

DIALÉCTICA SOCIAL Y VARIACIONES RECIENTES EN EL CAMPO EDUCATIVO Y FORMATIVO

Jornada Proyecto «Argos». Ponencia-marco (noviembre 2004)

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

Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València

Antes de nada, debo agradecer la amable invitación de los responsables del proyecto para compartir esta jornada y algunas reflexiones, necesariamente abiertas al diálogo con todos y todas vosotros.

La pretensión de una ponencia-marco debe ser ofrecer proposiciones generales, líneas maestras de un espacio teórico en el cual un asunto particular encuentra su ubicación, como el análisis que haremos hoy sobre la actividad realizada en el Proyecto Argos de formación ocupacional. Es, por decirlo así, un trabajo de cartografía básica el que se debería de esperar de esta ponencia.

Para conseguir el máximo grado de generalidad, evitaré partir de definiciones pedagógicas, ya que esta disciplina no ha llegado a establecer unívocamente sus nociones básicas. Al final de esta intervención aportaré elementos para acometer la necesaria revisión de las definiciones de esta disciplina. Por ahora, comenzaré por unos textos que ninguna persona dudará que hablan de la educación con la mayor universalidad posible. Compararé los artículos que dedican a la educación la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948 y el Tratado con la Constitución de la Unión Europea (TCE) de 2004. Los textos, como veremos, presentan unos desplazamientos conceptuales que necesariamente manifiestan unas variaciones en el campo educativo y formativo. Continuando con la metáfora anterior: se trata de cartografiar un terreno que está modificándose rápidamente.

Me interesa subrayar en estos textos las discrepancias terminológicas, los desplazamientos semánticos, las alteraciones en las cláusulas modales, como expresión de metamorfosis social. Sin ningún ánimo de polemizar, no traduciré los textos a nuestra

lengua propia (y no porque dude de la unidad de la lengua). Utilizaré las versiones oficiales del inglés, castellano y francés porque es precisamente el conjunto de discrepancias que advertiremos entre estas versiones lo que mejor manifiesta los desplazamientos conceptuales. Hacer otra traducción a nuestra lengua propia no aportaría nada sobre este punto. Comenzaremos por el texto 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.

Fijaos que el artículo 26.1 de la DUDH presenta lo que podríamos llamar una restricción continua de la universalidad: toda persona tiene derecho a la educación, ciertamente, pero cada ulterior determinación que presenta el texto de esta noción es menos «compulsiva» u obligatoria que la 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

Además de esta restricción en la obligatoriedad, y probablemente vinculada con ella, encontramos una curiosa variación terminológica. No deja de resultar significativo que la versión castellana traduzca el inglés «*education*» unas veces por «educación», otras por «instrucción» e incluso, por «estudios» al hablar de la determinación superior, y que

también ofrezca diversas traducciones del verbo modal. Comparen la versión castellana con la francesa, que opera de la misma manera: «*éducation*» es, a veces, «*enseignement*» (que corresponde a la palabra «enseñanza», que no se encuentra en el texto castellano) e incluso, «*études*». Además de convenciones estilísticas, como evitar la reiteración de palabras que existe en la traducción inglesa, las opciones terminológicas bien podrían manifestar una distinción interesada, que surge de una paradoja conceptual notable que explicaré a continuación.

El artículo 26.1, a diferencia de la declaración de otros derechos, no se limita al enunciado básico («Toda persona tiene derecho a la educación»), sino que presenta determinaciones del derecho, es decir, lo concreta, lo cual le da a este artículo una longitud inhabitual en la DUDH. Podríamos suponer que detrás de esta determinación estaba la voluntad política, a mitad del siglo XX, de garantizar la gratuidad y obligatoriedad de la educación elemental, la generalización de la técnica y profesional, y el acceso en función del mérito a la superior.

Pero también se formula así una potente paradoja que quizá intente superar, en cierto sentido, la traducción al castellano y al francés, y que se podría formular de esta manera: lo que se predica del todo, no se puede predicar de las partes. El viejo aforismo de Spinoza, *omnis determinatio negatio est*, se torna notablemente cierto en este caso. La educación es un derecho de todo el mundo pero la mayor parte de la población nada más sigue, si acaso, una educación fundamental y quizá de manera incompleta (después veremos algunos datos), por lo cual resultaría normal cambiarle el nombre a las otras determinaciones, más aún a aquellas, como la universidad, que se presentan como fuertemente restringidas a lo largo del tiempo, como han demostrado los estudios internacionales sobre alfabetización, como, por ejemplo, el proyecto IALS.

La causa de esta paradoja lógico-jurídica se encuentra en la historia. Como acreditan los escritos de Rousseau, el acceso de la burguesía al poder político se justifica con una constelación teórica donde la sociedad se entendía como el resultado de un pacto social (en definitiva, un contrato de seguro –lo cual es importante porque en nuestra sociedad de riesgo, entra en crisis, como veremos–), que exige un dispositivo de naturalización para las nuevas generaciones: la educación moderna.

Cuando, después de la Revolución Francesa, los Estados burgueses asumen entre sus competencias la llamada Instrucción Pública utilizarán dos instituciones precedentes, las universidades y las escuelas, que tenían finalidades diversas: otorgar licencia para ejercer profesiones cerradas (teólogo, jurista y médico), una; alfabetizar, la otra. Es por eso que el sistema educativo, concepto con el que nos referiremos por ahora a la organización de la Instrucción Pública que realiza el Estado, creció durante el siglo XIX y buena parte del XX, por decirlo así, por arriba y por abajo. Por arriba, con el proceso de diversificación de la universidad; por abajo, con la generalización de la escuela, es decir, con la aparición de la llamada escuela de masas.

