

DIALÈCTICA SOCIAL I VARIACIONS RECENTS EN EL CAMP EDUCATIU I FORMATIU

Jornada Projecte «Argos». Ponència-marc (novembre 2004)

Francesc Jesús Hernández i Dobon (francesc.j.hernandez@uv.es)

Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València

Abans de res, he d'agrair l'amable invitació dels responsables del projecte per compartir aquesta jornada i algunes reflexions, necessàriament obertes al diàleg amb tots i totes vosaltres.

La pretensió d'una ponència-marc ha de ser oferir proporcions generals, línies mestres d'un espai teòric en el qual un assumpte particular troba la seua ubicació, com ara l'anàlisi que farem avui sobre l'activitat realitzada al Projecte Argos de formació ocupacional. És, per dir-ho així, un treball de cartografia bàsica el que s'hauria d'esperar d'aquesta ponència.

Per tal d'assolir el màxim grau de generalitat, evitaré partir de definicions pedagògiques, ja que aquesta disciplina no ha arribat a establir unívocament les seues nocions bàsiques. Cap a la fi d'aquesta intervenció aportaré elements per enllestir la necessària revisió de les definicions d'aquesta disciplina. Per ara, començaré per uns textos que cap persona dubtarà que parlen de l'educació amb la major universalitat possible. Compararé els articles que dediquen a l'educació la Declaració Universal de Drets Humans (DUDH) de 1948 i el Tractat amb la Constitució de la Unió Europea (TCE) de 2004. Els textos, com veurem, presenten uns desplaçaments conceptuals que necessàriament palesen unes variacions en el camp educatiu i formatiu. Continuant amb la metàfora anterior: es tracta de cartografiar un terreny que està modificant-se ràpidament.

M'interessa subratllar en aquests textos les discrepàncies terminològiques, els desplaçaments semàntics, les alteracions en les clàusules modals, com a expressió de

metamorfosis socials. Sense cap ànim de polemitzar, no traduiré els textos a la nostra llengua (i no perquè dubte de la unitat de la llengua). Faré servir les versions oficials a l'anglès, al castellà i al francès perquè és precisament el conjunt de discrepàncies que advertirem entre aquestes versions el que millor palesa els desplaçaments conceptuals. Fer-ne una altra traducció a la nostra llengua no aportaria res sobre aquest punt. Començarem pel text de la DUDH:

DUDH. Article 26

1. Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.
2. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.
3. Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.

DUDH. Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto 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 todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

DUDH. Article 26

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Adoneu-vos que l'article 26.1 de la DUDH presenta allò que podríem anomenar una restricció contínua de la universalitat: tothom té dret a l'educació, certament, però cada ulterior determinació que presenta el text d'aquesta noció és menys «compulsiva» o obligatòria que l'anterior.

	shall be...
Elementary education	compulsory / obligatoria
Technical and professional education	made generally available / generalizada
Higher education	equally accessible to all on the basis of merit / acceso igual, en función de los méritos

A més d'aquesta restricció en l'obligatorietat, i probablement vinculada amb ella, trobem una curiosa variació terminològica. No deixa de resultar significatiu que la versió castellana trasllada l'anglès «*education*» unes vegades per «*educación*», unes altres per «*instrucción*» i, fins i tot, per «*estudios*» en parlar de la determinació

superior, i que també ofereix diverses traduccions del verb modal. Compareu la versió castellana amb la francesa, que opera de la mateixa manera: «*éducation*» és, de vegades, «*enseignement*» (que correspon a la paraula castellana «*enseñanza*», que no es troba al text castellà) i, fins i tot, «*études*». A més de convencions estilístiques, com ara evitar la reiteració de mots que hi ha en la traducció anglesa, les opcions terminològiques bé podrien palesar una distinció interessada, que sorgeix d'una paradoxa conceptual notable que explicaré a continuació.

L'article 26.1, a diferència de la declaració d'altres drets, no es limita a l'enunciat bàsic («Tothom té dret a l'educació»), sinó que presenta determinacions del dret, val a dir, el concreta, la qual cosa li dona a aquest article una llargària inhabitual en la DUDH. Podríem suposar que darrere d'aquesta determinació hi havia la voluntat política, a meitat del segle XX, de garantir la gratuïtat i obligatorietat de l'educació elemental, la generalització de la tècnica i professional, i l'accés en funció del mèrit a la superior.

Però també es formula així una potent paradoxa que potser intente superar, en cert sentit, la traducció al castellà i al francès, i que es podria formular d'aquesta manera: allò que es predica del tot, no es pot predicar de les parts. El vell aforisme de Spinoza, *omnis determinatio negatio est*, esdevé notablement cert en aquest cas. L'educació és un dret de tothom, però la major part de la població només segueix, si de cas, una educació fonamental i potser de manera incompleta (després en veurem algunes dades), per la qual cosa resultaria normal canviar-li el nom a les altres determinacions, més encara a aquelles, com la universitat, que es presenten com a fortament restringides al llarg del temps, com han demostrat els estudis internacionals sobre alfabetització, com ara el projecte IALS.

La causa d'aquesta paradoxa lògico-jurídica es troba en la història. Com acrediten els escrits de Rousseau, l'accés de la burgesia al poder polític es justifica amb una constel·lació teòrica on la societat s'entenia com el resultat d'un pacte social (en definitiva, un contracte d'assegurança –la qual cosa és important perquè en la nostra societat de risc, entra en crisi, com veurem–), que exigeix un dispositiu de naturalització per a les noves generacions: l'educació moderna.

Quan, després de la Revolució Francesa, els Estats burgesos assumesquen entre les seues competències l'anomenada Instrucció Pública faran servir dues institucions precedents, les universitats i les escoles, que tenien finalitats diverses: atorgar llicència per exercir professions tancades (teòleg, jurista i metge), l'una;

alfabetitzar, l'altra. És per això que el sistema educatiu, concepte amb el que ens referirem per ara a l'organització de la Instrucció Pública que realitza l'Estat, va créixer durant el segle XIX i bona part del XX, per dir-ho així, per dalt i per baix. Per dalt, amb el procés de diversificació de la universitat; per baix, amb la generalització de l'escola, és a dir, amb l'aparició de l'anomenada escola de masses.

L'exigència d'accedir als estudis universitaris amb una preparació adequada, més encara amb el desenvolupament del saber positiu i l'assumpció de la tasca de recerca a partir del segle XIX, promou la conversió de la tradicional facultat inferior, de filosofia o arts, en un batxillerat orientat als estudis superiors, i la unificació de la docència i la recerca en la institució educativa superior. Per altra banda, el desenvolupament del capitalisme industrial i del sector serveis demanden una ampliació de l'escolarització fonamental, amb una, com ha estat anomenada, capacitació, promoció, instrucció o formació adreçada al treball. Per això, i podem citar l'exemple de la Llei General d'Educació (1970), la formació professional i el batxillerat es presenten com annexos de l'educació primària i de l'educació terciària, respectivament, extensions que prefiguraven una «doble xarxa» de comprovats efectes classistes, com ja va subratllar la Sociologia de l'Educació francesa fa vora cinquanta anys.

