas efectivas. A estos personajes se suman otros que realizan parecidas críticas, pero que hacen referencia a un pasado distinto para traerlo a un futuro distinto. Su pasado no se basa tanto en recuerdos de perfume, admiración y autoridad sino de «libertad» de mercado. Para éstos, no se puede conseguir nada –incluso la recuperación de la admiración y la autoridad– sin establecer la flexibilidad del mercado en las escuelas, de tal modo que aseguren que sólo los «buenos» sobreviven.

Deberíamos entender que esas políticas son transformaciones radicales. Si han llegado desde el otro lado del espectro político, habrán sido ridiculizadas en muchos sentidos, dadas las tendencias ideológicas existentes en nuestros países. Es más, esas políticas no sólo están basadas en un pasado bucólico romántico; esas reformas no se caracterizan por basarse en los resultados de las investigaciones. De hecho, cuando se ha utilizado la investigación, ha servido a menudo como una retórica de justificación de las creencias preconcebidas acerca de la supuesta eficacia de los mercados o de los sistemas de economía fuerte o de una investigación bastante incoherente en la que ellos mismos se han basado –como en el caso del trabajo ampliamente publicado de Chubb y Moe sobre mercantilización[15].

No obstante, no importa lo radicales que sean algunas de esas «reformas» propuestas y no importa lo débiles que sean las bases empíricas sobre las que se sustentan; ellas han redefinido el ámbito de debate de todo lo concerniente a la educación. Después de años de ataques y movilizaciones conservadoras, queda claro que «las ideas que en su momento fueron estimadas como extravagantes, imposibles o simplemente extremas» ahora se ven de forma creciente como de sentido común[16].

Estratégicamente, la reconstrucción del sentido común que se ha llevado a cabo ha demostrado ser extremadamente efectiva. Por ejemplo, se están empleando claras estrategias discursivas, aquéllas que se caracterizan por un «discurso llano» y hablan en un lenguaje que «todo el mundo entiende». (No deseo ser totalmente negativo en este punto. La importancia de estos hechos es algo que ya han entendido muchos educadores «progresistas», incluyendo muchos escritores de pedagogía crítica)[17]. Estas estrategias también conllevan no sólo presentar la propia posición como de «sentido común», sino, generalmente, implicar tácitamente que hay algún tipo de conspiración entre sus oponentes para negar la verdad, o sólo por decir aquello que está «de moda»[18]. Tal como anota Gillborn:

---

(15) J. Chubb; T. Moe: *Politics, Markets and American Schools.* Washington, D. C., Brookings Institution, 1990. G. Whitty: «Creating Quasi-Markets in Education», en M. W. Apple (ed.): *Review of Research in Education*, vol. 22. Washington, D.C., American Educational Research Association, 1997, pp. 3-47.

(16) D. Gillborn: *Racism and Reform.* British Educational Research Journal, 23, (june 1997), p. 357.

(17) M. W. Apple: *Power, Meaning and Identity.* New York, Peter Lang, 1999 y M. W. Apple: *Teachers and Texts.* New York, Routledge, 1988. Por supuesto, ha existido una cantidad considerable de literatura sobre la cuestión de la «claridad» en los escritos sobre crítica educativa, con contribuciones de ambas partes, realizados por Burbules, Giroux, Lather, Gitlin, yo mismo y más personas. Mi propia posición en este tema es que este tipo de debate es importante y que aunque exista el peligro de sacrificar la elegancia teorética y la riqueza y sutilidad del lenguaje en nuestro intento de ser claros, todavía hay bastante de arrogancia, descuido y retórica superficial en lo que se escribe dentro de las muchas comunidades de crítica del trabajo educativo. Obviamente, hay necesidad de dar respuesta a la complejidad, pero también de no marginalizar a los gratos lectores.

(18) Gillborn: *Racism and Reform*, p.353.

> Esta técnica es poderosa. En primer lugar, asume que no hay argumentos *genuinos* en contra de la postura elegida; por ello, cualquier perspectiva discrepante es considerada falsa, deshonesta o interesada. En segundo lugar, la técnica presenta al orador como alguien suficientemente valiente y honesto como para hablar lo (antes) inhablable. De este modo, se asume el alto nivel moral y los oponentes son aún más denigrados[19].

Es difícil olvidar las características de parte de la literatura conservadora, tales como la publicación de la increíble «verdad» acerca de la genética y la inteligencia de Herrnstein y Murray, o la última discusión «dura» sobre la destrucción de la escuela a manos de educadores progresistas de E. D. Hirsch[20].

Mercados y Rendimiento

Tomemos un elemento de la modernización conservadora, la pretensión neoliberal de que la mano invisible del mercado nos conducirá inexorablemente a tener mejores escuelas, como ejemplo del modo en que todo esto funciona. Como nos recuerda Roger Dale, «el mercado» funciona más como una metáfora que como una guía explícita para actuar. No es denotador, sino connotativo. Por esta razón, él mismo debe ser «vendido» a aquéllos que estarán dentro de él y vivirán con sus efectos[21]. Los mercados se venden, se legitiman, por medio de una estrategia despolitizadora. Se dice que son naturales y neutrales y gobernados por el esfuerzo y el mérito. Y los que se oponen son por definición, también, opuestos al esfuerzo y al mérito. Así mismo, los mercados están, supuestamente, menos sujetos a interferencias políticas y al peso de los procedimientos burocráticos. Además, se basan en la elección racional de los actores individuales[22]. De este modo, los mercados y la garantía de los premios al esfuerzo y al mérito se integran juntos para producir resultados «neutrales» pero positivos. Por esta razón, deben disponerse los mecanismos que pongan en evidencia la gestión de la eficiencia y la efectividad. Esta combinación de mercados y mecanismos que crean la evidencia de lo conseguido es exactamente lo que ha ocurrido. Si funciona o no es otra cuestión.

En uno de los estudios críticos más completos en torno a la documentación sobre mercantilización, Geoff Whitty nos previene para que no confundamos retórica con realidad. Después de examinar la investigación en diversos países, Whitty manifiesta que, aunque los defensores de planes de «elección» de la mercantilización asumen que la competencia aumentará la eficiencia y la responsabilidad de las escuelas, al tiempo que da oportunidades a los niños con desventajas que ahora no las tienen, ésta puede ser una falsa esperanza[23]. Estas esperanzas no se han realizado todavía y es difícil que se realicen en el futuro «en el contexto de políticas más generales que no hacen nada para modificar las desigualdades sociales y culturales». Continúa diciendo: «La toma de decisiones atomizada en una sociedad altamente estratificada puede parecer que da iguales oportunidades a todo el mundo, pero transformar la responsabilidad de la toma de decisión de la esfera pública a la privada puede, en la realidad, reducir el objetivo de la acción

(19) Ibid.

(20) Herrstein; Murray: *Te Bell Curve, Op. Cit.* y Hirsch: *The Schools We Want and Why We Don-t Have Them. Op. Cit.*

(21) R. Dale, citado en I. Mentor; Y. Muschamp; P. Nicholls; J. Ozga, en A. Pollard: *Work and Identity in the Primary School.* Philadelphia, Open University Press, 1997, p. 27.

(22) Mentor y otros: *Work and Identity in the Primary School*, p.27. *Op. Cit.*

(23) Whitty: *Creating Quasi-markets in Education.* p. 58. *Op. Cit.*

colectiva en mejorar la calidad de la educación para todos[24]. Cuando esto está relacionado con el hecho de que, tal y como demostraré en breve, en la práctica las políticas neo-liberales que conllevan «soluciones» de mercado pueden servir en realidad para reproducir –no subvertir– las jerarquías tradicionales de clase y raza, esto nos debería dar razones para hacer un alto en el camino[25].

Por todo ello, más que tomar las consideraciones neo-liberales como moneda de curso legal, deberíamos querer preguntarnos acerca de sus efectos ocultos, que son con demasiada frecuencia invisibles en la retórica y las metáforas de sus defensores. Dadas las limitaciones de lo que uno puede decir en un artículo de esta longitud, seleccionaré sólo unos temas a los que se les ha prestado menos atención de la que se merecen, pero sobre los que hay suficiente investigación.

La experiencia inglesa viene muy al caso aquí, especialmente cuando defensores del mercado como Chubb y Moe confían tanto en ella[26] y, además, porque es allí donde están más avanzadas las tendencias que analizo. En Inglaterra, la Ley de Educación de 1993 documenta el compromiso del Estado en la mercantilización. Se reguló que las corporaciones de las autoridades educativas locales (LEAs) consideraran formalmente «ir al GM» (es decir, optar por salir de los sistemas de control de la escuela local y entrar en el mercado competitivo) cada año[27]. De ese modo, el peso del Estado permanecía detrás del empuje en dirección a las reformas neo-liberales[28]. Aún así, más que conducir a la responsabilización y diversificación del curriculum, el mercado competitivo no ha creado mucha diferencia con los modelos tradicionales, tan firmemente establecidos en las escuelas hoy en día[29]. Tampoco ha alterado radicalmente las relaciones de desigualdad que caracterizan la escolarización.

En su mismo amplio análisis sobre los efectos de las reformas de mercantilización «en la base», Ball y sus colegas señalan algunas de las razones por las que debemos ser precavidos en este punto. Tal como demuestran, en estas situaciones los principios y valores educativos son a menudo comprometidos, de modo que, en el diseño del curriculum y de la asignación de recursos, los objetivos comerciales llegan a ser más importantes[30]. Por ejemplo, en Inglaterra, la combinación de mercado con la necesidad de publicar indicadores de rendimientos tales como «las tablas de la liga de exámenes» ha significado que con más frecuencia las escuelas busquen otros medios para atraer a padres «motivados» con hijos «capaces». En este sentido, las escuelas son capaces de mejorar su posición relativa en los sistemas locales de

(24) Ibid.

(25) Ibid. Ver también G. Whitty; T. Edwards; Sh. Gewirtz: *Specialization and Choice in Urban Education.* London, Routledge, 1993, y Apple: *Cultural Politics and Education. Op. Cit.*

(26) Chubb; Moe: *Politics, Markets, and American Schools. Op. Cit.*

(27) S. Power; D. Halpin; J. Fitz: «Underpinning Choice and Diversity», en S. Tomlinson (ed): *Educational Reform and its Consequences.* London, IPPR/Rivers Oram Press, 1994. p. 27.

(28) Si estos cambios han sido significativos a este respecto, dada la victoria del «Nuevo Laborismo» sobre los conservadores en las últimas elecciones, el tema está abierto a la discusión. Ciertos aspectos de las políticas neo-liberales y neo-conservadoras han sido aceptadas ya por los laboristas, tales como aceptar el severo control del coste sobre los gastos señalados por el gobierno conservador anterior y un enfoque agresivo sobre la «mejora de estándares» junto con estrictos indicadores de rendimientos.

(29) Ver Power; Halpin; Fitz: *Underpinning Choice and Diversity. Op.Cit.*, y Gillborn; Youdell: *Rationing Education. Op. Cit.*

(30) St. Ball; R. Bowe; Sh. Gewirtz: «Market Forces and Parental Choice», en S. Tomlinson (ed): *Education Reform and Its Consequences.* London, IPPR/Rivers Oram Press, 1994. p. 39.

competencia. Este hecho representa un sutil, pero crucial cambio del énfasis –que no es discutido tan abierta y frecuentemente como debería– en las necesidades de los estudiantes para los rendimientos de los estudiantes y en lo que las escuelas hacen por los estudiantes a lo que los estudiantes hacen por la escuela. Esta situación va acompañada, con una frecuencia demasiado molesta, de un cambio de recursos, alejándolos de los estudiantes que han sido etiquetados con especiales necesidades o con dificultades de aprendizaje, para destinarlos a relaciones públicas y marketing. Los estudiantes con «necesidades especiales» no sólo son caros, sino que desinflan las puntuaciones en esas tablas de liga tan importantes.

Esto no sólo hace difícil «gestionar la opinión pública», sino que también hace difícil atraer a los profesores «mejores» y más cualificados académicamente[31]. El proyecto completo, sin embargo, establece una nueva métrica y un nuevo grupo de objetivos basados en un constante esfuerzo por ganar el juego del mercado. Lo que esto significa es de una importancia considerable, no sólo en términos de sus efectos en la vida escolar diaria, sino en cómo todo esto significa una transformación de lo que representa una buena sociedad y un ciudadano responsable. Permítanme decir algo en general acerca de esta situación.

He señalado anteriormente que detrás de los objetivos educativos está la idea de justicia social y buenos estudiantes. Las reformas neo-liberales que he discutido construyen esta idea de un modo particular. Mientras que la definición característica del neo-liberalismo está basada ampliamente en los conceptos centrales del liberalismo clásico, en particular del liberalismo económico clásico, hay diferencias cruciales entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo. Estas diferencias son absolutamente importantes para entender las políticas de educación y las transformaciones que la educación está soportando. Mark Olssen detalla con claridad estas diferencias en la siguiente cita. Merece la pena citarlo íntegramente:

> Mientras que el liberalismo clásico representa una concepción negativa del poder del Estado en el que se tomaba al individuo como objeto para ser liberado de la intervención de éste, el neoliberalismo viene a representar una concepción positiva del rol del Estado en la creación del mercado apropiado para proveer las condiciones, leyes e instituciones necesarias para esta operación. En el liberalismo clásico, el individuo se caracteriza por tener una naturaleza humana autónoma y puede practicar la libertad. En el neoliberalismo, el Estado desea crear un individuo que es un empresario emprendedor y competitivo. En el modelo clásico, el objetivo teórico del Estado era limitar y minimizar su rol basado en postulados que incluían el egoísmo universal (el egoísmo del individuo); la mano invisible teórica que dictaba que lo que eran intereses del individuo eran también los intereses de la sociedad en su conjunto; y la máxima política del «dejar-hacer». En el cambio del liberalismo clásico al neoliberalismo hay, por lo tanto, un elemento nuevo, ya que tal cambio implica un cambio en la posición del sujeto, de «homo economicus», que naturalmente se comporta en pro de su propio interés y es relativamente apartado del Estado, al «hombre manipulable», que es creado por el Estado y que continuamente es motivado a ser «perpetuamente responsable». No se trata de que la concepción del sujeto egoísta se sustituya o se retire por los nuevos ideales del «neo-liberalismo», sino que, en tiempo de bienestar universal, las posibilidades percibidas de indolencia negligente crean necesidades de nuevas formas de vigilancia, seguimiento, «estimación de rendimientos» y de formas de control en general. En este modelo, el Estado se ha responsabilizado de mantenernos a todos en la línea. El Estado verá que cada uno realiza una «empresa continua de sí

(31) Ibid, pp. 17-19.

mismo» ... en lo que parece ser un proceso de «gobernar sin gobernar»[32].

Los resultados de la investigación de Ball y sus colegas ponen de manifiesto cómo el Estado lleva a cabo este proceso, incrementando esa extraña combinación del individualismo mercantil y el control a través de la evaluación pública constante y comparativa. Las tablas de las ligas ampliamente publicadas determinan el valor relativo de uno en el mercado educativo. Sólo aquellas escuelas con indicadores de rendimientos elevados merecen la pena. Y sólo aquellos estudiantes que pueden «hacer una empresa continua de sí mismos» pueden mantener ese tipo de escuelas en la dirección «correcta». Aún así, aunque estos temas son importantes, no acaban de arrojar luz sobre algunos otros mecanismos a través de los cuales los efectos diferenciales se producen debido a las reformas neoliberales. En este sentido, el tema de clase cobra interés, tal como dejan claro Ball, Bowe y Gewirtz.

Los padres de clase media son sin duda los más aventajados en este tipo de ensamblado cultural, y no sólo como hemos visto porque las escuelas les reclamen. Los padres de clase media han llegado a convertirse en bastante hábiles, en general, explotando los mecanismos del mercado en la educación y trayendo su capital social económico y cultural para presionar sobre ellos. «Es más probable que los padres de clase media tengan el conocimiento, las aptitudes y los contactos para entender y manipular los cada vez más complicados y desregularizados sistemas de elección e inscripción. Cuanto mayor sea la falta de regulación, más posibilidades hay de que se empleen procedimientos informales. La clase media también, en el fondo, está más capacitada para mover a sus hijos dentro del sistema»[33]. Que la clase social y la raza interactúan e intervienen de modos complejos significa que –incluso aunque necesitemos ser claros en que los sistemas mercantilizados de educación, a menudo expresamente, tienen su justificación consciente o inconsciente en el miedo «al Otro» y con frecuencia son expresiones ocultas de racionalización de la política educacional– los resultados diferenciales serán «de forma natural» decididamente racistas así como clasistas[34]. El capital social y económico puede convertirse en capital cultural de varias formas. En planes de mercantilización, padres más ricos a menudo tienen horarios más flexibles y pueden visitar diversas escuelas. Tienen coches –con frecuencia más de uno– y pueden afrontar llevar a sus hijos por la ciudad para que asistan a la «mejor» escuela. También pueden aportar recursos culturales como campos de deporte y programas extraescolares (danza, música, clases de informática, etc.) que dan a sus hijos un «estilo» «cómodo», que parece «natural» y que actúa como un conjunto de recursos culturales. Su inventario previo de capital cultural y social –«a quién conocen», su «familiaridad» en encuentros sociales con directivos educativos– es un almacén de recursos invisible pero poderoso. De este modo, es más probable que los padres más adinerados tengan el conocimiento informal y la habilidad –lo que Bourdie podría llamar el hábito[35]– de ser capaces de entender y utilizar los sis-

(32) M. Olssen: «In Defense of the Welfare State and Publicly Provided Education», en *Journal of Education Policy* 11 (may 1996), p. 340.

(33) Ball; Bowe; Gewirtz: *Market Forces and Parental Choice*, p. 19. Op. Cit.

(34) Ver la discusión del Estado racial en M. Omi; H. Winant: *Racial Formation in the United States*. New York, Routledge, 1994, y el análisis de raza y representación en C. McCarthy; W. Crichlow (eds): *Race, Identity and Representatoin in Education*. New York, Routledge, 1994, y C. McCarthy: *The Uses of Culture*. New York, Routledge, 1998.

(35) Bordieu: *Ditinction. Op. Cit.*

temas mercantilistas en su propio beneficio. Esta sensación de lo que podría llamarse «confianza» –lo que en sí mismo es el resultado de elecciones pasadas que tácitamente, aunque no menos poderosamente, dependen de los recursos económicos para en realidad haber tenido la habilidad de hacer elecciones económicas– es el capital invisible que apoya su habilidad para negociar formas mercantilizadas y «trabajar el sistema» a través de reglas culturales informales.[36]

Por supuesto, es necesario que se sepa que los padres de la clase trabajadora, pobre, y/o de emigrantes no son incapaces a este respecto, bajo ningún concepto. (Después de todo, requiere una inmensa cantidad de habilidad, valentía y recursos sociales y culturales sobrevivir bajo condiciones materiales de explotación y depresión. Por ello, el control colectivo, las redes informales y los contactos, y una habilidad para trabajar el sistema se desarrollan en este contexto de modo bastante brillante, inteligente y a menudo impresionante)[37]. Sin embargo, la unión entre los hábitos históricamente enraizados en las escuelas y en sus actores y aquéllos de padres más adinerados, combinada con los recursos materiales disponibles por los padres más adinerados, conduce generalmente a una conversión afortunada del capital social y económico en capital cultural[38]. Y esto es exactamente lo que está sucediendo en Inglaterra.

Estas afirmaciones sobre lo que está sucediendo en las escuelas y sobre el amplio conjunto de relaciones de poder están apoyadas por análisis complejos, incluso más recientes, de los resultados globales de los modelos de mercantilización. Esta investigación sobre los efectos de la combinación tensa, pero aún así efectiva, de las políticas neo-liberales y neo-conservadoras examina las tendencias internacionalmente, comparando lo que ha sucedido en un determinado número de países –por ejemplo, los Estados Unidos, Inglaterra y Gales, Australia y Nueva Zelanda– donde esta combinación ha ido incrementándose. Los resultados confirman los argumentos que nosotros hemos expuesto aquí. Permítaseme establecer algunos de los resultados más significativos y desagradables de dicha investigación.

Desgraciadamente, es excesivamente habitual que las medidas de «éxito» de las reformas en la escuela, adoptadas más ampliamente, sean los resultados de los test estandarizados del rendimiento escolar. Esto sencillamente no va a funcionar. Necesitamos preguntarnos constantemente qué significan las reformas para las escuelas en su conjunto y para cada uno de sus participantes, incluidos profesores, estudiantes, administradores, miembros de la comunidad, activistas locales y demás. Por tomar un conjunto de ejemplos, a medida que las escuelas mercantilizadas «autogestionadas» crecen en muchos países, el rol de los directivos de la escuela es radicalmente transformado, tanto como el poder es actualmente consolidado en una estructura administrativa. Se gasta más tiempo y energía en mantener y mejorar una imagen pública de una «buena escuela» y menos tiempo y energía en materia pedagógica y curricular. Al mismo tiempo, los profesores parecen experimentar no una falta de autonomía y profesionalismo, sino de intensificación[39]. Y, extrañamente, tal como se ha señalado antes, las propias escuelas llegan a ser más *similares*, y más

(36) Ball; Bowe; Gewirtz: *Market Forces and Parental Choice*. pp. .2-22. *Op. Cit.*

(37) M. Fine; L. Weis: *The Unknown City*. Boston, Beacon Press, 1998 y M. Dunier: *Sidewalk*. New York, Farrar, Straus and Giroux, 1999.

(38) P. Bordieu: *The State Nobility*. Standord, Standord University Press, 1996, y D. Swartz: *Culture and Power*. Chicago, University of Chicago Press, 1997.

(39) Apple: *Teachers and Texts y Official Knowledge*, pp. 113-136.

comprometidas, a los métodos de enseñanza de clase única, típicos y tradicionales y a un curriculum estándar y tradicional (y, a menudo, mono-cultural)[40]. Si sólo dirigimos nuestra atención a las puntuaciones de los test, podría resultar que omitiéramos algunas transformaciones realmente profundas, muchas de las cuales podríamos encontrarlas alarmantes.

Una de las razones que explican por qué se producen estos efectos tan extendidos es que, en muchísimos países, las ideas neo-liberales de cuasi-mercados van acompañadas generalmente de la presión neo-conservadora para regular el contenido y el comportamiento a través de cosas tales como los curriculum nacionales, los estándares nacionales y los sistemas nacionales de evaluación. La combinación es históricamente contingente; es decir, no es absolutamente necesario que ambos énfasis estén combinados. Pero hay características del neoliberalismo que hacen más probable que un énfasis en el Estado débil y la fe en el mercado vayan aparejados con un énfasis en el Estado fuerte y un compromiso en la regulación del conocimiento, los valores y el cuerpo.

Esto sucede así, en parte, por el creciente poder del «Estado evaluativo», que apunta lo que podría entenderse inicialmente como tendencias contradictorias. Al mismo tiempo que aparece el Estado para devolver poder a los individuos y a las instituciones autónomas, que compiten de forma creciente en el mercado, el Estado se mantiene fuerte en áreas clave[41]. Tal como expuse anteriormente, una de las diferencias fundamentales entre el liberalismo clásico y su fe en los «individuos emprendedores» en un mercado y el sistema actual de neoliberalismo es el compromiso último con un Estado regulador. De hecho, el neoliberalismo reclama la producción constante de pruebas de que de hecho uno está «haciendo una empresa de sí mismo»[42]. Por ello, bajo estas condiciones la educación no sólo llega a ser un objeto mercantil como el pan y los coches en los que dominan los valores, procedimientos y metáforas del negocio, sino que sus resultados deben ser reducibles a «indicadores de rendimiento» estandarizables[43]. Esto encaja idealmente con la tarea de facilitar un mecanismo para las intenciones neo-conservadoras de especificar cómo el conocimiento, los valores y los comportamientos deben ser estandarizados y oficialmente definidos como «legítimos», un tema que ampliaré en el siguiente apartado de este artículo.

En resumen, somos testigos de un proceso en el que el Estado transfiere su propia culpabilidad sobre las desigualdades evidentes en el acceso y los resultados, que ha prometido reducir, a las escuelas, padres y alumnos. Por supuesto, esto es también parte de un proceso más largo en el que los grupos económicos dominantes transfieren al Estado su propia culpa sobre los efectos masivos y desiguales de sus decisiones erróneas. El Estado está encarándose con una crisis muy real de legitimidad. Visto esto, no deberíamos sorprendernos de que el Estado deseara exportar esta crisis fuera de sí mismo[44] .

Por supuesto, el Estado no sólo es clasista, también es inherentemente *genero / sexista y racista*[45]. Esto se hace evidente en

(40) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education,* pp. 12-13.

(41) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education,* pp. 12-13.

(42) Ibid, p. 36.

(43) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education,* pp. 37-38. Ver también la discusión del «gestionismo» y el Estado en J. Clark; J. Newman: *The Managerial State.* Sage, Thousand Oaks, CA, 1997.

(44) Se discute este tema con mayor detalle en M. W. Apple: *Education and Power.* 2nd Ed. New York, Routledge, 1995.

(45) Ver Omi; Winant: *Racial Formation in the United States;* D. Epstein; R. Johnson: *Schooling Sexualities.* Philadelphia, Open University Press, 1998, y S. Middleton: *Disciplining Sexualities.* New York, Teachers College Press, 1998.

los argumentos de Whitty, Power y Halpin. El sesgo de género en la naturaleza de los modos en los que la dirección de las escuelas es concebida como modelos de negocio «masculinos» llega a ser un tema dominante[46]. Aunque hay peligro de que estas afirmaciones degeneren en argumentos reductivos y esencialistas, existe un buen material de análisis; son coherentes con el trabajo de otros académicos, que, fuera y dentro de la educación, reconocen que el modo en que definimos lo publico y lo privado, lo que es más valorable del conocimiento, y cómo las instituciones deberían pensar y funcionar está completamente implicado en el sesgo de género que caracteriza a esta sociedad[47]. Estos amplios efectos ideológicos –por ejemplo, permitiendo que se forme una coalición entre neo-liberales y neoconservadores; la masculinización del discurso teórico, político y de gestión– son considerablemente importantes y hacen difícil cambiar el sentido común en direcciones más críticas.

Otros efectos, más próximos dentro de las escuelas, son igualmente importantes. Por ejemplo, aunque los directivos parezcan tener más poder local en estas escuelas supuestamente descentralizadas, a causa de su adhesión a los principios de las políticas conservadoras «están siendo forzados a una posición en la que tienen que demostrar rendimientos a lo largo de los curriculum definidos centralmente en un contexto en el que han disminuido el control»[48]. A causa de la intensificación que he mencionado antes, tanto los directivos como los profesores experimentan responsabilidades de trabajo más pesadas y requerimientos siempre crecientes de informes, planificación de reuniones sin término y, en muchos casos, una creciente escasez de recursos tanto emocionales como físicos[49].

Aún hay más; al igual que en la investigación en Inglaterra, en casi todos los países estudiados, el mercado no motivó la diversidad en el curriculum, ni en la pedagogía, ni en la organización, ni en la clientela o ni siquiera en la imagen. En su lugar, devaluó constantemente las alternativas e incrementó el poder de los modelos dominantes. De igual importancia es que también exagerara de forma constante las diferencias en el acceso y los rendimientos basados en la raza, etnia y clase[50].