La exigencia de acceder a los estudios universitarios con una preparación adecuada, más aún con el desarrollo del saber positivo y la asunción de la tarea de investigación a partir del siglo XIX, promueve la conversión de la tradicional facultad inferior, de filosofía o artes, en un bachillerato orientado a los estudios superiores, y la unificación de la docencia y la investigación en la institución educativa superior. Por otra parte, el desarrollo del capitalismo industrial y del sector servicios demandan una ampliación de la escolarización fundamental, con una, como ha sido nombrada, capacitación, promoción, instrucción o formación dirigida al trabajo. Por ello, y podemos citar el ejemplo de la Ley General de Educación (1970), la formación profesional y el bachillerato se presentan como anexos de la educación primaria y de la educación terciaria, respectivamente, extensiones que prefiguraban una «doble red» de comprobados efectos clasistas, como ya subrayó la Sociología de la Educación francesa hace cerca de cincuenta años.

Esta situación es la que explica las opciones de la traducción castellana de la DUDH: lo que es elemental y fundamental es «*educación*» e «*instrucción*»; lo que es técnico y profesional es «*instrucción*»; lo que es superior es «*estudio*». No debe sorprender, por lo tanto, que una de las cuestiones centrales de la LOGSE, de la LOCE y de la propuesta a debate del PSOE sea, precisamente, el espacio educativo de la ESO donde persisten, como es conocido, las tensiones derivadas de la historia descrita: la Secundaria, a parte de la iniciativa de los Institutos Obreros de la II República, ha sido un espacio inexistente hasta la LOGSE, y no está claro si después de la LOCE ha sido ya articulado.

Si reparamos ahora en el texto de la Constitución Europea nos percataremos de cambios notables en la geografía conceptual del derecho.

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 nuestra atención la ampliación, por decirlo así, del derecho:

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.*

El epígrafe 2 aporta dos ideas a la formulación del derecho. La primera, que la conjunción del primer epígrafe no une dos derechos, sino, por decirlo así, dos partes *del mismo derecho* –la educación y la formación profesional y *continua*, mejor traducción que «permanente»– (por ello, el epígrafe 2 pone *este derecho*, en singular). La segunda es que este derecho incluye –o comporta– la enseñanza obligatoria, cuando menos en su modalidad gratuita. La conjunción de las dos ideas permite extraer una conclusión que supone una articulación *inversa* a la que presentaba la DUDH: el derecho a la educación *y a la formación profesional y continua* «incluye» la posibilidad de recibir educación obligatoria.

Aquello que antes debía ser generalizable, ahora se presenta con el máximo grado de generalidad, ya que aparece en la definición del mismo derecho, de manera inherente. En otros términos, el mayor grado de «compulsivo» ya no recae, paradójicamente, en la *compulsory education*, ya que esta es una *possibility* en lo concerniente a su recepción gratuita, sino en la *vocational and continuing training*. Este desplazamiento en la formulación del derecho se corresponde con fenómenos sociales que presentaré a continuación.

Asistimos a una reconfiguración del campo educativo, expresión que debemos entender no solo dándole al campo un sentido geométrico, lo cual significaría que la delimitación del sistema educativo está cambiando, sino también empleando el sentido físico de campo, es decir, un espacio donde cada punto está vinculado con un vector de fuerza, lo cual nos llevaría a entender la reconfiguración del campo educativo como una nueva etapa en los conflictos que se suceden en él.

No disponemos de un nombre para expresar estos cambios. Quizá, no podamos tenerlo. El viejo Martin Heidegger argumentaba en su *Carta sobre el humanismo* (una respuesta, como saben, de *El humanismo es un existencialismo* de Sartre) que cuando podemos poner nombre a un movimiento teórico es porque, en cierto sentido, está agotado. Quizá esta afirmación se pueda aplicar a la metamorfosis que está produciéndose en el campo educativo y sólo podamos darle definiciones negativas, como, la que yo utilizo, y que es un préstamo del concepto sociológico de Ulrich Beck «instituciones sociales *zombies*». La escuela *zombie* no expresa tanto lo que pasa, cuanto la inconsciencia (estructural) ante aquello que sucede.

No esconderé que al presentar los conflictos sociales en el campo educativo pretendo ubicar el discurso en el ámbito sociológico y realizar una aproximación descriptiva y no prescriptiva. Muchas veces razonamos sobre qué debería ser la educación, sin considerar de manera suficiente qué es realmente.

Antes de continuar, avanzaré la tesis que argumentaré a continuación precisamente para que esté presente como objeto de crítica posible. Como los cambios están produciéndose ante nuestros ojos y no tenemos la distancia necesaria para el análisis científico, y también porque los datos disponibles son más escasos de lo que necesitaríamos para la búsqueda, debemos argumentar de manera provisional, dejando en el espacio de la crítica las proposiciones con las que se desarrolla el argumento.

Es posible entender que los cambios que están produciéndose en el campo educativo, cuyo reflejo serían las modificaciones conceptuales que hemos visto en el TCE respecto de la DUDH, responden a la convergencia de dos estrategias diferentes de las clases en conflicto. Dicho de otra forma, tanto la clase superior como la clase inferior están interesadas, por diversas razones, en favorecer el desplazamiento que he señalado. Que, en los dos casos, el sistema educativo, tal y como había sido definido después de la