Aquesta situació és la que explica les opcions de la traducció castellana de la DUDH: allò que és elemental i fonamental és «*educación*» i «*instrucción*»; allò que és tècnic i professional és «*instrucción*»; allò que és superior és «*estudio*». No ha de sorprendre, per tant, que una de les qüestions centrals de la LOGSE, de la LOCE i de la proposta a debat del PSOE siga, precisament, l'espai educatiu de l'ESO on persisteixen, com es conegut, les tensions derivades de la història descrita: la Secundària, llevat de la iniciativa dels Instituts Obrers de la II República ha estat un espai inexistent fins a la LOGSE, i no està clar si després de la LOCE ha estat ja articulat.

Si parem èsment ara al text de la Constitució Europea ens adonarem de canvis notables en la geografia conceptual del dret.

TCE. Article II-74: Right to education

1. Everyone has the right to education and to have access to vocational and continuing training.
2. This right includes the possibility to receive free compulsory education.
3. The freedom to found educational establishments with due respect for democratic principles and the right of parents to ensure the education and teaching of their children in conformity with their religious, philosophical and pedagogical convictions shall be respected, in accordance with the national laws governing the exercise of such freedom and right.

TCE. Artículo II-74: Derecho a la educación

1. Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.
2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.
3. Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.

TCE. Article II-74: Droit à l'éducation

- Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue.
2. Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire.
 3. La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice.

Reclama la nostra atenció l'ampliació, per dir-ho així, del dret:

DUDH:

1. Everyone has the right to education.
1. Toda persona tiene derecho a la educación.

TCE:

1. Everyone has the right to education *and to have access to vocational and continuing training.*
1. Toda persona tiene derecho a la educación *y al acceso a la formación profesional y permanente.*

L'epígraf 2 aporta dues idees a la formulació del dret. La primera que la conjunció del primer epígraf no uneix dos drets, sinó, per dir-ho així, dues parts *del mateix dret* –l'educació i la formació professional i *contínua*, millor traducció que «permanent»– (per això, l'epígraf 2 posa d'*aquest dret*, en singular). El segon és que aquest dret inclou –o comporta– l'ensenyament obligatori, si més no a la seua modalitat gratuïta. La conjunció de les dues idees permet extraure una conclusió que suposa una articulació *inversa* a la que presentava la DUDH: el dret a l'educació *i a la formació professional i contínua* «inclou» la possibilitat de rebre educació obligatòria.

Allò que abans havia de ser generalitzable i que ara es presenta amb el màxim grau de generalitat, ja que apareix en la definició del mateix dret, de manera inherent. En altres termes, el major grau de «compulsiu» ja no recau, paradoxalment, en la *compulsory education*, ja que aquesta és una *possibility* pel que fa a la seua recepció gratuïta, sinó en la *vocational and continuing training*. Aquest desplaçament en la formulació del dret es correspon amb fenòmens socials que presentaré a continuació.

Assistim a una reconfiguració del camp educatiu, expressió que hem d'entendre no només donant-li a camp un sentit geomètric, la qual cosa significaria que la delimitació del sistema educatiu està canviant, sinó també emprant el sentit físic de *camp*, és a dir, un espai on cada punt està vinculat amb un vector de força, la qual cosa ens portaria a entendre la reconfiguració del camp educatiu com una nova etapa en els conflictes que hi esdevenen.

No disposem d'un nom per expressar aquests canvis. Potser, no podem tindre-ho. El vell Martin Heidegger argumentava en la seua *Carta sobre l'humanisme* (una

resposta, com sabeu a l'*Humanisme és un existencialisme*, de Sartre) que quan podem posar nom a un moviment teòric és perquè, en cert sentit, està exhaurit. Potser aquesta afirmació es pugui aplicar a la metamorfosi que està produint-se del camp educatiu i només pugem donar-li definicions negatives, com ara, la que jo faig servir, i que és un manlleu del concepte sociològic d'Ulrich Beck «institucions socials *zombies*». L'escola *zombie* no expressa tant el que passa, com la inconsciència (estructural) davant d'allò que esdevé.

No amagaré que en presentar els conflictes socials al camp educatiu pretenc ubicar el discurs a l'àmbit sociològic, i realitzar-ne una aproximació descriptiva i no prescriptiva. Massa vegades raonem sobre què hauria de ser l'educació, sense considerar de manera suficient què és realment.

Abans de continuar, avançaré la tesi que argumentaré a continuació precisament perquè estiga present com objecte de crítica possible. Com que els canvis estan produint-se davant dels nostres ulls i no tenim la distància necessària per a l'anàlisi científica, i també perquè les dades disponibles són més escasses d'allò que necessitaríem per a la recerca, hem d'argumentar de manera provisional, deixant en l'espai de la crítica les proposicions amb què es desenvolupa l'argument.

És possible entendre que els canvis que estan produint-se en el camp educatiu, el reflexe dels quals serien les modificacions conceptuals que hem vist al TCE respecte de la DUDH, responen a la convergència de dues estratègies diferents de les classes en conflicte. Altrament dit, tant la classe superior com la classe inferior estan interessades, per diverses raons, en afavorir el desplaçament que he assenyalat. Que, en els dos casos, el sistema educatiu, tal i com havia estat definit després de la Revolució Francesa (si voleu, al cas espanyol des de la reforma educativa de Claudio Moyano), ha deixat de ser un dispositiu que, en general, serveix a les posicions que mantenen en el conflicte social, o que, en qualsevol cas, presenta indicis de què pot deixar de fer-ho. Anem per parts.