El retorno al «tradicionalismo» conduce a una serie de cosas. *Deslegitimó* los modelos más críticos de enseñanza y aprendizaje, un dato que es crucial reconocer en cualquier intento de pensar sobre las posibilidades de las luchas culturales y de las pedagogías críticas en las escuelas. Reintrodujo la reestratificación dentro de la escuela y redujo la posibilidad de que la des-segmentación de itinerarios curriculares tuviera lugar. Se puso más énfasis en los niños «dotados» y en las clases de «curriculum rápidos», mientras que los estudiantes que se consideraban académicamente menos capaces eran obviamente «menos atractivos». En Inglaterra, el alcance de esta situación resultó más visible que en otros lugares en la alarmante proporción de estudiantes excluidos de la escuela, gran parte de lo cual fue causado por la intensa presión ejercida para demostrar constantemente unas ratios de rendimientos más

(46) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 60-62. *Op. Cit.*

(47) Entre los mejores trabajos en este campo está el de N. Fraser: *Unruly Practices*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989, y N. Fraser: *Justice Interrptis*. New York, Routledge, 1997.

(48) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, p.63. Op. Cit.

(49) Ibid, pp. 67-68. Ver también Billborn; Youdell: *Rationing Education*.

(50) Youdell y Gillborn demuestran claramente este hecho en *Rationing Education*. Lo que también es importante a este respecto es el hecho de que esto ha ocurrido de forma consistente incluso frente a intentos claros de utilizar tales políticas para alterar las desiguadades existentes. Ver también Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 119-120. *Op. Cit.*

altos. Este hecho fue especialmente poderoso en contextos mercantilizados en los que «el mayor motor impulsor parecía ser *comercial* más que *educativo*»[51].

En su propio análisis de estos resultados más encubiertos y preocupantes, Whitty, Power y Halpin y otros demuestran que entre los efectos peligrosos de los cuasi-mercados están los sistemas por los que las escuelas que desean mantener o elevar su posición de mercado se implican en «desnatar la nata», asegurándose que una clase específica de estudiantes con características particulares sean aceptados y otra clase de estudiantes tenga que esperar. Para algunas escuelas, se reproducían los estereotipos en los que se valoraba más a las chicas, porque eran estudiantes de algunas comunidades asiáticas. En esta situación, los niños afro-caribeños eran con frecuencia perdedores claros[52].

Hasta ahora me he centrado ampliamente en Inglaterra. No obstante, como he mencionado en la introducción, estos movimientos son absolutamente globales. Su lógica se ha extendido rápidamente a muchos países, con resultados que tienden a reflejar los que he discutido hasta ahora. El caso de Nueva Zelanda nos resulta de utilidad en este punto, especialmente debido a que un notable porcentaje de la población neozelandesa es multiétnica y el país tiene una historia de tensiones y desigualdades raciales. Más aún, el giro hacia políticas de Nueva Derecha sucedió más rápido que en cualquier otro sitio. En concreto, Nueva Zelanda se convirtió en el laboratoio de muchas de las políticas que estoy analizando. En su excepcional estudio, basado en gran parte en un aparato conceptual influido por Pierre Bourdieu, Lauder y Hughes documentan que los mercados educativos parecen conducir a un declive global en los estándares educativos. Paradójicamente, tienen efectos negativos, no positivos, en los resultados de las escuelas con más población de clase trabajadora y minorías. Básicamente, «transfieren las oportunidades de los niños menos privilegiados a aquéllos ya privilegiados»[53]. La combinación de políticas neo-liberales de mercantilización y el énfasis neo-conservador en «estándares más duros», tema sobre el que comentaré algo más en el siguiente apartado, crea un conjunto de condiciones incluso más peligrosas. Su análisis confirma los argumentos conceptuales y empíricos de Ball, Phil Brown y otros, quienes sostienen que los mercados en educación no son sólo respuestas del capital para reducir la esfera del Estado y el control público. También son parte de un intento de la clase media para alterar las reglas de competencia en la educación a la vista de las inseguridades a las que sus hijos se enfrentan. «Cambiando el proceso de selección de las escuelas, los padres de clase media pueden elevar las posibilidades de crear mecanismos de exclusión más fuertes para los negros y los antiguos colonos en su batalla hacia la igualdad de oportunidades»[54].

Los resultados de Nueva Zelanda no sólo reflejan lo que se ha encontrado en cualquier otro lugar, sino que demuestra que, cuanto más se sigan las prácticas de la lógica de acción envuelta en los principios de mercantilización, la situación tenderá a ser peor. Los mercados privilegian *sistemáticamente* a las familias con alto estatus

(51) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, p. 80.

(52) Ibid. Ver también Gillborn; Youdell: *Rationing Education, Op. Cit.*, y S. Gewirtz; S. Ball; R. Bowe: Markets, *Choice and Equity in Education*. Philadlphia, Open University Press, 1995.

(53) H. Lauder; D. Hughes: *Trading in Futures*. Philadelphia, Open University Press, 1999, p. 2.

(54) Ibid, p.29. Ver tambiem P. Brown: «Cultural Capital and Exclusion Social», en A. H. Halsey; H. Lauder; P. Brown: A. Sguart Wells (eds): *Education: Culture, Economiy and Society*. New York, Oxford University Press, 1997, pp. 736-749.

socio económico (SES) a través de su conocimiento y sus recursos materiales. Éstas son las familias que con mayor probabilidad ejercerán la elección. Más que dar la posibilidad de salir a un mayor número de estudiantes que pertenecen a la clase trabajadora, pobres o de color, son las familias con alto SES las que dejan las escuelas públicas o de poblaciones mixtas. En una situación de competencia en aumento, este cambio produce una espiral de declive en la que las escuelas pobladas de estudiantes pobres o de color están sistemáticamente en desventaja y las escuelas con más altos SES y más población blanca son capaces de aislarse ellos mismos de los efectos de la competencia del mercado[55]. De ese modo, «el vuelo blanco» mejora el estatus relativo de aquellas escuelas que ya tienen la ventaja de unos recursos económicos mayores; la escolarización de los «otros» llega a ser incluso más polarizada y continúa en una espiral hacia abajo[56].

Dicho esto, necesitamos, sin embargo, ser cautos para no ignorar las características históricas. Los movimientos sociales, las formaciones ideológicas existentes y las instituciones en la sociedad civil y el Estado pueden facilitar algún apoyo a razones que contrarresten. En algunos casos, en aquellos países con una historia de políticas democráticas y sociales e ideas sobre las libertades colectivas positivas más fuertes y extendidas, el énfasis neo-liberal en el mercado ha sido condicionado significativamente. De este modo, tal como lo demuestra Peter Aasen, en Noruega y Suecia, por ejemplo, iniciativas de privatización de la educación han tenido que blandirse con un compromiso colectivo mayor que, digamos, en los Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda[57]. Sin embargo, estos compromisos descansan, en parte, en las relaciones de clase. Se debilitan cuando las dinámicas raciales entran en ellos. Así, por ejemplo, la sensación de que «todo el mundo es igual» y, por lo tanto, todo el mundo está sujeto a sensibilidades colectivas parecidas se pone en peligro por el crecimiento de la población inmigrante de África, Asia y el Oriente Medio. Puede crecer una simpatía mayor hacia las formas de mercantilización cuando las creencias comúnmente entendidas de lo que quiere decir, por ejemplo, ser noruego o sueco son invadidas por la población de color que reclama el estatus de ciudadanos nacionales. Por esta razón, se puede dar el caso de que las sensibilidades colectivas que dan apoyo a las políticas menos orientadas al mercado se basen en un desconocimiento del contrato racial que sustenta los fundamentos ideológicos de una «comunidad nacional imaginada»[58]. También este hecho puede generar apoyo a las políticas neo-conservadoras, debido no tanto al compromiso del neoliberalismo con la «responsabilidad perpetua», sino más bien como una forma de restauración cultural, como un modo de restablecer un pasado imaginado donde «todos nosotros éramos uno». Por esta causa, es importante que cualquier análisis del actual juego de fuerzas que rodea la modernización conservadora esté alerta ante el hecho de que estos movimientos no sólo están en constante cambio, sino que, de nuevo, necesitamos recordar que también tienen una mul-

(55) Lauder; Hughes: *Trading in Futures.*, p. 101

(56) Ibid, p. 132.

(57) P. Aasen: *What Happened to social Democratic Progressivism in Scandinavia?: Restructuring Education in Sweden and Norway*. Trondheim, Norway, Unpublished paper. Department of Education, Norwegian Univesity of Science and Technology, 1998.

(58) Sobre el tema del contrato racial que sustenta casi todos los acuerdos sociales en nuestro tipo de sociedad, ver Ch. W. Mills: *The Racial contract*. Ithaca, Conrell University Press, 1997. Yo estoy escribiendo un borrador sobre la postura de Benedict Anderson de que los propios países están basados en «comunidades imanigadas». Ver B. Anderson: *Imagined Communities*. New York, Verso, 1991.

titud de intersticios y dinámicas contradictorias que incluyen no sólo la clase, sino la raza y el género[59].

La mayor parte de los datos sobre los que he trabajado provienen de escuelas de fuera de los Estados Unidos; no obstante, deberían hacer que nos detuviéramos para efectuar una pausa en nuestro camino y pensar un poco más seriamente si queremos proceder con políticas similares aquí. No obstante, los Estados Unidos continúan colocados en el centro de gran parte del debate de esta literatura. Por ejemplo, escuelas privadas y su equivalente en los Estados Unidos e Inglaterra también están bajo el escrutinio de la crítica. En ambos sitios, se tiende a atraer a padres que viven y trabajan en comunidades relativamente privilegiadas. Aquí también, parece que cualquier nueva oportunidad va a ser colonizada por los ya aventajados en lugar de por los «perdedores» identificados por Chubb y Moe[60].

En este proceso, la investigación crítica sugiere que hay unas similitudes ocultas entre los defensores de la investigación sobre la efectividad escolar y los comprometidos con las «reformas» neo-liberales. Ambos tienden a ignorar el hecho de que las características externas de las escuelas, tales como pobreza, poder político y económico y por el estilo, se tienen en cuenta de forma consistente en la mayor parte de los cambios producidos en los rendimientos escolares, que cuentan como hechos organizativos de esas características que supuestamente garantizan una «escuela efectiva»[61].

Las conclusiones generales son claras. «[En] las circunstancias actuales es tan probable que la elección refuerce las jerarquías como que mejore las oportunidades educativas y la calidad general de la escolarización»[62]. Tal como Whitty, Power y Halpin señalan en sus argumentos contra aquéllos que creen que lo que están viendo en la aparición de programas de «elección» es la posmoderna celebración de la diferencia:

> Hay un creciente cuerpo empírico de datos que, más que beneficiar a los desaventajados, el énfasis en la elección de los padres y la autonomía escolar, está progresando en la desventaja de aquéllos menos capaces de competir en el mercado. Para los grupos más desaventajados, como opuestos a los pocos individuos que escapan de las escuelas en lo más alto de la jerarquía de estatus, los nuevos acuerdos parecen ser sólo un modo más sofisticado de reproducir diferencias tradicionales entre diferentes tipos de escuela y las personas que atienden a ellas[63].

Todo esto nos da mayor razón para estar de acuerdo con el perspicaz argumento de Henig de que «la triste ironía del movimiento actual de reforma educativa es que, a través de la sobre-identificación con los propósitos de elección de escuela, enraizados en ideas basadas en el mercado, la riqueza impulsa a considerar que las reformas radicales para dirigir los problemas sociales pueden ser canalizados en iniciativas que erosionen aún más el potencial de deliberación colectiva y de repuesta colectiva»[64].

---

(59) Ver, por ejemplo, el análisis de las dinámicas de género que rodea a las políticas neo-liberales en M. Arnot; M. David; G. Weiner: *Closing the Gender Gap*. Cambridge, Polity Press, 1999. El modo en el que las políticas neo-conservadoras actúan también sobre y a través de las políticas de sexualidad y el cuerpo están muy bien descritas en Epstein; Johnson: Schooling Sexualities. *Op.Cit.*

(60) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, p. 98. *Op. Cit.* Ver también A. Suart Wells *et al.*: *Beyond the Rhetoric of Charter Scool Reform. University of California at Los Angles*. Los Ángeles, Graduate School of Education and Information Studies, 1999.

(61) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 112-113.

(62) Ibid, p.14.

(63) Ibid, p.42.

(64) J. R. Henig: *Rethinking School Choice: Limits of a Market metaphor*. Princeton, Princepton University Press, 1994, p. 22.

Esto no significa descartar ni la posibilidad ni la necesidad de la reforma de la escuela. Sin embargo, necesitamos considerar seriamente la probabilidad de que sólo centrándonos en los factores socioeconómicos exógenos, no simplemente en los factores organizativos, de las escuelas «con éxito», todas las escuelas podrán tener éxito. Eliminar la pobreza a través de una mayor igualdad de ingresos, establecer programas efectivos y mucho más justos de salud y vivienda y rechazar positivamente continuar con las políticas ocultas y no tan ocultas de exclusión racial y degradación, que tan claramente caracterizan todavía la vida diaria en muchos países (en los cuales los planes de mercantilización necesitan ser vistos como parte de una estructura que evita el cuerpo y la cultura «del Otro»): sólo tocando esos temas en conjunto puede realizarse un progreso sustantivo. A menos que las discusiones de pedagogía crítica se basen ellas mismas en un reconocimiento de esas realidades, también pueden caer en la trampa de asumir que las escuelas lo pueden hacer solas.

Estas conclusiones empíricas se hacen más comprensibles en los términos del análisis de Pierre Bourdie sobre el peso relativo que se da al capital cultural como parte de las estrategias de movilidad en la actualidad[65]. La creciente importancia del capital cultural se infiltra en todas las instituciones, de tal modo que hay un cierto movimiento fuera de la reproducción *directa* de los privilegios de clase (donde el poder es transmitido ampliamente dentro de las familias a través de la propiedad económica) hacia formas de *mediatización escolar* de los privilegios de clase. Aquí, «la transmisión del privilegio es simultáneamente efectuada y transfigurada por la intercesión de instituciones educativas»[66]. No se trata de una conspiración; no es «consciente» en el sentido en el que utilizamos normalmente este concepto. Más bien es el resultado de una larga cadena de vínculos relativamente autónomos entre capital económico, social y cultural acumulado asimétricamente, operando al nivel de sucesos diarios al mismo tiempo que hacemos nuestras respectivas elecciones en el mundo, incluyendo, tal como vimos, el mundo de la elección escolar.

Por lo tanto, aunque sin tomar una posición determinista improductiva, Bourdieu argumenta que un habito de clase tiende a reproducir «inconscientemente» las condiciones de su propia reproducción. Lo hace produciendo un *característico* conjunto coherente y sistemático de estrategias aparentemente naturales e inconscientes; en concreto, formas de entender y actuar en el mundo, que lo hacen como formas de capital cultural que pueden ser y son empleadas para proteger y mejorar el estatus de uno en un terreno social de poder. Bourdieu compara oportunamente esta similitud del hábito a través de los actores de clase en la escritura.

Cuando la disposición adquirida de lo que llamamos «escritura», que es un modo particular de ordenar las letras, siempre produce el mismo «escrito» –es decir, líneas gráficas que, a pesar de las diferencias en tamaño, forma y color en relación con la superficie de escritura (hoja de papel o pizarra) y al instrumento (lápiz, pluma o tiza), es decir, a pesar de las diferencias en los vehículos de la acción, tiene una afinidad reconocible inmediatamente de estilo o un parecido familiar–, las prácticas de un agente individual, o más ampliamente, las prácticas de todos los agentes involucrados

(65) Ver especialmente la discusión sobre el rol del Estado en este aspecto, en Bourdieu: *The State Nobility*. *Op. Cit.*

(66) L. Wacquant: «Introducción», en Bourdieu: *The State Nobility*, p. 13. *Op. Cit.*

en hábitos similares, deben la afinidad de estilo, que hace a cada una la metáfora de los otros, al hecho de que son productos de la implementación en diferentes campos del mismo esquema de percepción, pensamiento y acción[67] .

Esta articulación del habito a través de campos de poder –la facilidad de traer los propios recursos culturales, económicos y sociales para influir en los «mercados»– hace posible un confort entre los mercados y el individuo que caracteriza aquí al actor de clase media. Esta situación *produce* constantemente efectos diferenciales. Estos efectos no son neutrales, no importa lo que sugieran los defensores del neoliberalismo. Más bien, éstos son los resultados propios de un modo particular de moralidad. A diferencia de las condiciones de lo que bien podría llamarse «moralidad ancha», donde los valores del bien común son las bases éticas de políticas y prácticas de adjudicación, los mercados están basados en principios agregativos. Se constituyen sobre la base de la suma de los bienes y elecciones de los individuos. «Basado en los derechos de la propiedad individual que posibilita a los ciudadanos enfrentarse a problemas de interdependencia por medio del intercambio», ofrece un primer ejemplo de la «moralidad estrecha» generando jerarquía y división basada en el individualismo competitivo[68]. Y, en esta competición, la línea general de los ganadores y perdedores ha sido identificada empíricamente.

CURRICULUM NACIONAL Y EVALUACIÓN NACIONAL

He mostrado en el apartado anterior que hay vínculos, por lo menos, entre dos dinámicas que operan en las reformas neo-liberales, mercados «libres» y la creciente vigilancia. Esto puede verse en el hecho de que en muchos contextos la mercantilización ha sido acompañada de un conjunto de políticas particulares para «productores», para esos profesionales que trabajan en educación. Estas políticas han sido fuertemente reguladas y han sido bastante útiles como para reconstituir el sentido común. Como en el caso de la unión entre evaluaciones nacionales e indicadores de rendimiento publicados en las tablas de liga, se han organizado alrededor de una preocupación por la supervisión externa, la regulación y el enjuiciamiento externo del rendimiento[69] y han sido de forma creciente colonizados por los padres que poseen lo que se entiende como capital económico, social y cultural «apropiado». Esta preocupación por la supervisión y la regulación externa no está vinculada sólo a una fuerte desconfianza de los «productores» (por ejemplo, profesores) y a la necesidad de asegurar que las personas hagan una empresa de sí mismas. Está claramente vinculado también al sentido neo-conservador de la necesidad de «vuelta» a un pasado perdido de altos estándares, disciplina, admiración y conocimiento «real», así como a la habilidad de la clase media profesional para moldear una esfera de autoridad con el Estado para su propio compromiso con las técnicas y eficiencias de la gestión. El enfoque sobre la eficiencia de la gestión juega aquí un rol importante, rol que muchos neo-liberales y neo-conservadores también encuentran útil.

Se ha producido un cambio en la relación entre el Estado y los «profesionales». En concreto, el cambio hacia un Estado fuerte y pequeño, que está cada vez más guiado por las necesidades del mercado,

(67) Bourdieu: *The State Nobility*, p. 273. Op. Cit.
(68) Ball; Bowe; Gewirtz: *Market Forces and Parental Choice*, p. 24.
(69) Menter *et. al.*: *Work and Identity in the Primary School*, p. 8.

parece traer inevitablemente consigo un poder y estatus profesional reducido[70]. El gerencialismo toma un lugar central en este escenario. El gerencialismo está ampliamente henchido de «provocar la transformación cultural que cambia las identidades profesionales para hacerlas más responsables de la demanda de los clientes y del criterio externo». Pretende justificar y hacer que la gente interiorice alteraciones fundamentales en las prácticas profesionales. Controla la energía y desmotiva el desacuerdo[71].

No hay contradicción, necesariamente, entre un conjunto general de mercantilización e intereses de desregulación y procesos, como planes de cupones y elección, y un conjunto de procesos de regulación mejorados, como los planes para el curriculum nacional y la evaluación nacional[72]. Las formas reguladoras permiten al Estado mantener la «dirección» sobre los objetivos y los procesos de educación desde dentro de los mecanismos del mercado[73]. Tal control ha sido a menudo relacionado con fenómenos como los estándares nacionales, los curriculum nacionales y la evaluación nacional. En los Estados Unidos se han promovido recientemente formas de varios de estos mecanismos y son objeto de una controversia considerable, en la que se hace un corte a través de las líneas ideológicas y se muestra alguna de las tensiones dentro de los diferentes elementos contenidos bajo el paraguas de la modernización conservadora.

He afirmado que, paradójicamente, el curriculum nacional y especialmente el programa de evaluación nacional son los pasos primeros y más importantes hacia la creciente mercantilización. Éstos generan, en realidad, los mecanismos para obtener los datos comparativos que los «consumidores» necesitan para hacer que los mercados trabajen como mercados[74]. Al margen de estos mecanismos, no hay una base comparativa de información para «elegir». Aún así, no tenemos que discutir sobre estas formas de regulación en el vacío. Al igual que los mercados neo-liberales que he cuestionado en los apartados anteriores, éstos también se han instituido en Inglaterra, y, una vez más, hay una importante investigación accesible que puede y debe hacernos muy cautos a la hora de seguir este camino.

Uno querría poder decir que un conjunto de estándares nacionales, curriculum nacional y evaluaciones nacionales procurarían las condiciones para una «moralidad ancha». Después de todo, tales reformas reguladoras se supone que están basadas en valores compartidos y sentimientos comunes que también crean espacios sociales en los que pueden ser debatidos y convertidos en objetos del cuestionamiento moral los temas de interés[75]. Aún así, lo que se entiende por «común» y cómo y por quién está determinado en realidad es más estrecho que ancho.

Se da el caso de que, mientras el curriculum nacional tan sólidamente implantado en Inglaterra y Gales es claramente prescriptivo, no siempre se ha demostrado que sea el corsé que se ha dicho que era. Tal como ha documentado un cierto número de investigadores, no es sólo posible que las políticas y las directrices legislativas se interpreten y adapten, sino que parece inevitable. De este modo, el curriculum nacional «más que ser «mejorado» en las

(70) Ibid, p. 57.
(71) Ibid, p. 9.
(72) Ibid, p. 24.
(73) Ibid.
(74) Apple: *Cultural Politics and Education*, pp. 22-41
(75) Ball; Bowe; Gewirtz: *Market Forces and Parental Choice*, p. 23. *Op. Cit.*

escuelas, está siendo «recreado», más que ser «reproducido», está siendo «producido»[76].

En general, es prácticamente un hecho que no hay un modelo lineal simplista de formación, distribución e implementación de la política. Siempre hay complejas mediaciones en cada nivel del proceso. Hay un complejo de políticas que continúa dentro de cada grupo y entre esos grupos y fuerzas externas en la formulación de la política; en sus escritos, como directrices legislativas; en su distribución y en su recepción, al nivel de la práctica[77]. De este modo, el Estado puede legislar cambios en el curriculum, la evaluación o la política (que es en sí misma producida a través del conflicto, el compromiso y las maniobras políticas), pero los que escriben de política y de curriculum deben ser incapaces de controlar los significados y la puesta en práctica de sus textos. Todos los textos son documentos «con goteras». Están sujetos a la «recontextualización» en cualquier etapa del proceso[78].

Sin embargo, este principio general puede ser un poco romántico. Nada de esto sucede a un nivel de tablero de juego. Al igual que con los planes de mercado, hay diferencias muy reales dentro del poder en la habilidad que cada uno tiene de influir, mediar, transformar o rechazar una política o un proceso regulador. Entendido esto, es importante reconocer que un «modelo de control de Estado» –con sus asunciones de linealidad arriba-abajo– es mucho más simplista y que la posibilidad de la acción y la influencia humana está siempre ahí. Sin embargo, dicho esto, ello no implica necesariamente que tal acción e influencia sea poderosa[79].

El caso del curriculum nacional y la evaluación nacional en Inglaterra y Gales nos muestra las tensiones en estos dos aspectos. Se dio el caso de que el curriculum nacional, que fue el que primero se legisló y se impuso allí, fue también el primero en ser debatido. Originalmente, era demasiado detallado y específico, y, por ello, estaba sujeto a mayores transformaciones a nivel nacional, de comunidad, de escuela y de aula. Sin embargo, aunque el curriculum nacional estaba sujeto a conflicto, mediación y transformación de sus contenidos, su organización y sus invasivas e inmensamente desgastadoras formas de evaluación, su poder absoluto se demostró en su reconfiguración radical del verdadero proceso de selección del conocimiento, la organización y la evaluación. Cambió el terreno de la educación de forma radical. Su división de temas «genera más restricción que espacio para la elección». Los «objetivos de rendimientos estándar» que han sido impuestos fijan las restricciones en su lugar. «La imposición de la evaluación nacional sitúa al curriculum nacional como el marco dominante del trabajo de los profesores, no importa las oportunidades que los profesores puedan tener para evadirlo o rehacerlo»[80].

Por esta razón, no es suficiente manifestar que el mundo de la educación es complejo y tiene múltiples influencias; el propósito de cualquier análisis serio es ir más allá de este tipo de conclusiones tan generalistas. Más bien, necesitamos «discriminar los grados de influencia en el mundo», sopesar la eficacia relativa de estos factores implicados. Por ello, aunque está claro que el curriculum y la evaluación nacional que existen ahora en Inglaterra y Gales

(76) Power; Halpin; Fitz: *Underpinning choice and Diversity*, p. 38. Op. Cit.

(77) Ranson: *Theorizing Education Policy*, p. 436

(78) Ibid. Ver también M. Kim Cho; M. W. Aple: «Schooling, Work and Subjectivity», en *British Journal of Sociology of Education 19* (Summer, 1998), pp. 269-290.

(79) Ranson: *Theorizaing. Educational Policy*, p. 437. *Op. Cit.*

(80) R. Hatcher; B. Troyna, citado en ibid, p. 434. *Op. Cit.*

han aparecido debido a un complejo juego de fuerzas e influencias, es igualmente claro que «el control del Estado tiene la última palabra»[81].

El curriculum y la evaluación nacional generaron un conflicto en torno al temario. Condujeron en parte a la creación de los espacios sociales para que las cuestiones morales se formularan. (Por supuesto, estas cuestiones morales ya habían sido formuladas por los grupos desposeídos). De este modo, quedaba claro para mucha gente que la creación de evaluaciones obligatorias y restrictivas que ponían el énfasis en la memoria y la abstracción descontextualizada llevaba al curriculum nacional en una dirección concreta, la de fomentar un mercado educativo selectivo en el cual los estudiantes de elite y las escuelas de elite con un amplio rango de recursos estarían bien (aunque cicateramente) servidos[82]. Diversos grupos de personas argumentaron que tales evaluaciones, simplistas, detalladas y reduccionistas, «tenían el potencial de hacer un daño enorme», situación que fue incluso peor porque las evaluaciones eran muy costosas en términos de tiempo y archivo. Los profesores tuvieron bastante apoyo cuando decidieron en grupo el boicot a la administración del test en un acto de protesta pública muy notable. Esto condujo también al cuestionamiento serio de lo arbitrario, inflexible y abiertamente impositivo del curriculum nacional. A pesar de que el curriculum es todavía inherentemente problemático y el sistema de evaluación contiene aún numerosos peligros y costosos elementos, la actividad organizada contra él ha tenido su impacto[83].