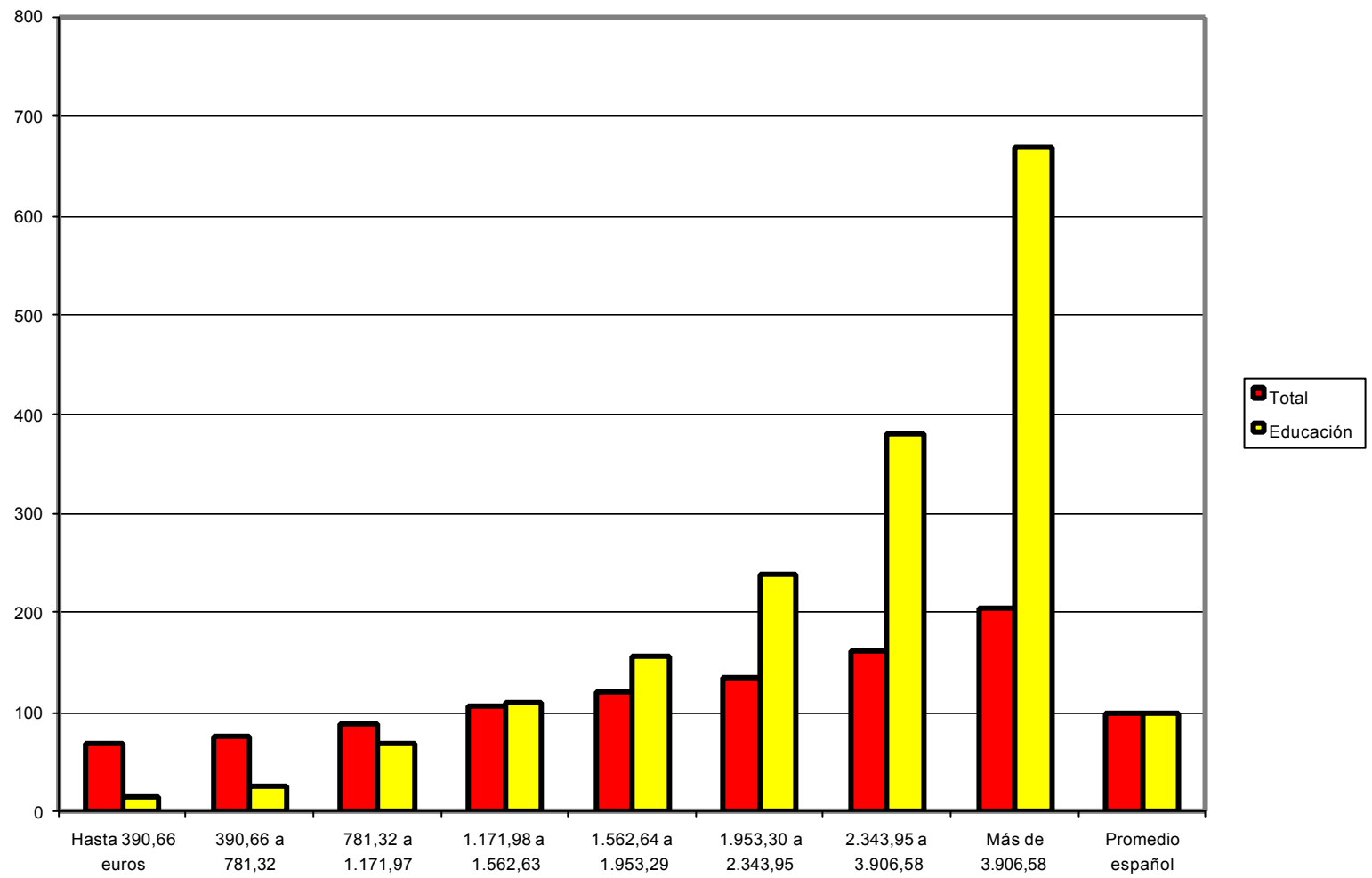
Revolución Francesa (si quieren, en el caso español, desde la reforma educativa de Claudio Moyano), ha dejado de ser un dispositivo que, en general, sirva a las posiciones que mantienen en el conflicto social, o que, en cualquier caso, presenta indicios de que pueda dejar de hacerlo. Vayamos por partes.

Comencemos con la clase superior. La clase superior utiliza el sistema educativo como, si permiten la expresión, una agencia de inversión. Se dedica una porción de las rentas (del presupuesto familiar), con el fin de obtener un rendimiento en términos de credenciales, que después se correlacionan (y hay evidencia estadística definitiva) con una mejor posición en el mercado de trabajo, mayor calidad en la ocupación y un nivel de rentas superior (la EPA, la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo del MTAS y la Encuesta de Presupuestos Familiares, no permiten albergar ninguna duda). Por ello, la clase superior tiene expectativas de que sus hijos y hijas estudiarán más: unas expectativas que se cumplen.

Las condiciones estructurales para conseguir la rentabilidad de la «inversión» son, lógicamente, que el segmento superior del sistema sea restringido y que en parte la educación sea objeto de pago. Que la escuela no sea única y pública es la condición para que la clase superior pueda invertir con rentabilidad.

Para que no queden mis palabras en declaraciones más o menos conocidas, ofreceré los datos, creo que más que contundentes, sobre gastos de las familias. Como repetía el personaje de «garganta profunda» en la película *Todos los hombres del presidente. Just... follow the money*.

Según los datos del MECD, el gasto de las familias en educación ha pasado de 4,2 a 8,0 miles de millones de euros desde 1992 al año 2001 (a ese ritmo, podemos suponer que ya habremos sobrepasado los 10 mil millones de euros anuales). Ahora bien, si consideramos la Encuesta Continua de Presupuesto Familiares disponemos de una aproximación de la manera como se realiza aquel gasto. En la tabla siguiente he elaborado datos del año 1998, cuando las familias dedicaron al capítulo educativo 6,8 miles de millones de euros. Cada par de columnas representa un intervalo de ingresos. La columna roja se refiere a los gastos totales y la columna amarilla a los gastos en el capítulo de educación de los presupuestos familiares. Las columnas expresan el porcentaje respecto de la media (=100%), que aparecen en el par de columnas de la derecha.



La tendencia es clarísima. Por ejemplo, a la izquierda de la tabla el intervalo de hogares con ingresos monetarios netos regulares mensuales inferiores a 390,66 euros al mes, tienen un gasto anual equivalente al 68,71% de la media española; su gasto en el capítulo educativo de los presupuesto familiares es muy inferior, el 15,21%. Por otro lado, los hogares con ingresos netos regulares mensuales superiores a 3.906,58 euros, que presentan un gasto total equivalente al 203,95% de la media, presentan un gasto (o mejor habría que decir una «inversión») en educación mucho mayor, equivalente al 669,43% del gasto medio. No es preciso que entre en los datos pormenorizados (si ustedes quieren, se los haré llegar), porque la representación es de lo más clara. Quien menos tiene, menos gasta en educación; quien más tiene, más «invierte» (más en términos absolutos y más en términos proporcionales).