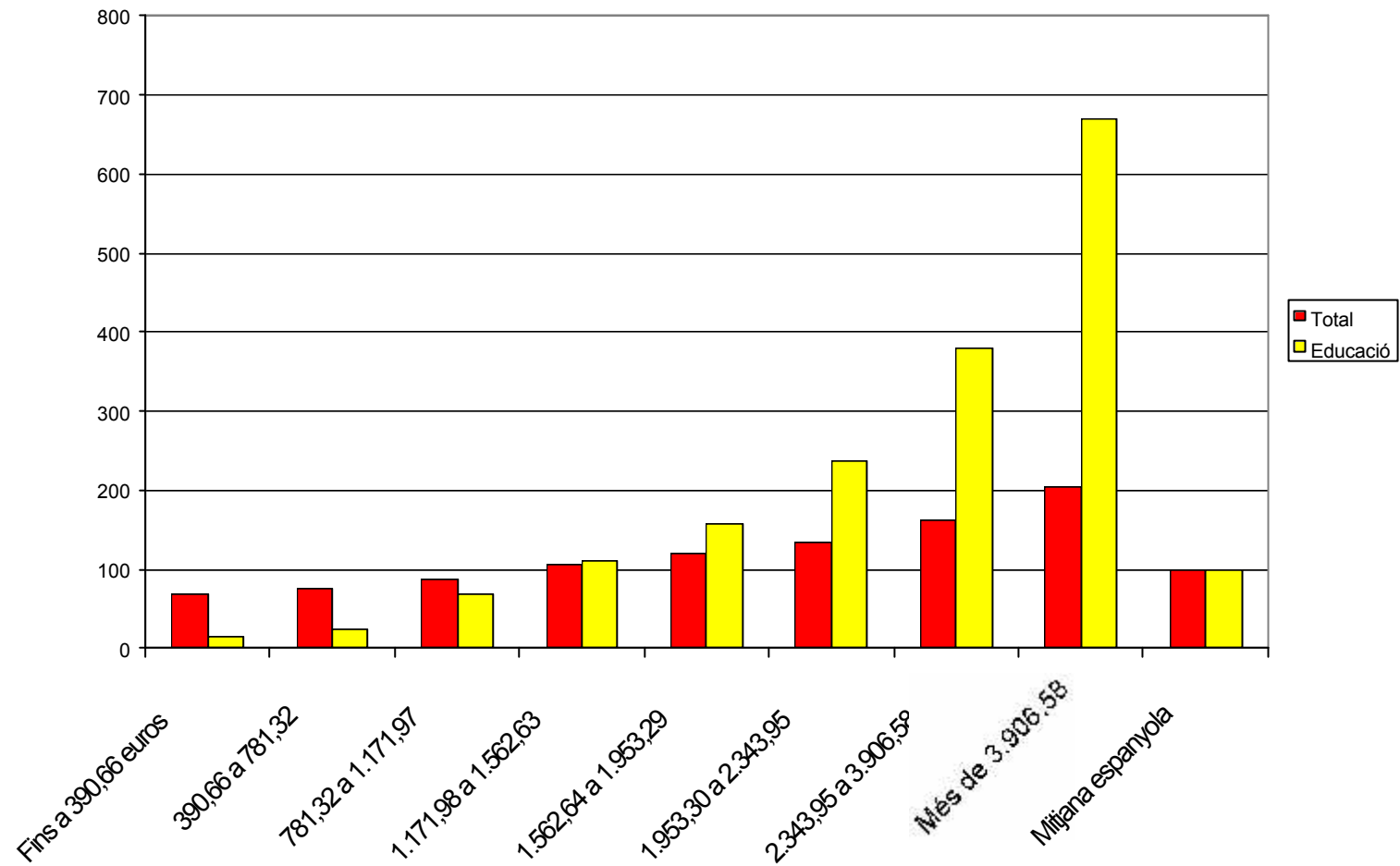
Comencem amb la classe superior. La classe superior fa servir el sistema educatiu com, si permeteu l'expressió, una agència d'inversió. S'hi dedica una porció de les rendes (del pressupost familiar), a fi d'obtenir un rendiment en termes de credencials, que després es correlacionen (i n'hi ha evidència estadística definitiva) amb una millor posició en el mercat de treball, major qualitat en l'ocupació i un nivell de rendes superior (l'EPA, l'Enquesta de Qualitat de Vida en el Treball del MTAS i l'Enquesta de Pressuposts Familiars, no en permeten cap dubte). Per això, la classe

superior té expectatives de què els seus fills i filles estudiaran més: unes expectatives que s'acompleixen.

Les condicions estructurals per assolir la rendibilitat de la «inversió» són, lògicament, que el segment superior del sistema siga restringit i què en una part l'educació siga objecte de pagament. Que l'escola no siga única i pública és la condició perquè la classe superior pugui invertir amb rendibilitat.

Perquè no queden les meues paraules en declaracions més o menys conegudes, oferiré les dades, crec que més que contundents, sobre despeses de les famílies. Com repetia el personatge de «gola profunda» en la pel·lícula *Tots els homes del president: Just... follow the money*.

Segons les dades del MECD, la despesa de les famílies en educació ha passat de 4,2 a 8,0 milers de milions d'euros des de 1992 a l'any 2001 (a eixe ritme, podem suposar que ja haurem ultrapassat els 10 mil milions d'euros anuals). Ara bé, si considerem l'Enquesta Contínua de Pressuposts Familiars disposem d'una aproximació a la manera com es realitza aquella despesa. En la taula següent he elaborat dades de l'any 1998, quan les famílies dedicaren al capítol educatiu 6,8 milers de milions d'euros. Cada parella de columnes representa un interval d'ingressos. La columna roja es refereix a les despeses totals i la columna groga a les despeses en el capítol d'educació dels pressuposts familiars. Les columnes expressen el percentatge respecte de les mitjanes (=100%), que apareixen en la parella de columnes de la dreta.



La tendència és claríssima. Per exemple, a l'esquerra de la taula, l'interval de llars amb ingressos monetaris nets regulars mensuals inferiors a 390,66 euros al mes, tenen una despesa anual equivalent al 68,71% de la mitjana espanyola; la seua despesa en el capítol educatiu als pressuposts familiars és molt inferior, el 15,21%. Per l'altra banda, les llars amb ingressos nets regulars mensuals superiors a 3.906,58 euros, que presenten una despesa total equivalent al 203,95% de la mitjana, presenten una despesa (o millor caldria dir una «inversió») en educació molt major, equivalent al 669,43% de la despesa mitjana. No cal que entre en les dades detallades (si vostés volen, li les faré arribar), perquè la representació és d'allò més clara. Qui menys té, menys gasta en educació; qui més té, més «inverteix» (més en termes absoluts i més en termes proporcionals).

Sabem, per diverses enquestes, que les persones amb millor posició en el mercat de treball, estudis superiors i, lògicament, ingressos superiors, tenen majors expectatives sobre el nivell d'estudis que assoliran els seus fills i filles, i viceversa; fins i tot, podem constatar estadísticament que aquests presenten expectatives que es corresponen amb les dels seus progenitors. Aleshores, la qüestió ineludible és la següent: ¿O el sistema educatiu està ordenat de manera que proporciona «rendibilitat» a la «inversió» que realitzen les famílies amb nivells d'ingressos superiors (en breu, la classe superior) o no (i aquest cas, les despeses en el capítol educatiu dels pressuposts s'haurien d'entendre com un impost certament molt progressiu)?

La Sociologia de l'Educació ha argumentat a favor de la primera possibilitat, que sembla més raonable (entre altres coses, perquè seria difícil que la classe superior acceptara un impost progressiu subreptici!), i ha explicat el vincle de la «rendibilitat» de la inversió amb característiques «estructurals» del nostre sistema educatiu, com ara, la «doble xarxa» que presenta (si permeteu que recuperem les expressions de la traducció de la DUDH, podríem dir, la xarxa-instrucció i la xarxa-estudi)– o la «doble titularitat» de centres públics i privats.