Aún así, desafortunadamente, la historia no acaba ahí. A mediados de los 90, incluso con la retirada parcial por parte del gobierno de planes tan reguladores como los programas de sus constantes y restrictivas evaluaciones, esto llegó a ser más obvio en el año en el que el desarrollo de la evaluación y de las especificaciones de contenido fueron «robadas» por aquéllos que estaban ideológicamente comprometidos con las pedagogías tradicionales y con la idea de una selección más rigurosa[84]. Los efectos residuales son tanto materiales como ideológicos. Incluyen un esfuerzo continuado en tratar de probar «el rigor [que está] ausente en las prácticas de la mayoría de los profesores... solamente juzgando el progreso de lo que es comprobable en los test de esta clase» y el desarrollo de un «punto de vista muy hostil de la responsabilidad de los profesores» que se veía como «parte de una creencia más amplia de la política para sacar el control profesional fuera de los servicios públicos y establecer el llamado control del consumidor a través de una estructura de mercado»[85].

Los autores de un artículo extremadamente cuidadoso de los programas recientes de evaluación instituidos en Inglaterra y Gales facilitan un resumen de lo que ha sucedido. Gipps y Murphy argumentan que ha llegado a ser claramente obvio que el programa de evaluación nacional incluido en el curriculum nacional está dominado cada vez por los modelos tradicionales de evaluación y las asunciones de competencias sobre enseñanza y aprendizaje que descansan sobre ellos. Al mismo tiempo, los temas de igualdad cada vez son menos visibles. En el cálculo de valores ahora en discusión en el Estado regulador, la eficiencia, la velocidad y el control del coste reemplazan a las preocupaciones más sus-

(81) Ranson: *Theorizing Educational Policy*, p. 438. *Op. Cit.*

(82) P. O. Hear: «An Alternative national Curriculum», en S. Tomlinson (ed): *Educational Reform and Its Consequences*. London, IPPR/Rivers Oram Press, 1994, p. 66.

(83) Ibid, pp. 55-57.

(84) Ibid, p. 68.

(85) Ibid, pp. 65-66.

tantivas sobre justicia social y educativa. La presión para conseguir los test a tiempo y rápidamente ha significado que «la velocidad del desarrollo del test sea tan grande, y los cambios en la evaluación y el curriculum tan regulares, que [hay] poco tiempo para llevar a cabo detallados análisis y estudios para asegurarse de que los test son igual de equitativos para todos los grupos»[86]. Las condiciones para una moralidad ancha» –en la que el individuo competitivo del mercado domina y la justicia social, de algún modo, cuidará de sí misma– se reproducen aquí. La combinación del mercado neo-liberal y el Estado regulador, por lo tanto, «funciona» realmente. Sin embargo, funciona en sentidos en los que las metáforas del mercado libre, el mérito y el esfuerzo esconden la realidad diferencial que se produce. Mientras que por un lado esto hace que la pedagogía crítica sea más necesaria social y culturalmente, también hace mucho más difícil llevarla a cabo.

La discusión de Basil Bernstein de los principios generales por los cuales el conocimiento y («los textos de») las políticas se mueven de un terreno a otro es útil para entender esta situación. Como nos recuerda Bernstein, cuando se habla sobre el cambio educativo, hay tres campos sobre los que debemos preocuparnos. Cada campo tiene sus propias reglas de acceso, regulación, privilegio e intereses especiales: 1) el campo de «la producción» donde el nuevo conocimiento se construye; 2) el campo de la «reproducción» donde la pedagogía y el curriculum están realmente regulados en las escuelas, y, entre estos dos, 3) el campo de «recontextualización» donde los discursos del campo de producción son apropiados y transformados en discurso pedagógico y recomendaciones[87]. Esta apropiación y recontextualización del conocimiento para propósitos educativos es gobernada por dos conjuntos de normas. La primera –deslocalización– implica que hay siempre una apropiación *selectiva* del conocimiento y del discurso desde el campo de la producción. La segunda –relocalización– apunta al hecho de que, cuando el conocimiento y el discurso desde el campo de la producción es llevado al campo de la recontextualización, está sujeto a transformaciones ideológicas debido a diversos intereses políticos o especializados cuyos conflictos estructuran la recontextualización del terreno[88].

Un buen ejemplo de este hecho, que confirma el análisis de Gipps y Murphy sobre las dinámicas del curriculum nacional y la evaluación nacional durante sus iteracciones más recientes, se encuentra en el proceso por el que el contenido y la organización del curriculum nacional impuesto en educación física fue debatido y finalmente realizado en Inglaterra. En esta ocasión, se formó un grupo de trabajo de académicos tanto de fuera como de dentro de la educación física, directores de escuelas privadas y públicas, conocidos atletas y líderes de negocios (pero no profesores).

Las políticas de curriculum originales que emergieron de los grupos eran relativamente mixtas educativa e ideológicamente, teniendo en cuenta el campo de producción de conocimiento dentro de la educación física. Es decir, contenían tanto elementos críticos y progresivos y elementos de la restauración conservadora, como perspectivas académicas dentro de los

(86) C. Gipps, Catherine; P. Murphy: *A Fair Test*. Philadelphia, Open University Press, 1994, p. 204.

(87) Ver B. Bernstein: *The Structuring of Pedagogic discourse*. New York, Routledge, 1990; B. Bernstein: *Pedagogy, symbolic control and Identity*. P. A. Bristol; Taylor; Francis, 1996, y Apple: *Official Knowledge*, pp. 61-88. Op. Cit.

(88) J. Evans; D. Penney: «The Politics of Pedagogy, en Journal of Education Policy 10, (january,1995), pp. 27-44. Ver también T. Wong; M. W. Apple: «Rethinking the Education/State Formation Connection», en *Briths Journal of Socioalogy of Education*, en prensa.

campos de especialización de la universidad. Sin embargo, cuando hicieron el informe para las recomendaciones y de las recomendaciones pasaron a la acción, permanecieron más cerca de los valores restauradores. El énfasis en la eficiencia, en las habilidades básicas y en la evaluación de logros, en el control social del cuerpo y en las normas competitivas ganó finalmente. Al igual que la cuestión ya debatida antes sobre la clase media que se hacía con el mercado, esto tampoco era una conspiración. Más bien era el resultado de un proceso de «sobredeterminación». Es decir, no fue debido a una imposición de esas normas, sino a una combinación de intereses en la recontextualización, un contexto económico en el cual el gasto público estaba bajo un severo escrutinio y la reducción de costes tenía que ser llevada a cabo en todas partes; funcionarios del gobierno que se oponían a «los sorteos» e intervenían de forma consistente para instituir sólo una selección de las recomendaciones (preferentemente, las conservadoras, que no venían de los «profesionales académicos»); ataques ideológicos sobre posturas críticas de la educación física, progresivas o centradas en los niños, y un discurso predominante de «ser pragmáticos». Esto vino junto con la recontextualizacion del campo y ayudó a asegurar en la práctica que los principios conservadores se reinscribieran en las ordenanzas y políticas, y que las formas críticas fueran vistas como demasiado ideológicas, demasiado caras o demasiado impracticables[89]. «Los estándares» fueron aprobados; las voces críticas fueron escuchadas pero, en última instancia, con poco efecto; las normas de los rendimientos competitivos se hicieron relevantes y fueron empleadas como instrumentos reguladores. Estos instrumentos sirvieron para privilegiar grupos específicos al igual que lo hicieron los mercados. Así funciona la democracia en la educación.

PENSANDO ESTRATÉGICAMENTE

Hasta el momento, en este artículo he hablado de varias cuestiones serias sobre los esfuerzos de la «reforma» educativa actual, en ejecución en un cierto número de países. He utilizado amplia investigación de la experiencia inglesa, aunque no sólo, para documentar algunos de los efectos diferenciales ocultos de las dos estrategias vinculadas, la neo-liberal inspirada en las propuestas de mercado y la neo-liberal, neo-conservadora y de clase media directiva, inspirada en propuestas reguladoras. Tomando la clave del análisis histórico de Herbert Kliebard, he descrito cómo diferentes intereses con diferentes perspectivas educativas y sociales compiten por el dominio en el campo social del poder que rodea a la política y práctica educativas. En el recorrido, he documentado alguna de las complejidades y desequilibrios en este campo de poder. Estas complejidades y desigualdades dan como resultado una moralidad más «estrecha» que «ancha», así como la reproducción de las formas e ideologías pedagógicas y curriculares dominantes y de los privilegios sociales que las acompañan. He sugerido que la florida retórica de los discursos de pedagogía crítica necesita captar estas condiciones de cambio material e ideológico. La pedagogía crítica no puede y no deberá suceder en vacío. A menos que honestamente nos enfrentemos con estas transformaciones derechistas profundas y pensemos tácticamente sobre ellas, tendremos poco efecto sobre la creación de un sentido común anti-hegemónico o sobre la construcción de una alianza anti-hegemónica. El crecimiento de esa extraña combinación de mercantilización y Estado regulador; el cambio hacia la similitud pedagógica y el curriculum y la enseñanza académica «tradicional»; la habilidad de los grupos dominantes para ejercer el liderazgo en las bata-

(89) Ibid, pp. 41-42.

llas sobre estos temas, y el acompañamiento de los cambios en el sentido común, todo esto no puede ser obviado. Por el contrario, necesita ser confrontado honestamente y ser autocriticado.

Dicho esto, quiero señalar, sin embargo, una paradoja oculta en lo que he realizado. Aunque últimamente la mayor parte de mi propia investigación y la de otros ha versado sobre los procesos y efectos de la modernización conservadora, hay peligros en tales enfoques sobre los que debemos estar alerta. La investigación de la historia, política y prácticas de los movimientos y «reformas» sociales y educativos de derechas nos ha permitido mostrar las contradicciones y los efectos desiguales de tales políticas y prácticas. Ha posibilitado la rearticulación de las demandas de justicia social sobre las bases de una sólida evidencia. Todo esto es bueno. No obstante, en el proceso, uno de los efectos latentes ha sido el encuadramiento gradual de temas ampliamente educativos en términos de la agenda conservadora: las propias categorías –mercados, elección, curriculum nacional, evaluación nacional, estándar– traídas a debate sobre el terreno establecido por los neo-liberales y neo-conservadores. El análisis de «lo que es» ha conducido a una negligencia en lo «que debería ser». Por ello, ha existido una disminución de las importantes discusiones a largo plazo sobre alternativas posibles a las perspectivas, políticas y prácticas neo-liberales y neo-conservadoras, aquéllas que se moverían convenientemente más allá de ellas[90].

Por esta causa, por lo menos parte de nuestra tarea debe ser política y conceptualmente compleja, aunque pueda manifestarse de forma sencilla. A largo plazo, necesitamos «desarrollar un proyecto político que sea local pero generalizable, sistemático sin hacer demandas eurocéntricas y machistas en relación con las verdades esenciales y universales sobre los seres humanos»[91]. Otra parte de nuestra tarea, no obstante, debe ser, y es, más próxima y más apropiadamente educativa. Deben desarrollarse y hacerse ampliamente accesibles prácticas y políticas progresistas, así como críticas alternativas de curriculum, enseñanza y evaluación, que sean defendibles, articuladas y completamente desarrolladas. Pero esto también debe hacerse con el debido reconocimiento de la naturaleza cambiante del campo social de poder y de la importancia de pensar táctica y estratégicamente. Permítanme especificar este punto.

Por ejemplo, en los Estados Unidos la cada día más popular revista *Rethinking Schools* ha facilitado un importante foro para el criticismo social y educativo y para la descripción de las prácticas educativas críticas en las escuelas y comunidades. Influido unas veces por Paulo Freire y por educadores que han elaborado y extendido esta práctica, y otras veces provenientes de diversas tradiciones radicales de educación indígena, específicas de los Estados Unidos, *Rethinking Schools* y organizaciones nacionales emergentes, tales como la National Coalition of Educational Activists, han construido conjuntamente espacios para los educadores críticos, los activistas culturales y políticos, los académicos radicales y otros para enseñarse mutuamente cómo aportar criticismo de ayuda a cada uno de sus ámbitos de trabajo y construir un conjunto de respuestas más colectivo a las políticas sociales y educativas destructivas que vienen de la restauración conservadora[92].

---

(90) T. Seddon: «Markets and the English», en *British Journal of Sociology of Education,* 18 (june 1999), pp. 165-166.

(91) A. Luke: «Series Editor's Introduction», en L. Lemke: *Textual Politics.* P. A. Taylor and Francis. Bristol, 1995, pp. VI-VII.

(92) *Rethinking Schools* es uno de los mejores ejemplos del modo en que académicos críticos, profesores de escuela elemental/media/superior, estudiantes y activistas comunitarios pueden trabajar juntos de modo no elitista. Se puede obtener información de *Rethinking Schools,* 1001 E. Feefe Avenue, Milwaukee, Wisconsin 53212, USA. El número del fax es el 414-964-7220. La dirección de e-mail es: rethink@execpc.com.

Sin embargo, al utilizar la frase «respuestas colectivas», necesito recalcar que esta frase no significa nada parecido a «centralismo democrático» en el cual un pequeño grupo de una parte de la estructura habla por la mayoría y establece la posición «apropiada». Dado el hecho de que hay diversos movimientos emancipatorios cuyas voces son escuchadas en las publicaciones como *Rethinking Schools* y en organizaciones como National Coalition of Educational Activists –las posiciones anti-racistas y poscolonialistas, las formas radicales de multiculturalismo, los gays y lesbianas, las múltiples voces feministas, los socialistas democráticos y los neo-marxistas, «los verdes», etc.–, una forma más apropiada de llamarlo es *unidad descentralizada*. Se articulan múltiples proyectos progresistas, múltiples «pedagogías críticas». Al igual que Freire, cada uno de ellos está relacionado con batallas reales en instituciones reales y en comunidades reales. Nosotros, por supuesto, no deberíamos ser románticos al respecto. Hay diferencias muy reales –políticas, epistemológicas y/o educativas– en estas diversas voces. Aún así, están unidas en la oposición a fuerzas integradas en la nueva alianza hegemónica conservadora. Hay tensiones, pero la unidad descentrada ha permanecido suficientemente fuerte para que cada grupo constituyente apoyara las batallas de los otros.

Esto no es todo. Al mismo tiempo, en la medida en que estos movimientos críticos se construyen, educadores críticos tratan también de ocupar los espacios facilitados por publicaciones «de moda» abiertas a publicar libros que muestran respuestas críticas a las cuestiones de los profesores acerca de «¿qué haré el lunes?» durante la etapa conservadora. Este espacio ha sido ignorado largo tiempo por muchos teóricos de la pedagogía crítica. Algunos de estos intentos han sido notablemente satisfactorios. Permítanme ponerles un ejemplo. Una organización «profesional» de grandes dimensiones en los Estados Unidos –la Asociación para la supervisión del Desarrollo curricular (ASCD)– publica libros que se distribuyen anualmente entre sus más de 150.000 miembros, la mayoría de los cuales son profesores o administradores en escuelas elementales, medias o secundarias. ASCD no ha sido una organización progresista, pues ha perferido publicar bastante material técnico y abiertamente despolitizado. No obstante, se ha preocupado de que sus publicaciones no tuvieran una representación social y cultural suficiente entre los educadores críticos. Por ello, ha buscado formas de aumentar su legitimidad en un espectro más amplio de educadores. Por su problema de legitimidad y debido a su amplia lista de socios, llegó a estar claro para un número de personas, que eran parte de las tradiciones educativas críticas en los Estados Unidos, que sería posible convencer a ASCD para que publicara e hiciera circular ampliamente material que demostraría el *éxito* práctico real de los modelos críticos del curriculum, la enseñanza y la evaluación para resolver problemas reales en las escuelas y comunidades, especialmente con la clase trabajadora, los niños pobres y los niños de color.

Después de intensas negociaciones que garantizaron la ausencia de censura, un colega mío y yo acordamos publicar un libro con ASCD, *Democratic Schools*[93], que facilitaba claros ejemplos prácticos del poder de aproximaciones freireanas y otras críticas similares en el trabajo en las aulas y las comunidades. *Democratic Schools* no sólo fue distribuido a los 150.000 miembros de la organización, sino que ha vendido 100.00 copias adicionales. De este modo, cerca de 250.000 copias de un ejemplar que cuenta historias prácticas de las muchas batallas afortunadas de educado-

(93) M. W. Appel; J. A. Beane (eds): Washington, *Democratic Schools*. Association For Supervision and Curriculum Develpmente, 1995.

res orientados críticamente en escuelas reales está ahora en manos de educadores que diariamente se enfrentan a problemas similares[94]. Ésta es una intervención importante. Aunque no hay garantía de que los profesores sean siempre progresistas (no hay ninguna garantía de que aquéllos que son progresistas en torno a los temas de clase y sindicatos sean igualmente progresistas en torno a temas de género, sexualidad y raza), muchos profesores tienen intuiciones críticas social y pedagógicamente. Sin embargo, a menudo no tienen forma de poner en práctica estas intuiciones porque no pueden describirlas en la acción de las situaciones diarias. Por esta razón, las perspectivas teóricas y políticas críticas no tienen adónde ir en cuanto a su materialización en situaciones pedagógicas concretas donde las políticas de curriculum y enseñanza deben ser *legisladas*. Ésta es una ausencia trágica y su presencia estratégica es absolutamente importante. Por ello, necesitamos utilizar y expandir los espacios en los que las «historias» de pedagogía crítica sean accesibles, de modo que estas posturas no permanezcan sólo en un nivel teórico o retórico. La publicación y amplia distribución de *Democratic Schools* facilita una vía para utilizar y expandir tales espacios de la forma en que lo hacen las posiciones educativas críticas freireanas y similares; realmente parece que es posible llevarlas a acabo en instituciones «ordinarias» como las escuelas y las comunidades locales.

Aunque importante, no es suficiente de-construir las políticas restauradoras en educación. La derecha ha mostrado cómo se producen cambios importantes en el sentido común en la batalla por la educación. Nuestra tarea es ayudar colectivamente a reconstruir y restablecer la sensación de que la moral «ancha» y la democracia «ancha» son posibles hoy de forma absoluta.

Esto no se puede hacer sin prestar una atención considerablemente mayor a dos cosas. La primera –las transformaciones materiales e ideológicas que la derecha ha efectuado– ha sido un tema clave de este artículo. Aún así, hay otro elemento que necesita ser resaltado, como es la construcción de movimientos anti-hegemónicos a larga escala, que vinculan las batallas educativas a aquéllas que se sitúan en otros terrenos y también ayudan a crear nuevos debates y a defender los que existen dentro de las propias instituciones educativas. Sin embargo, en el contexto conservador actual, hay características de algunos de los materiales de pedagogía crítica que hacen esto aún más difícil.

En el pasado, he alertado sobre que las políticas de algunos de nuestros más «avanzados» trabajos fuerzan al lector a realizar todo el esfuerzo[95]. Neologismo tras neologismo, reina a sus anchas. Como Dennis Carlson y yo hemos debatido en otro sitio[96], el discurso de la pedagogía crítica en sus formas freireanas y feministas ha resultado cada vez más influido por teorías posmodernas. Mientras que ha probado ser muy útil en la reconceptualización del campo conceptual y sus políticas, también ha abierto un discurso al criticismo que ha llegado a ser demasiado teórico, abstracto, esotérico e inalcanzable para los conflictos y batallas sobre los que actúan los profesores, estudiantes y activistas. Henry Giroux y

(94) Se han hecho traducciones de este volumen en Japon, España, Argentina, Brasil, Portugal y otros países. También ha aparecido recientemente una edición de la Commonwelaht para Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda y otros países. Ver M. W. Apple; J. A. Beane (eds): *Democratic Schools: Lessons From the Chalk Face*. Buckingham, Open University Press, 1999. Queda claro que facilitar respuestas críticas a los temas de presión como ¿«qué hago el lunes»? parece crucial en buena parte de los países.

(95) Apple: *Teachers and Text*, y Apple: *Power, meaning and Identity*. *Ops. Cit.*

(96) D. Carlson; M. W. Apple: «Critical Educational Theory in unsettling Times», D. Carlson; M. W. Apple (eds): Power/Knowledge/Pedagogy. Boulder, Westview Press, 1998, pp. 1-38.

otros han defendido estos discursos como necesarios en la pedagogía crítica, ya que, para reconstruir el mundo, uno primero debe aprender a hablar un nuevo lenguaje y «nuevas ideas requieren nuevos términos»[97]. Esto es sin duda correcto. De hecho, soy consciente de que adopté esta posición cuando introduje teorías gramscianas y habermasianas en la educación a principios de los 70.

A pesar de todo, después de haber dicho esto, dado el auténtico éxito de la estrategia de «hablar llano» de los neo-liberales y neo-conservadores, algunos de los criticismos del material de la pedagogía crítica tienen fuerza. Pero, aunque un buen número de ellos sean ricos y provocativos, alguno de ellos resulta conceptual y políticamente confuso y está confundido. Alguno de ellos está desconectado de los temas prácticos de las batallas diarias en la economía, la política y la educación y cultura. Alguno romantiza lo cultural a expensas de las igualmente poderosas tradiciones de análisis basadas en la economía política y el Estado. Y algunos ponen mucho énfasis en lo «post-» que olvida las realidades estructurales que sientan los límites en la gente real, en las instituciones reales de la vida diaria.

De este modo, muchos comentaristas han discutido repetidamente que se debe poner mucho mayor esfuerzo en las bases del discurso de la pedagogía crítica, en los esfuerzos concretos de grupos múltiples e identificables[98]. Gran parte de éstos necesitan ser considerablemente menos desdeñosos con las tradiciones críticas previas que –correctamente– continúan influyendo en activistas culturales y educativos. Como he señalado, igualmente importante es que las pedagogías críticas sean en la realidad lo que parecen ser cuando se ponen en práctica –no sólo su elaboración teorética–, que el hecho de que se hagan mucho más visibles de lo que hemos sido capaces de conseguir. Por desgracia, mientras las movilizaciones derechistas no han conseguido poco éxito al crear un sentido común reaccionario sobre la educación (e incluso entre muchos educadores), el estilo lingüístico de todo el trabajo crítico es etiquetado de «arrogante» (a veces con propiedad) y lo distancia de muchos de los profesores y activistas radicales que desean apoyarlo.

Es difícil no ser descuidado al trabajar. Es duro trabajar para escribir de tal modo que la intensidad política y teórica no sea sacrificada en aras del sentido común, pero también lo es hacerlo de modo que el duro esfuerzo de leer pueda ser realizado por el propio lector/a. Y es duro y cansado trabajar para escribir en distintos niveles. Pero, si no lo hacemos, neo-liberales y neo-conservadores lo harán. Y entonces estaremos mucho peor. En estos tiempos de restauración conservadora, los múltiples proyectos de educación crítica son de hecho cruciales. Una buena dosis de realidad no hará daño y creo que realmente los hará más efectivos en la larga carrera.

(Traducción: Lola Salinas)

---

(97) H. Giroux: *Border Crossings*. Routledge, 1992, p. 219.

(98) Una de estas claras discusiones en torno a los dilemas éticos y políticos de hacer teoría crítica y trabajo empírico con el debido reconocimiento de la importancia de vincular este trabajo con la cultura viva de los actores sociales en sus vidas diarias puede encontrarlo el lector en Fine; Weis: *The Unknown City*, pp. 264-288. Ver también los capítulos en Carlos; Apple: *Power/knowledge/pedagogy*. *Op. Cit.*

LA EDUCACIÓN DEL FUTURO Y LOS DILEMAS DE NUESTRO TIEMPO

CARLOS ALBERTO TORRES (*)

Resumen. Tras una breve reflexión sobre los logros educativos del pasado y considerando que el momento que nos toca vivir es el de transformar y luchar por el cambio social, se abordan algunos desafíos que la educación tiene planteados ante las demandas de la globalización.
Como grandes dilemas del presente se señalan al Estado, la esfera pública, la globalización y el multiculturalismo. A partir del debate correspondiente se indican los grandes temas que es preciso resolver para construir la educación del futuro, al tiempo que se asigna al ámbito político la solución de los problemas.
Finalmente se propone el gran reto de la construcción de la humanidad, el cual debe ser asumido desde la responsabilidad de cada uno.

Abstract. After a brief reflection on educational achievements of the past, and considering that in our time we should fight for social change and transformation, this article tackles some challenges of education in view of globalization´s demands.
We point to the state, the public sphere, globalization, and multiculturalism as the great dilemmas of the present. Parting from the respective debate, we indicate the great questions that we need to resolve in order to build future education, and assign political field the solution of problems.
Finally, we propose the big challenge of building mankind, which should be assumed from everyone´s responsibility.

¿CAMINAR HACIA LA UTOPÍA?

Escribir sobre los sistemas educativos o los valores de la educación, después del 11 de septiembre, no es tarea fácil. Muchos de los postulados centrales del liberalismo, incorporados secularmente en los sistemas educativos, como la tolerancia o más contemporáneamente el multiculturalismo y la diversidad parecieran –si uno pudiera usar una alegoría macabra–, haberse derrumbado con el polvo y los escombros en caída libre de las Torres Gemelas en Nueva York el 11 de septiembre de 2001.

Hay, por lo tanto, que tratar de explicar que pasó y buscar opciones para el futuro. Quienes insisten en usar la teoría de los dos demonios para explicar los sucesos –el demonio americano, que como todo imperialismo destruye al conquistar, y

(*) Universidad de California, Los Angeles (UCLA).

Muchas de estas ideas han sido desarrolladas en el nuevo prólogo a la edición española de nuestro libro con Raymond Morrow, *Teoría Social y Educación*. Madrid, Educación Popular, en prensa. Agradezco a Raymond Morrow su siempre lúcida contribución e inestimable amistad, y a Selva Sorbille por haber realizado la traducción al español de dicho prólogo.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

el demonio fundamentalista religioso, que como todo modelo intolerante destruye lo que considera perjudicial a su causa religiosa–, se equivocan en varios planos.

Imperialismo y lucha antiimperialista y postcolonial han sido parte de la aventura humana prácticamente desde siempre, aunque los ritmos históricos han sido diferentes, como nos recuerdan la Ciencia Política y la Historia. La construcción del Imperio Romano fue un episodio diferente, claro está en términos conceptuales, que el proceso colonialista en África y Asia, por ejemplo, de finales del SIGLO XIX y principios del XX. Pero de todos modos, el intento de dominar y oprimir, y por supuesto de tomar ventaja económica de ambos procesos, racionalizados de distintos modos (recordar la teoría del *Apartheid* en Sudáfrica, o la teoría de *equal but separated* en los EEUU hasta que se derrumbó con el movimiento de los derechos civiles), estuvieron presentes en la aventura humana desde siempre. La violencia antisemita nazi con sus campos de concentración y exterminio, reflejan lo peor de la condición humana, y por eso fueron caracterizados como crímenes contra la humanidad. En el contexto de la *cotidianidad* de Auchtbitz conservar alguna esperanza de vida era lo único valioso, imaginar una educación liberadora, impensable. De igual modo, desde los desaparecidos en Argentina en la década de los setenta, donde madres secuestradas concebían niños en mazmorras clandestinas de centros de tortura, y sus hijos que eran entregados por sus captores militares a familias de los mismos militares que asesinaban a sus madres y padres, hasta los asesinatos masivos en Bosnia bajo una hipótesis de *ethnic cleasing,* son ejemplos de la crueldad que puede existir en el mundo.