Sabemos, por diversas encuestas, que las personas con mejor posición en el mercado de trabajo, estudios superiores y, lógicamente, ingresos superiores, tienen mayores expectativas sobre el nivel de estudios que conseguirán sus hijos y hijas, y viceversa; incluso, podemos constatar estadísticamente que éstos presentan expectativas que se corresponden con las de sus progenitores. Entonces, la cuestión ineludible es la siguiente: ¿o el sistema educativo está ordenado de manera que proporciona «rentabilidad» a la «inversión» que realizan las familias con niveles de ingresos superiores (en breve, la clase superior) o no (y este caso, los gastos en el capítulo educativo de los presupuesto se deberían entender como un impuesto ciertamente muy progresivo)?

La Sociología de la Educación ha argumentado a favor de la primera posibilidad, que parece más razonable (entre otras cosas, porque sería difícil que la clase superior ¡aceptara un impuesto progresivo subrepticio!), y ha explicado el vínculo de la «rentabilidad» de la inversión con características «estructurales» de nuestro sistema educativo, como, la «doble red» que presenta (si permiten que recuperemos las expresiones de la traducción de la DUDH, podríamos decir, la red-instrucción y la red-estudio)— o la «doble titularidad» de centros públicos y privados.

Podríamos suponer que la reconfiguración del campo educativo se produce porque este mecanismo de educación-distinción, de educación al servicio de la inversión de la clase superior, entra en crisis, por una parte, con la masificación del sistema educativo y, por otra, con el aumento de la precariedad laboral de la juventud.

En el marco de su análisis de la «sociedad del riesgo», Ulrich Beck ha explicado la erosión de los «fundamentos de sentido» de la educación y la formación,

cuando el horizonte para la juventud se caracteriza por la precariedad. La escuela se vuelve entonces en una especie de absurda «estación fantasma» de ferrocarril, donde la gente hace cola para obtener un billete de trenes que ya no circulan. Colas más llenas para obtener billetes a ninguna parte.

Para la clase superior desplazar la formación desde el sistema reglado al ámbito de la empresa supone no sólo eludir las dificultades de esta «estación fantasma», sino también fortalecer los mecanismos de reproducción social. Aporto para su consideración otra encuesta, para que advirtamos como la transición profesional está determinada fuertemente por la discrecionalidad del empresariado.

La Encuesta de Coyuntura Laboral, que realiza el MTAS, investiga las medidas que adoptarían las empresas ante un eventual aumento de la demanda. Subrayo eso de eventual, porque se trata de una encuesta que interroga sobre una situación contrafáctica, e incluso así nuestro empresariado contesta sin aceptar muchos compromisos en lo concerniente a la creación de empleo estable y de calidad. El 68,8% de las empresas se decantarían por una nueva contratación (datos de 1999), es decir, solo 2 de cada 3, porcentaje que agrupa un 49,4% que se inclinarían por un contrato temporal y un 19,4% que optaría por un contrato indefinido.

El tercio de empresas que no secundarían el aumento de la demanda con una nueva contratación, se inclinarían por un mejor aprovechamiento de la capacidad productiva (13,2%), inversiones en mejoras de equipos productivos (11,6%), el aumento de la subcontratación a otras empresas (4,9%) o el de horas extraordinarias (1,6%).

Con respecto a la posibilidad de una nueva contratación, los dispositivos para realizarla serían bastante variados: relaciones personales (25,6%), solicitudes directas a los trabajadores (25,1%), oficinas de empleo del INEM (16,1%), anuncios en la prensa (12,3%), promoción interna (10,4%), empresas de selección de personal (5,5%), empresas de trabajo temporal (4,6%) y contingente para trabajadores extranjeros (0,4%). Observen que tal diversidad se proyecta sobre la juventud como indeterminación: ¿qué hacer? ¿cultivar las relaciones? ¿entrar en la empresa en cualquiera circunstancia para confiar en la promoción? ¿acudir al INEM o a las agencias equivalentes? ¿consultar la prensa? ¿enviar currículos? ¿visitar las ETT?... Y todo eso en una especie de noria de la precariedad, porque a lo que se puede aspirar en la mayoría de los casos (el 71% de las contrataciones, según la Encuesta) es a un contrato temporal.

Otras estadísticas más recientes del MTAS, como, por ejemplo, las incluidas en el último *Anuario de Estadísticas Laborales*, muestran que de la formación continua se benefician, por ahora, sobre todo las personas con responsabilidades de dirección, técnicos y profesionales y personal administrativo; y son estos los que encuentran la formación más útil, como muestra el cuadro siguiente. Lo mismo sucede con el nivel de estudios: salen favorecidos los universitarios:

	%total sobre asalariados	Muy util	Bastante útil	Indiferente	Poco útil	Inútil	ns/nc
TOTAL	23,5	30,2	53,9	7,3	5,9	2,5	0,2
Ocupación							
Dirección de las empresas y de la Adm. Pública	46,0	31,3	66,2	-	2,5	-	-
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	42,8	26,8	57,4	4,1	8,0	3,6	-
Técnicos y profesionales de apoyo	38,1	35,6	55,3	4,7	2,7	1,8	-
Empleados de tipo administrativo	34,0	28,1	46,0	17,3	5,6	2,4	0,6
Trabajadores serv. restaur., personales, protecc. y vendedores de comercio	19,3	33,4	49,6	7,4	6,2	2,8	0,7
Trabajadores cualificados en agricultura y pesca	12,5	26,8	68,4	-	4,8	-	-
Artisanos y trab. cualif. ind. manufact., constr. y minería	14,2	29,7	53,8	8,6	6,7	1,2	-
Operadores de instalaciones y maquinaria, montadores	18,5	32,2	50,1	9,2	4,2	4,3	-
Trabajadores no cualificados	7,9	20,1	55,2	8,2	13,4	3,1	-
Fuerzas Armadas	27,6	31,1	68,9	-	-	-	-
No contesta	26,8	-	79,8	-	20,2	-	-
Nivel de estudios							
Menos que primarios	4,0	25,4	58,0	-	-	16,6	-
Primarios	10,9	23,9	59,6	7,5	6,5	2,4	-
Secundarios	22,2	32,9	52,2	7,8	5,0	1,9	0,2
Universitarios	41,0	27,6	55,6	6,4	7,2	3,2	-
Otros	26,8	47,9	46,5	-	5,6	-	-
No contesta	28,1	-	20,8	56,5	-	-	22,7

Por otro lado, como las relaciones personales y las ofertas directas constituyen los capítulos más importantes de las incorporaciones, tenemos una aproximación a la capacidad del empresario para determinar la composición de la empresa, y por lo tanto, de la relación que se establece entre la red de relaciones y la posibilidad de reproducir la posición de clase (aquello que ha sido formulado como «capital social», aunque este concepto presenta diferentes sentidos según los autores).