Podríem suposar que la reconfiguració del camp educatiu es produeix perquè aquest mecanisme d'educació-distinció, d'educació al servei de l'inversió de la classe superior, entra en crisi amb, d'una banda, la massificació del sistema educatiu i, d'altra, l'augment de la precarietat laboral de la joventut.

En el marc de la seua anàlisi de la «societat del risc», Ulrich Beck ha explicat l'erosió dels «fonaments de sentit» de l'educació i la formació, quan l'horitzó per a la

joventut es caracteritza per la precarietat. L'escola es torna llavors una espècie d'absurda «estació fantasma» de ferrocarril, on la gent guarda cua per a obtenir un bitllet de trens que ja no circulen. Cues més plenes per obtenir billets a cap lloc.

Per a la classe superior desplaçar la formació des del sistema reglat a l'àmbit de l'empresa suposa no només eludir les dificultats d'aquesta «estació fantasma», sinó també enfortir els mecanismes de reproducció social. Aporte per a la vostra consideració una altra enquesta, perquè advertim com la transició professional està determinada fortament per la discrecionalitat de l'empresariat.

L'Enquesta de Conjuntura Laboral, que realitza el MTAS, investiga les mesures que adoptarien les empreses davant d'un eventual augment de la demanda. Subratlle això d'eventual, perquè es tracta d'una enquesta que interroga sobre una situació contrafàctica, i fins i tot així el nostre empresariat contesta sense acceptar molts compromisos pel que fa a la creació d'ocupació estable i de qualitat. El 68,8% de les empreses es decantaria per una nova contractació (dades de 1999), és a dir, només 2 de cada 3, percentatge que agrupa un 49,4% que s'inclinaria per un contracte temporal i un 19,4% que optaria per un contracte indefinit.

El terç d'empreses que no eixugarien l'augment de la demanda amb una nova contractació, s'inclinarien per un millor aprofitament de la capacitat productiva (13,2%), inversions en millores d'equips productius (11,6%), l'augment de la subcontractació a altres empreses (4,9%) o el d'hores extraordinàries (1,6%).

Respecte a la possibilitat d'una nova contractació, els dispositius per a realitzar-la serien prou variats: relacions personals (25,6%), sol·licituds directes als treballadors (25,1%), oficines d'ocupació de l'INEM (16,1%), anuncis en la premsa (12,3%), promoció interna (10,4%), empreses de selecció de personal (5,5%), empreses de treball temporal (4,6%) i contingent per a treballadors estrangers (0,4%). Observeu que tal diversitat es projecta sobre la joventut com a indeterminació: què fer? cultivar les relacions? entrar en l'empresa en qualsevol circumstància per a confiar en la promoció? acudir a l'inem o a les agències equivalents? consultar la premsa? remetre currículums? visitar les ETT?... I tot això en una espècie de sènia de la precarietat, perquè al que es pot aspirar en la majoria dels casos (el 71% de les contractacions, segons l'Enquesta) és a un contracte temporal.

Altres estadístiques més recents del MTAS, com ara les incloses en el darrer *Anuari d'Estadístiques Laborals*, mostren que de la formació contínua es beneficien, per ara, sobre tot els persones amb responsabilitats de direcció, tècnics i professionals i personal administratiu; i són aquests els que troben la formació més útil, com mostra el quadre següent. El mateix passa amb el nivell d'estudis. Ixen afavorits els universitaris:

	%total sobre asalariats	Molt útil	Bastant útil	Indiferent	Poc útil	Inútil	ns/nc
TOTAL	23,5	30,2	53,9	7,3	5,9	2,5	0,2
OCUPACIÓ							
Direcció de les empreses i de l'Adm. Pública	46,0	31,3	66,2	-	2,5	-	-
Tècnics i professionals científics i intel·lectuals	42,8	26,8	57,4	4,1	8,0	3,6	-
Tècnics i professionals de suport	38,1	35,6	55,3	4,7	2,7	1,8	-
Empleats de tipus administratiu	34,0	28,1	46,0	17,3	5,6	2,4	0,6
Treballadors serv. restaur., personals, protecc. i venedors de comerç	19,3	33,4	49,6	7,4	6,2	2,8	0,7
Treballadors qualificats en agricultura i pesca	12,5	26,8	68,4	-	4,8	-	-
Artesans i treb. qualif. ind. manufact., constr. i mineria	14,2	29,7	53,8	8,6	6,7	1,2	-
Operadors d'instal·lacions i maquinària, muntadors	18,5	32,2	50,1	9,2	4,2	4,3	-
Treballadors no qualificats	7,9	20,1	55,2	8,2	13,4	3,1	-
Forces Armades	27,6	31,1	68,9	-	-	-	-
No contesta	26,8	-	79,8	-	20,2	-	-
NIVELL D'ESTUDIS							
Menys que primaris	4,0	25,4	58,0	-	-	16,6	-
Primaris	10,9	23,9	59,6	7,5	6,5	2,4	-
Secundaris	22,2	32,9	52,2	7,8	5,0	1,9	0,2
Universitaris	41,0	27,6	55,6	6,4	7,2	3,2	-
Altres	26,8	47,9	46,5	-	5,6	-	-
No contesta	28,1	-	20,8	56,5	-	-	22,7

Per l'altra banda, com que les relacions personals i les ofertes directes constitueixen els capítols més importants de les incorporacions, tenim una aproximació a la capacitat de l'empresari per determinar la composició de l'empresa, i per tant, de la relació que s'estableix entre la xarxa de relacions i la possibilitat de reproduir la posició de classe (allò que ha estat formulat com «capital social», encara que aquest concepte ha presentat sentit diferents segons els autors).

L'interés de la classe superior per desplaçar la «formació» (s'introdueix aquest concepte, precisament, per distingir-lo de l'educació) a l'àmbit del treball s'argumenta, de vegades, amb la vinculació teòrica entre «competència» (com a objecte de la formació –més endavant tornaré sobre aquest tema) i «competitivitat» (com a disposició més favorable per a l'escenari de «competència» del mercat). La projecció d'aquesta vinculació teòrica feble (basada en que el nostre verb *competir* correspon a dos verbs castellans, *competer* i *competir*, que se vinculen amb el substantiu *competència*, que vol dir tant «capacitat» com «concurrència») a l'àmbit de la responsabilitat personal es formula amb el concepte «empleabilitat», una vegada que els seus precedents, com ara «capital humà» han estat erosionats per la crítica social.

Una conseqüència del desplaçament cap a la formació en l'empresa és el canvi de funció social de la universitat: es tanca un cicle de dos segles i assistim a una mena de «reacademització», si permeteu l'expressió. Farem una mica d'història.

Des del Renaixement, la burgesia emergent que estava marginada de la institució educativa superior, desenvolupà entitats al seu servei, que serviren de contrapes a les universitats i on realment es desenvolupà la ciència moderna. En anomenar-les «acadèmies» es recuperava un mot de connotacions platòniques, adequat per designar entitats que s'oposaven a la universitat escolàstica, que tenia en Aristòtil i el seu liceu un model a criticar. A partir de la creació de la Universitat de Berlín, a principis del segle XIX, les universitats dels nous Estats burgesos integraran les dues tradicions: seran escoles superiors i acadèmies, faran docència i investigació.