Estos ejemplos reflejan un nivel de perversión e inhumanidad que lamentablemente nos permite entender la perversidad de los actos del 11 de septiembre. Los hechos del 11 de septiembre no pueden caracterizarse como fruto de un fundamentalismo religioso respondiendo a otro fundamentalismo. Debe caracterizarse como una respuesta perversa que sólo puede justificarse con la lógica del odio y del miedo; una respuesta perversa que puede ser identificada como una de las opciones lógicas del proceso de humanización y deshumanización, que como dialéctica perpetua, son inseparables. El opresor y el oprimido del cual nos habla Paulo Freire no son dos categorías sociales que pueden ser identificadas como discretas y diferentes. En el modelo social-psicológico que puede reflejar las contribuciones de Freire, son también dos modalidades de la misma conciencia.

Dominación, agresión y violencia son parte intrínseca de la vida social humana. Paulo Freire siempre argumentó que pocos encuentros humanos están exentos de la opresión de un tipo u otro. En virtud de la raza, la clase, el género, la gente tiende a ser víctima o perpetrador de la opresión. Freire insiste en que el racismo, el sexismo o la explotación de clase son las formas más sobresalientes de dominación y opresión, pero reconoció que existe opresión en muchos sentidos, en términos de las creencias religiosas, afiliación política, origen nacional, edad, tamaño corporal, impedimento intelectual o físico, etc.

Paulo Freire, partiendo de una psicología de la opresión influenciado por el trabajo de psicoterapeutas como Freud, Jung, Adler, Fanon y Fromm, desarrolló una *Pedagogía del Oprimido*, utilizando la educación para mejorar la condición humana, confrontando los efectos de una psicología de la opresión, y finalmente contribuyendo a lo que Freire denominó «la vocación ontológica de la humanidad: humanización». En la introducción a su famoso libro *Pedagogía del Oprimido*, escribió: «En estas páginas espero que por lo menos esto dure: mi confianza en la gente, y mi fe en que hombres y mujeres puedan

crear un mundo donde sea más fácil amar» (1972, p. 19).

Frente a la lógica del odio y la estrategia del miedo, pensar la educación del futuro y los dilemas de la hora parecería una utopía, a menos que aceptemos las sugerencias utópicas de pensadores como Paulo Freire y tantos otros que pusieron su confianza en que la humanidad puede superar las tentaciones del lado oscuro del corazón.

Las utopías han invitado a mirar nuevos horizontes. De hecho toda utopía es como un nuevo horizonte, que cada vez que nos acercamos a ella, da un paso y se aleja. Volvemos a acercarnos y vuelve a alejarse. Sin embargo, toda utopía, por inalcanzable que parezca, al perseguirla nos enseña a caminar. Con ese propósito quisiera señalar algunos logros y algunos dilemas que debemos confrontar en la construcción de la educación del futuro.

LOGROS EDUCATIVOS DEL PASADO.

El SIGLO XX estuvo marcado por la gran expansión de oportunidades educativas, ha sido el siglo de la educación y el papel del Estado fue decisivo en promover la educación pública. Sin embargo, los éxitos de la educación pública en el SIGLO XXI ya corren el riesgo de ser desvalorizados por los fracasos de políticas públicas de cuña neoliberal, las cuales abandonan la tradición democrática liberal así como una de las responsabilidades centrales del Estado: la educación de la ciudadanía.

A pesar de la crítica neoliberal, la educación pública democrática debe ser considerada como uno de los grandes logros de la humanidad. Los años de escolaridad obligatoria han sido extendidos significativamente facilitando a un espectro más amplio de familias acceso para niños con deficiencias de aprendizaje o con «habilidades especiales» en un número cada vez mayor de países, especialmente en el último cuarto del siglo pasado. La igualdad de oportunidades educativas para los pobres, los inmigrantes, los indígenas, así como para niños y mujeres ha sido mejorada, substancialmente dando lugar a una feminización de la mátricula educativa, particularmente en América Latina y Europa. Por primera vez en la historia los ciudadanos de muchos países tienen acceso a una alfabetización fundamental, crítica, que es la base de una forma de autonomía personal y ciudadanía que los libera de las ataduras de las identidades tradicionales basadas en residencia, raza, clase, y otras identidades particulares.

Las ciencias sociales jugaron un papel central, aunque contradictorio, en este proceso de expansión educativa. Uno de los temas centrales en los debates contemporáneos ha sido muy a menudo la complicidad problemática de las Ciencias Sociales en facilitar la ingeniería social en términos de política pública. Esta complicidad ha sido señalada en términos de los modelos neo-marxistas de reproducción social, la teoría crítica neo-weberiana con su énfasis sobre la racionalidad instrumental, y la teoría de Foucault sobre el conocimiento y el poder. Sin embargo, frente a los procesos de reproducción social se ubican procesos de resistencia, los cuales, hacia el principio del siglo, invitan a pensar dos fenómenos de gran envergadura. Primero, la necesidad de reconstituir las dinámicas democráticas del estado capitalista. Segundo, la importancia de ampliar las bases pluralistas de expansión de las esferas públicas. Sin un Estado democrático que confronte las dinámicas desiguales del capitalismo (y eventualmente facilite la gestación de una alternativa democrática al capitalismo) y sin un espacio que no sea controlado por el Estado ni por el mercado –la imagen de una esfera pública de deliberación amplia, un teatro de deliberaciones al estilo de la propuesta de Habermas– pensar una educación democrática es vano.

Las demandas de la hora requieren claridad intelectual, compromiso político y

acciones éticas de importancia. Frente a la parafernalia de las Ciencias Sociales y las opciones analíticas que nos confrontan es menester afirmar que la hora que nos toca vivir no es la hora de contemplar o criticar simplemente sino de transformar y luchar por el cambio social. Por eso, una vez pasada la tormenta del postmodernismo, debemos volver a las fuentes que animaron el desarrollo de las Ciencias Sociales: la crítica a las cotidianidades de opresión, la ruptura de los mecanismos irracionales de acción social, la creación de nuevos imaginarios sociales para construir un mundo, como afirmó Paulo Freire, donde sea más fácil amar. Parte del legado del postmodernismo que, sostengo, deberíamos expurgar, es el reguero de desesperanza (en términos políticos), el nihilismo crítico (en términos analíticos), y el hiper-individualismo (en términos de estudios culturales auto-referenciados). Si seguimos aceptando el postulado del postmodernismo de que la realidad es entendida como ficción, ésta se vuelve una ideología. Pero podemos afirmar que hablar de ficción es oscurecer aún más el conocimiento de la realidad, la cual por sí misma es difícil de descifrar de forma analítica, aún recorriendo los análisis históricos, teóricos, estadísticos, o la parafernalia metodológica de las Ciencias Sociales.

Otro debate dirimido después del 11 de septiembre es la crítica a los estudios de área geográfica (lo que se conoce en inglés como *area studies*, por ejemplo, estudios Latinoamericanos, del mundo islámico del Medio Oriente, etc.) por parte de los modelos de análisis comparativo y de *rational choice* o teoría de la toma racional de decisiones. Esta crítica sugiere que el positivismo se ha transformado del puro cientificismo en una estrategia de control técnico basada en el individualismo metodológico que converge armoniosamente con la lógica del mercado y con estados que buscan adaptarse a esa lógica. Desde la perspectiva de la teoría racional de las decisiones (*rational choice*), la preocupación de los estudios de área con la especificidad histórica y cultural no es ni científica ni conduce a estrategias políticas eficientes.

Sin embargo, uno podría argumentar que el formidable fracaso de los organismos de inteligencia para prevenir los eventos del 11 de septiembre puede estar vinculado a una visión simplista de los intereses y posibilidades de los estudios de área geográfica con su énfasis en los aspectos culturales e históricos. La teoría racional de las decisiones es totalmente refractaria a los estudios de área geográfica, consideran que no son rigurosos, y que a demás consumen recursos sin ofrecer resultados reales en términos de conocimiento. Han despreciado a los especialistas en estudios de área geográfica, e incluso los han calificado como inútiles, y esto ha ocurrido con mayor intensidad después del fin de la Guerra Fría.

Los estudios de área geográfica han surgido históricamente, íntimamente vinculados a los intereses geopolíticos de los Estados Unidos, y a algunas fundaciones, especialmente la fundación Ford. Desde el fin de la Guerra Fría, estos estudios han sido considerados superfluos. En UCLA y otras universidades americanas, algunos académicos han argumentado que en la era de la globalización, los estudios de área son simplemente un resabio del pasado. Los eventos del 11 de septiembre, sin embargo, han revitalizado el interés por los estudios de área geográfica, y proporcionan un recordatorio del papel tan importante que desempeñan en el sistema global, a pesar del oportunismo tecnocrático de muchos académicos que sólo buscan avanzar sus agendas de investigación y sus carreras.

Esto nos lleva a otro gran desafío de la educación en el momento que nos toca vivir: confrontar las demandas de la globalización.

DILEMAS DEL MOMENTO: ESTADO, ESFERA PÚBLICA, GLOBALIZACIÓN Y MULTICULTURALISMO

En un trabajo coordinado con Nicholas Burbules (Burbules y Torres, 2000) sobre educación y globalización, tratamos de señalar los grandes dilemas del momento. No se puede en el breve espacio de este trabajo reseñar todos los aspectos centrales, pero vale decir que la globalización implica un desvanecimiento de las fronteras nacionales y una alteración de la solidaridad social dentro y entre los estado-naciones, por lo que afecta profundamente la constitución de grupos de interés y grupos nacionales de identidades. La complejidad de la intersección entre la raza, la clase, el género, y el Estado ahora se magnifica con la dialéctica de lo global y lo local y las luchas asociadas con el multiculturalismo (Torres, 1998b; Arnove y Torres, 1999).

Es imposible confrontar las dinámicas desiguales de la globalización, y sus efectos en la educación, si no recreamos, como señalábamos antes, un Estado democrático y revitalizamos la esfera pública. Sean las críticas neoliberales sobre el paternalismo, o las versiones neo-foucaultianas de la *gobernabilidad* como disciplina del sujeto, o las teorías neo-marxistas de la correspondencia o incluso la noción de Bourdieu sobre la violencia simbólica, el Estado se ha convertido en el gran villano de la modernidad.

Estas críticas proveen los antídotos necesarios a las simplificaciones vinculadas a la identificación acrítica con los movimientos de reforma liberal en la educación (Popkewitz y Brennan, 1998b; Popkewitz y Fendler, 1998b). Al mismo tiempo, sin embargo, el Estado en sus múltiples niveles (local, nacional, regional, trasnacional) continúa siendo la institución primaria que articula e implementa los objetivos colectivos y resiste la reducción de la existencia humana a los imperativos del mercado. Por ejemplo, recientes reformas educativas conservadoras en España proveen un recordatorio muy claro de esta realidad, junto con desarrollos similares en América Latina (Torres, 1994; Puiggrós, 1990, 1992).

El Estado como pacto de dominación y como sistema administrativo auto-regulado, juega un papel central de mediador en el contexto de la crisis del capitalismo, especialmente con respecto a las contradicciones entre acumulación y legitimación (Torres, 1998b; 1999). La discusión sobre las teorías del Estado es particularmente importante para entender las reformas educativas. La definición, interpretación, y análisis de los problemas educativos y sus soluciones dependen, en gran medida, de las teorías del Estado que justifican y subyacen las opciones políticas. Junto con esto, los nuevos tipos de intervención estatal, definidos como el estado neoliberal, reflejan un cambio sustantivo en la lógica de la acción pública y su relación con el sistema mundial. Tales temas se vuelven especialmente aparentes en las biografías de educadores que han tenido un importante impacto en los debates de política pública (Torres, 1998).

Es importante apuntar que incluso en Asia, América Latina y África, la expansión y diversificación de la educación tuvo lugar en estados que aspiraban a convertirse, o al menos parecer, estados de bienestar social. Estos eran estados intervencionistas que consideraban los gastos educativos como una inversión y expandieron enormemente las instituciones educativas, incluyendo la masificación de la matrícula, ampliando (en proporción a sus niveles de ingresos) los presupuestos educativos, y la contratación de maestros –aunque no aumentaron necesariamente los salarios de los docentes y su compensación laboral–. En muchos sentidos, dada la depreciación de sus salarios, los maestros han estado subsidiando la expansión de la educación en distintas regiones del mundo (Torres, et. al, 1999).

En síntesis, propongo que los grandes temas que hay que resolver en la construcción

de la educación del futuro no son propiamente educativos sino políticos. Es menester construir una educación tolerante, que acepte y entienda la diversidad, y respete un modelo multiculturalista en el marco de un estado democrático que pueda incidir, y si es posible resolver, las tendencias históricas desiguales del capitalismo. Un estado democrático que pueda operar en conjunción con una esfera pública, la cual se constituya en un teatro de deliberación para la construcción de una racionalidad que privilegie el sentido común de la lucha por la justicia, la igualdad entre los seres humanos, el cuidado del otro, aunque el otro sea un desconocido. Después de todo, cuando los maestros inician sus actividades al comienzo de las clases, se les encomienda el cuidado y perfeccionamiento cognoscitivo y volitivo de niños y niñas que son los «hijos de otros», y las maestras y maestros año tras año muestran que esa tarea de cuidar a otros que no son nuestros propios hijos es una tarea de nobleza y dedicación, que excede el sentido mismo de la responsabilidad individual, ya que al ayudar a la constitución del ciudadano y del individuo probo, gestamos las bases de una sociedad civil digna y solidaria.

Finalmente, propongo que la educación del futuro asuma otra de las grandes premisas en la construcción de una humanidad: asumir la responsabilidad individual por nuestros actos, y también, por qué no, por nuestra manera de pensar, por nuestros temores y contradicciones.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOVE, R. y TORRES, C. A. (eds.): *Comparative Education: The Dialectics of the Global and the Local.* Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield, 1999.

BEST, S. y KELLNER D.: *The Postmodern Adventure: Science, Technology, and Cultural Studies in the Third Millennium.* New York and London, Guildford Press, 2001.

BURBULES, N. y TORRES C. A. (eds.): *Education and Globalization: Critical Concepts.* New York, Routledge, 2000.

FREIRE, P.: *Pedagogy of the Opressed.* New York, Continuum, 1972.

MORROW, R. A. y TORRES C. A.: *Teoría Social e Educação: Uma Crítica das Teorías de Reprodução Social e Cultural.* (Trans.) Tiago Neves, Porto, Edições Afrontamento, 1997.

— *The State, Social Movements, and Educational Reform. In Comparative Education: The Dialectics of the Global and the Local.* R. ARNOVE AND C. A. TORRES (eds.). Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield, 1999.

— *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Change.* New York, Teacher's College Press, Columbia University. 2002.

MORROW, R. A: *Critical Theory and Methodology.* Newbury London, Sage, 1994.

MORROW, R. A., y TORRES C. A.: *Social Theory and Education, a Critique of Theories of Social and Economic Reproduction.* New York, SUNY Press, 1995.

O'CADIZ, P., TORRES C. A. y WONG P.: *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo.* Boulder, Colorado, Westview Press, 1998.

POPKEWITZ, T. S. y BRENNAN M. (eds.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education.* New York and London, Teachers College Press, Columbia University, 1998.

POPKEWITZ, T. y FENDLER L. (eds.): *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics.* New York and London, Routledge, 1999.

PUIGGRÓS, A. et. al.: *Escuela, democracia y orden (1916-1943).* Buenos Aires, Galerna, 1992.

PUIGGRÓS, A.: *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educati-*

vo argentino. Buenos Aires, Galerna, 1990.

TORRES, C. A.: «La Universidad Latinoamericana: De la Reforma de 1918 al Ajuste Estructural de los 1990». En TORRES, C.; FOLLARI, R.; ALBORNOZ, M.; DULUC, S.; PETRUCCI, L.: *Curriculum Universitario Siglo XXI.* Paraná, Entre Rios, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Rios, julio 1994, pp. 13-54.

TORRES, C. A.: *Education, Power and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators.* New York, Routledge, 1998a.

— *Education Democracy and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World.* Lawman, Maryland, Rowman and Littlefield, 1998b.

TORRES, C. A. et al.: *The State, Teachers Unions and EducationalReforms in Six Pacific Rim Countries: Empirical Findings and Policy Recommendations.* International Meeting of the SOKA Group. National University, Seoul, Korea, June 23-29, 1999a, mimeographed.

TORRES, C. A.: «Structural Adjustment, Teachers, and State Practices in Education: A Focus on Latin América». En T. J. POPKEWITZ and A. KAZAMIAS (eds.): *Educational Change and Educational Knowledge: Changing Relationships Between the State, Civil Society and the Educational Community.* Albany, New York. State University of New York Press, 1999b.

PERSPECTIVAS DE LA MOTIVACIÓN

MANUEL MACEIRAS FAFIÁN (*)

Resumen. El trabajo parte del supuesto, bien conocido, según el cual la educación es un proceso y proyecto personal asociado a motivaciones, propias e inducidas, que en nuestros días debe llevarse a cabo contando con las condiciones de exterioridad y ambigüedad propias de nuestro tiempo. En este contexto, parece conveniente retrotraer la reflexión hacia ámbitos de vida concreta, susceptibles de inducir motivos más aceptables para el actual individualismo y dentro de la consiguiente ambigüedad axiológica. Tomando la «estima de sí» como origen de motivación y valor, el trabajo se aproxima a algunos de estos ámbitos como son el conocimiento intelectual, la intimidad, la alteridad, el lenguaje y el hábitat, entre otros posibles.

Abstract. This work starts from the well known supposition that education is a personal process and project associated to own or induced motivations. Nowadays this project should be carried out taking into account the conditions of exteriority and ambiguity characteristic of our time. In this context, we consider it convenient to lead the reflection back to fields of concrete life, which can induce more acceptable motives for the current individualism and within the consequent axiological ambiguity. Taking self-esteem as a source of motivation and courage, this work approaches some of these fields, for example: intellectual knowledge, privacy, alterity, language, and environment, among other possible fields.

Sin adentrarse en las sutilezas de una fenomenología de la motivación, no parecen fuera de lugar algunas precisiones conceptuales encaminadas a justificar las concreciones educativas que aquí se proponen. Circunscritos los propósitos al ámbito de la práctica y desechando ambigüedades, podemos dar por entendido que enseñar consiste en indicar, trasmitir, aproximar, incluso hacer comprender, aquello que conviene, apreciado desde la esfera de los deseos, los intereses y las utilidades. Sin urgir analogías, la educación, sin embargo, se dirige a suscitar motivos que movilicen razonablemente la acción. Si recordamos la aristotélica *Ética a Nicómaco*, cada ser humano se educa en la medida en que va adquiriendo competencias para dotarse de motivaciones habitualmente encaminadas a actuar de acuerdo a fines. Por eso la virtud o excelencia, no es en un acto sino en un hábito.

Invocar los motivos como piedra angular del proceso educativo solicita algunas precisiones. El motivo no es asimilable a la causa. Las causas *explican a priori* los efec-

(*) Universidad Complutense.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

tos que se producen de modo determinista e irreversible a partir de ellas. El motivo, sin embargo, no se *comprende* con independencia de la decisión o resultado que le acompañan. Los motivos son siempre «de algo», «para algo», «ante alguien»..., y quedan desprovistos de sentido en la medida en que este circuito no sea completo. En consecuencia, la motivación no es reducible a la descripción o explicación de procesos físicos o psicológicos, puesto que va acompañada de exigencias reales y prácticas no desvinculables de la responsabilidad ética. En efecto, «darse un motivo» supone establecer una secuencia sólo comprensible a partir de la implicación moral de un sujeto, que es la siguiente: la aceptación de un valor como preferente (por eso «yo» lo aduzco como motivo); la reivindicación de un derecho (son «mis» motivos); el reconocimiento del otro y de los otros, en cuanto que todo motivo va encaminado hacer comprender y justificar una acción ante los demás; la evaluación del medio o contexto social en el que actúo, al prever que en él mis motivos serán aceptables.

Si la educación debe ser «proceso motivado», el propósito de esta breve digresión teórica no es otro que advertir sobre las connotaciones éticas de la motivación, en ningún caso asimilable a la causalidad interpretada en sentido puramente empirista. Que esto sea una afirmación de Perogrullo, tradicional y consabida, en nada merma la subsistente vigencia de sus implicaciones. Sobre ellas volvemos aquí desde perspectivas en las que se conjugan los hitos de la que acabamos de llamar secuencia moral de la motivación. Perspectivas que reivindican lo personal y subjetivo, contrapartida indispensable a la tecnificación en la que, sin merma para sus méritos, se ve inmerso el ambiente y las políticas educativas. Las sintetizamos como sigue:

1. Del entendimiento a la voluntad.
2. La «estima de sí» como motivación y valor.
3. La intimidad, valor y motivación.
4. Las motivaciones de la diferencia.
5. Los motivos del habla.
6. Las motivaciones del hábitat.

DEL ENTENDIMIENTO A LA VOLUNTAD

Sin recaer en una «psicología de las facultades», ni en sentido tomista ni en el cartesiano, la tarea de educar, en su acepción más integral, debe renunciar a ser *formación* dirigida directamente a la voluntad. Cierto que toda enseñanza será educativa y, en consecuencia, compromiso formativo. Pero, si vinculamos educación con motivación, toda intencionalidad educativa no puede dejar de pasar por el rodeo del entendimiento. Será difícil evitar los riesgos de la distorsión ideológica si se recurre directamente a la ecuación motivación / voluntad / práctica, en el afán de ser eficaces en la configuración de aptitudes. El paso directo e inmediato a lo concreto, a lo puntual, a las prácticas determinadas..., bajo el pretexto de la eficacia, corre todos los riesgos del subjetivismo, con evidentes consecuencias problemáticas. El profesor/educador no es, en primera instancia, formador de espíritus o forjador de voluntades, sino inductor de motivaciones volitivas encaminadas al uso de la libertad razonada. Pero alcanzar *escolarmente* ese objetivo requiere el paso previo por la enseñanza académica de materias y asignaturas, por el compromiso con la lectura, por el estudio y los hábitos del aula, de la biblioteca, etc., prácticas y hábitos que son materia y, a la par, matriz de la reflexión.

Sin esta prevención, por grandes que sean las cautelas, será difícilmente evitable el subjetivismo ideológico, cuando no el sectario. Subjetivismo que adquiere rostros muy diversos y puede ocultarse tanto bajo el signo del ideario confesional, religioso o laico, como bajo el pretexto de una originalidad que invoca sólo la buena voluntad –de profesor y alumno–, pasando por alto

que todo motivo, como advertimos, no es disociable de una justificación.

Las prevenciones a favor del intelectualismo, tendrán como consecuencia evitar la sublimación o disolución de la educación en psicologismo, moralismo o sociologismo, evitables si se respeta la *materialidad* de ciencias y saberes. Sin tales cautelas no son pocos los riesgos que pueden inducir a la confusión entre motivación y alienación.

Puede deducirse un corolario inmediato de tales supuestos, aplicable a profesores, centros y a la propia política educativa. Es el siguiente: la llamada *transversalidad*, en cuyo concepto se compendian las genéricas exigencias éticas de la actividad educativa, no podrá reducirse a territorio de buena voluntad, propicio para la improvisación, la generalización e incluso la divagación. Cierto que la atención al ámbito ético es inaplazable para las políticas, para las economías y, con mayor apremio, para la educación. Pero lo incomprensible es querer inventar la ética, los valores morales, sociales, religiosos, etc. La aproximación a las ciencias y saberes, desvelará hasta qué punto el veredicto de la historia se ha ido decantando por, y preservando, valores esenciales que transcienden la secuencia de sus concreciones históricas y subsisten por encima de épocas y civilizaciones. Valores y motivaciones que se escapan a quienes ignoran las ideas fundamentales del conocimiento humanístico y científico, insospechados para cuantos se empeñan en que a los seres humanos nos inventan en cada época. Aunque todo no se puede saber, la puesta al día de maestros y educadores demanda la aproximación a los grandes asuntos y problemas de la reflexión moral, a las categorías antropológicas fundamentales, a las ideas y convicciones que impregnaron el progreso científico, social y político de la humanidad, etc. En este campo, antigüedad y actualidad se dan la mano, porque lo superado por el progreso sigue formando parte de nuestra conciencia histórica. Debido a ello, toda política educativa con voluntad de ser eficaz debe integrar programas de formación permanente y obligatoria del profesorado.

La información es tanto más perentoria cuanto los desacuerdos son hoy mayores y no se reconocen fuentes canónicas de verdad. No ya en el campo moral, sino incluso en el científico, la contingencia epistemológica forma parte del propio proceso de conocimiento y las totalidades de referencia -verdad, conciencia, razón, ley, mandamiento, etc.- se han desvanecido. Esto hace más apremiante la información rigurosa y responsable por parte de quienes deben hacer uso público y profesional de la razón. Si alguna coherencia debe ser guardada, la merma en las creencias sólo puede ser balanceada con el incremento de la ciencia.

La información y conocimiento son, como ya Platón tenía muy presente, la única tutela para liberarse de los encantamientos ideológicos. También en el campo educativo no es infrecuente la tendencia a asimilar ciertos valores con determinados partidos o corrientes de pensamiento. La razón radica en un pernicioso equívoco: entender que motivaciones y valores son atributos de instituciones o grupos y no de personas. Cierto que podrán ser fomentados institucionalmente, pero su práctica es, en todos los casos, imputable a la responsabilidad personal, por sí misma intransferible. Para no reincidir en los equívocos, debe tenerse presente que socialismo, comunismo, cristianismo, personalismo, liberalismo, etc., quedan vacíos de contenido sin su individualización, asociada a la conciencia y a la práctica personales.

LA «ESTIMA DE SÍ» COMO MOTIVACIÓN Y VALOR

La ambigüedad en las sinonimias, frecuente en las filosofías contemporáneas, no es obstáculo para que la *subjetividad* se entienda en todas ellas como la capacidad

de cada ser humano para reconocerse origen responsable de sus actos, intelectivos y volitivos, a la par que portador de experiencias intransferibles. El que el hombre tomara conciencia de su subjetividad, condujo a un humanismo inseparable de la reivindicación del libre albedrío y de la lucha por la ilustración. De este modo, los períodos o momentos históricos llamados *ilustrados* -Atenas, Renacimiento, Ilustración- deben ser entendidos como impulsos educativos, más o menos profundos, encaminados a hacer que cada individuo se autovalore y responsabilice de sí mismo. No en vano Kant, a la pregunta «*¿Qué es Ilustración?*», responde: «atreverse a pensar por cuenta propia». Que el hombre se hiciera cargo de sí mismo, condujo a una progresiva humanización de la naturaleza, a la moralización de los instintos, a la socialización del psiquismo y al progreso de las ciencias, que han acompasado el desarrollo de la historia. Pero, no sin cierta paradoja, la secuencia ilustrada se fue desplazando más hacia la preocupación por los proyectos de la subjetividad que por la propia subjetividad. Se fue así disociando la subjetividad como valor de la subjetividad como poder, con una ambigüedad fundamental en el ámbito de las motivaciones axiológicas: grandes logros científicos, económicos e incluso sociales, de hecho, son una merma para la autoestima y, por tanto, para la libertad del ser humano, generando una no pequeña y perturbadora contradicción. Por una parte, el hombre se siente satisfecho y magnificado por sus propias conquistas sociales y tecnocientíficas, de tal modo que nuestra visión del mundo depende de las propias creaciones tecnocientíficas. Pero, al mismo tiempo, los seres humanos nos percibimos cada vez más disociables de *lo natural*, más dependientes de los artefactos y, en consecuencia, menos dueños de nuestro destino y de nuestras propias creaciones. El resultado es la reducción de la razón, convertida en instrumental por doble motivo: porque ya no puede ejercer su plena racionalidad sin instrumentos, y porque su impulso hacia el conocimiento desinteresado se supedita a la función de producir más instrumentos.