El interés de la clase superior por desplazar la «formación» (se introduce este concepto, precisamente, para distinguirlo de la educación) al ámbito del trabajo se argumenta, a veces, con la vinculación teórica entre «competencia» (como un objeto de la formación –más adelante regresaré sobre este tema) y «competitividad» (como una disposición más favorable para el escenario de «competencia» del mercado). La proyección de esta vinculación teórica débil (basada en que nuestro verbo *competir* corresponde a dos verbos castellanos, *competer* y *competir*, que se vinculan con el sustantivo *competencia*, que quiere decir tanto «capacidad» como «conurrencia») en el ámbito de la responsabilidad personal se formula con el concepto «empleabilidad», una vez que sus precedentes, como «capital humano» han sido erosionados por la crítica social.

Una consecuencia del desplazamiento hacia la formación en la empresa es el cambio de la función social de la universidad: se cierra un ciclo de dos siglos y asistimos a una manera de «reacademización», si permiten la expresión. Haremos algo de historia.

Desde el Renacimiento, la burguesía emergente que estaba marginada de la institución educativa superior, desarrolló entidades a su servicio, que sirven de contrapeso a las universidades y donde realmente se desarrolla la ciencia moderna. Al denominarlas «academias» se recuperaba una palabra de connotaciones platónicas, adecuada para designar entidades que se oponían a la universidad escolástica, que tenía en Aristóteles y su liceo un modelo a criticar. A partir de la creación de la Universidad de Berlín, a principios del siglo XIX, las universidades de los nuevos Estados burgueses integrarán las dos tradiciones: serán escuelas superiores y academias, harán docencia e investigación.

Este vínculo de docencia e investigación (que tiene su manifestación más ridícula, sin duda, en la abreviatura del profesorado universitario como PDI, es decir, personal docente e investigador) está deshaciéndose ante nuestros ojos. Nuestra universidad se ve

forzada a soslayar su función docente y aumentar su tarea investigadora al servicio de la valorización del capital (y es esta la que constituye, cada vez más, el grueso de los componentes retributivos). Podemos aducir muchos ejemplos: el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que unifica «a la baja» los grados y mercantiliza los postgrados, la división en el primer gabinete de Aznar del Ministerio de Educación, sustrayéndole las competencias de Universidad o, más recientemente, la creación de la Conselleria de Innovació, Universitat i Empresa, en el País Valenciano, sin olvidar el compromiso no disimulado de la Administración del Estado con entidades, digamos, parauniversitarias, que a veces prestan sus servicios a la política vigente, cuanto menos en términos de justificación ideológica (¿recuerdan las explicaciones del Instituto Elcano de Altos Estudios sobre las armas de destrucción masiva en Irak?).

Atenazada por la estrategia de la clase superior de trasladar la formación a la empresa y «reacademizar» el espacio de la educación superior, el sistema educativo reglado queda, cada vez más, en el vacío. Es aquello que J. C. Michéa ha definido contundentemente como una «escuela de la ignorancia».

Hasta ahora he comentado como las mutaciones descritas y que se expresaban en los cambios en las determinaciones conceptuales, están favorecidas, en parte, por la estrategia de distinción de la clase superior, que aduce a su favor las exigencias de valorización del capital en la época global y se beneficia de medidas políticas promovidas por gobiernos conservadores. Ahora me gustaría comentar como, en cierto sentido, también algunos de los cambios están animados por la clase inferior.

Demos una ojeada a los resultados del último Censo de Población del País Valenciano, que han sido sintetizados en la tabla siguiente en cuanto a los niveles educativos y los estratos de edad de las personas.

	Total	Personas analfabetas	Sin estudios	TOTAL ESTUDIOS PRIMARIOS	ESO, EGB, Bachillerato elemental	Bachillerato Superior	FP Medio	Grado Superior	TOTAL SEGUNDO GRADO	Diplomatura	Licenciatura	Doctorado	TOTAL TERCER GRADO
Hombres	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 más	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%
Mujeres	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 más	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%

Fuente: INE: *Censo 2001*.

En síntesis, solo una pequeña porción de la población parece disponer de una titulación terminal, que le pueda ofrecer una cierta seguridad ante la precarización del mercado laboral. Esta situación se debe relacionar con una cierta desconfianza de la población hacia el sistema educativo, desconfianza que aumenta cuando el nivel educativo es menor –lo cual se correlaciona, evidentemente, con la clase inferior. Disponemos de un instrumento demoscópico singular, la llamada Encuesta de Condiciones de Vida, realizada por el Instituto Valenciano de Estadística (IVE) en 1995, para acreditar esta conclusión. En el cuadro siguiente se muestran algunos resultados, a propósito de deseos y expectativas sobre la posibilidad de que los hijos y las hijas de la persona entrevistada realicen estudios universitarios.