Aquest vincle de docència i recerca (que té la seua manifestació més ridícula, sense dubte, en l'abreviatura del professorat universitari com a PDI, val a dir, personal docent i investigador) està desfent-se davant dels nostres ulls. La nostra universitat es veu forçada a bandejar la seua funció docent i augmentar la seua tasca investigadora al servei de la valorització del capital (i és aquesta la que constitueix, cada vegada

més, el gruix dels components retributius). Podem adduir molts exemples: l'establiment de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que unifica «a la baixa» els graus i mercantilitza els postgraus, la divisió en el primer gabinet d'Aznar del Ministeri d'Educació, sustraent-li les competències d'Universitat o, més recentment, o la creació de la Conselleria d'Innovació, Universitat i Empresa, al nostre País, sense oblidar el compromís no dissimulat de l'Administració de l'Estat amb entitats, diguem-ne, parauniversitàries, que de vegades presten serveis a la política vigent, si més no en termes de justificació ideològica (recordeu les explicacions de l'Institut Elcano d'Alts Estudis sobre les armes de destrucció massiva a l'Iraq?).

Atenallada per l'estratègia de la classe superior de traslladar la formació a l'empresa i «reacademitzar» l'espai de l'educació superior, el sistema educatiu reglat queda, cada vegada més, en el buit. És allò que J. C. Michéa ha definit contundentment com una «escola de la ignorància».

Fins ara he comentat com les mutacions descrites i que s'expressaven en els canvis en les determinacions conceptuals, estan afavorides, en part, per l'estratègia de distinció de la classe superior, que addueix al seu favor les exigències de valorització del capital en l'època global i es beneficia de mesures polítiques promogudes per governs conservadors. Ara m'agradaria comentar com, en cert sentit, també algunes dels canvis estan animades per la classe inferior.

Donem una ullada als resultats del darrer Cens de Població per al País Valencià, que han estat sintetitzats a la taula següent pel que fa als nivells educatius i els estrats d'edat de les persones.

	Total	Persones analfabetes	Sense estudis	TOTAL ESTUDIS PRIMARIS	ESO, EGB, Batxillerat elemental	Batxillerat Superior	FP Mitjà	Grau	FP Superior	Grau	TOTAL SEGON GRAU	Diplomatura	Llicenciatura	Doctorat	TOTAL TERCER GRAU
Homes	1.793.423	1,4%	10,8%	24,9%	30,9%	11,6%	4,5%	4,3%	51,3%	5,8%	5,6%	0,5%	11,9%		
16-19	105.300	0,5%	2,3%	22,6%	50,7%	16,7%	5,2%	2,1%	74,7%		
20-24	170.652	0,5%	2,0%	13,3%	37,2%	21,6%	8,3%	7,7%	74,8%	6,6%	2,8%	.	9,4%		
25-29	184.560	0,6%	2,3%	13,9%	35,7%	13,0%	6,8%	8,4%	63,9%	8,5%	10,5%	0,3%	19,3%		
30-34	176.383	0,7%	2,4%	16,3%	36,7%	12,7%	6,8%	7,4%	63,6%	6,6%	9,7%	0,7%	17,0%		
35-44	321.955	0,8%	3,6%	21,1%	35,7%	13,5%	5,2%	4,8%	59,2%	6,1%	8,3%	1,0%	15,4%		
45-54	251.095	0,9%	7,9%	29,1%	32,2%	10,5%	3,0%	2,8%	48,5%	6,0%	6,7%	0,9%	13,6%		
55-64	205.650	1,7%	18,3%	36,7%	24,1%	6,6%	2,0%	1,9%	34,6%	4,2%	3,9%	0,6%	8,8%		
65-74	179.157	3,4%	32,3%	38,1%	13,5%	4,8%	1,4%	1,1%	20,7%	2,3%	2,7%	0,5%	5,5%		
75-84	90.074	4,7%	38,7%	36,6%	9,7%	4,2%	0,9%	0,8%	15,6%	1,8%	2,2%	0,4%	4,4%		
85 o més	18.597	6,8%	44,1%	31,8%	7,4%	3,6%	0,8%	0,7%	12,5%	2,0%	2,3%	0,6%	4,8%		
Dones	1.785.711	3,3%	13,5%	25,1%	27,1%	10,6%	4,6%	3,8%	46,0%	6,4%	5,4%	0,3%	12,1%		
16-19	99.649	0,4%	1,7%	15,6%	49,5%	24,0%	5,8%	3,1%	82,4%		
20-24	162.075	0,4%	1,3%	8,3%	28,1%	25,7%	9,5%	10,4%	73,6%	11,8%	4,6%	.	16,4%		
25-29	174.546	0,5%	1,6%	9,3%	28,5%	13,5%	7,8%	10,5%	60,2%	13,2%	14,8%	0,5%	28,5%		
30-34	169.291	0,6%	2,0%	12,6%	34,0%	13,1%	7,7%	7,3%	62,1%	10,0%	12,0%	0,7%	22,7%		
35-44	319.309	0,8%	3,6%	20,6%	35,8%	12,4%	6,1%	3,5%	57,8%	8,3%	8,4%	0,7%	17,3%		
45-54	258.704	1,5%	10,1%	33,1%	32,5%	7,6%	3,1%	1,3%	44,4%	6,4%	4,2%	0,4%	10,9%		
55-64	219.070	4,0%	22,2%	40,4%	21,8%	4,3%	1,7%	0,7%	28,4%	3,2%	1,6%	0,2%	5,0%		
65-74	209.370	8,4%	34,9%	39,1%	11,1%	2,9%	1,0%	0,4%	15,3%	1,6%	0,7%	0,1%	2,4%		
75-84	134.158	11,4%	40,8%	35,8%	7,4%	2,1%	0,7%	0,2%	10,4%	1,1%	0,5%	0,1%	1,6%		
85 o més	39.539	19,2%	42,4%	29,8%	4,8%	1,3%	0,7%	0,2%	7,0%	1,2%	0,5%	0,1%	1,7%		

Font: INE: Cens 2001.