Educativamente, las consecuencias no son menores al percibirse la iniciativa personal siempre en retraso y dependencia respecto al ámbito tecnocientífico, con la percepción de cierto desfase psicológico, al que se añade la conciencia de la irresponsabilidad, premiosa sobre nuestra actualidad. Hoy participamos de la generalizada convicción, más o menos consciente, según la cual todas las opciones más importantes sobre nuestras vidas están tomadas o, en gran parte, prefijadas por previsiones o prospectivas, justificadas científicamente. Y, a su vez, motivaciones y valores de orden espiritual, en sentido hegeliano, son postergados o invalidados, a no ser que admitan una traducción *instrumental*, esto es, reconvertible al ámbito de lo técnica y económicamente útil. La propia idea de *naturaleza humana* es desalojada por una concepción técnica: las ideas y la sensibilidad, la gestación, el nacimiento y la muerte..., se tecnifican, al quedar, en gran medida, dependientes de artefactos e instrumentos. Si eso es muy notorio en el campo biosanitario, no lo es menos en el de la información, la comunicación, etc. La duda, la perplejidad, la ambigüedad..., son la usual consecuencia de esta pérdida de sentido de lo natural que, desde puntos de vista antropológicos, eleva a legítimo incluso lo considerado aberrante hace muy pocos años.

En este contexto, con beneplácito generalizado, la sociedad de consumo seguirá siendo el nuevo y cada vez más apremiante destino de nuestro tiempo, no mitológicamente prefijado, sino derivado de la sobrecarga de positividad. Ante esta situación estructural, caben varias respuestas: refugiarse en el pasotismo con la actitud del espectador irresoluto y contemplativo, a la postre engullido por el torbellino de los acontecimientos. Es también posible

responder a las exigencias de la experiencia, caso a caso y paso a paso, echando un remiendo a cada descosido, un parche a cada bache, agotando la tarea educativa en la diseminación del practicismo moralizante. Cabe, en fin, abordar las cosas desde el fondo, dirigiendo la tarea educativa a situar al educando frente a sí mismo para que se haga cargo de sus motivaciones y, con ellas, de las responsabilidades que las acompañan. Empeño dirigido al interior, tanto más necesario cuanto mayor es la fuerza de la exterioridad. Algunos hitos en ese itinerario pueden ser los siguientes.

La responsabilidad ante sí mismo

De acuerdo con la propia psicología, sobre todo de jóvenes y adolescentes, recobrar el valor de la subjetividad significa reconocerse como un «yo puedo» -inteligente y activo- que hace de la autoestima, no porfía egoísta, sino principio de decisión autónoma y capacidad para realizar un proyecto personal. Cierto que el pasotismo es una actitud generalizada en nuestro tiempo y la indiferencia y falta de motivaciones recubre buena parte de los intereses de adolescentes y jóvenes, pero precisamente por eso, las motivaciones educativas no podrán sino elevar la estima de sí a condición de posibilidad de los demás valores. No es éste un propósito teórico, porque solicita prácticas concretas, motivadas por la exigencia de metas específicas realizables. Y, sobre todo, la estima de sí se manifiesta como capacidad para mantener las promesas, para cumplir los acuerdos, para respetar la palabra dada y atender a compromisos adquiridos. Tales competencias son condiciones que sustentan la propia identidad personal, precisamente ahora cuando cada cual pretexta con vigor su singularidad.

La estima de sí asumida como motivación, introduce un concepto de *responsabilidad ética* alejado de connotaciones puritanas. En efecto, la responsabilidad es, en primer lugar, *responsabilidad ante sí mismo.* Porque me estimo debo dar cuenta ante mí, en primer lugar, antes que reconocerme responsable frente a una norma o ley que manda o prohibe. Tal es la raíz primitiva de la conciencia moral que, vista así, es indisociable de virtualidades educativas. En efecto, la moralidad, antes que exigencia normativa y advertencia puritana que vigila y advierte «haz esto, no hagas lo otro», es proceso ilustrado que invita a ser más, ser mejor, ser de otro modo. Si esto se entendía así ya en la aristotélica *Ética a Nicómaco* y configura la esencia misma de la ética tomista, hoy adquiere actualidad como una de las exigencias más acordes con los signos de nuestro tiempo: puesto que el individualismo es uno de sus rasgos más peculiares, si es cierto que somos individualistas, seámoslo hasta el final con todas sus consecuencias, y hagamos de la responsabilidad una exigencia ante nosotros mismos, en primer lugar.

La estima de sí tomada valor, no exime de riesgos. Por una parte, la *sobreestimación* puede inducir a la confusión entre expectativas y veleidades. La veleidad es voluntad de lo imposible, que es tanto como voluntad de nada. Así sucede cuanto se desvincula la motivación del horizonte de acciones concretas y se pierde en utopismo anarquizante sin fines inmediatos. Por otra parte, no es menor el riesgo de la *subestimación,* que nada se propone o pretende siempre poco, pretextando incapacidad para sobrepasar situaciones o estados ya adquiridos. La motivación educativa tendrá en cuenta que nadie puede sopesar sus fuerzas hasta que tome el peso en sus manos. Hoy la subestimación, con más frecuencia de lo que parece, se agazapa y oculta tras la desgana y falta de decisión para afrontar riegos. Quizás los adolescentes y jóvenes de hoy caminan por territorios demasiado seguros que, por una parte, alejan de lo problemático y, por otra, no suscitan interés por lo humilde, lo pequeño, lo escaso, lo deslucido y poco aparente.

Evaluación y preferencia

La estima de sí aparece, a su vez, como condición que inicia y sustenta la experiencia de la diferencia entre valores. Los acontecimientos, las acciones, las cosas, etc. no todas dan o son lo mismo. Estimarse a sí mismo equivale a escoger, seleccionar, sopesar, ponderar y establecer procesos de evaluación y preferencia, rehuyendo la neutralidad. Porque nos estimamos, calificamos y clasificamos hechos, cosas, personas, acciones..., estableciendo rangos entre ellos. Y de la preferencia es consecuencia lógica y psicológica la selección motivada de lo deseable y, en contrapartida, el rechazo de lo indeseable. Este itinerario de lo preferible a lo deseable, mediando la estima de sí, introducirá la experiencia de lo tolerable y de lo intolerable, justificando unas conductas y reprobando otras.

El rechazo del purismo

La estima de sí realista supone renuncia al purismo, porque es evidente que todo lo humano es imperfecto. Ya Aristóteles reconocía que la estima de sí no puede asimilarse a la perfección. Por eso el mejor zapatero no es quien hace óptimos zapatos, sino aquél que confecciona los mejores zapatos con el cuero de que dispone. La estima de sí, en consecuencia, tiene más que ver con el esfuerzo, con el compromiso y el empeño, que con la excelencia de resultados. La perfección es, ciertamente, un ideal pretendido, pero jamás un logro alcanzable. Son muy sugerentes, desde el punto de vista educativo, las palabras de Vladimir Jankelevich:

> Usted es perfecto: sobre todo no se mueva, estropearía todo; usted es inmaculado y ahora ¡cuidado!, debe dejar de hablar y respirar, incluso tendrá que abstenerse de pensar si no quiere empañar el cristal translúcido del alma. El puro, al autocondenarse a la inmovilidad, ya no se atreve a dar un paso ni a levantar el dedo meñique... ¿Deberá transformarse en estatua? El puro semeja a un bronquítico que evita sacar la nariz por la ventana e incluso mirar a través de sus cristales[1]

El reconocimiento de la contingencia y de lo imperfecto no supone condescendencia, sino realismo activo encaminado a no sucumbir al fatalismo inhibidor. Fatalismo que, en su versión en la vida cotidiana, puede aparecer bajo el pretexto de que, como todo está definitivamente establecido, la iniciativa y el trabajo personales son tan vanos como ineficaces, substituyendo de este modo la estima de sí por la dimisión de sí mismo. Desde la infancia, una educación en los motivos enfrentará al niño y al joven con la falsa convicción de que nada se puede hacer por mejorar las cosas. Y esto porque a cada cual no le está asignado el mundo, sino sólo su mundo, del que debe hacerse responsable. Ese es el sentido del orteguiano «yo soy yo y mi circunstancia. Y si no la salvo a ella no me salvo yo. *Benefac loco illi ubi natus es...*», reclamando con claridad Ortega el empeño en lo inmediato y próximo (*Meditaciones del Quijote*). La versión educativa de esta solicitud es el empeño por motivar para hacer bien lo cotidiano, cada cosa, cada pequeña cosa, momento a momento. Siguiendo a Aristóteles, el núcleo axiológico que identifica a la persona se fragua en el día a día, que es por donde se va trabando la que Rof Carballo llama «urdimbre básica» de la personalidad fuerte, tanto más necesaria cuanto más poderosa y difundida es la cultura en migajas de nuestro tiempo. Cultura de la inconsistencia, de lo fugaz y momentáneo –en «*video clip*»–, que según los neurofisiólogos, acelera los circuitos cerebrales superficiales y desacelera los más profundos, con no pocas consecuencias para la estabilidad intelectual, psicoló-

(1) V. Jankelevich: *Lo puro y lo impuro*. Taurus, 1990, p. 30.

gica y moral. Fomento, en fin, de personalidades incoherentes e esquizofrénicas.

LA INTIMIDAD, VALOR Y MOTIVACIÓN

Consecuencia o premisa de la estima de sí, según se miren las cosas, es la preocupación educativa por la intimidad. La exterioridad no es infraestructura sino supraestructura de la intimidad, por eso reivindicarla no supone reducción a lo privado. La intimidad es lo propio e intransferible, el núcleo germinal en el que arraiga el movimiento de salida de sí y, por tanto, los proyectos de la libertad.

Nada es fácil en este campo y las metodologías se declaran aquí insuficientes. Sin embargo, motivar en la práctica de hacer un alto, invitar a detenerse ante el determinismo que imponen los hechos, a reflexionar sobre los motivos de las propias motivaciones..., es práctica indisociable de todo proceso educativo. Si por el sentido interior a la intimidad puede llamarsele autoconciencia, intelectivamente equivale a reconocer las razones del propio pensamiento, que no pueden reducirse sólo a buenas intenciones sino a prácticas concretas que vayan habituando al educando a encontrar los motivos de sus actitudes en su propia interioridad. Enfrentarlo con la respuesta a ¿por qué dices, haces, prefieres..., esto?, es una eficaz metodología, de no muy difícil práctica. Exigencia tanto más inaplazable si se tiene en cuenta que la inmersión en la exterioridad tecnocienfíca y comunicativa, son disposiciones de nuestro tiempo.

Dando un paso más, porque el hombre *no es* medida de todas las cosas, como le gustaría a Protágoras, ni todo es para él diáfano, ni siquiera su propio psiquismo, el control emocional va asociado a la recuperación de la intimidad. Por las *emociones*, la conciencia se expansiona o comprime, a través de múltiples manifestaciones, que oscilan entre el miedo y la cólera, la alegría y la tristeza, el abatimiento y la euforia..., experimentados como situaciones transitorias o estados con mayor grado de permanencia. Y como rebrote transversal de las emociones, los *deseos* representan la expectativa de un bien todavía no poseído. Emociones y deseos son testimonio de las capacidades y posibilidades del ser humano, pero también de su fragilidad afectiva y sentimental, sobre todo en la adolescencia. El control emocional consiste precisamente en eso: en que la estructura del yo y de su mundo no se quiebre bajo el impulso emotivo y desiderativo. Lo que solicita conciencia de los límites, prevención contra las ilusiones del humanismo magnificado proyectado por la cultura actual, germen de la desilusión psicológica y de la decepción existencial. Recuperar la intimidad supone, en consecuencia, tomar conciencia de que el ser humano no puede serlo todo, poseer o hacerlo todo. Limitación y contingencia que no convierten al hombre en una «pasión inútil» (Sartre, *El Ser y la Nada*), pero advierten ante los mesianismos psicológicos y científicos que lo prometen todo.

La reivindicación de la intimidad, introduce otra cautela de no menor calado educativo al prevenir sobre la falaz organización simbólica del mundo del consumo. Objetos, personas, acontecimientos, etc. son elevados a modelos y prototipos simbólicos de valor, rango, estima, poder..., encaminados a sustentar emociones, pasiones e ilusiones. Por paradójico que parezca, incluso realidades tan incompatibles con la vida, como son el crimen, la truculencia, el erotismo, la droga, la explotación, etc., para casi todo se encuentran pretextos cuya sofística es alimentada por la sublimación simbólica. En esta trama, dominada por el consumo –de productos o/y personas- una educación que desconozca el carácter estructural de las estrategias simbólicas, corre todos los riegos de ser ineficaz. De ahí la urgencia de la actitud crítica frente a los complejos simbólicos, sublimación de intereses e ideologías.

No existe contradicción entre lo que acabamos de decir sobre el sí mismo, la subjetividad y la intimidad, y el hecho de que el hombre sabe que su individualidad es un don doblemente prevenido: por las modalidades de su experiencia, que impregna esencialmente su modo de ser; y por su vinculación a los otros, sin que esto suponga una amenaza insuperable para su autonomía. En consecuencia, no es invención de nuestro tiempo admitir los imperativos de la experiencia y reconocer las condiciones comunitarias. Sin recurrir a Aristóteles ni a Rousseau, es una evidencia que el hombre es sociable. Y, desde Platón, la vinculación de los procesos educativos a vivencias comunitarias se reitera en la tradición antropológica occidental, asentada, si bien es cierto que de forma desigual, en el pilar de la igualdad esencial o identidad de los seres humanos. Convicción de la igualdad que, tras no pocos avatares de la historia, Kant eleva de modo inequívoco a piedra angular de la razón práctica, ética y política. Sin mucho fundamento, se tilda a Kant de excesivamente formalista, pero nadie con más rotundidad que él ha formulado el axioma ético con mayor compromiso antropológico: los seres humanos son ontológicamente idénticos, con todas las consecuencias en cada uno de los campos de la vida histórica.

Tampoco Hegel deja dudas sobre el valor de los otros, puesto que la conciencia, la libertad y, por tanto, el sí mismo no alienado, se desarrolla y consolida por las vinculaciones comunicativas. La subjetividad es un irse haciendo el hombre a través de sus relaciones con las cosas, con los acontecimientos y con los demás, en el seno de la vida comunitaria, sin la cual se cerraría todo camino al progreso de la conciencia. La moralidad solipsista e individual es simple voluntad de bien (*Moralität*) y no alcanza a realizarse como valor espiritualmente eficaz si no se ejerce en y por las comunidades e instituciones (*Sittlichkeit*) a través del *reconocimiento* (*Wiedererkennung*), por el que se configura el ámbito de la eticidad (*El Sistema de la eticidad*). Por medio del reconocimiento se supera el conflicto propio de situaciones diferentes, elevando la desigualdad a principio necesario para la realización moral de cada individuo. Situación que ejemplifica Hegel a través de la dialéctica del señor y del esclavo (*Fenomenología del Espíritu*, B, IV A, 3a). El otro, los otros, «la otra conciencia», mediante el principio de reciprocidad, se constituyen en condición de mi propia legitimidad ontológica y moral.

Estas convicciones adquieren una formulación más subjetivista en la fenomenología de Husserl, porque en ella el Otro pertenece a la esfera del Yo, que tiene sentido alternativo puesto que el yo/sujeto está siempre de parte del que habla: si yo hablo (o actúo) soy sujeto; si el otro toma la palabra él pasa a ser yo /sujeto. Esto quiere decir que el *Ego* ejerce su subjetividad siempre por mediación de un *alter Ego*, situación que descubre la subjetividad como intersubjetividad, sin privilegio para ninguna de las partes. De este modo la reciprocidad adquiere primacía como principio regulador de las relaciones interpersonales.

Ahora bien, ¿cómo cumplimentar las exigencias de la reciprocidad? Invirtiendo la cronología, si interpretamos a Hegel y Husserl a partir de Kant, la reciprocidad adquiere sentido práctico en la medida en que se reconozca que el otro y los otros deben ser tratados mediante el ejercicio del *respeto*. El respeto es para Kant el único sentimiento moral *a priori*, esto es, perteneciente a la estructura de la razón. No es «ningún obscuro sentimiento, sino exigencia de tratar a los demás siempre *como fines en sí mismos*, aun con perjuicio de todas mis inclinaciones» (Kant, I.: *Crítica de la Razón práctica, I, III)*. De este modo, el respeto se constituye en la estructura moral del mundo de las personas. En consecuen-

cia, la falta de respeto -tomar a otro como medio- es lo intolerable en la salvaguarda del sentido y la esencia de la humanidad. Sin la práctica del respeto, toda comunidad o sociedad se degradan a conglomerado de individuos, que sólo obedencen a su principio de individuación.

Las urgencias de nuestra actualidad han reactualizado estos problemas, por razones bien evidentes. Para E. Lévinas (*De otro modo que ser o más allá de la esencia*) mi responsabilidad se origina siempre en «el otro», ante quien debo responder con un «heme aquí», primando el principio de la alteridad. Para Ricoeur, sin embargo, la responsabilidad nace en el Yo, en el «sí mismo» que, en virtud del principio fenomenológico de la reciprocidad, responde ante el otro en forma de «yo debo», «yo puedo» (*Sí mismo como otro*).

A partir de tales supuestos, toda labor educativa se enfrenta, hoy más que nunca, con la obligación de intervenir frente a la espontaneidad natural que, en virtud del determinismo psíquico, reivindica los fueros del individualismo. La propia «estima de sí», sin la mediación de la reciprocidad, puede conducir a la exasperación y a la bandería insolentes. Por otra parte, nada más *seccionado o fraccionado* que la humanidad. Afirmar la identidad ontológica de todos los seres humanos, choca con la percepción empírica que testifica lo contrario. Como advierte Foucault, el hecho bruto de las diferencias nos viene dado y nos precede y coacciona. Es innegable la falta de igualdad en las situaciones reales en que viven los seres humanos. Desarrollado/subdesarrollado, africano/europeo, pobre/rico, sano/enfermo, débil/fuerte, mujer/hombre..., no son, en ningún sentido, categorías antropológicas diferenciales, pero factores estrictamente empíricos, culturales, económicos y políticos los han elevado a poderosos motivos de discriminación, no sólo en el orden de las vivencias sociales, sino en la propia consideración ontológica, al quedar las personas sometidas a diferencias en el respeto moral. Situación paradójica y moralmente perversa para una cultura globalizada que, además, proclama el humanismo cosmopolita.

Pero aquí, no basta sólo con proclamar principios, que M. Weber llamaría convicciones, sino que es insoslayable asumir responsabilidades en el campo educativo. No cabe duda que las cosas parecen más fáciles, aunque en absoluto simples, cuando la educación se ejerce en medios culturalmente homogéneos. Pero, ¿cómo ejercer una práctica pedagógica respetuosa con la alteridad, teniendo en cuenta el actual multiculturalismo? El problema educativo no es disociable del cultural y político, como desde diversos puntos de vista se ha puesto de manifiesto. Citando sólo algunos, Huntington lo amplía al campo de la visiones del mundo (*El choque de civilizaciones*); Habermas lo sitúa en la perspectiva de un estado con horizonte cosmopolita (*Identidades nacionales y postnacionales*); Taylor lo asocia a la problemática comunitaria y nacionalista (*Las fuentes del Yo*); Ricoeur lo hace inseparable de la memoria y de los olvidos colectivos(*La mémoire, L'Histoire, L'Oubli*); Lévinas lo amplía al terreno de la responsabilidad personal ante el diferente *(El humanismo del otro hombre)*.

Adelantando conclusiones, el compromiso educativo con los valores de la alteridad debe someterse al imperativo del respeto a la persona, esto es, tratar a cada ser humano como fin en sí mismo, sea cual fuere el orden de las diferencias etnológicas, religiosas, culturales, etc. Deberá, por tanto, ser llevado a la práctica y confirmarse en el orden social y educativo, el principio según el cual ninguna comunidad, casta, clase, grupo, etc., sino cada persona individual, idéntica a todas las demás, es sujeto de respeto, cuyo reconocimiento debe ser antepuesto a sus formas de socialización cultural y comunitaria. Esto no supone contraponer individuo y comunidad, pero sí anteponer la identidad e igualdad ontológica de los seres humanos a

connotaciones diferenciadoras de orden cultural (religioso, político, etc.). Si seguimos a Kant, y es difícil no hacerlo sin graves consecuencias, la persona no puede renunciar a ser racional y libre, esto es, igual a todas las demás, aunque ella misma se propusiese cercenar tal identidad. Y esto es así porque anular la racionalidad y la libertad, tanto en sí mismo como en cualquier otro ser humano, supondría fraccionar la humanidad en órdenes diferenciados: el ontológico que nos identifica a todos sin excepción, y el histórico derivado de condiciones, tradiciones o usos.

En consecuencia, no es dudosa la obligación de los estados ni su deber de salvaguardar la justicia, esto es, el derecho de cada uno de los seres humanos a *ser persona igual a todas las demás,* resultando intolerables elementos o prácticas diferenciadores. Lo que, sin duda, supone orientar las políticas hacia un horizonte cosmopolita que actúe a modo de idea límite, respetando y haciendo respetar la alteridad, esto es, la igualdad e identidad ontológica de todos y cada uno de los seres humanos, principio no vulnerable en ningún caso por el orden de las diferencias. Exigencia de imposible cumplimiento fuera de los principios y sistemas democráticos, precisamente basados en el derecho a la igualdad.

Estas convicciones, asentadas en la legitimidad antropológica del racionalismo, fueron adelantadas y confirmadas por el precepto cristiano del amor al prójimo. El prójimo no es una categoría sociológica: es siempre el más necesitado, al que, en todo caso, debemos tratar como a nosotros mismos, por amor a Dios. Por grandes que sean las distancias entre las motivaciones del respeto racionalista kantiano y las del amor cristiano, sus consecuencias prácticas en el orden social guardan profundas analogías.

Partiendo de estas convicciones, no es fácil hablar de escuela neutra porque la igualdad de derechos y el derecho a la igualdad es valor que sobrepuja las diferencias. Algunos corolarios de este reconocimiento adquieren categoría de axiomas, tales como los siguientes: la violencia –incluso la llamada legítima– es siempre detestable y la palabra aparece como lo contrario de la violencia; la verdad es siempre superior a la mentira; en todos los casos dar y entregar es valor preferible a la usurpación y el robo; la integridad personal y corporal hace intolerable toda mutilación; la autonomía no admite parangón con la coacción. Y, en fin, «no matarás» es siempre verdad.

LOS MOTIVOS DEL HABLA

Sin detenernos en el valor cognitivo y comunicativo del lenguaje, aquí sólo pretendemos aproximarnos a la tesis según la cual las formas expresivas, en particular la palabra y la escritura, son, por sí mismas, motivaciones educativas primordiales. Y esto es así con más razón en nuestro presente cuando la «Galaxia Gutenberg» ha sido desplazada por la «galaxia de la voz y de la imagen».

La capacidad para expresarse, particularmente por medio del lenguaje, no es un accidente o recurso instrumental del que se vale el hombre, sino que está en su naturaleza, hasta tal punto que las categorías de la subjetividad guardan estrecha dependencia de las formas de expresividad. Dicho de otro modo, la plena articulación y vertebración del entendimiento y la conciencia, se alcanza de modo reflexivo, esto es, por mediación de los signos, particularmente del lenguaje. En consecuencia, las disposiciones intelectivas para distinguir, ordenar, estructurar, diferenciar, etc., se consolidan al ritmo de la competencia para interiorizar sistemas de signos.

Tales supuestos o convicciones, se han ido reforzando desde diversos puntos de vista. Primero en las filosofías postkantianas, atentas a la relación pensamiento/lenguaje (Hamann, Herder, Humboldt); más

tarde, en las llamadas filosofías de la vida, que ponen de relieve la configuración reflexiva de los organismos (H.Driesch, J. von Uexküll, V. von Weizsäcker, F. Jacob); por último, en las orientaciones lingüísticas actuales, del estructuralismo a las hermenéuticas, que concurren con la epistemología genética y las psicologías cognitivas. Por esos caminos se fue abriendo paso una conclusión general: frente al fixismo de las estructuras de la razón y de la conciencia, debe aceptarse como determinante el valor de la experiencia, del medio y de los lenguajes. Lo que supone cierta revisión de las tesis kantianas, a partir de sus propias exigencias, al asociar lo «a priori» y las categorías subjetivas a un proceso genético. Como es sabido, en este proceso Piaget asigna al lenguaje un papel auxiliar en relación con la primordial acción interior del sujeto. Para Vygotsky, sin embargo, el lenguaje desempeña la función determinante en la conformación de las estructuras cognitivas, tanto en lo que se refiere al entendimiento, a la memoria biográfica y a las visiones del mundo, como en relación con los proyectos que dan sentido a las acciones[2].

No cabe duda que el lenguaje aparece cuando el cerebro ya ha adquirido notable complejidad, lo que permite reconocer un pensamiento prelingüístico. Ahora bien, la aparición del fenómeno del habla articulada adquiere tal preponderancia sobre las demás funciones prelingüísticas (ritmo, gestos, etc.), que alcanza a transfigurarlas y modificarlas de forma esencial. El dominio y uso del lenguaje, *selecciona, distingue y organiza* la actividad intelectual y de la conciencia, y se erige en órgano insustituible para definir estructuralmente todo el ámbito de la subjetividad. Tesis a las que, después de Humboldt, se aproxima también Chomsky (*El lenguaje y el entendimiento*). Debido a ello, los métodos y prácticas encaminados al desarrollo de las capacidades de *comprensión, expresión y creación*, asociadas al cultivo del lenguaje, adquieren valor educativo primordial. Todo el ámbito literario, la lectura y escritura, no son, pues, sólo medios instrumentales para enseñar, sino valores y motivaciones originarias para educar.

Tal función se hace extensible a la configuración de la propia experiencia moral. Tanto Aristóteles como Santo Tomás, entienden la virtud como hábito intelectual y práctico adquirido, cuya manifestación máxima es la *prudencia*. Ahora bien, la prudencia tiene que ver con la competencia para la *comprensión* y distinción de situaciones, con la suficiencia para entender razones y evaluar contextos. Todo ello, previo a cualquier connotación moral, demanda ejercicios y prácticas dirigidas a la competencia comprensiva, configurada como hábito intelectual a través del ejercicio discursivo y lingüístico. El trabajo sobre textos es una mediación escolar objetiva con indudable eficacia cognitiva y ética. Por eso la lectura debe acompañar y acompasar la evolución psicológica del educando, mediante la adecuación cronológica de los géneros: empezando por los dibujos, pasando por tebeos y cuentos, por la historieta y la novela de aventuras, para alcanzar la poesía, la historia, el poema, el ensayo, el tratado, etc. La lectura asociada a prácticas de análisis y ejercicios que evalúen la inteligencia de lo leído, introduce toda una constelación de motivaciones educativas, que recubren campos que van desde lo lógico a lo social y alcanzan lo moral, lo espiritual y lo creativo.