	Total	E0.1	E0.2	E0.3	E1	E2	E3.1	E3.2
Dimensión	100,00%	3,58%	11,06%	11,74%	17,37%	47,34%	5,11%	3,81%
(Deseo) ¿Desea que sus hijos/as vayan o hayan ido a la universidad?...								
a) Sí, mucho	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) Indiferente	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) ¿Cree que sus hijos/as podrán ir a la universidad?								
Contestan	73,14%	39,67%	42,76%	54,67%	74,92%	84,36%	85,21%	86,12%
a) Sí, seguro	23,99%	13,54%	15,86%	18,37%	21,85%	22,93%	37,91%	54,19%
b) Sí, pero...	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) Inseguro	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%
Diferencia	29,02%	53,64%	43,44%	35,71%	33,57%	28,49%	21,23%	7,71%

Fuente: IVE: *Encuesta de Condiciones de Vida 1995*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1996, p. 73. E01: personas analfabetas; E02: personas que saben leer y escribir, pero sin estudios primarios; E03: personas con estudios primarios incompletos; E1: personas que disponen de estudios primarios; E2: personas que disponen de estudios secundarios; E3.1: personas con estudios universitarios de primer ciclo; E3.2: personas con estudios universitarios de segundo o tercer ciclo. *Dimensión*: estimación del tamaño de cada subgrupo; *Deseo*: sí, mucho: sí, lo considero muy deseable; sí: sí, lo considero deseable; indiferente: me es indiferente. *Expectativa*: sí, seguro: sí, seguro; sí, pero...: sí, pero solo si son buenos estudiantes; inseguro: no estoy seguro; improbable: lo veo poco probable; difícil: lo considero muy difícil.

Como era de esperar, la mayoría de las personas albergan el deseo de que sus hijos o hijas cursen estudios universitarios. No obstante, la encuesta muestra que este deseo presenta ya un cierto cariz clasista, atendiendo al nivel de estudios de las personas. Entre el

nivel inferior y el superior, los resultados correspondientes a la fila del deseo oscilan entre el 69% y el 94%. Si atendemos, no al mero deseo, sino a la expectativa, esto es, a la creencia de lograr efectivamente aquello deseado, la variación de los resultados según el nivel de estudios (y, por tanto, según la clase) resulta todavía más notable. Si sumamos los porcentajes de las respuestas correspondientes a las dos primeras filas de las expectativas, los porcentajes oscilan entre prácticamente el 16%, en el caso de las personas analfabetas, y el 86% en el caso de las personas con estudios universitarios de segundo ciclo. El porcentaje de «ns/nc» también se distribuye con un cariz clasista. En el caso de la pregunta del deseo, los porcentajes de «ns/nc» pasan del 21% en los niveles de estudios inferiores al 4% en los niveles superiores. También en la pregunta de las expectativas, los porcentajes de personas que contestan son menores en el caso de los niveles de estudios inferiores (con valores menores al 40%); y de las personas que contestan, el mayor porcentaje de «ns/nc», se da también en el caso de los niveles de estudios inferiores. Con todo esto, las celdas de la tabla que quiero reclamar vuestra atención son aquellas que hacen patente una notable desconfianza por parte de la población en la educación, mayor para las personas con niveles de estudios inferiores. Una parte no menospreciable de la población, declara desear una cosa (estudios universitarios para sus hijos), que, no obstante, no tiene expectativa de lograr. Dejando de lado las respuestas «ns/nc», un 29% de la población se encontraría en esa situación. Ahora bien, el porcentaje llega al 53% en el caso de las personas analfabetas; 43% para las personas sin estudios primarios; 35% para las personas con estudios primarios incompletos; y 33% para las personas con estudios primarios. Este resultado debe ser relacionado con los estudios sobre la crisis de la legitimidad de la educación que han sido realizados por organismos supranacionales desde los años 60, como, por ejemplo, los estudios dirigidos por Philip Hall Coombs.

Por ello, favorecer un proceso formativo al margen de la educación reglada conlleva lógicamente una buena estrategia para esta mayoría de la población en situación de precariedad formativa y, más bien, decepcionada con el sistema educativo. Los agentes sociales, sensibles a esta situación, negociaron y consiguieron dos medidas administrativas, contempladas en el II Acuerdo Nacional de Formación Continua, que se dirigían claramente a este objetivo:

a) La consideración de la formación reglada, la ocupacional y la continua como «subsistemas» de la formación profesional, lo cual, lógicamente, implica su articulación en el «sistema» global, articulación que exige, no solo modificaciones administrativas, sino también una reconsideración modular de la formación impartida.

b) La introducción en este «sistema» de procedimientos de acreditación y certificación de la experiencia, que lógicamente deberán contar con la participación de los agentes sociales.

Estas modificaciones, que conducen al establecimiento de un sistema nacional de las cualificaciones, lógicamente, integrado en un sistema europeo de las cualificaciones, apuntan a la metamorfosis que se reflejaban en el texto del TCE e introducen innovaciones destacadas en la educación y la formación, muchas inadvertidas todavía.

Repasaré, en primer lugar, los últimos hitos europeos y comentaré, más adelante, algunas innovaciones destacadas que no se pueden dejar de lado.

La finalidad de la política europea en formación profesional es integrar a medio plazo los sistemas nacionales de cualificaciones en un sistema europeo de cualificaciones («la Europa de la educación y la formación», que se dice en los documentos). Esto viene exigido por los mismos tratados fundacionales de la UE, que determinan la Unión como un espacio sin fronteras interiores, por donde puedan circular libremente las mercancías. Dado que la fuerza de trabajo es una mercancía (como explicó Marx), su libre circulación exige la organización de un sistema de cualificaciones, donde se resuelvan las equivalencias en las certificaciones. Exige, valdría decir, para la cultura europea. Desafortunadamente contemplamos como se establecen áreas de libre comercio por todo el mundo, donde la fuerza de trabajo no circula con las garantías que se defienden en Europa, ni hay previstos mecanismos de formación continua.

A continuación, siguiendo el hilo cronológico, explicaré algunos hitos de esta política europea en educación y formación profesional. Dejando de lado textos más antiguos, como el libro blanco de Delors sobre la Competitividad o el libro blanco sobre la sociedad del conocimiento, de los años 90, se comentará a continuación la Estrategia de Lisboa, la Declaración de Copenhague y la revisión de la Estrategia de Lisboa.

En el Consejo celebrado en marzo de 2000 en la capital portuguesa, la Unión Europea formuló la llamada «Estrategia de Lisboa» dirigida a hacer de la economía europea

la más dinámica y competitiva del mundo en el año 2010. El objetivo era que antes de que concluyera aquel año, la UE habría de «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores ocupaciones y con mayor cohesión social». Este objetivo estratégico exigía «una transformación radical de la economía europea» y «un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos». Por ello, el Consejo recomendaba al Consejo de Educación que comenzara «una reflexión general en el Consejo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes» y que respetase «al mismo tiempo la diversidad nacional, para... presentar un informe más amplio al Consejo Europeo en la primavera de 2001.»