En síntesi, només una petita porció de la població sembla disposar d'una titulació terminal, que li pugui oferir una certa seguretat davant la precarització del mercat laboral. Aquesta situació s'ha de relacionar amb una certa desconfiança de la població cap al sistema educatiu, desconfiança que augmenta quan el nivell educatiu és menor –la qual cosa correlaciona, és clar, amb classe inferior. Disposem d'un instrument demoscòpic singular, l'anomenada Enquesta de Condicions de Vida, realitzada per l'Institut Valencià d'Estadística (ive) en 1995, per acreditar aquesta conclusió. En la taula següent hi ha l'elaboració d'alguns resultats, a propòsit de desitjos i expectatives sobre la possibilitat que els fills i les filles de la persona entrevistada realitzen estudis universitaris

	Total	E0.1	E0.2	E0.3	E1	E2	E3.1	E3.2
Dimensió	100,00%	3,58%	11,06%	11,74%	17,37%	47,34%	5,11%	3,81%
(Desig) Desitja que els seus fills vagen o hagen anat a la universitat?...								
a) Sí, molt	60,25%	43,43%	44,10%	60,07%	68,89%	60,83%	64,19%	71,68%
b) Sí	26,06%	26,21%	29,90%	25,34%	21,80%	26,77%	29,71%	22,58%
a) + b)	86,31%	69,63%	74,00%	85,40%	90,69%	87,60%	93,90%	94,27%
c) Indiferent	4,54%	9,15%	9,04%	5,13%	4,04%	3,83%	0,91%	1,36%
ns/nc	9,15%	21,21%	16,96%	9,47%	5,27%	8,58%	5,20%	4,37%
(Expectativa) Creu que els seus fills podran anar a universitat?								
Contesten	73,14%	39,67%	42,76%	54,67%	74,92%	84,36%	85,21%	86,12%
a) Sí, segur	23,99%	13,54%	15,86%	18,37%	21,85%	22,93%	37,91%	54,19%
b) Sí, però...	33,29%	2,45%	14,70%	31,32%	35,28%	36,18%	34,76%	32,37%
a) + b)	57,28%	15,99%	30,56%	49,69%	57,12%	59,11%	72,67%	86,56%
c) Insegur	19,58%	14,41%	14,20%	18,96%	21,45%	21,44%	14,74%	6,98%
d) Improbable	4,82%	14,90%	10,78%	6,92%	5,28%	3,78%	3,80%	0,00%
e) Difícil	3,71%	18,14%	18,68%	6,73%	3,78%	1,52%	1,01%	0,00%
ns/nc	14,61%	36,55%	25,78%	17,71%	12,37%	14,15%	7,78%	6,46%
Diferència	29,02%	53,64%	43,44%	35,71%	33,57%	28,49%	21,23%	7,71%

Font: IVE: *Enquesta de Condicions de Vida 1995*, València, Generalitat Valenciana, 1996, p. 73. E01: persones analfabetes; E02: persones que saben llegir i escriure, però sense estudis primaris; E03: persones amb estudis primaris incomplets; E1: persones que disposen d'estudis primaris; E2: persones que disposen d'estudis secundaris; E3.1: persones amb estudis universitaris de primer cicle; E3.2: persones amb estudis universitaris de segon o tercer cicle. *Dimensió*: estimació de la grandària de cada subgrup; *Desig*: sí, molt: sí, ho considere molt desitjable; sí: sí, ho considere desitjable; indiferent: m'és indiferent. *Expectativa*: sí, segur: sí, segur; sí, però...: sí, però només si són bons estudiants; insegur: no estic segur; improbable: ho veig poc probable; difícil: ho considere molt difícil.

Com era d'esperar, la majoria de les persones alberguen el desig que els seus fills o filles cursen estudis universitaris. No obstant això, l'enquesta mostra que aqueste desig presenta ja un cert caire classista, atenent al nivell d'estudis de les persones. Entre el nivell inferior i el superior, els resultats corresponents a la fila del desig oscil·len entre el 69% i el 94%. Si atenem no el mer desig, sinó a l'expectativa,

açò és a la creença d'aconseguir efectivament allò desitjat, la variació dels resultats segons el nivell d'estudis (i, per tant, segons la classe) resulta encara més notable. Si sumem els percentatges de les respostes corresponents a les dues primeres files de les expectatives, els percentatges oscil·len entre pràcticament el 16%, en el cas de les persones analfabetes, i el 86% en el cas de les persones amb estudis universitaris de segon cicle. El percentatge de «ns/nc» també es distribueix amb un caire classista. En el cas de la pregunta pel desig, els percentatges de «ns/nc» passen del 21% en els nivells d'estudis inferiors al 4% en els nivells superiors. També en la pregunta per les expectatives, els percentatges de persones que contesten són menors en el cas dels nivells d'estudis inferiors (amb valors menors al 40%); i de les persones que contesten, el major percentatge de «ns/nc» es dona també en el cas dels nivells d'estudis inferiors. Amb tot, les cel·les de la taula sobre les quals vull reclamar la vostra atenció són aquelles que palesen una notable desconfiança per part de la població en l'educació, major per a les persones amb nivells d'estudis inferiors. Una part no menyspreable de la població declara desitjar una cosa (estudis universitaris per als seus fills), que, no obstant, no té expectativa d'aconseguir. Deixant de costat les respostes «ns/nc», un 29% de la població es trobaria en eixa situació. Ara bé, el percentatge creix al 53% en el cas de les persones analfabetes; 43% per a les persones sense estudis primaris; 35% per a les persones amb estudis primaris incomplets; i 33% per a les persones amb estudis primaris. Aquest resultat ha de ser relacionat amb els estudis sobre la crisi de legitimitat de l'educació que han sigut realitzats per organismes supranacionals des dels anys 60, com, per exemple, els estudis dirigits per Philip Hall Coombs.

Per això, afavorir un procés formatiu al marge de l'educació reglada esdevé lògicament una bona estratègia per a aquesta majoria de la població en situació de precarietat formativa i més bé decepcionada amb el sistema educatiu. Els agents socials, sensibles a aquesta situació, negociaren i assoliren dues mesures administratives, contemplades al II Acord Nacional de Formació Contínua, que s'adreçaven clarament a aquest objectiu:

a) La consideració de la formació reglada, l'ocupacional i la contínua com a «subsistemes» de la formació professional, la qual cosa lògicament implica la seua articulació en el «sistema» global, articulació que exigeix no només modificacions administratives sinó també una reconsideració modular de la formació impartida.

b) La introducció en aquest «sistema» de procediments d'acreditació i certificació de l'experiència, que lògicament hauran de comptar amb la participació dels agents socials.

Aquestes modificacions, que condueixen a l'establiment d'un sistema nacional de les qualificacions, lògicament, integrat en un sistema europeu de les qualificacions, apunten a les metamorfosis que es reflectien en el text del TCE i introdueixen innovacions destacades en l'educació i la formació, moltes inadvertides encara.

Repassaré, en primer lloc, les darreres fites europees i comentaré, més endavant, algunes innovacions destacades que no poden deixar de banda.

La finalitat de la política europea en formació professional és integrar a mitjà termini els sistemes nacionals de qualificacions en un sistema europeu de qualificacions («l'Europa de l'educació i la formació», que es diu als documents). Això ve exigint pels mateixos tractats fundacionals de la UE, que determinen la Unió com un espai sense fronteres interiors, per on poden circular lliurement les mercaderies. Atés que la força de treball és una mercaderia (com va explicar Marx), la seua lliure circulació exigeix l'organització d'un sistema de qualificacions, on es resolguen les equivalències en les certificacions. Exigeix, caldria dir, per a la cultura europea. Malauradament contemplem com s'estableixen àrees de lliure comerç arreu del món, on la força de treball no circula amb les garanties que es defensen a Europa, ni hi ha previstos mecanismes de formació contínua.