La importancia de las motivaciones lingüísticas adquiere su plenitud al pasar de la comprensión del lenguaje a la comprensión *por el lenguaje*, teniendo en cuenta la fuerza de todo acto de habla, indisociable de la dimensión *locucionaria* (lo que dice), *ilocucionaria* (sus intenciones) y *perlocucionaria* (sus consecuencias reales

(1) M. Maceiras: *Metamorfosis del lenguaje*. Ed. Síntesis.

= pragmática). La llamada *ética del discurso* (Habermas, Apel) se basa en el supuesto según el cual todo lenguaje es por sí mismo comunicativo y está por su propia naturaleza encaminado a producir efectos (pragmática), entre los que sobresale la posibilidad de promover acuerdos. Posibilidad que se eleva a necesidad, si se quiere garantizar la convivencia. Pero alcanzar acuerdos exige capacidad previa para comprender y hacer así posible la discusión argumentada.

Dando un paso más, la comprensión derivada de la lectura no es plena ni terminal. En un contexto educativo, leer es una práctica dirigida a promover el acto de hablar y escribir. Hablar, hablar bien y con sentido, no es resultado exclusivo del automatismo del desarrollo evolutivo, sino que depende, en gran medida, del ejercicio y la práctica. En estrecha analogía con el hablar, escribir es la experiencia objetiva y el medio real más eficaz para la configuración y organización del entendimiento, el cultivo de la imaginación y el fomento de la creatividad. Escribir, escribir a diario, sin que sea necesario escribir un diario. Pero, como es bien sabido por todos, leer, hablar y escribir solicitan ejercicios y prácticas escolares muy concretas, tanto más necesarias cuando la fugacidad de las imágenes desplazan la atención y dificultan la reflexión. Por eso, la enseñanza no alcanzará nunca ni en ningún caso eficacia educativa durable si no vuelve sobre ejercicios de lectura, comentario, redacción y composición escritas.

Las motivaciones asociadas a la expresividad deben igualmente integrar las virtualidades de la imagen y del desbordante acopio de información audiovisual. Si la escritura fue uno de los logros más fascinantes y eficaces del progreso de la humanidad, los medios audiovisuales han contribuido de modo indudable a balancear su intelectualismo impulsando la fuerza sugestiva de la imaginación. En contra de la tópica sentencia «la imagen idiotiza», debemos reconocer que, también desde el punto de vista psicológico y educativo, las imágenes contribuyen a la notable aceleración de la madurez infantil y a la desaceleración de los procesos seniles. A su vez, al ritmo de las imágenes y de la comunicación computerizada, el mundo se amplía, se rectifican los individualismos y la estrechez de las perspectivas se rebasa hacia un horizonte cosmopolita.

Para una educación de nuestro siglo el problema no radica en el exceso de pluralismo, siempre deseable e ilustrativo, sino en la competencia para dosificarlo e integrarlo sometido a la reflexión crítica. Sus motivaciones, por más intensas y extensas, llevan asociada la ambigüedad que una atenta tarea educativa será capaz de conducir a una responsabilidad menos individualizada, que la imagen puede contribuir a configurar, sin parangón con ningún otro medio.

LAS MOTIVACIONES DEL HÁBITAT

El diccionario de la Real Academia define el *hábitat* como «conjunto local de condiciones geofísicas en que se desarrolla la vida de una especie o de una comunidad animal o vegetal». Lleva implícita, por tanto, la complejidad de vinculaciones con lo local y lo ambiental. Tomado aquí el significado sin restricciones ni traslaciones hacia concreciones éticas, el habitat es, en primer lugar, vivienda, domicilio, con una secuela de notables y heterogéneas consecuencias.

No hay duda de que, hoy, el principio de individuación subjetivo no es fácilmente desvinculable de las condiciones económicas de la socialización que circunscriben e inscriben a los individuos. Neutralizando la antinomia del ser y el no-ser, con independencia de la personalidad que singularmente nos atribuyamos, el principio de individuación está, en la actualidad, en gran medida marcado por lo exterior, social y funcional, de tal modo que cada

individuo se reconoce a partir del nivel y del papel que ocupa en la escala del consumo, indisociable de su rango económico. Los efectos de esta sofística y empírica ontologización son más perceptibles si se aprecian desde el hábitat, tomando como punto de partida la vivienda. En nuestras sociedades la casa/vivienda es la que en mayor grado queda vinculada a la capacidad de consumo, esto es, a las disponibilidades económicas. Razón por la que sigue siendo válido el concepto de clase social, aunque en sentido más psicológico que económico. Dicho rápidamente: casa y barrio ricos, casa y barrio pobres..., no sólo son condiciones objetivas de notable significación social, sino categorías identificadoras con honda proyección en los procesos educativos, puesto que alcanzan a la percepción que de sí mismo y de su comunidad familiar se forma el educando, particularmente el adolescente, con indudables connotaciones axiológicas.

La toma de conciencia de esa situación se convierte en una exigencia para el educador, en cuanto que en la voluntad educativa deben encontrar cabida razones y motivaciones que racionalicen la desigualdad. Tentativa nada fácil, pero necesaria, si se pretende alcanzar reconocimiento realista sin resentimiento. Aquí las formas de vida del educador, sus modos de trato y comportamiento frente a los más débiles, a los marcados negativamente por las diferencias, a los disminuidos por cualquier causa, son valores prácticos cuya eficacia no puede ser suplida por ningún otro, sabiendo que el más fuerte tiene siempre deberes y obligaciones mayores.

La dimensión «geofísica» del hábitat / vivienda simboliza otras exigencias y motivaciones nada desdeñables. El hábitat físico es, psicológicamente, *morada*, esto es, ámbito de sosiego y reposo, de tranquilidad y privaticidad. La educación no dejará de advertir sobre no pocas actitudes/valores que guardan relación con el morar: la exigencia del orden como «disposición que asigna a las cosas diferentes y a las iguales el lugar que les corresponde» (San Agustín, *Ciudad de Dios*, XIX, 13) que, traducido a la práctica cotidiana, exige un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio. Interiorizando la morada, sólo ella salvaguarda el valor de lo privado, la primacía de la serenidad, la comunicación sincera y amorosa, la vivencia de seguridad no asediada. De este modo, todo un campo de motivaciones vivifican la vivienda, sobrepasan su facticidad concreta y superan su naturalidad geofísica. No en vano G. Bachelard propone una sugestiva poética del espacio, e invita a la reinterpretación simbólica de la casa, desde el sótano al desván, de la estrechez a la magnificencia (*La poética del espacio*). En fin, no es indiferente la atención y formación en la *topofilia*, ocasión propicia para el surgimiento de motivaciones educativas con profundo sentido psicológico y moral.

Pero el hábitat es también barrio, ciudad, ambiente, paisaje..., en fin, ámbito cada vez más amplio. Y en la medida en que se ensancha se despersonaliza porque depende menos de los alcances individuales y, en consecuencia, cada uno se siente menos interpelado por sus exigencias, con la consiguiente disolución de la responsabilidad y el cuidado material y físico del medio urbano o no urbano en que se vive. Surge así la exigencia de motivaciones y prácticas que adquieren rango educativo primordial: el trato público a las personas, las formas de cortesía respetuosas, las normas de circulación, la limpieza, el cuidado de los objetos y lugares de uso común, el comportamiento en el transporte, etc. Todo un complejo axiológico cuya apariencia, por su inmediato realismo, parece alejado de los grandes objetivos educativos pero que, sin embargo, es inseparable de estas prácticas que llevan el gesto de lo cotidiano. La fascinación por la belleza y riqueza de la naturaleza y la atracción por los valores ecológicos no urbanos, no pueden convertirse en una forma de evadir la respon-

sabilidad debida a los valores peculiares del hábitat urbano, que exige, a la postre, más responsabilidades aunque estética y psicológicamente sea menos sugerente.

Por último, el hábitat es familia. A la morada, la familia aporta la convivencia derivada de vínculos no equiparables con los de la amistad o los propios de las instituciones. Y si el centro escolar o la universidad no son una familia, ésta no es tampoco una institución académica, pero es bien sabido hasta qué punto las condiciones sociales y familiares son determinantes, no sólo del éxito o el fracaso escolar, sino de la totalidad del proceso de socialización. Por eso mismo, los valores familiares deberán seguir sustentando los propósitos de toda educación futura, no sólo por razones psicológicas sino también académicas. Sin mayores elucubraciones antropológicas, no se atisban substitutos equiparables a la familia. La fidelidad compartida en el amor entre todos, los proyectos comunes, la paz, concordia y armonía entre sus miembros, el ambiente sosegado, respetuoso en el afecto, etc., son motivaciones supremas sin alternativa.

Pero políticas y prácticas educativas realistas no pueden desconocer las quiebras reales que se producen en el interior de la propia familia y la desvinculación sociológica entre vida escolar y vida familiar. No ha de ser indiferente el que los alumnos, no sólo en la infancia sino también en plena adolescencia, se encuentren con mayor agrado en el centro escolar que en su propia casa, como han revelado ciertos estudios. Consciente de estas situaciones, la educación para nuestro tiempo debe ampliar las conexiones y colaboraciones con las políticas familiares y sociales, evitando caer en la fascinación de confinar las motivaciones educativas en el ámbito puramente académico.

Dos certezas como conclusión. Primera, nada es ya posible sin políticas científicas y educativas, siempre libres de perversiones ideológicas. La amplitud del ámbito educativo exige mucho más que responsabilidades personales. Las políticas tienen aquí su máxima responsabilidad, pero también, si no aciertan, la máxima culpabilidad. Segunda, sólo el educador convencido de que el bien y la verdad existen, no como ideales absolutos, sino como permanente y cotidiana tensión hacia la superación de lo ya alcanzado, podrá contribuir a una educación que concurra a hacer de nuestro mundo el más humano de los posibles.

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN DESDE SU CONTROVERTIDO PRESENTE

J. GIMENO SACRISTÁN (*)

Resumen. La acción social, como la humana, se sostiene y continúa su curso gracias al impulso que le infunden los propósitos que la animan en un momento dado, proporcionándole una continuidad previsible hacia el futuro. A partir del análisis de los «impusos» que orientan a la educación hoy como podemos llegar a atisbar lo que ésta podrá ser, aunque tratándose de acciones desarrolladas en un contexto institucional, la inercia de las organizaciones tenderá a colonizar dicho impulso a favor o en contra de nuestros intereses. En el panorama actual, la educación –que hemos hecho equivalente a la escolarización prolongada– es una realidad sobre la que recaen expectativas procedentes de diversos proyectos sobre los que se vuelcan narrativas que quieren imponer lo que cada una de ellas entiende como *progreso* social. Este trabajo trata de auscultar las contradictorias tendencias «hacia delante» que contiene el confuso presente, de las que se pretende extraer las consecuencias de trasformaciones que se reclaman a los sistemas escolares.

Abstract. Social action, like human action, stands up on its own and continues its course thanks to the impetus of its aims at a given moment, and those aims provide it with a foreseeable continuity towards the future. Starting from an analysis of the «impetus» which direct education today, we can discern what it could be, although, since these actions are developed in an institutional context, the inertia of the organizations will tend to colonize that impetus in favour of or against our interests. In the current outlook, there are expectations on education -which we have made equivalent to prolonged schooling- coming from various projects, each one trying to impose its own idea about social progress. In this work I try to sound out contradictory tendencies «towards the future» contained in the confused present. From these tendencies I try to draw the consequences of the transformations demanded to school systems.

Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino,y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.
A. Machado.

BUSCAR EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN EL PRESENTE

El futuro de los seres humanos, de la sociedad, de la cultura o de algún rasgo de ésta, representa algo que está «por venir» pero que no ha llegado; en todo caso nos lo imaginamos, lo podemos querer o temer. ¿Cómo será la educación en el futuro? (nos referimos a la que se imparte en el sistema

(*) Universidad de Valencia.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

escolar). No lo sabemos. ¿Cómo debería ser? Nos la podemos representar. ¿Tendrá, siquiera, presencia en la sociedad?, es decir, ¿Tendrá futuro? ¿Qué tipo de educación lo tendrá? ¿Se realizará en otros escenarios? Pero ¿A qué educación nos referimos, –escolarizada o no–? ¿A la de quiénes? La del niño de un barrio residencial de una gran ciudad o a la del que juega al borde de las cloacas? ¿A la de un niño europeo o a la del que cuida ganado en las altiplanicies del Cuzco? El futuro contiene diferentes futuros posibles, tiene muchos matices. Optaremos por quedarnos en el mundo cercano, que no carece de contrastes y desigualdades.

Aunque el futuro no tiene existencia real, sí la tiene, en cambio, virtual puesto que sabemos con certeza que es inexorable y que en él estarán ancladas nuestras vivencias y también una determinada ubicación en el mundo. Esa seguridad adquirida por el ser racional de saber que será, sin saber lo que será, genera en nosotros la inquietud propia de estar al borde de un abismo: el de la certeza de que algo nos tiene que ocurrir, aunque no conocemos cómo podrá o habrá de ser vivido. Una inquietud que le ha llevado al ser humano a lo largo de la historia a buscar medios para dominarla. Lo ha hecho queriendo conjurar sus rasgos negativos y poniendo las bases y las condiciones para que se realizara un futuro benefactor y agradable, estuviera éste en la salvación en la tierra o en el más allá, se refiriera al colectivo (la familia, el grupo, la nación, el pueblo, la Humanidad) o a los individuos (el porvenir de cada uno). Tal pretensión de intervenir sobre lo que tiene que venir requiere, lógicamente, algún tipo de visualización de cómo va a ser y de qué o de quienes depende. Por eso nos preocupa conocerlo, adivinarlo, predecirlo y hasta explicarlo (con prácticas de magia adivinatoria, profecías, augurios, presentimientos, relatos de ficción o sesudos estudios de prospectiva).

Algunos optan por creer que el futuro por llegar será «lo que Dios quiera», lo que el destino o las estrellas nos deparen, dando por supuesto que ciertamente ellos o ellas conocen lo que ha de venir y lo dominan, aceptando la impotencia del individuo, a quien le queda velado y se limita a esperar a que la predestinación se haga realidad sin condicionar su curso, renunciando a intervenir. A fin de cuentas, no podemos a hacernos preguntas tan trascendentales en la vida cotidiana. Somos pequeñas islas en un puzzle cuyo sentido general se nos escapa. La versión laica de este abandonarse a lo que ha de ser, adopta la posición resignada de *será lo que será.*

En nuestra cultura racionalista domina la idea de que el tiempo es progresivo, lineal y discurre de manera continua, sin vuelta atrás hacia el futuro, como el río cuya desembocadura dará lugar a otras tierras fértiles, a otros presentes que serán continuidad del que hoy vivimos. No obstante, no se ha desechado del todo en el pensamiento de sentido común la idea del carácter cíclico o circularidad del tiempo, cuando vemos que se regresa al pasado para encontrar soluciones a problemas del presente, aunque creamos en la linealidad de la historia. Es este un mecanismo humano explicable por la necesidad de combatir el vértigo ante el abismo.

El historicismo ve en el transcurrir del tiempo el desarrollo de un proyecto que se despliega inexorablemente hasta que la Humanidad ve realizado su destino. La idea de *progreso* expresa la confianza en que cada paso que damos es un escalón que subimos para alcanzar una meta final de mayor plenitud: el ser humano realizado, la sociedad perfecta, la Humanidad feliz. No podemos construir el futuro de quienes nos sigan, pues ellos son quienes han de hacerlo, pero es inherente a nuestra naturaleza querer que nos mejoren. Es una posición que contiene el optimismo de fondo característico de toda prueba, y que emana de la

idea misma de «tener futuro», pues tarde o temprano, por caminos directos o a través de senderos sinuosos, veremos cumplida la utopía soñada. Apreciar lacras puntuales en el presente será calificado como pesimismo o como una contrariedad, pues lo importante es resaltar lo que de bueno tenemos ya logrado del Bien final. Los defectos no son el estado normal de la realidad, sino circunstancias que no deben primar a la hora de evaluar nuestro presente. Subir por la escalera del futuro es progresar, porque la historia es un proceso de acumulación de logros. Hasta podemos dejar de preocuparnos por la cotidianeidad, renunciar a lo inmediato, pues las condiciones del presente resultan irrelevantes frente a la promesa de la realización de la meta final. La educación es en sí misma un avance en el progreso de la hominización, a la vez que un instrumento para mejorar otras facetas de la realidad, es decir, es progreso y generadora de progreso.

Cuando se parte de la consideración de que la educación hace avanzar la realidad cultural y social, así como de que eleva la dignidad de los seres humanos, peguntarse por su futuro es lo mismo que cuestionarse, por lo tanto, el progreso mismo (uno de sus motores). ¿Tendrá futuro la educación en la generación de lo que se considere el porvenir en el futuro? ¿Formará parte de su contenido semántico? La cuestión es importante, porque si se debilitase la esperanza puesta en esa relación, se justificaría la devaluación de la educación en las prioridades de las políticas, perdería presencia social y fuerza en las motivaciones de quienes educan y son educados. Hay indicios de que tal depreciación se produce ya: una formación intelectual sólida, unos valores arraigados, una conciencia de ciudadano comprometido no son cualidades que sean indispensables para sobrevivir. Hoy los poderosos no son aquéllos príncipes del Renacimiento rodeados de cultura. La profesión de educador no es de las más consideradas. Quienes tienen más presencia en los medios de comunicación no son las gentes más sabias. El éxito social puede tener poco que ver con el nivel cultural de quienes triunfan... Si la educación ha de sostenerse con la esperanza de que es una palanca del progreso, seguramente tal creencia hoy sólo se sostenga para un restringido tipo de progreso y para un minoría social.

Puesto que hemos delegado buena parte de nuestras esperanzas acerca del poder redentor de la educación en las instituciones escolares, el futuro de aquélla pasa por preguntarse por el papel de éstas como instrumentos del desarrollo personal, social, cultural y económico. Se ha aceptado que la educación en las escuelas se traduce en la acumulación de un *capital* personal y colectivo, una moneda con valor de cambio seguro ante las demandas que en el tiempo por venir pudiesen plantearse. ¿Tiene fundamento esta fe en el poder de la escolarización para determinar la sociedad? Los motivos para dudarlo vienen de tan lejos como lejana es la sospecha de que las instituciones escolares ejerzan eficazmente la influencia que creemos deberían tener, y que lo hagan en la dirección prevista y no en la contraria. La preocupación por el fracaso escolar, tan viva en nuestro contexto inmediato, es un reflejo de ello. Aunque consideramos que el fracaso de la institución no acierta a situar bien el problema porque pone en evidencia la debilidad de la esperanza en la institución escolar, al hacer equivalente el éxito académico con el de la educación.

¿Cómo enfrentarse con el futuro? Para hablar de a dónde va la educación, de cuál es su porvenir todavía inexistente, la actitud más oportuna es la posición machadiana. Para el caminante no hay camino establecido, pues éste se hace al andar, el camino son sus huellas y la senda ya andada nunca se volverá a pisar. Las oportunidades perdidas no las recuperaremos, pero se nos abrirán otras. Lo ya hecho son estelas que hemos dejado, pero son algo más que imá-

genes y recuerdos; son pasos dados y trayectorias surcadas, experimentadas *huellas,* rastros y marcas que dicen de nosotros, de lo que hemos hecho y de lo que hemos dejado de hacer; posibilidades abiertas, factibles o mutiladas. Las huellas, como también las estelas, serán recuerdos de la andadura para nosotros, pero serán camino recorrido para los que seguirán caminando por el suyo. No hay marcha atrás en lo que hacemos, pero, aún no creyendo en los destinos inexorables, sí necesitamos metas al andar porque tenemos que imaginar horizontes que den sentido a nuestro caminar, al futuro.

Si el futuro de la educación no existe, en teoría podría ser cualquiera. Imaginarlo por procedimientos adivinatorios tiene poca utilidad. Algunas pistas pueden servirnos para atisbar, si no lo que será, sí lo que podría ser. En primer lugar, aunque no podamos educar para el futuro, sí que preparamos a las gentes que lo construirán, vivirán en él y en la sociedad que les legamos. Parafraseando a Dewey, podríamos decir que se educa para la vida del mañana *con* y *en* la vida de hoy, educando a los que estarán en el futuro. Es la mayor de las seguridades con la que podemos nutrir nuestra capacidad adivinatoria. En segundo lugar, aunque emprendamos acciones con la pretensión de que nuestros deseos se cumplan en el porvenir, no pueden esperarse resultados seguros pues los sistemas escolares, sus profesores, sus prácticas operan y actúan desde la inercia de la estela cursada; es decir, a partir de la cultura del pasado que les hacen ser como ahora son. Admitamos, pues, que si bien el futuro no existe, el presente de las instituciones, del *hábitus,* proyecta sobre él la inercia que les impulsa a perdurar, reproducirse y persistir más allá del presente, desde el que colonizan la realidad venidera. Este impulso conservador no es del todo monolítico ni determinante, porque a pesar de las inercias la misma realidad nos ofrece variedad de modos de realizar la educación entre los que podemos elegir, afianzando caminos en la dirección que estimemos más adecuada.

Pero, aún suponiendo algún poder premonitorio, el futuro no muy lejano no sólo nos es incognoscible e imprevisible, sino que cada vez es más inimaginable en la sociedad actual, en la que los cambios se suceden tan rápidamente que rompen las inercias conservadoras del presente en las que podíamos apoyar nuestros augurios. La sociedad actual no nos permite el sosiego para planificar el desarrollo del futuro desde instancias como la educación, sino que ésta es acuciada a adaptarse a los cambios generados desde otras prácticas sociales: el desarrollo de la tecnología, la dinámica que impone una economía sin controlar desde la política, la competencia de los mercados, etc. Desde el ámbito educativo resulta ilusorio querer poner un determinado orden en la sociedad, una capacidad que quizá no tuvo nunca. Y, sin embargo, debemos insistir y resistir, pues el orden reinante en el mundo deja mucho que desear.

No nos queda más asidero que confiar en el impulso que le imprimamos al presente. Lo que el futuro tenga de prometedor depende de lo que hoy esté iniciado y encauzado, de las motivaciones y planes que dan continuidad a nuestras acciones. Lo que va a ocurrir está iniciándose ahora. Sólo en lo que son tendencias y deseos de proseguir ahora se puede apoyar la anticipación de lo que con alguna probabilidad podrá ocurrir. Nuestro camino venidero lo hacemos caminando hoy, dejando las huellas en el presente en una determinada dirección. Sólo sabemos por dónde vamos ahora y hacia dónde –en el mejor de los casos–. Lo hecho hoy es la base del mañana. El futuro es el presente que se proyecta desde el hoy, porque es el heredero de los logros y de las carencias actuales; está en las acciones que realizamos y en las omisiones por las que optamos, en los deseos o fines que les dan impulso. En definitiva, si somos seres inteligentes, los

pasos dados tendrán sentido y llevarán una dirección aceptable para el porvenir.

Si hemos de buscar el futuro de la educación en las tendencias subyacentes de la agitada actualidad, pronosticar aquél exige, pues, un buen diagnóstico de lo que ahora pasa y de las motivaciones que impulsan la actualidad; que ausculte las políticas, los planes que tenemos, los compromisos que fragüemos, las prácticas que desarrollamos con nuestros alumnos, las oportunidades que se les abren o cierran, lo que les facilitamos y lo que les impedimos.

El optimismo para confiar en el futuro tiene que asentarse en el enjuiciamiento realista del presente, es decir, en lo que de bueno tengan nuestras acciones. Otra cosa es lo que querríamos ser, que puede ser una coartada para obtener la inmunidad respecto de lo que hacemos o de lo que no hacemos. ¡Qué banalidad e irresponsabilidad muestran quienes apelan a que miremos al futuro olvidando la presencialidad del pasado y el carácter determinante de lo que está llenando el presente! Siempre hemos sido proclives a sospechar de ese querer centrar la atención en el futuro de la educación, de la sociedad o del mundo. Podría ser una coartada para no pensar en el presente, esta actitud se debe bien a una huida ilusoria para liberarse de lo desagradable que le resulta vivirlo a quien busca esa fuga, o bien al deseo de despojarse de la responsabilidad en las realidades actuales. Más sospechosa resulta la propuesta de desembarazarse del pasado y mirar para el futuro, porque ya no se trata de incapacitarnos para entender lo que ocurre ahora y lo que somos, sino de privarnos de la poca sabiduría acerca de lo que no deberíamos hacer. El ir hacia el bien deseable exige mayores esfuerzos para coincidir que el que necesitamos para diagnosticar el mal. Mirar el futuro sin poner delante el presente es mirar a ninguna parte.

LAS PALPITACIONES DEL PRESENTE

Habrá que ver, pues, las pulsiones del mundo actual y las señales que emiten. En otro[1] lugar hemos tratado de poner un orden en la complejidad de las fuerzas que operan en el presente y nos lanzan hacia lo que consideramos mejor en el futuro, las hemos denominado como *narrativas de progreso.* Éstas son agrupaciones complejas de maneras de entender la educación, de asignarle el papel que tiene o debe de tener en la sociedad, la función que ha de cumplir en la formación de los individuos, qué líneas han de orientar las prácticas y las prevenciones acerca de lo que no debe hacerse. En definitiva, qué es lo importante en lo que vemos, en lo que existe y cómo querríamos que fuera. Son las formas básicas de darle sentido e impulso a lo que hacemos y a lo que nos impulsa. Nos explican el presente y señalan el camino por el que parece que queremos ir. Podemos verlas también como campos discursivos que ordenan los dilemas intelectuales, éticos y prácticos que es preciso interpretar, debatir y acerca de los que hay que tomar posiciones ante las diferentes posibilidades que se nos plantean. Son también modos de sustanciar y de ordenar las diferencias que mantenemos ante la educación para discutirlas. Si bien presentamos a esas narrativas como vías de «hacer correctamente» (generalmente tenidas como caminos del progreso), a cada una de ellas se les oponen concepciones simétricas negativas y movimientos que, a modo de resistencia o de contra utopía, plantean argumentos y fines alternativos. Las corrientes generales que podemos detectar en la superficie evidente de la realidad o en niveles subterráneos más profundos son las siguientes:

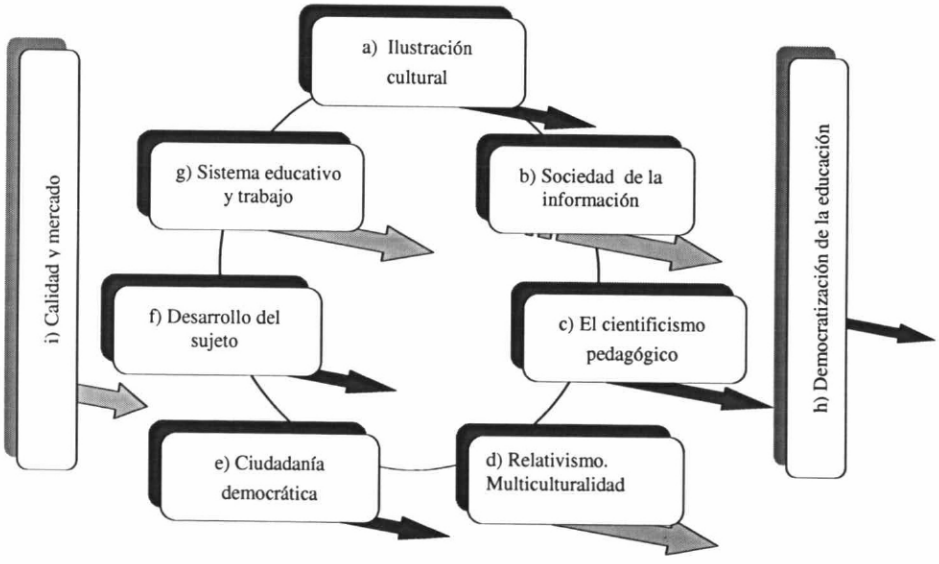
- *La cultura puede salvarnos por medio de la educación.* Una de las

(1) Puede verse: GIMENO SACRISTÁN, J.: *Poderes inestables en educación.* Madrid, Morata, 1998; y GIMENO SACRISTAN, J.: *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata, 2001.

motivaciones básicas que ha impulsado la expansión de los sistemas educativos ha sido la creencia y la fe en que éstos eran un buen instrumento para la *adquisición de la cultura* ilustrada, a la que se le presume la capacidad de elevar la dignidad del ser humano. Toda la realidad escolar está impregnada de esta pulsión. Enseñar y aprender contenidos culturales es el primer cometido de las instituciones educativas, función esencial de profesores y estudiantes, justificación de las actividades académicas, de la estructuración del espacio y del tiempo escolar, del clima en las relaciones interpersonales, de las prácticas de evaluación, de la unicidad de los medios escritos, etc. El universo conceptual que se articula en esta narrativa es un primer referente de la calidad de la educación, la de los profesores y hasta la de las políticas educativas. Fracasar en esta función lleva a poner en tela de juicio al sistema educativo entero, aunque sepamos que aprobar no significa ser mejor persona, ciudadano más solidario, más consciente de lo que ocurre alrededor, crítico con la realidad e, incluso, ni siquiera ser algo más culto.