Los servicios de la Comisión presentaron en mayo un Informe sobre la calidad de la educación y en junio el Consejo de Educación, reunido en Riga, encargaba a la Comisión un informe más amplio. La Comisión se dirigió a los Estados miembros, remitiéndoles un cuestionario, y presentó al Consejo de Educación de noviembre un primer documento provisional (ya que no se habían recibido todas las respuestas). Aquel Consejo de Educación también consideró un Memorándum sobre aprendizaje permanente (presentado por la Comisión) y una Recomendación en materia de evaluación. Hay que recordar que la Declaración de Bolonia, de junio de 1999, del Consejo Europeo, había fijado las bases del Espacio Europeo de Educación Superior.

Finalmente, la Comisión elaboró su informe «Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos», que presentó al Consejo de Educación de marzo. El Consejo de Estocolmo adoptó el objetivo de hacer que los sistemas educativos y de formación de Europa desarrollaran una referencia de calidad mundial para el año 2010, lo cual se concretó en 3 objetivos estratégicos y 14 objetivos precisos, para que los sistemas de educación europeo combinaran calidad, accesibilidad y apertura al mundo.

A la vez que se desarrollaban estas iniciativas, la Comisión y el Parlamento consideraban una recomendación sobre movilidad en la Comunidad de estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores y preparaban la adopción del Plan de Acción eLearning (2004-2006).

Una segunda etapa se centró en la Declaración de Copenhague.

El Consejo de Educación celebrado en marzo de 2002 en Barcelona, adoptó el programa «Educación y Formación 2010», el marco de referencia estratégico para desarrollar las políticas de educación y de formación a nivel comunitario. El Consejo Europeo (Educación y Juventud) de 27 de junio de 2002, adoptó una Resolución sobre aprendizaje continuo que definía que las estrategias de formación y movilidad eran esenciales para promover la empleabilidad, la ciudadanía activa, la inclusión social y el desarrollo personal.

En respuesta a la recomendación del Consejo de Barcelona, el Consejo de Enseñanza, Juventud y Cultura adoptó el 12 de noviembre, una Resolución para una mayor cooperación en la formación y en la enseñanza profesional.

El Consejo de Educación de 29 y 30 de noviembre confeccionó la Declaración de Copenhague sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación y educación profesionales. Esta Declaración desarrollaba las prioridades apuntadas, incluyendo el «reconocimiento de competencias y cualificaciones», aquello que podríamos llamar un sistema europeo de las cualificaciones, que se planteaba literalmente así:

- Investigar de qué forma se puede promover la transparencia, la comparabilidad, la transferibilidad y el reconocimiento de competencias y/o calificaciones, entre distintos países a niveles diferentes, todos desarrollando niveles de referencia, principios comunes para la certificación y medidas comunes, hasta incluso un sistema de homologación de créditos para la formación y la enseñanza profesional.
- Incrementar el impulso de competencias y cualificaciones a nivel sectorial, reforzando la cooperación y la coordinación que involucre principalmente a los interlocutores sociales. Ilustran este enfoque diversas iniciativas sobre una base comunitaria, bilateral y multilateral, que incluyen aquellas ya identificadas en diversos sectores, que tienden al reconocimiento mutuo de cualificaciones.
- Desarrollar un conjunto de principios comunes, relativos a la validación del aprendizaje no formal e informal, con el objeto de garantizar una mayor compatibilidad entre enfoques en los distintos países y a niveles diferentes.

Una resolución del Consejo del 19 de diciembre daba apoyo a esta Declaración.

Durante el año 2003 se desarrollan diversas iniciativas. La Comisión realizó diversas comunicaciones, sobre Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa (10 de enero), sobre El papel de las universidades en la Europa del conocimiento (5 de febrero), sobre Investigadores en el espacio europeo (julio).

El Consejo de Educación de mayo adoptó los 5 niveles europeos de referencia [*benchmarks*] y estableció sus conclusiones sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación. El Consejo Europeo de julio aprobaba Directrices para el empleo, que insistían en el desarrollo del capital humano y de la educación y la formación permanentes. El Consejo Europeo de Bruselas de octubre

aprobaba criterios de Comparación de los rendimientos educativos europeos con el resto del mundo.

La reunión de ministros de Educación Superior de septiembre también hizo una comunicación sobre el Proceso de Bolonia, sobre el EEES, y al mes siguiente se celebró una reunión informal de ministros de Educación sobre el capital humano.

También el Parlamento y el Consejo adoptaron el Plan de Acción por promover el aprendizaje de lenguas (2004-2006) y prepararon el programa Erasmus Mundus.

Por último, hay que dejar constancia de la revisión de la Estrategia de Lisboa.

En el año 2004 la Comisión Europea, preocupada por el retraso de conseguir los objetivos establecidos por la Estrategia de Lisboa, emitió la Comunicación Educación y formación 2010. Urgían las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa, donde se proponía la adopción de 4 resortes. Se citan a continuación, el segundo y tercero que enuncian el Sistema Europeo de las Calificaciones:

- Concentrar las reformas y las inversiones en los puntos determinantes de cada país, teniendo en cuenta la situación de cada uno de ellos y los objetivos comunes; esto exige una cooperación estructurada y continua a escala comunitaria a favor del desarrollo y la valorización de los recursos humanos y de la eficacia máxima de las inversiones realizadas.

- Definir estrategias auténticamente coherentes y globales en materia de educación y formación permanente, garantizando la interacción eficaz de todos los eslabones de la cadena de aprendizaje e incluyendo las reformas nacionales en el contexto europeo.

- Construir, finalmente, la Europa de la educación y la formación, sobretodo mediante la rápida adopción de un marco de referencia europeo para las cualificaciones de la enseñanza superior y la formación profesional; este marco es indispensable para crear un autentico mercado de trabajo europeo, facilitar la movilidad y hacer que Europa sea más visible en el mundo.