A continuació, tot seguint el fil cronològic, explicaré algunes fites d'aquesta política europea en educació i formació professional. Deixant de banda textos més antics, com ara el llibre blanc de Delors sobre la Competitivitat o el llibre blanc sobre la societat del coneixement, dels anys 90, es comentarà a continuació l'Estratègia de Lisboa, la Declaració de Copenhague i la revisió de l'Estratègia de Lisboa.

En el Consell celebrat en març del 2000 a la capital portuguesa la Unió Europea va formular l'anomenada «Estratègia de Lisboa» adreçada a fer de l'economia europea la més dinàmica i competitiva del món l'any 2010. L'objectiu era que abans que concloguera aquell any la UE hauria de «convertir-se en l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors ocupacions i amb major cohesió social». Aquest objectiu estratègic exigia «una transformació radical de l'economia europea» i «un programa ambiciós de modernització del benestar social i dels sistemes educatius». Per això, el Consell encomanava al Consell d'Educació que

encetara «una reflexió general en el Consell sobre els futurs objectius precisos dels sistemes educatius, centrada en interessos i prioritats comuns» i que respectés «al mateix temps la diversitat nacional, per ... presentar un informe més ampli al Consell Europeu de la primavera de 2001.»

Els serveis de la Comissió presentaren en maig un Informe sobre la qualitat de l'educació i en juny el Consell d'Educació, reunit a Riga, encomanava a la Comissió un informe més ample. La Comissió s'adreçà als Estats membres, tot remetent-los un qüestionari, i va presentar al Consell d'Educació de novembre un primer document provisional (ja que no havien estat rebudes totes les respostes). Aquell Consell d'Educació també va considerar un Memoràndum sobre aprenentatge permanent (presentat per la Comissió) i una Recomanació en matèria d'avaluació. Cal recordar que la Declaració de Bolonya, de juny de 1999, del Consell Europeu, havia posat les bases de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Finalment la Comissió va elaborar el seu informe «Futurs objectius precisos dels sistemes educatius», que va presentar al Consell d'Educació de març. El Consell d'Estocolm adoptà l'objectiu de fer que els sistemes educatius i de formació d'Europa esdevingueren una referència de qualitat mundial per a l'any 2010, la qual cosa es va concretar en 3 objectius estratègics i 14 objectius precisos, per tal que els sistemes d'educació europeu combinaren qualitat, accessibilitat i apertura al món.

Al temps que es desenvolupaven aquestes iniciatives la Comissió i el Parlament consideraven una recomanació sobre mobilitat en la Comunitat d'estudiants, les persones en formació, els voluntaris, els professors i els formadors i preparaven l'adopció del Pla d'Acció eLearning (2004-2006).

Una segona etapa se centraria en la Declaració de Copenhague.

El Consell d'Educació celebrat el març de 2002 a Barcelona va adoptar el programa «Educació i Formació 2010», el marc de referència estratègic per desenvolupar les polítiques d'educació i de formació a nivell comunitari. El Consell Europeu (Educació i Joventut) de 27 de juny de 2002, va adoptar una Resolució sobre aprenentatge continu que definia que les estratègies de formació i mobilitat eren essencials per promoure l'empleabilitat, la ciutadania activa, la inclusió social i el desenvolupament personal.

En resposta a la comanda del Consell de Barcelona, el Consell d'Ensenyament, Joventut i Cultura va adoptar el 12 de novembre, una Resolució per a una major cooperació en la formació i l'ensenyament professional.

El Consell d'Educació de 29 i 30 de novembre va fer la Declaració de Copenhague sobre la cooperació europea reforçada en matèria de formació i educació professionals. Aquesta Declaració desenvolupava les prioritats apuntades, incloent-hi el «reconeixement de competències i qualificacions», allò que podríem anomenar un sistema europeu de les qualificacions, que es plantejava literalment així:

-Investigar en què forma es poden promoure la transparència, la comparabilitat, la transferibilitat i el reconeixement de competències i/o qualificacions, entre distints països, a nivells diferents, tot desenvolupant nivells de referència, principis comuns per a la certificació i mesures comuns, fins i tot un sistema d'homologació de crèdits per a la formació i l'ensenyament professional.

-Incrementar el recolzament de competències i qualificacions a nivell sectorial, tot reforçant la cooperació i la coordinació que involucre especialment als interlocutors socials. Il·lustren aquest enfocament diverses iniciatives sobre una base comunitària, bilateral i multilateral, que inclouen aquelles ja identificades en diversos sectors, tendents al reconeixement mutu de qualificacions.

-Desenvolupar un conjunt de principis comuns, relatius a la validació d'aprenentatge no formal i informal, amb l'objecte de garantir una major compatibilitat entre enfocaments en els distints països i a nivells diferents.

Una resolució del Consell de 19 de desembre donava suport a la Declaració.

Durant l'any 2003 es desenvolupen diverses iniciatives. La Comissió realitzarà diverses comunicacions, sobre Invertir eficaçment en educació i formació: un imperatiu per a Europa (10 de gener), sobre El paper de les universitats en l'Europa del coneixement (5 de febrer), sobre Investigadors en l'espai europeu (juliol).

El Consell d'Educació de maig va adoptar els 5 nivells europeus de referència [benchmarks] i va establir les seues conclusions sobre els nivells de referència del rendiment mitjà europeu en educació i formació. El Consell Europeu de juliol aprovava Directrius per a l'ocupació, que insistien en el desenvolupament del capital humà i de l'educació i la formació permanents. El Consell Europeu de Brussel·les d'octubre aprovava criteris de Comparació dels rendiments educatius europeus amb la resta del món.

La reunió de ministres d'Educació Superior de setembre també va fer una comunicació sobre el Procés de Bolonya, sobre l'EEES, i al mes següent se celebrà una reunió informal de ministres d'Educació sobre capital humà.

També el Parlament i el Consell adoptaren el Pla d'Acció per promoure l'aprenentatge de llengües (2004-2006) i prepararen el programa Erasmus Mundus.

Per últim, cal deixar constància de la revisió de l'Estratègia de Lisboa.

L'any 2004 la Comissió Europea, preocupada pel retard en assolir els objectius establerts per l'Estratègia de Lisboa, emetia la Comunicació Educació i formació 2010. Urgeixen les reformes per coronar amb èxit l'estratègia de Lisboa, on es proposa l'adopció de 4 ressorts, que se citaven a continuació, el 2n i el 3r dels quals enuncien el Sistema Europeu de les Qualificacions:

-Concentrar les reformes i les inversions en els punts determinants de cada país, tenint en compte la situació de cadascú d'ells i els objectius comuns; això exigeix una cooperació estructurada i contínua a escala comunitària a favor del desenvolupament i la valorització dels recursos humans i de l'eficàcia màxima de les inversions realitzades.

-Definir estratègies autènticament coherents i globals en matèria d'educació i formació permanents, tot garantint la interacció eficaç de totes les baules de la cadena d'aprenentatge i incloent-hi les reformes nacionals en el context europeu.

-Construir, finalment, l'Europa de l'educació i la formació, sobretot mitjançant la prompta adopció d'un marc de referència europeu per a les qualificacions de l'ensenyament superior i la formació professional; aquest marc és indispensable per crear un autèntic mercat de treball europeu, facilitar la mobilitat i fer que Europa siga més visible en el món.

-Atorgar el lloc que li correspon al programa «Educació i Formació 2010», que ha de convertir-se en una ferramenta eficaç de formulació i seguiment de les polítiques nacionals i comunitàries, que fins i tot trascendesca la present dècada; la urgència dels reptes a què ens enfrontem exigeix que s'utilitzen tots els recursos del mètode obert de coordinació, tot respectant plenament el principi de subsidiarietat. La Comissió considera, en particular, que serà necessari adoptar a partir de 2004 un mecanisme de seguiment dels avanços registrats, tot partint de la base d'informes anuals transmesos pels Estats membres a la Comissió.

La Comissió proposava l'adopció d'un marc europeu únic en favor de la transparència de les qualificacions i de les competències (*l'Europass*) i un indicador unificat de competència lingüística. El Consell Educació va realitzar un informe conjunt amb la Comissió. Se prepara una nova generació de programes europeus relacionats amb educació i formació per a l'any 2006.

Aquesta crònica de les fites més importants als acords europeus sobre l'educació i la formació professional permet entendre millor el rerafons institucional de les metamorfosis que advertíem al Tractat de la Constitució Europea. A continuació voldria parlar de les innovacions didàctiques, vinculades a aquests desplaçaments, i en particular una que considere particularment important, com és la reconceptualització que s'efectua de l'objecte del procés d'aprenentatge.

És clar que l'articulació dels subsistemes de la formació professional determinarà modificacions substancials, tant pràctiques com teòriques. Penseu, per exemple, en el malbaratament de recursos públics que representa que les accions formatives de la formació ocupacional i contínua es realitzen generalment en instal·lacions diferents d'aquelles centres on es realitza la formació reglada. Ara bé, la ubicació en un únic centre de diversos subsistemes (o de tots, en el cas dels anomenats per la Llei de FP i de les Qualificacions, Centres Integrats) no pot deixar d'alterar l'estructura organitzativa actual dels centres educatius. Canviaria, per exemple, la possibilitat de disposar de recursos (un tema deixat de banda amb el no desenvolupament de la Llei de gestió de centres, la LOPEGCE) o la necessitat de recórrer a figures de gestió i administració, alienes a la tradició autogestionària dels centres educatius públics.

Es fàcil preveure també que un subsistema que té una font de finançament important en les aportacions de les treballadores i dels treballadors, com és la

formació contínua, acabarà incorporant, diguem-ne, la formació ocupacional, el finançament del qual depèn de pressupostos públics, més encara quan es redueixen les taxes de desocupació i es mantinguen o augmenten altres formes de precarietat, com ara la temporalitat.

També vinculat amb el cas que ens ocupa, el Projecte Argos, podem reflexionar sobre els canvis que experimenta l'acció «formativa» de les institucions locals, i les possibilitats de col·laboració amb altres entitats i agents socials.

A més d'aquests canvis pràctics, també es poden intuir –o ja percebre– canvis teòrics, més pregons.

Ja he parlat de la noció de «competència» i de la seua articulació fal·laç amb la «competitivitat». Ara diré alguna cosa més sobre aquest concepte.

L'extensió de la formació contínua replanteja una confusió habitual, que m'agrada sintetitzar així: el sistema educatiu promet formar competències i acaba examinant de coneixements. Podem fer servir diversos termes, però no podem eludir una duplicitat conceptual notable. D'una banda hi ha els coneixements, dels quals tenim una representació «aritmomòrfica»: pensem que es poden mesurar mitjançant una projecció ideal amb la sèrie de números reals. Malgrat els intents de la LOGSE, no han estat eliminats del sistema educatiu les puntuacions decimals. D'una altra banda hi ha les competències, que tenen caràcter dialèctic, val a dir, les avaluem de manera dicotòmica (disposa de la capacitat o no en disposa). Per això, la Llei de FP i de les Qualificacions introdueix la noció «unitat de competència», perquè els agregats de competències i elles mateixes tenen aquest caràcter unitari. La didàctica de les llengües (que és precisament on sorgeix aquesta noció de competència en el camp formatiu), de manera significativa, s'orienta cada vegada més a l'aprenentatge de competències i menys a la transmissió de coneixements.

La diferència de caràcter en els dos conceptes –aritmomòrfic l'un, dialèctic, l'altre– s'ha de relacionar amb la diversitat de procediments d'avaluació. Tothom sap que la forma habitual d'avaluació de coneixements és l'examen, és a dir, un recompte d'encerts sobre una mostra significativa del conjunt de coneixements a avaluar. Les competències, però, s'avaluen d'una altra manera. La manera de comprovar la disposició d'una capacitat és fent-la servir, preferiblement en les condicions ordinàries. De vegades hi ha prou amb una breu realització per entendre que la persona disposa la competència, o, fins i tot, hi ha prou amb l'autoavaluació. O dit d'una altra manera més radical: la formació professional pot orientar-se amb una

avaluació no escolar; i, per extensió, amb una didàctica no escolar. I, potser, siga millor fer-ho així, per tal que no resulten marginats de la formació professional aquelles persones que ja foren desplaçades de l'escola.

En cert sentit, la redefinició del concepte d'educació, que s'apunta en el TCE, ens col·loca en una situació paral·lela a aquella altra de primeries del segle XIX quan l'Estat va assumir la Instrucció Pública. En aquell moment, desenvolupar la nova funció amb la vella estructura universitària tingué conseqüències socials notables, entre d'altres la generació d'un sistema que, durant dos segles, ha servit a la reproducció de les desigualtats de classe. És una qüestió oberta si el desenvolupament de la formació professional i contínua es realitzarà sobre el model escolar, és a dir, convertint-se en una altra transmissió de coneixements dels quals els individus són examinats, o la formació de capacitats avaluades d'altres maneres. Quan dic una qüestió oberta no em referesc només a un àmbit d'indagació que presenta nombroses incerteses (en un temps, com el nostre, d'incerteses globals), sinó també a una situació que serà resolta pel conflicte entre subjectes socials amb interessos contraposats. Les metamorfosis en l'educació i la formació no esdevenen sobtadament, una matinada, com la mutació de Gregor Samsa en la coneguda novel·la de Kafka, sinó que són els resultats de la dialèctica social.

Moltes gràcies per la vostra atenció.