- La educación como respuesta a las demandas de la *sociedad del conocimiento o de la información*. Narrativa que representa una versión puesta al día y a la vez sesgada de la fe en la cultura, en el contexto de una sociedad en la que el conocimiento cobra un valor determinante en todas las esferas de la vida de las personas y de la sociedad. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información está dando una relevancia creciente a este discurso, demandando de las escuelas adaptaciones urgentes a una sociedad en la que la posibilidad o no de acceder a dichas tecnologías va a ser un factor decisivo para el desarrollo económico, la inserción social y para el aprendizaje sin fin que demanda la educación permanente en un marco cultural cambiante.

GRÁFICO I
Las narrativas del progreso en educación



- El *cientificismo pedagógico*. Con esta expresión queremos calificar la esperanza de que exista la posibilidad de disponer de guías seguras para las decisiones a tomar en educación apoyadas en las incontestables conclusiones de la investigación. Es esta una ilusión que anida en los círculos minoritarios académicos a los que necesitan las elites que gestionan y toman decisiones para legitimar decisiones en nombre de una ciencia no contaminada de compromisos éticos. En otros casos operan a través de la formación del profesorado y de especialistas en educación. Es una muestra peculiar de la fe en el conocimiento como regulador de nuestras acciones. Los «expertos» convertidos en técnicos asesores pueden apoyar cualquier política y opciones pedagógicas u organizativas muy dispares, como ocurre cuando se justifican decisiones apoyadas en datos que versan sobre comparaciones internacionales, y que no se toman para otras. En unos casos se quieren justificar «pareciéndose a...», en otros se rehuyen las comparaciones. La polivalencia práctica de los «técnicos» (como así les gusta llamarse) puede servir hasta como disfraz de programas que ocultan sus verdaderos efectos bajo las asépticas razones de una «ciencia» tenida por neutral.

- Las nuevas perspectivas que abre la conciencia acerca del hecho de la *multiculturalidad*, vista en unos casos como amenaza a la integridad de la propia cultura y modos de vida, o bien considerada como una llamada de atención sobre la importancia que cobra el pluralismo cultural en las sociedades con importantes desplazamientos de población, con composición multirracial o, simplemente, sensibles a su existencia en el mundo. Se hace necesario un cierto enfoque relativista de la propia cultura para favorecer el desarrollo de actitudes de tolerancia hacia lo diferente, así como introducir la duda sobre el sentido del concepto de cultura universal en la que se asienta el ideal ilustrado que ha determinado el canon cultural, al cual se dice han de servir las instituciones escolares, los currículos y las prácticas pedagógicas.

- La *formación de los ciudadanos* para una sociedad democrática, entendiendo que ésta es el marco adecuado para: comprender el sentido de las reglas de la convivencia y la importancia de establecer lazos de colaboración en proyectos comunes, acordar las normas para resolver los conflictos, fundamentar un marco de valores para la tolerancia hacia las diferencias entre los grupos y los individuos, así como para poder disponer de un campo de expresión de las opiniones e iniciativas de los individuos en libertad y con autonomía.

- La idea de que la educación debe servir al *desarrollo, realización y felicidad personales,* ayudada por el conocimiento psicológico y por un clima de relaciones interpersonales adecuado. Ésta es una orientación en la que convergen la sensibilización por el respeto hacia el sujeto como individuo único y el conocimiento de la singularidad del sujeto que evoluciona proporcionado por la psicología y las ciencias sociales.

- La educación como medio para la preparación para el *mundo del tra-*

bajo, que hoy ya no puede entenderse como especialización para el ejercicio de determinadas destrezas y de un «saber hacer» seguro y definitivo, sino como una diferenciación que aúne la formación general polivalente dirigida al cultivo de las capacidades generales de los sujetos para que puedan adaptarse a entornos laborales cambiantes.

Nos resta añadir un comentario acerca de dos tipos de discursos más que imprimen su sello en el pensamiento actual y dan impulso a las políticas educativas, proyectándose en las formas de organizar las instituciones, de ponerlas en relación con el contexto social así como en las práctica pedagógica. Son narrativas de carácter transversal a todas las anteriores. Queremos decir que constituidas en líneas de argumentación, de iniciativas y de prácticas con una especificidad propia reconocible, se proyectan sobre todas las orientaciones mencionadas. Nos referimos a la educación como bien básico que es preciso *democratizar* para que sea en realidad un derecho universal y al movimiento a favor del *mercado* bajo el paraguas de la búsqueda de la calidad y de la eficacia.

- Democratizar la educación, extenderla a todos, independientemente de sus condiciones personales, familiares, sociales o de cualquier otro tipo, constituye, seguramente, la pulsión ética más importante y noble de lo que ha querido ser la educación moderna. Ésta es la fuerza de progreso que se ha plasmado (al menos, en algunos países) en la extensión de sus sistemas escolares acogiendo a toda la población de los menores y a buena parte de los jóvenes durante un largo tiempo de escolaridad. Éste es un primer logro en el camino de la igualdad para satisfacer el derecho social a la educación aceptado universalmente, aunque dista de ser una realidad para muchos colectivos y pueblos todavía, y que tampoco se cumple del todo en condiciones de igualdad para quienes ya están escolarizados. La calificamos como una narrativa transversal porque se refiere al conjunto de potencialidades que se le presuponen a la educación. Si todos sus fines son *buenos,* deben serlo para todos, si es que creemos en el principio de la igualdad básica entre los individuos. Esta pulsión ética constituye un marco con sustantividad propia para acercarse y enjuiciar la realidad de las políticas educativas, del funcionamiento de las instituciones y para acomodar las prácticas pedagógicas a criterios democráticos. Democratizar la educación implica realizar una oferta de puestos escolares para todos, poner las condiciones para que todos reciban una educación de calidad semejante, así como atender al principio de igualdad de oportunidades, lo cual significa redistribuir recursos para compensar a quienes por sus condiciones de partida tengan menos posibilidades de ser iguales dentro y a la salida del sistema educativo. La pulsión democrática se concreta en tres principios: la necesidad de proporcionar una educación básica obligatoria en condiciones de igualdad para todos sin discriminaciones, favorecer que nadie pierda oportunidades de seguir avanzando hacia niveles superiores si tiene condicio-

nes para ello y erradicar las prácticas, conductas y actitudes que sean instrumentos de represión.

- El movimiento confuso *pro eficacia y calidad*, como uno de los pilares de la metáfora del *mercado* a la que se suelen asociar. Todo un paradigma para entender y gestionar la educación que ha difundido el pensamiento y las políticas neoliberales en las dos últimas décadas del pasado SIGLO XX. Ligamos *calidad* y *mercado* porque es la única posibilidad de que el movimiento *pro calidad* tenga alguna especificidad dentro del panorama que vamos esbozando. La calidad de la educación es la cualidad que permite distinguir la *educación buena* de la que no lo es, o de la que no lo es tanto; una diferencia entre manifestaciones o «estados de la educación» evaluados bajo algún criterio de valor. Hay educación de calidad cuando se difunde cultura y se ahonda en ella (lo cual constituye un valor valorado positivamente), como también la hay cuando se forma bien a los futuros ciudadanos (otro valor). La misma argumentación puede hacerse con el término *eficacia*. La podemos referir indistintamente a la gestión de las instituciones escolares, a los métodos o al profesorado para cumplir con sus finalidades. En cualquier caso tendríamos que referirnos a qué finalidades aplicamos el criterio de la eficacia, *para qué* son eficaces.

En cada momento, en cualquier programa político para el presente, como en cada persona con cierto conocimiento y sensibilidad acerca de la educación, se pueden detectar rastros de prácticamente todas las orientaciones que hemos descrito; las cuales son productos decantados de un cierto consenso básico desde el que discrepar. Algunas de esas narrativas tienen largas tradiciones tras de sí, de las que en alguna medida y manera participamos todos, pues forman parte de los cimientos en los que se asienta nuestra sociedad y cultura compartida. Quién no comparte que el *saber* es valioso o que ser analfabeto es un estado de la persona menos pleno que estar alfabetizado. Otras tienen historias más recientes. Unas concitan más consenso, otras más discrepancias

Vemos el mundo educativo desde puntos de vista complejos constituidos por mezclas de elementos procedentes de todas esas narrativas, sólo que unas dominan sobre otras a la hora de pensar, evaluar o proyectar la educación. Las hemos tipificado para entenderlas más fácilmente, a sabiendas de que en la realidad todo es mezcolanza, sólo que con desiguales proporciones en sus componentes.

Las narrativas que acabamos relacionar podrían ser formuladas de otra forma y ser más precisadas sus raíces o diferenciar más sus manifestaciones, pero no cabe en el espacio y en los propósitos de este trabajo. En cualquier caso, consideramos que en esa relación se contienen las pulsiones prominentes del presente y los gérmenes de lo que puede ser la educación en el futuro inmediato. Detrás de esos discursos se esconden modelos de sociedad, de convivencia y de sujeto que se insinúan como proyectos en el horizonte del presente. Detrás intereses importantes pugnan entre sí. Que se impongan unos u otros no va a sernos indiferente

¿Qué pulsiones concretas se derivan de estos marcos de conocimiento y de valores que justifican las opciones desde las que se adoptan medidas en las políticas educativas y en las prácticas cotidianas? Las resumiremos en el siguiente cuadro esquemático.

TABLA I

Pulsiones del presente que predicen las posibilidades del mundo por venir

Narrativas	Proyecciones para la comprensión y práctica de la educación
La educación para la difusión de cultura	• Valoración de la tradición de la cultura prestigiosa como canon para seleccionar el conocimiento que se considerará sustantivo para ser transmitido. Derivaciones de esta lógica: – Los más altos logros del pensamiento, las artes, la literatura, tecnología, etc. son los contenidos que merecen la pena ser aprendidos. – El predominio de la lecto-escritura como vehículo de la cultura a adquirir. – La enseñanza se imparte manteniendo fronteras nítidas entre zonas de conocimientos especializados.
La educación y la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías	• Ensanchamiento de la universalidad del conocimiento potencialmente asequible gracias a la mayor disponibilidad de información acumulada. • Proliferación de fuentes de información: espacios nuevos para el aprendizaje y nuevos controles en la posibilidad de acceder a ellas. • La disminución de la centralidad de la escolaridad para cubrir la necesidad de información que fluye por otras las redes. Las escuelas como una red entre redes. • La importancia de «aprender a aprender» para poder seguir aprendiendo durante toda la vida. Provisionalidad del saber e importancia de los meta-aprendizajes. • Importancia de las nuevas tecnologías de la información como definitorias de nuevos entornos de aprendizaje e instrumentos de expresión.
El cientificismo pedagógico	• Confianza en que la práctica pueda regirse por las leyes del conocimiento científico aplicado a la educación. La orientación técnica como guía de la acción, por encima de la sabiduría práctica. • Preponderancia del discurso de los expertos por delante de la política y de la orientación ética de los proyectos, reformas y prácticas educativas.
La educación ante el hecho multicultural	• Valoración de los objetivos y contenidos de la educación como potenciadores de la identidad cultural. • Valoración de la cultura local cercana. • La relativización del canon cultural dominante para comprender la diversidad de la cultura y entre las culturas. • El reconocimiento del derecho a la diferencia cultural que no esté en conflicto con la ciudadanía universal.
La educación como formación de los ciudadanos	• La ciudadanía democrática como referente para la elección de contenidos, organización y funcionamiento de las instituciones escolares, así como para guiar las prácticas didácticas. • Importancia de las virtudes para convivir y colaborar con otros. • Valoración y estímulo de la participación y del diálogo para dirimir diferencias y colaborar en proyectos comunes. • Evitar la represión y las discriminaciones en las prácticas educativas. • Aceptar límites a la libertad propia para que tengan cabida los derechos de los demás.
La educación para el desarrollo del sujeto	• Atención a las necesidades del sujeto en su evolución y a la construcción de su aprendizaje. Considerar la lógica del que aprende para organizar los contenidos de la enseñanza. El valor del aprendizaje intrínsecamente motivado. • Preservar al sujeto en desarrollo de las insuficiencias y malas condiciones del medio ambiente en el que se desenvuelve. • El valor de las relaciones humanas en tanto que contexto y recurso metodológico de la enseñanza.

TABLA I
(continuación)

Narrativas	Proyecciones para la comprensión y práctica de la educación
La educación para el mundo laboral	• La educación como inversión en «capital humano» del que depende el desarrollo económico. • Primar los itinerarios curriculares que inserten mejor a los estudiantes en el mundo del trabajo. • Ponderación de los contenidos «aplicables», por encima del «saber por el saber en sí mismo».
Universalizar la educación como derecho	• Prioridades de las políticas educativas y culturales en las políticas generales. • La igualdad como meta para que el derecho a la educación sea realmente universal. • La consideración de la educación como un derecho que obliga a considerar las diferencias entre los sujetos dignas de ser respetadas y combatir las desigualdades discriminatorias. • Igualdad de oportunidades en la educación no obligatoria para quienes no tengan medios.
La calidad y la eficacia como instrumentos del mercado	• Disminución del papel del Estado en el sostenimiento del sistema educativo. Aumento de los controles de calidad. • Tendencia a una consideración de la enseñanza pública y privada como formas equivalentes de brindar un mismo servicio público. • Desregulación del sistema público para que compita con el privado. • Tendencias a primar el derecho de las familias a elegir la educación por delante de cualquier otro agente educativo (centros, profesores, Estado).

De acuerdo con la tesis de la que partimos, si todas esas tendencias señaladas en la tabla anterior son las palpitaciones y pulsiones de hoy, ellas serán los motores que determinarán el futuro inmediato. Éstas son las pulsiones contradictorias que reflejan los intereses en conflicto en las sociedades complejas modernas. Con estos mimbres se pueden construir futuros alternativos muy distintos. Nos queda preguntarnos, pues, por cuáles son las fuerzas que dominan (porque hay múltiples) el pensamiento, los deseos colectivos que impulsan a la sociedad en el presente (puestas de manifiesto en las políticas generales y educativas, por los movimientos sociales, grupos profesionales, sindicatos, asociaciones de padres y madres, etc.) y que prácticas están legitimando, poniendo así el suelo del camino por el que andar: ¿Qué proyecto de educación parece estar configurándose en el presente con proyección en lo que ha de venir? ¿Por qué lo estamos incubando, en medio de la dispersión, incertidumbre y dudas que nos provoca la sociedad en la que vivimos? ¿Qué juego de fuerzas existe y cómo se expresa en las políticas, en el funcionamiento de las instituciones, en los comportamientos de los profesores y en otros agentes educativos. Cualquier respuesta a estas interrogaciones traduce el ánimo y refleja la idea que cada cual tenemos de lo que es y no es significativo en la realidad, dando por sentado que es nuestra particular visión la que exponemos.

Desde nuestro particular punto de vista, no creyéndonos inmunes a lo que ocurre en la realidad que nos circunda, pensamos que de todas esas tendencias mencio-

nadas, hoy se aprecia una retirada o un estancamiento de las narrativas de progreso siguientes: la importancia concedida a la cultura formativa con valor en sí misma; la ciudadanía como modelo de vida en sociedad; la preocupación por el sujeto como referencia fundamental y la pulsión democratizadora de la educación. Son prominentes, por el contrario, o están en proceso de ascenso: la predominancia del discurso sobre la educación y la presencia sociedad de la información; el creciente apoliticismo de los expertos orientando al gobierno de los asuntos públicos; los enfoques multiculturales; los enfoques pragmáticos de la educación puesta al servicio del mundo laboral; y el movimiento en pro de la eficiencia y de la implantación del mercado. Pensamos que estamos asistiendo a una retirada de los enfoques y de las aspiraciones modernas que se consideraron pilares del progresismo y a un predominio de los enfoques postmodernos, pragmáticos, economicistas y menos solidarios. No sabemos hasta qué punto ni en qué medida nuestra valoración es fruto de estar más familiarizados con unos discursos que con otros, hasta dónde es debida a las implicaciones en el contexto inmediato o a la percepción de lo que está ocurriendo en el resto del mundo globalizado en el que estamos. No es una valoración negativa o pesimista, sino simplemente la constatación de que asistimos a la aparición de nuevos escenarios a los que hay que dar respuestas desde las propias ideas de progreso, admitiendo que pueden ser diversas y discutidas en las sociedades democráticas. Pero tampoco son principios democráticos los que de forma reflexiva y abierta imponen el presente que tenemos y señalan la dirección del futuro.

ALGUNOS CONFLICTOS ESENCIALES DEL PRESENTE Y LOS DILEMAS QUE CONDICIONAN LA EDUCACIÓN EN EL FUTURO

Comentaremos algunas de las pulsiones que hemos señalado en torno a tres grandes núcleos de dilemas e interrogantes que nos retan a confrontar el pensamiento a la búsqueda de nuevas síntesis, a dilucidar los valores entre los que elegir y a decidir las prácticas que den respuestas adecuadas.

¿Tiene porvenir la escolarización, las instituciones y las figuras profesionales que la han hecho posible?

La educación moderna, despojada de sus más rancias connotaciones moralizadoras y disciplinantes, se ha caracterizado por despertar en los poderes ilustrados, primero, la ilusión de que podía ser un motor de cambio y mejora tanto de los individuos como del bienestar social general. Esa fuerza impulsó, y lo sigue haciendo, la universalización de los niveles básicos del sistema educativo y contribuyó a ensanchar los intermedios y superiores[2]. A medida que se dieron las condiciones sociales, económicas y políticas favorables para que la escolarización se generalizase, esa esperanza se fue extendiendo entre la población que creyó en el mensaje de redención que portaba la escolarización de los menores y jóvenes. La ilusión tenía bases materiales en las que apoyarse, pues la extensión del sistema en los países en los que tenía lugar era paralela a un fuerte ritmo de crecimiento de sus economías industrializadas, con fuerte actividad comercial y, más tarde, con

(2) No obstante, la educación escolar para todos resta por lograrse para el 26% de la población mundial. En no menos 70 países de los que se comprometieron en el compromiso de Dakar a lograr con sus políticas una educación para todos, ese objetivo básico sigue sin conseguirse. UNESCO: *Education For All Global Monitoring Report: Is the World on Track?*, 2002.

una importante expansión del sector de los servicios que generaron un mercado laboral dinámico en el que el valor de la educación para el ascenso social era muy alto. El mismo desarrollo que necesitaba mano de obra cualificada y crecientes cuadros medios, apoyado por políticas fiscales progresivas, generaba los recursos precisos para la expansión de la educación, tanto en lo que se refiere a la cobertura de la población atendida, como a su prolongación a edades de los alumnos cada vez más tardías. *Capital escolar* acumulado y *capital cultural* se hicieron equiparables y eran recompensados en la sociedad con posibilidades de movilidad en la jerarquía de las profesiones y de los empleos. Esa universalización del aparato escolar era también una extensa red para la custodia de los menores y un marco para educarles como ciudadanos. La escuela devino en una *institución total* en un doble sentido. Primero, como agente que, de facto, intervenía en la unidad global que es la personalidad de cada individuo, en todas sus dimensiones. Segundo, por apreciarse en la escolarización una fuerza de poder redentor global, extendida por todo el mundo, en la que se depositaron las más variadas esperanzas y en la que se delegaron funciones que con anterioridad cumplían otros agentes.

El sistema educativo ha sido y es una institución social apreciada, las familias quieren más y mejor educación escolar para sus hijos, como muestra de la confianza que tienen en el valor que se le presupone. Las políticas educativas son motivo del debate social, la sociedad recurre al sistema educativo como instrumento para remediar lacras sociales, la calidad del sistema preocupa, se aprecia su valor igualador (en el caso del acceso de la mujer, por ejemplo, o en la extensión de la enseñanza secundaria y superior), se reclama la mejora de la producción científica de las universidades... son muestras del papel importante que se cree tiene la educación. Es la mejor garantía que ofrece el presente para su continuidad en el futuro, sea éste el que sea.

La escolarización universal de los menores se valora porque encierra cuatro promesas básicas: refleja la fe en la escuela como motor cultural de la sociedad y fuente de bienestar para quienes la frecuentan; por creer que juega un papel esencial en la socialización de todos los menores, transmitiéndoles una serie de valores y normas de comportamiento; porque cuida de los alumnos en sustitución de la familia y; por considerar que les puede preparar para desempeñar ocupaciones laborales, bien de manera directa o dando capacitación de aplicación más remota y general. Enseñar, socializar, cuidar y preparar a los menores son las razones por las que se les escolariza desde edades tempranas y durante largo tiempo. Se pueden añadir otros motivos importantes (como es el desarrollo personal, que convivan con los iguales, que sean más independientes...), pero tienen un peso social menor. Deberían tenerlo, pero nadie hace políticas, prolonga la escolaridad, paga impuestos o edifica escuelas para que los pequeños se vean allí o para que tengan ocasión de desarrollar su creatividad. Si están en las escuelas, entonces pueden tenerse en cuenta esos objetivos menos visibles.

Cada una de esas promesas tiene una historia particular de cómo ha ido arraigando y un peso específico que es desigualmente valorado por diferentes grupos sociales y personas con intereses distintos. Las cuatro funciones básicas se legitiman desde diferentes narrativas. Tenemos la seguridad de que mientras dichas funciones sean necesarias y las escuelas las cumplan con un cierto nivel de eficacia, la educación a través de ellas tiene porvenir. Pero es posible que en el futuro cambien de sentido y en importancia para la sociedad, quizá se disocien, pudiendo desprenderse de esas alteraciones demandas de cambios en el papel de las escuelas (obligándolas a adaptarse) y hasta pueden poner en duda

la conveniencia de la escolarización (disminuyéndola) o el que se busquen alternativas si no responden a las expectativas. La función de cuidar es fácil de suplir. A título de ejemplo, podemos observar como el servicio de comedor escolar –una función asistencial– lo están asumiendo sin problemas empresas, algo que venía siendo gestionado por los centros ayudados por las asociaciones de padres y madres. Con las actividades extraescolares empieza a ocurrir lo mismo. En estos momentos, en los que se acaba de aprobar la Ley de Calidad, hemos podido oír voces que afirmaban que la atención a los alumnos con dificultades es un problema que compete a los «especialistas» (al profesor, a su asignatura y nada más). La función de informar que tiene la enseñanza impartida por los profesores puede ser hoy suplida y en el inmediato futuro lo va a ser más.

El día en que a las instituciones que escolarizan a los menores y jóvenes se les arrebate el monopolio de la acreditación de los saberes básicos que ahora tienen, deberán demostrar su verdadera valía para merecer el aprecio y apoyo social del que disfrutan. Hasta ahora la sociedad ha tenido en el sistema escolar una de sus redes más potentes de difusión de la cultura. En la sociedad del conocimiento es una más que compite con otras que, desde el punto de vista estrictamente informativo, podrán ser mucho más eficaces y atractivas. Sin pecar de tecnofílicos furibundos, hay que reconocer que las nuevas tecnologías multimedia pueden configurar entornos de aprendizaje más atractivos que un aula encerrada en sí misma (y más amables, de paso: el procesador de textos nos señala los errores ortográficos sin evaluarnos ni bajarnos la calificación) ¿Qué conocimientos, habilidades o que formas de aprender serán sólo posibles en las escuelas? Acaso ¿No se están ya vaciando de competencia para informar sobre muchos aspectos esenciales para la vida y el entendimiento del mundo? ¿No están dejando de tener influencia sobre los adolescentes y jóvenes? ¿No tienen responsabilidad en la desafección de éstos hacia el sistema escolar y en la «deserción escolar»? ¿A quiénes importarán e interesarán los saberes escolares? ¿A quiénes irán destinados y para quiénes serán insustituibles?

Hay múltiples indicios de la «devaluación» de las instituciones escolares, de su presencia en el entorno social, del tiempo escolar, de los profesores... Querámoslo o no reconocerlo, esa pérdida de relevancia es un reflejo de cambios sociales con efectos imprevistos, pero también de políticas identificables, del aislamiento de las instituciones educativas respecto del entorno, de comportamientos corporativos, de falta de agilidad para acomodarse a nuevos contextos, de la devaluación de los sistemas públicos y del relajamiento de la tensión utópica para impulsar la búsqueda de mueva metas, mejores prácticas y democratizar realmente la educación allí donde se ha conseguido universalizar eficazmente la escolaridad. ¿No estará más justificada la desesperanza allí donde no se ve en el horizonte la posibilidad de lograr la universalidad del derecho a la educación o donde se realiza en condiciones de precariedad extrema?

La actualidad nos muestra serios motivos para moderar la esperanza despertada por la educación universalizada que hemos hecho equivalente a escolarizar a todos. Entrar y permanecer en el sistema educativo es una primera reivindicación, pero *estar* en él no es suficiente para obtener los frutos que promete y convertirlo en una fuerza rectora de la sociedad, lo cual no significa que eso dependa solamente del sistema educativo, pues ésta tampoco es la sociedad platónica regida por los sabios filósofos ni tiene en el afán de saber su máxima aspiración. Quizá en nuestro presente no se tengan ya tan altas expectativas acerca de la capacidad de la educación dispensada a través de los sistemas escolares y debamos admitir que se ven reducidos a

una extensa red o aparato de socialización y enculturación devaluado como motor de cambio y de modernización en la sociedad. Quizá no lo ha sido nunca en la medida en que se creía y se esperaba.