- Otorgar el lugar que le corresponde al programa «Europa y Formación 2010», que ha de convertirse en una herramienta eficaz de formulación y seguimiento de las políticas nacionales y comunitarias, que incluso trascienda la presente década; la urgencia de los retos a los que nos enfrentamos exige que se utilicen todos los recursos del método abierto de coordinación, siempre respetando el principio de subsidiariedad. La Comisión considera, en particular, que será necesario adoptar a partir de 2004 un mecanismo de seguimiento de los avances registrados, partiendo de la base de informes anuales transmitidos por los Estados miembros a la Comisión.

La Comisión proponía la adopción de un marco europeo único a favor de la transparencia de las cualificaciones y de las competencias (el *Europass*) y un indicador unificado de competencia lingüística. El Consejo Educación realizó un informe conjuntamente con la Comisión. Se prepara una nueva generación de programas europeos relacionados con educación y formación para el año 2006.

Esta crónica de los hechos más importantes de los acuerdos europeos sobre la educación y la formación profesional permite entender mejor el trasfondo institucional de la metamorfosis que advertíamos en el Tratado de la Constitución Europea. A continuación querría hablar de las innovaciones didácticas, vinculadas a estos desplazamientos, y en

particular una que considero particularmente importante, como es la reconceptualización que se efectúa del objeto del proceso de aprendizaje.

Esta claro que la articulación de los subsistemas de la formación profesional determinará modificaciones sustanciales, tanto prácticas como teóricas. Piensen, por ejemplo, en el derroche de recursos públicos que representa que las acciones formativas de la formación ocupacional y continua se realicen generalmente en instalaciones diferentes de aquellos centros donde se realiza la formación reglada. Ahora bien, la ubicación en un único centro de diversos subsistemas (o de todos, en el caso de los llamados por la Ley de FP y de las Cualificaciones, Centros Integrados) no puede dejar de alterar la estructura organizativa actual de los centros educativos. Cambiaría, por ejemplo, la posibilidad de disponer de recursos (un tema dejado de lado con el no desarrollo de la Ley de gestión de centros, la LOPEGCE) o la necesidad de recurrir a figuras de gestión y administración, ajenas a la tradición autogestionaria de los centros educativos públicos.

Es fácil prever también que un subsistema que tiene una fuente de financiación importante en las aportaciones de las trabajadoras y de los trabajadores, como es la formación continua, acabará incorporando, digamos, la formación ocupacional, cuya financiación depende de presupuestos públicos, más aún cuando se reducen las tasas de desocupación y se mantienen o aumentan otras formas de precariedad, como la temporalidad.

También vinculado con el caso que nos ocupa, el Proyecto Argos, podemos reflexionar sobre los cambios que experimenta la acción «formativa» de las instituciones locales, y las posibilidades de colaboración con otras entidades y agentes sociales.

Además de estos cambios prácticos, también se pueden intuir –o ya percibir– cambios teóricos, más profundos.

Ya he hablado de la noción de «competencia» y de su articulación falaz con la «competitividad». Ahora diré alguna cosa más sobre este concepto.

La extensión de la formación continua replantea una confusión habitual, que me gusta sintetizar así: el sistema educativo promete formar competencias y acaba examinando de conocimientos. Podemos utilizar varios términos, pero no podemos eludir una duplicidad conceptual notable. Por una parte, están los conocimientos, de los cuales tenemos una representación «aritmomórfica»: pensemos que se pueden medir mediante una

proyección ideal con la serie de números reales. A pesar de los intentos de la LOGSE, no se han eliminado del sistema educativo las puntuaciones decimales. Por otro lado están las competencias, que tienen carácter dialéctico, es decir, las evaluamos de manera dicotómica (dispone de la capacidad o no dispone). Por ello, la Ley de FP y de las Cualificaciones introduce la noción «unidad de competencia», porque los agregados de competencias y ellas mismas tienen este carácter unitario. La didáctica de las lenguas (que es precisamente de donde surge esta noción de competencia en el campo formativo), de manera significativa, se orienta cada vez más al aprendizaje de competencias y menos a la transmisión de conocimientos.

La diferencia de carácter de los dos conceptos –aritmomórfico el uno, dialéctico, el otro– se debe relacionar con la diversidad de procedimientos de evaluación. Todo el mundo sabe que la forma habitual de evaluación de conocimientos es el examen, es decir, un recuento de aciertos sobre una muestra significativa del conjunto de conocimientos a evaluar. Las competencias, sin embargo, se evalúan de otro modo. La manera de comprobar la disposición de una capacidad es usándola, preferiblemente en las condiciones ordinarias. A veces es suficiente con una breve realización para entender que la persona dispone la competencia, o, incluso, es suficiente con la autoevaluación. Dicho de otro modo más radical: la formación profesional puede orientarse con una evaluación no escolar; y, por extensión, con una didáctica no escolar. Y, quizá, sea mejor hacerlo así, para que no resulten marginadas de la formación profesional aquellas personas que ya fueron desplazadas de la escuela.

En cierto sentido, la redefinición del concepto de educación que se apunta en el TCE, nos coloca en una situación paralela a aquella otra de principios del siglo XIX, cuando el Estado asumió la Instrucción Pública. En aquel momento, desarrollar la nueva función con la vieja estructura universitaria tuvo consecuencias sociales notables, entre otras la generación de un sistema que, durante dos siglos, ha servido para la reproducción de las desigualdades de clase. Es una cuestión abierta si el desarrollo de la formación profesional y continua se realizará sobre el modelo escolar, es decir, convirtiéndose en otra transmisión de conocimientos de los cuales los individuos son examinados, o la formación de capacidades evaluada de otras maneras. Cuando digo una cuestión abierta no me refiero solo a un ámbito de indagación que presenta numerosas incertidumbres (en un tiempo como

el nuestro, de incertidumbres globales), sino también a una situación que será resuelta por el conflicto entre sujetos sociales con intereses contrapuestos. Las metamorfosis de la educación y la formación no aparecen súbitamente una madrugada, como la mutación de Gregor Samsa en la conocida novela de Kafka, sino que son los resultados de la dialéctica social.

Muchas gracias por su atención.