A pesar de todas las dudas, creemos que el sistema educativo tiene porvenir porque realiza funciones a gran escala que son necesarias para la sociedad, aunque determinados grupos sociales pueden prescindir de él. A pesar de las críticas a su desfasado funcionamiento y por el alto nivel de fracaso que en él se produce, el nivel educativo sube, la juventud está mejor preparada y la aspiración a permanecer más tiempo escolarizados continúa. Muestras de su eficacia las hallamos, por ejemplo, en la correlación positiva entre el nivel de escolarización alcanzado por los sujetos y las oportunidades de empleo, entre aquel y el consumo de bienes culturales, con los niveles de lectura, con el uso de las nuevas tecnologías, con la educación permanente que se seguirá frecuentando, con el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece el mundo globalizado y con diversos indicadores del desarrollo cultural (turismo, visitas a museos, espectáculos, etc.) y del bienestar social.

El futuro nos plantea dos retos para mantener la educación en las escuelas como una empresa valiosa. Por un lado, el de hacer de la educación escolar un instrumento para potenciar capacidades en los individuos que les permitan comprender la sociedad que les tocará vivir y ser actores en la misma, en vez de quedar sometidos a los poderes que la gobiernan, los cuales se alejan y ocultan cada vez más. Un reto que, a su vez, exige tener en cuenta dos líneas de actuación. Primera, la de ir buscando la colaboración de las familias y la adhesión de los alumnos a ese proyecto, en vez de imponérselo por medio de procedimientos coercitivos. Segunda, el obligarnos a examinar lo inadecuadas que pueden ser las formas de organizar la enseñanza, revisar los currículos para superar el academicismo de unos contenidos que no dicen nada a buena parte del alumnado, hacer atractiva la enseñanza y la vida en las instituciones, dentro de patrones normativos razonables para la convivencia. Mirar a los usos del pasado, reclamar el sometimiento o el esfuerzo para que aprendan lo incomprensible –por valiosos que pensemos que son los contenidos que se les proponen– no son soluciones. Por otro lado, lo que la escolaridad puede prometer y tener de válido para preparar para el futuro, se puede realizar pensándolo como bueno para todos o para unos más que para otros. El futuro de la sociedad, que será cada vez más «del conocimiento», sitúa al derecho a la educación efectiva como la llave para ejercer otros derechos y para no quedar excluidos, es decir, que tiene que ser *universalmente efectiva para todos.* Este principio de orden moral obliga a considerar la educación básica (que es normalmente, la que se corresponde con la etapa de la obligatoriedad) como algo que está al servicio del sujeto, de sus necesidades de desarrollo. Eso significa que tiene que ser protegido, enseñado, capacitado, respetado, ayudado a desarrollarse... El menor tiene derecho a recibir la enseñanza, independientemente de toda condición personal (nivel de conocimientos incluido, del capital previo) y social (no ajena, desde luego, al a la probabilidad de fracasar). El derecho a la educación es un derecho de las personas, subjetivo y el aparato escolar, sus medios, profesores y métodos son instrumentos para conseguirlo. Históricamente esos objetivos han sido inalcanzables sin un sector público de educación fuerte. Por algo los países más avanzados cuentan con sistemas públicos dominantes, mientras que la privatización de los mismos va pareja con el deterioro de la calidad en general, como ha sido el caso de varios países de América Latina.

No queremos decir que una educación *a la medida* de los alumnos, utilizando la expresión de Claparéde para caracterizar el

movimiento de la Escuela Nueva europea, deba administrarse sometiéndose a sus intereses actuales, a unas posibilidades consideradas como algo definitivamente dado o a una hipotética secuencia fija de desarrollo, sino que hay que contemplar el punto del que parten para elevarlos, parta de donde parta cada uno y esté donde esté. El derecho del individuo a la educación va ligado a su persona, como afirma Steiner, aunque debamos forzar al ser humano a alzar el listón de sus gozos y de sus gustos. La obligatoriedad no es sólo un mandato social para asistir a las escuelas, sino para que el Estado, a través de la política educativa, y el sistema escolar con su organización y los profesores con sus prácticas hagan realidad un servicio al alumno. Lo cual implica de cara al futuro la necesidad de reinventar una escuela cuyos usos no se generaron ni se han adecuado del todo a ese nuevo hecho de la escolarización universal. El sistema de salud está para tratar de conseguir que cada enfermo recupere el nivel más alto de bienestar de salud posible, independientemente del grado de gravedad o déficit que presente a la entrada de un hospital público. Todos tienen derecho a la salud, para lo cual son atendidos con desigual intensidad y cuidados, según el tipo de carencia que presentan. Los medios se ponen al servicio del grado de necesidad del enfermo, sin mirar su condición, salvo para tenerla en cuenta en el diagnóstico. Así, el sistema escolar debe atender a cada uno desde su peculiar situación y en la medida en que lo precise.

El sistema educativo trabajará a favor de la inclusión en un futuro con más justicia y una mejor cohesión social en la medida que él mismo es incluyente de la población que lo frecuenta en la educación básica. Y lo es en tanto en cuanto se abre a las diferencias y a las desigualdades en vez de ser selectivo o jerarquizador de las primeras y sancionador de las segundas. Decir que la educación tiene que ser efectiva, quiere decir que lo tiene que ser para todos. Debemos pensar, organizar y realizar una educación para esos fines, sin someterlos a las estructuras asentadas y a los hábitos establecidos. Desafortunadamente, son las formas dominantes de pensamiento –el sentido común del profesorado, la cultura que orienta el comportamiento de las instituciones, las formas de desarrollar el currículo– las que imponen, a priori, el sentido de lo educativamente valioso y correcto. De ese modo se legitiman los estándares a los que se debe someter el variado y desigual alumnado. La escuela del futuro no puede encerrarse en su tradición uniformante, seleccionadora y evaluadora que obliga a clasificar y a excluir, sino ser abierta, flexible, a multinivel, variada internamente, acogedora de ritmos diversos. Un espacio-tiempo abierto en el que es posible entrar, salir, volver y compartir con otras actividades, una red e la que todos tengan oportunidad de suplir capitales culturales a los que no tengan acceso por otras.

Algunas dudas acerca de la fe en la escolaridad como una red de cultura valiosa

La cultura impartida a través de la escolarización puede sacar al ser humano de la ignorancia y del sometimiento al oscurantismo, proporcionándole una de las capacidades que lo habilitan para ser libre, autónomo, para poder ejercer otros derechos y no quedar excluido de la sociedad. Si hemos dado por real la asociación entre educación y escolarización, entrar y perdurar en el sistema escolar es sinónimo, pues, de ganar más cultura para cada individuo particularmente y para la sociedad en general. Ésta es la ecuación de la sociedad del conocimiento moderna. Éste es el sustento de la fe en el sistema escolar en la modernidad: el derecho de acceder y permanecer escolarizado se entiende como equivalente al derecho universal a la edu-

cación como recurso para aprovechar el valor nutriente de la cultura, con lo cual la fe en la capacidad redentora que se le concede a ésta se desplaza a la escolaridad y, casi sin darnos cuenta, a las prácticas pedagógicas a las que queda sometido el alumno. Este desplazamiento de confianza cultura-educación-escolaridad-prácticas escolares supone concebir que éstas últimas tienen la potencialidad de constituirse en una red difusora de cultura.

La verdad de esta ecuación ha estado bajo sospecha desde hace tiempo. Las dudas provienen de varios frentes. *Primero,* de la fundada evidencia de que existe una desnaturalización de la cultura que se dice querer transmitir y que los alumnos tienen que aprender en las aulas, provocada por las prácticas escolares; una cultura que tiene poco que ver con la cultura valiosa de la que hablan los ilustrados. ¿Es realmente conocimiento histórico valioso, por ejemplo, lo que hay que aprender para dar por superados los contenidos de la asignatura de Historia? *Segundo,* Esa cultura ilustradora, que ha sido seleccionada siguiendo el canon de lo que se considera conocimiento valioso y que ocupa los currículos suele dejar fuera de consideración el conocimiento útil e imprescindible para comprender y manejarse en la vida cotidiana que precisa el alumno (durante la etapa de educación obligatoria, al menos). *Tercero,* a la cultura escolar se le acusa de constituir un contenido que no representa a la pluralidad cultural existente, que no es representativa del acervo cultural general, sino una visión parcial elevada a la categoría de universal a costa de la ocultación de otras culturas. El sistema escolar tiene que resolver el dilema entre la constatación de la diversidad cultural realmente existente y la demanda de una educación de contenidos comunes para garantizar la igualdad en un mundo que se globaliza. Admitir la diversidad implica la necesidad de una mirada multicultural más plural, respetuosa y dialogante para proyectarla sobre los contenidos, métodos y relaciones pedagógicos. Por otro lado, la necesidad de un marco más general compartido para entender y desenvolverse en un mundo que camina a favor de una globalización hoy unilateralmente entendida. El equilibrio entre esas dos pulsiones será decisivo para el porvenir de los sistemas escolares. *Cuarto,* como éstos han de desarrollar la difusión cultural al mismo tiempo que desempeñan sus funciones asistenciales, de ser refugio seguro para los menores en ellos custodiados y de jóvenes a los que se les retrasa su entrada en la vida activa, además de preparar a minorías dirigentes y técnicos bien cualificados, quiere decirse que esa red cultural o bien funciona de manera autónoma respecto de esas funciones –lo que supondría un sistema de prácticas paralelas bastante irreal–, o bien será una red condicionada y sometida a esos otros cometidos de la escolarización.

Desde estos cuatro frentes de crítica se deducen otras tantas líneas de acción para orientar la educación del futuro: Primera, la necesidad de dar relevancia a los aprendizajes escolares, liberándolos de la degradación intelectual a la que los reducen muchas veces las prácticas pedagógicas dominantes. Segunda, revisar el contenido de la educación en general y, especialmente, en la etapa obligatoria, para convertirlo en una herramienta útil para los alumnos de cara a la comprensión de un mundo cuyas claves se escapan al conocimiento inmediato que puede extraerse de la experiencia cotidiana. El mundo es cada vez más complejo, comprenderlo implica ahondar más en la realidad aparente que nos muestra. La educación general «para la vida» exige hoy conocimientos más extensos, profundos e interrelacionados que capaciten a los sujetos para situarse en el contexto en el que le toca vivir, así como las habilidades necesarias que les capaciten para ser actores y no simples espectadores de lo que ocurre y les afecta. Tercera, abrir los contenidos a la pluralidad de la

cultura, que es la forma de acercarse a la de las culturas, introduciendo una dosis de relativismo y de provisionalidad en lo que hoy damos por seguro.

De la información al saber informarse para la sociedad del conocimiento

La institución escolar es, tal como la hemos calificado, una red de difusión cultural de contenidos y de herramientas para su adquisición, cuyos efectos se reflejan en lo que podríamos llamar *aprendizajes directos*. La cultura que difunde tiene un carácter particular y también son singulares las formas de aprender a las que es sometida. Los contenidos culturales que facilita la red escolar son fuentes de significados con los que se pretende *informar* a los alumnos acerca de la realidad material del mundo físico y natural, sobre la vida humana, social o cultural, presente o pasada, la propia o la de otros. En el mejor de los casos, y si se dan las condiciones adecuadas, esas informaciones, al ser asimiladas e interpretadas por sus receptores, se incorporan a la estructura mental de quienes las aprenden y se convierten en competencia mental para conocer e interpretar el mundo accesible de la forma y con la extensión con las que es posible hacerlo en y durante la escolaridad. Si las informaciones adquiridas tienen los requisitos de ser significativas y relevantes para quienes las aprenden, entonces pasarán a formar parte de su competencia cultural, pasan a ser *conocimiento* o *saber* personales, es decir, serán constitutivas en alguna medida de la subjetividad. En el peor de los casos, se aprenden como informaciones fragmentarias carentes de significación relevante, aisladas unas de otras y desgajadas de los esquemas del pensamiento. Buena parte de lo que hoy se reconoce como éxito escolar contiene estos logros de aprendizajes devaluados.

La pedagogía tradicional y la moderna han dado tal valor a la información contenida en los saberes acumulados y, particularmente, a los seleccionados bajo el canon académico para construir los currículos, que han cosificado a la cultura en el marco escolar, como si su finalidad estuviese contenida en sí misma, enredándola en los ritos escolares que desvirtúan los potenciales beneficios que su asimilación pudiera proporcionar a quienes la aprenden. Para la pedagogía tradicional el conocimiento es una conquista estable que se reproduce bajo el supuesto de que la sociedad también lo es, y donde el presente no es en realidad otra cosa que la pervivencia del pasado. La lógica de la pedagogía tradicional está determinada por la autoridad. A la pedagogía moderna no le vale este principio, sino el de seguir renovando sus contenidos a medida que el conocimiento avanza, pero compartiendo con la orientación anterior la fe en que el orden interior de los sujetos –el saber que resulta del aprendizaje– debe acomodarse y ser guiado por la de la racionalidad inherente a la información del conocimiento sistematizado. La escuela debe acomodarse al ritmo del progreso social, en general, y al del saber, en particular, en una carrera cada vez más acelerada en un mundo que se cree todavía dominable gracias al conocimiento científico. El crecimiento acumulativo del saber y su acelerada revisión hacen cada vez más difícil la tarea de pensar en un posible mapa de la información ordenada para que desde la enseñanza se pueda construir aquél orden interior en sujetos con una identidad coherente cuando se «desordena» y se vuelve más complejo el universo exterior. Se iniciaba de este modo una búsqueda con otras prioridades cuyo eje se podría resumir en la siguiente pregunta: ¿Cómo desde las limitaciones del tiempo de la escolaridad se puede hacer que los aprendices no queden impotentes y anulados, ellos y las escuelas, ante el ritmo del progreso y del cambio? La confianza en el poder de la educación tuvo que pasar de la seguridad en el conocimiento como contenido de la

enseñanza a la búsqueda de otro orden interior: el que proporcionaban los aprendizajes formales que podrían capacitar para seguir aprendiendo, confiando en que el mundo es todavía previsible y en que la línea marcada por el progreso continua todavía.

Como el aprender se hace de una forma determinada, una práctica continuada del mismo tiene como efecto secundario la generación de estilos de aprender. Desde el saber leer y expresarse por escrito, hasta el resolver problemas complejos aclarando su estructura o el saber hallar y ordenar la información, constituyen competencias genéricas que se adquieren en buena medida a lo largo de la experiencia escolar. Siempre se *aprende a aprender aprendiendo algo*, a hacerlo bien o mal, de una manera o de otra. Una vez que esas formas cuajan y se consolidan se convierten en competencias (o en incompetencias) que los educandos hacen suyas como si fuesen rasgos de su personalidad, proyectándolas fuera de los ambientes escolares y más allá de la escolaridad. Los estilos escolares de aprender, o aprendizajes secundarios, colonizan la vida extraescolar y el tiempo postescolar de los alumnos. En este principio, a fin de cuentas, se apoya la esperanza en la educación que proporcionan las instituciones escolares: que sus enseñanzas se transformen en competencias de los estudiantes que tengan valor más allá del presente; de lo contrario los aprendizajes escolares agotarían su sentido en la superación de las exigencias que imponen los ritos escolares. La pedagogía moderna ha pretendido que ese fuese el sentido de sus prácticas, bien se le llamara a ese metaaprendizaje, *formación*, capacidad de transferencia de lo aprendido, o aprender a aprender. No conseguirlo es un fracaso, aunque nos engañemos calificando de éxito el que los estudiantes logren retener aprendizajes de contenidos fragmentados.

A pesar del fracaso escolar y de lo que de irrelevante tienen que aprender en muchas ocasiones los alumnos, la educación impartida en las escuelas tiene, globalmente, un efecto positivo de transferencia de competencias generales que es lo que constituye el *buen aprender a aprender* (porque también se produce el aprender a aprender mal). Ése es el mecanismo por el que la educación trasciende el presente y se proyecta hacia el futuro y lo condiciona. Éste es el criterio esencial para determinar lo que es una educación de calidad y distinguirla de la que no lo es: cuando las competencias adquiridas tienen aplicabilidad fuera del contexto en el que se adquieren, más allá de las prácticas pedagógicas en las que se aprendieron. Mientras que adquirir contenidos relevantes de forma significativa capacita para conocer e interpretar el mundo al que es posible acceder en la experiencia escolar, el aprender a aprender habilita para continuar conociendo ese mundo. El panorama de una sociedad en la que la información se acumula a ritmo exponencial, cuando las nuevas tecnologías permiten el acceso a remotas bases de datos, bibliotecas y portales de internet, este aprendizaje de segundo grado es la llave que permite esperar que los menores que frecuentan las escuelas podrán y querrán seguir aprendiendo. En el futuro no sabemos que deberá aprenderse, pero confiamos en que esa capacidad le permitirá hacerlo.

El problema para buscar decididamente este aprender a aprender con poder multiplicador reside en que no es una destreza que resulte de sumar logros específicos identificables y programables. Adquirir la capacidad de pensar con los materiales asimilados, aplicarlos a situaciones diferentes a aquélla en la que se aprendieron, ordenar y jerarquizar las informaciones, filtrarlas, argumentar y razonar, leer entre líneas, son algunos de los rasgos de ese aprendizaje de segundo grado. Se nutre de los efectos producidos como consecuencia de tener ciertas experiencias discontinuas de calidad aprendiendo contenidos sustantivos.

Un resultado que se deriva no sólo del contenido, sino básicamente de la forma de aprenderlo, del método, del contexto y de la implicación personal en el aprendizaje. Aunque lo queramos provocar de forma continuada –y es preciso hacerlo– no tenemos garantías de conseguirlo. Es necesario afianzar la idea de que se trata de un subproducto que se deriva de otros procesos, debiendo, pues, desechar la idea ingenua de que ese deutero aprendizaje, como lo denomina Bateson[3] pueda conseguirse prescindiendo de contenidos de enseñanza, como si los mecanismos mentales pudieran desarrollarse sin nutrirse de estímulos.

TABLA II

Características y condiciones de producción de los aprendizajes valiosos en la educación

	TIPOS DE APRENDIZAJES Y ORIENTACIONES PARA SU ENSEÑANZA		
	Pedagogías tradicional y moderna		**Pedagogía en la sociedad de la información**
Tipos de aprendizaje	Aprendizaje directo o primario	Aprendizaje de segundo grado o deutero aprendizaje: Aprender a aprender	Aprendizaje de tercer grado o aprender a desaprender.
Funciones — *Aprendizaje relevante: ¿En qué consiste?*	• En el mejor de los casos consiste en la apropiación intelectual de contenidos aprendidos de manera significativa; es decir, que el alumno entiende o comprende. Convierte la información en conocimiento o saber, en capacidad o competencia subjetiva.	• Crea estilos de aprendizaje acorde con un tipo de práctica. • Consiste en adquirir habilidades cognitivas, saber cómo usar el conocimiento disponible, cómo ordenarlo, las formas de tratar la información, cómo pensar utilizando los segmentos de lo que es ya conocido, el saber buscarlo, argumentar con él, reelaborar lo aprendido, aplicarlo...	• Es la capacidad para cambiar las forma de pensar situándose fuera de ellas. Hábito de no habituarse.
	• Conocer e interpretar el mundo posible en la escolaridad.	• Capacitar para continuar conociendo el mundo al margen y después de la escolaridad.	• Flexibilidad para cambiar de modos de aprender
Cualidades	• La finalidad es inherente al contenido. El poder dar cuenta de que se ha asimilado es la prueba de su adquisición. • Se presume que es continuo, acumulativo, sistemático y de valor o vigencia permanentes. • Se ordena según su lógica interna. • Válido para una sociedad y cultura estables donde el sujeto no cambia de contexto. • El conocimiento tiene un valor de uso constante. Lo que se enseña representa el canon valioso. • La enseñanza se mantiene por su propia inercia, sometida a las tradiciones del pasado.	• No se puede adquirir sistemáticamente, sino en tanto es efecto indirecto de los aprendizaje de primer grado. • Depende del modo cómo se enseña y se aprende, de cómo se trabaja con los contenidos. • Es difícil programar el aprender a pensar • Aprender a ir más allá de lo dado y de lo que es conocido, pero dentro de un modelo estable de progreso. • Se presupone una identidad personal coherente a modelar de manera continuada, que se irá estabilizando. • Se tiene una perspectiva temporal en la que la vida resulta previsible. • Se cree en la validez de modelos de racionalidad compartidos.	• Saber sobre el saber, para poder decidir qué es conveniente saber. • Sociedad que esta sometida a procesos de cambio. • Contextos nuevos e imprevistos. • Mundo sin estructuras o con muchas lógicas operando a la vez. • Pluralidad y relativismo. Relatividad y provisionalidad del conocimiento. • Dispersión de influencias y de estímulos. Autoridad descoordinada, dispersa o múltiple. • Mundo complejo, globalizado y aparentemente desorganizado
Supuestos acerca de los sujetos, contexto social y cultural.	• Seguridad en el conocimiento valioso. • División de papeles entre quien aprende y quien enseña. • Coherencia entre la acción de agentes diversos, autoridad segura. • Mundo estable: el aprendizaje conserva su valor si las circunstancias no se alteran fuera de lo previsible, lo cual ya no depende del sujeto que aprende ni de la enseñanza. • Marcos de pensamiento y de vida estables: actividades, formas sociales que permanecen, cultura y valores indiscutibles. Seguridad para abordar los problemas.		

(3) G. Bateson: *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente.* Barcelona, Gedisa, 1999.

El *aprender a aprender* prolonga la capacidad de quienes la adquieren como una posibilidad para su educación permanente, lo mismo que un «saber hacer» es útil en el ejercicio de la práctica profesional correspondiente en el tiempo posterior a su adquisición. Ahora bien, tanto el saber directo o primario como el de segundo grado son útiles mientras la realidad a la que se aplican tenga una cierta continuidad, es decir, un futuro previsible en el que tengan vigencia los aprendizajes. La sociedad de la información es una sociedad sometida a tales ritmos de cambio, que necesita de un nuevo nivel de aprendizaje: el de saber rehacer y cambiar el aprender a aprender y, como dice Michéa[4], el poder desaprender lo aprendido para sobrevivir en ella. Si adquirir estrategias cognitivas salva la limitación del aprendizaje directo de contenidos, este nuevo tipo de aprendizaje de tercer orden salvaría la caducidad del meta-aprendizaje de segundo grado: consistiría en aprender a aprender modos de aprender.

En el mundo de la sociedad de la información, más todavía en las condiciones que plantea la globalización, de la que es causa y efecto, la realidad se nos presenta de forma más desorganizada, más plural e infinitamente más compleja, por la abundancia de información, la de medios de obtenerla y la apertura a culturas diversas. Es un mundo más rico y variado pero más difícil de aprehender.

En realidad es una redundancia decir que una sociedad es *de la información*, pues toda sociedad lo es, en tanto los individuos están ligados entre sí por diferentes tipos de redes de comunicación por las que circulan contenidos sometidos a unas ciertas reglas para su distribución. Al denominarla de ese modo lo que se hace es señalar la preponderancia que tiene el conocimiento en las relaciones sociales, en la actividad económica que se desplaza de la producción de bienes a la de servicios, con el correspondiente cambio en la estructura del empleo. Es un rasgo que no surge súbitamente de la nada, sino que es la provisional culminación de una larga trayectoria histórica, sólo que ahora sus rasgos definitorios adquieren mayor notoriedad.

A pesar de las promesas con las que la adornan sus propagandistas, es preciso recordar que la mayor presencia de información, la disponibilidad de remotas y variadas fuentes donde hallarla, así como la inmediatez de su comunicación no mejoran por sí solas el conocimiento ni sirven a todos por igual, sino a quienes pueden aprovecharse de ella, a quienes saben y pueden elegir cómo y de lo que informarse, pues ellos sí pueden contar con más datos para elaborar sus saberes. Esta capacidad no surge de la información ni de su abundancia, porque es una construcción de los sujetos mejor o peor informados. Eso mismo viene ocurriendo con la información impresa. Más libros no significa necesariamente más lectura cuando se parte de un cierto nivel, sino más posibilidades de elegir para los ya lectores y de satisfacer a lectores especializados. Hay que procurar que los libros sean más accesibles para quienes no lo son (creando bibliotecas) y más asequibles cuando no lo sean (con la política editorial y de precios adecuada). Pero quien es ya lector lo que requiere es orientación y guía (información sobre la lectura posible), quien no lo sea no va a convertirse en un empedernido lector por mucho que se incremente la oferta de libros o mejore la accesibilidad a los mismos.

Tampoco puede decirse que el mundo para vivir que nos ofrece esa sociedad de la información vaya a ser más abierto, transparente y democrático por el hecho de que cualquiera pueda comunicar y no sólo recibir información, porque se múltiplique ésta y se diluyan los criterios de autoridad inte-

(4) J. C. Michéa: *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acuarela Libros, 2002.

lectual. Puede haber más libertad, reciprocidad en la comunicación y conocimiento develador de la realidad, lo cual supondría autonomía y liberación; pero también es posible una pérdida de referencias, un embrutecimiento por saturación de información irrelevante y una desorientación al carecer de una jerarquía clara de valores en los que ver una guía para construir nuestra identidad.

La sociedad de la información lo que nos pide en el presente como inversión para el futuro es, sencillamente, mejor educación.

Demasiados interrogantes, muchas posibilidades abiertas, pocas seguridades, pero es que el futuro siempre ha debido ser inquietante. Más nos vale vivirlo imaginándolo desde la incertidumbre y no desde el temor. Hagamos que todos puedan pensarlo y sentirlo así, por lo menos.

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser originales e inéditos. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word, WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección: revista.educacion@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a. **Libros:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, éstos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

   GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b. **Revistas:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, éstos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

   GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

6. Las citas textuales deben separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en aplicación de estas normas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

EDUCACIÓN Y FUTURO

PRESENTACIÓN: CARMEN LABRADOR HERRÁIZ.—GABRIEL JANER MANILA: *Representación del mundo y conflicto moral.*—ALAIN MICHEL: *Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades.*—HENRY GIROUX: *Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo.*—GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ: *El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida.*—LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO: *Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU).*—CLAUDE GRIGNON: *Enseñanza superior, cultura científica y cultura técnica: el caso de Francia.*—SILVANO TAGLIAGAMBE: *Competencia y capacidades en la reforma del sistema escolar.*—JUAN MANUEL COBO SUERO: *Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro.*—FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ: *El futuro de la educación social.*—MANUEL CUENCA CABEZA: *La educación del ocio: ámbitos de acción futura.*—JOSEFINA GRANJA CASTRO: *Un horizonte para pensar la educación en contextos de complejidad social: los aportes de Niklas Luhmann.*—JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ: *Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica.*—JAVIER ECHEVERRÍA: *¿Internet en la escuela o la escuela en internet?*—FABIO BACCHINI: *Niños, educación y calidad de vida.*—MICHAEL W. APPLE: *Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?*—CARLOS ALBERTO TORRES: *La educación del futuro y los dilemas de nuestro tiempo.*—MANUEL MACEIRAS FAFIÁN: *Perspectivas de la motivación*—JOSÉ GIMENO SACRISTÁN: *El futuro de la educación desde su controvertido presente.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE