

PEDAGOGÍA DEL EXCLUIDO¹

Francesc Jesús Hernández i Dobon²

1. Oprimidos y excluidos

El gran descubrimiento de K. Marx no fue representar la historia como el campo de una lucha de clases, ni defender la base material de las elaboraciones de la conciencia. Lo que Marx consideró propiamente su descubrimiento fue la descripción del proceso de homogeneización que realiza el modo de producción capitalista en la aplicación de la capacidad de trabajar. En la manufactura o en la gran industria ya no se precisa la sofisticada destreza del artesano medieval: sólo que realice su actividad a un ritmo determinado por el promedio –el “tiempo de trabajo socialmente necesario”. En esas condiciones, pensaba Marx, el trabajar más tiempo o más intensamente, genera un valor excedente que se incorpora a la mercancía y que causa, en definitiva, el beneficio capitalista. Pero de esta manera, el tiempo de trabajo socialmente necesario, en tanto que promedio, se reduce, por lo que Marx suponía que tendencialmente se llegaría a una situación de crisis. De esta descripción es preciso retener dos afirmaciones –que denominaré A.1 y A.2–, a saber: A.1) Marx no describe una opresión “personal”, en la que una persona coacciona a otra; sino una opresión “impersonal”; por ello, habla del dominio del “trabajo muerto” sobre el “trabajo vivo”³; A.2) la coacción sobre el tiempo termina, como diría la sociología actual, colonizando el mundo de la vida (Habermas), por cuanto acaba disponiendo del tiempo de las personas, o más metafóricamente, convirtiendo el “reino de la libertad” en el “reino de la necesidad”.

¹ A petición del profesor Roberto Veras, he redactado este artículo sobre las metamorfosis del mundo del trabajo y de la educación, que adopta la forma de una revisión y un homenaje de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, referencia ineludible cuando se habla de educación y formación en el nordeste brasileño. Las cuatro partes de este texto se corresponden, pues, con las cuatro partes del libro de Freire.

² Profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia (España). francesc.j.hernandez@uv.es; <http://www.uv.es/fjhernan>.

Ciertamente, estas dos afirmaciones están en contradicción patente con otras tesis marxistas, entre las que encontramos, incluso, las contrarias a A.1 y A.2, que denominaré B.1 y B.2, además de otras muchas. Así, el marxismo ha afirmado que B.1) hay una clase de opresores, los capitalistas que se comportan estratégicamente; o B.2) una cierta ubicación en el proceso productivo, vinculada al trabajo manual, produciría un nivel de conciencia superior respecto de la percepción de la realidad. Estas tesis se encuentran en los populares escritos de la década de los cuarenta, como el *Manifiesto del partido comunista*, y en el mal interpretado prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política* –donde Marx resume sus posiciones anteriores, pero no adelanta los resultados que ha logrado–, que han sido abundantemente reiteradas en la tradición marxista en detrimento de su obra principal. No es difícil explicar por qué en el campo político o sindical se destacaron estas afirmaciones –B.1 o B.2–, más favorables a la estrategia de movilización popular, y se dejó de lado el núcleo de lo que Marx entendía como su descubrimiento⁴.

Volvamos a las afirmaciones relacionadas con éste –a saber, A.1 y A.2–: el carácter impersonal de la coacción sobre el tiempo social –que denominaré más precisamente “heteronomía del tiempo” para eliminar cualquier connotación personalista– como mecanismo de generación del valor y la colonización sobre el mundo de la vida. Desde la publicación de *El capital* (1867) hemos contemplado una serie de fenómenos que se han aducido para cuestionar el pensamiento de Marx, y que ciertamente refutan B.1, B.2 y otras afirmaciones semejantes. No hay ninguna estrategia de la clase opresora, salvo que se entienda que estar al borde de la autoextinción como especie o desencadenar la incertidumbre vinculada a peligros planetarios responde a algún tipo de cálculo racional; y tampoco los obreros tienen ninguna conciencia privilegiada por el hecho de serlo; antes bien, han nutrido complacientes ejércitos genocidas o han consumido gustosos las nuevas formas de religión civil que proporciona la industria cultural. Pero estos fenómenos no parecen afectar al núcleo de afirmaciones vinculadas a lo que Marx consideraba su descubrimiento, que se han resumido en A.1 y A.2. Tampoco refutan esas tesis otros fenómenos destacados como, por citar algunos ejemplos: a) el desarrollo y la crisis parcial de formas planificadas de economía, en las que la apropiación del valor excedente se realiza no a los dictados de las compañías,

³ No se trata, como indica J. Habermas, de un “equivalente” de la “racionalización social” (*Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987, II: 437).

⁴ Tomando como premisa la abstracción del tiempo de trabajo socialmente necesario y “por medio de un proceso social”, el trabajo particular se reduce a “meras gelatinas homogéneas de trabajo” (*Arbeitsgallerten*), es decir, un trabajo humano homogéneo, abstracto. Es este descubrimiento el que Marx se autoatribuye no sin un cierto escepticismo (Marx Engels Werke XXIII: 88).

sino de agencias políticas –ya que se mantiene intacta la vinculación entre heteronomía del tiempo social y generación del valor; b) las innovaciones del modo de producción, que se han orientado a abaratar el capital constante –revolución energética, automatización, economía del conocimiento, etc.– y el capital variable –introducción de factores subjetivos en la organización del trabajo para intensificar la heteronomía del tiempo, precarización o informalización de los trabajadores y las trabajadoras, etc.–; y c) la pérdida de peso de los sectores primario y secundario en los países desarrollados y otros fenómenos vinculados a la perspectiva de análisis del Estado-nación, que ya es una perspectiva científicamente inadecuada.⁵

Considero que la única modificación pertinente en el núcleo de afirmaciones que responden a lo que Marx entendió como su descubrimiento tiene que ver con una limitación en su modelo matemático que permitiría vincular su análisis con el tránsito a la denominada segunda modernidad, y que enunciaré sucintamente. Marx concibió siempre el valor que se incorporaba en el capital, tal vez porque utilizó el cálculo diferencial como modelo matemático para aproximarse a las sustancias que se autogeneraban, como una magnitud de digamos, signo positivo: se autoincrementa el valor añadiendo más valor –lo que denomina “plusvalor” o “plusvalía”. Marx nunca plantea que aumente el valor, por ejemplo, restando valor “negativo” del proceso de producción. No hay un concepto de “minusvalor” en el marxismo, que sea el contrario del “plusvalor”. Y, sin embargo, la contaminación se puede entender precisamente como la eliminación –o mejor, el escamoteamiento– que el proceso productivo realiza de un “minusvalor”, que adopta la forma de «residuo» en una relación mercantil. Plusvalor y minusvalor se corresponden no inmediatamente con beneficio y residuo. Y no es muy difícil extraer la conclusión del argumento anterior: el minusvalor –el escamoteo de valor negativo del proceso productivo– tiene que ver con la heteronomía del espacio social. La contaminación es, por definición, aquella colonización del espacio social de productos escamoteados del proceso productivo que resultan dañinos. De manera análoga a como se diferenciaba entre una heteronomía extensiva e intensiva del tiempo social, se puede distinguir entre una heteronomía extensiva e intensiva del espacio social. La primera es la que se conocía hace años como «polución»: una dispersión de sustancias contaminantes; la segunda, tiene que ver con tecnociencias que generan peligro porque colonizan el espacio social intensivamente; a saber, fundamentalmente, la energía nuclear, la química del «cloro»

⁵ Me refiero a la trilogía de Beck: *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*, Fráncfort, Suhrkamp, 2002; *Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden*, Fráncfort, Suhrkamp, 2004; y

–producción industrial de sustancias formadas con moléculas orgánicas y elementos halógenos– y la ingeniería genética. En estos casos el factor patógeno –la radiación, la dioxina, la mutación, etc.– resulta imperceptible para la sensibilidad común e incluso su perjuicio puede no ser inmediato; además, su «radio de acción» resulta indeterminado –por las razones aducidas. Por último, están vinculadas a procesos cíclicos –el ciclo nuclear, el uso del residuo como recurso para un nuevo proceso, etc. En conclusión: la autovalorización del capital determina no sólo una heteronomía del tiempo social –generación de plusvalor–, sino también, y tal vez cuando ella ha alcanzado un cierto límite, una heteronomía del espacio social –dispersión de minusvalor–, que en su etapa extensiva presenta la forma clásica de la polución y en su etapa intensiva se asocia a tecnociencias del peligro. Y tal sociedad del riesgo, donde proliferan los peligros planetarios, ha sido puesta en el centro del análisis de la segunda modernidad, como acreditan los textos de U. Beck, A. Giddens, Z. Bauman, S. Lash y otros.

El análisis anterior permite una clarificación conceptual, a propósito de la noción de opresión. El análisis de Marx se refiere a la coacción impersonal producida por la heteronomía del tiempo social –la explotación– y, se podría añadir, como se ha argumentado, la heteronomía del espacio social –la exposición a peligros. Pero aporta explicaciones complementarias que vinculan la explotación con la pobreza –en cuanto dispositivo de depreciación de la fuerza de trabajo– y, por ello mismo, con la precarización y la informalidad. La exclusión social se presenta como una agudización de esa tendencia de abaratamiento de la fuerza de trabajo, la última estación de la regulación que el capital –no el capitalista– realiza de la producción de la mercancía peculiar fuerza de trabajo. La pobreza extrema de continentes enteros y los flujos migratorios de dimensiones planetarias son las manifestaciones de esa regulación.

2. El sistema educativo y las clases sociales

Cuando los Estados, después de la Revolución Francesa, asumieron como una de sus competencias la Instrucción Pública, desarrollaron sistemas educativos a partir de una organización social secular, la universidad, que no se había desarrollado en absoluto para satisfacer un derecho general, sino para formar profesiones vinculadas al control social de los

cuerpos, las almas o las propiedades –las profesiones del código: médico, teólogo y jurista–. Desde hace décadas hay evidencia estadística abrumadora de la correlación entre clase social de origen y rendimientos del sistema educativo, y se han formulado diversas teorías para explicar tal relación. Un instrumento estadístico tan poco sospechoso de izquierdismo como el informe PISA, del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE, lo deja claro en su última edición. El informe constata «una correspondencia bastante acusada» entre los resultados obtenidos por los países –en el caso de las matemáticas– y su Producto Interior Bruto (PIB). El informe asigna a esta correspondencia un índice R^2 de ajuste del 43,61%. Este valor se puede interpretar como la proporción de la variación en una variable que queda explicada por su asociación lineal con otra variable. A aquel índice corresponde una correlación lineal (R) de 66,03%, muy próxima al 70% que determinaría, según las distintas tablas que se suelen emplear en ciencias sociales, relaciones muy fuertes o marcadas. Por lo tanto, la conclusión «a mayor nivel de riqueza, mejores resultados académicos» viene decididamente subrayada por el Informe. Una simple observación de los valores de los diversos países permite concluir que se alejan de la línea de tendencia –esto es, hacen descender los valores de R y R^2 – los resultados de países como Brasil, México o EEUU, donde el PIB no es una medida adecuada del desarrollo humano de sus sociedades. Para corregir estos efectos, el estudio PISA calcula precisamente un «índice de estatus socio-económico» interno, donde se tienen en cuenta factores como el nivel de estudios de los padres, el prestigio de sus profesiones, los recursos educativos, el número de libros, etc. En este caso volvemos a encontrar una «correspondencia acusada», con valores mayores de R^2 de 51,18% y, consecuentemente, de R de 71,54%. Si el rendimiento se vincula con la riqueza y con el estatus socio-económico, se podrían sintetizar las conclusiones anteriores con una fórmula clásica: el rendimiento se relaciona con la clase social de manera muy fuerte. Esta conclusión incluso queda reforzada por otro de los resultados que los autores de la síntesis vienen a reconocer a desgana, aunque se dice que «los resultados educativos suelen también estar en correspondencia con el nivel de inversiones en educación», lo cierto es que rendimientos e inversión pública en educación respecto de PIB, presentan valores de R^2 de 12,71%, y de R de 35,65%, notablemente más bajos que los anteriores. Se pueden suponer varias razones para este resultado bajo. La primera es que, lógicamente, la distribución de la inversión educativa se reflejará de manera muy diferente en los resultados del alumnado de 15 años en sistemas que atienden poblaciones con pirámides demográficas bien distintas y con períodos de escolarización generalizada también heterogéneos. En este sentido, Brasil,

Túnez, México o Indonesia se alejan de la tendencia claramente. Una segunda razón se puede encontrar en que las inversiones públicas en educación representan una parte de la inversión total. La otra parte, la inversión de las familias, está fuertemente marcada por la clase social – como demuestra, por ejemplo, la Encuesta de Presupuestos Familiares⁶, donde el grupo de gasto “educación” se comporta de la misma manera que otros grupos relacionados con la distinción social–. A mayor “privatización”, menor peso de la inversión estatal. Esta última suposición se tiene que relacionar con otra de las consecuencias del Informe, cuya contundencia merece una transcripción literal –incluso que se esculpiera en el umbral de las escuelas públicas–: “El estudio PISA 2003 corrobora lo que ya mostró PISA 2000: que el valor añadido educativo de los centros públicos y el de los centros privados es prácticamente el mismo.” E insiste de manera inequívoca: “La diferencia de rendimiento entre centros públicos y privados se debe a la diferencia en el factor socioeconómico y cultural de partida de los alumnos que se escolarizan en cada uno de estos tipos de centro.”⁷

Nadie discute de los beneficios de la alfabetización o de la importancia de los estudios superiores científico-técnicos. De hecho, organismos internacionales como las Naciones Unidas, entienden que tales elementos son factores del “desarrollo humano”. La cuestión es si en nombre de tales beneficios no se acaba asumiendo un sistema educativo que tiene, en definitiva efectos clasistas *ab ovo*. Lo que el Informe PISA presenta son los resultados de una prueba. El sistema no es una prueba, sino una indefinida sucesión de ellas –la pedagogía habla de «evaluación continua». O dicho en otros términos, el sesgo clasista que se advierte en la prueba, se repetirá hasta producir el efecto de clasificación conocido. Y ello, por la relación dialéctica que se establece entre rendimiento y expectativas. Un sistema educativo diseñado a imagen y semejanza de su segmento superior, que nunca consiguió la universalización de un derecho, acaba produciendo un efecto clasista por la imposición mediante la autoridad pedagógica de un arbitrario cultural –según la formulación de Bourdieu o Passeron⁸– o simplemente porque los individuos, sometidos a un proceso de evaluación continuado, van ajustando sus expectativas a sus rendimientos y, sobre todo, sus rendimientos a sus expectativas, determinadas éstas por la clase de origen. El sistema educativo, como decía Carlos Lerena, se tendría que llamar más bien sistema evaluativo: no todos son educados, pero sí todos son evaluados, ordenados, clasificados. Este efecto clasista pasa habitualmente inadvertido a los docentes, generalmente procedentes de las capas inferiores de

⁶ Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es)

⁷ Síntesis del Ministerio de Educación y Ciencia español (www.mec.es).

la población y que consideran ingenuamente que aquello que el sistema operó con ellos puede ser un efecto universalizable. Nada más alejado de la realidad. El sistema educativo reproduce las desigualdades económicas, esto es las maximiza y legitima. Nunca las ha resuelto, ni siquiera las ha paliado.

Estos dos primeros epígrafes han pretendido barrer todo vestigio de voluntarismo en el análisis de la sociedad y de la educación. En cierto modo, podemos recordar una secuencia de una película de Woody Allen. El film *Annie Hall* (1977), que obtuvo, entre otros, un óscar al mejor guión, comienza con un monólogo del protagonista, un *alter ego* de Woody Allen, llamado Alvy Singer, en el que explica su visión de la vida con un viejo chiste:

Había dos mujeres viejas en un hotel de la montaña Catskills [a poco más de 2 h. de Nueva York], y una le dice a la otra: “La comida en este lugar es realmente horrible”. Y la otra le contesta: “Sí, lo sé, y las raciones son... ¡tan pequeñas!”.

Muchas veces se argumenta así, incluso en textos de inspiración progresistas. El modo de producción es inherentemente coactivo y la educación reproduce las desigualdades, pero – se dice– es bueno aumentar la industrialización o la escolarización. En este texto no se realizan afirmaciones prescriptivas. Sólo se pretenden analizar las tendencias vigentes. No se trata de repetir que otro mundo es posible, sino de analizar qué mundo resulta probable.

3. La educación como práctica de distinción⁹

En el epígrafe anterior se trató de la reproducción de desigualdades que opera la educación, y la dependencia que el sistema educativo tiene de la forma institucional universitaria. En Europa acaecen dos procesos políticos, conocidos como el Proceso de Bolonia y la Estrategia de Lisboa, que desencadenan nuevas dinámicas, y que afectan –falta por ver en qué sentido– la tendencia secular de la educación de ser una práctica de distinción.

⁸ En concreto, la primera parte de *La reproducción*.

⁹ Una versión previa de este epígrafe y del siguiente fue presentada en el Seminário Estadual de Avaliação do PNQ / PLANTEQ - Alagoas, organizado por el nodo de la Universidade Federal de Alagoas (UFAL) de la Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho) y celebrado en Maceió los días 9-10 de agosto de 2005. El texto tiene en cuenta el debate con el profesor Ramon de Oliveira (Universidad Federal de Pernambuco) y las conversaciones con los profesores Cezar Nonato B. Candeias y Evelyne Wagner Lucena Lima Candeias (UFAL), aunque la responsabilidad última de las tesis es del autor.

A efectos analíticos, se analizará en este epígrafe el Proceso de Bolonia; en el siguiente, la Estrategia de Lisboa.

El Proceso de Bolonia recibe su nombre de la ciudad italiana, sede de una de las universidades más antiguas del continente, donde en 1999 el Consejo de Educación¹⁰ decidió emprender una unificación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, a veces citado por las siglas inglesas: EHEA, European Higher Education Area), que tenía que estar concluido en el año 2007. A esta meta inicial se añadió también el establecimiento de un Espacio Europeo de Investigación (EEI; European Research Area, ERA).

Estrategia de Lisboa y Proceso de Bolonia son, en realidad, dos procesos entrelazados, que se reclaman y se refuerzan mutuamente. En un sentido, el Proceso de Bolonia es una parte de la Estrategia de Lisboa, ya que podríamos entenderlo como el subsistema europeo de las cualificaciones y competencias formadas en la universidad. Pero, en otro sentido, sucede al revés: la Estrategia de Lisboa es una parte del Proceso de Bolonia, que se realiza en un marco político más amplio. En las sucesivas conferencias bianuales que han ido desarrollando el Proceso de Bolonia se han incorporado no sólo los países miembros de la UE y aquellos que se han ingresado recientemente en la Unión, sino otros Estados y pequeños Estados europeos, como puede verse en el cuadro siguiente. Así, mientras que en la Estrategia de Lisboa se refiere a los 25 Estados miembros de la UE, en el Proceso de Bolonia se hayan comprometidos 45 Estados por el momento.

ESTADOS PARTICIPANTES EN EL PROCESO DE BOLONIA			
<i>ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA (PARTICIPANTES DE LA ESTRATEGIA DE LISBOA)</i>		<i>ESTADOS NO MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA</i>	
Estados fundadores	Ampliación 1995	Ingreso UE 2007	Estados no miembros UE
–Alemania –Bélgica –Francia –Italia –Luxemburgo –Países Bajos	–Austria –Finlandia –Suecia	–Bulgaria –Rumanía	–Albania –Armenia –Azerbaián –Bosnia y Herzegovina –Georgia –Islandia

¹⁰ Como es conocido, la Unión Europea (UE) presenta, si se me permite la expresión, un gobierno bicéfalo. Por un lado, el gobierno propio de la UE es la Comisión Europea, que está integrada por un presidente y un conjunto de comisarios. Por otro lado, la reunión de los presidentes de gobierno de los países miembros, el Consejo Europeo, cuya presidencia tiene carácter semestral y rotatorio. Los ministros de la UE con competencias semejantes realizan consejos temáticos, el más importante de los cuales es el Ecofin, el consejo de ministros de Economía y Finanzas de la Unión. Más adelante se hablará del Consejo de Educación.

Ampliación 1973 –Dinamarca –Irlanda –Reino Unido	Ampliación 2004 –Chipre –Eslovaquia –Eslovenia	Candidatos ingreso UE –Croacia –Turquía	–Antigua república yugoslava de Macedonia –Moldavia –Noruega –Federación Rusa
Ampliación 1981 –Grecia	–Estonia –Letonia –Lituania	Pequeños Estados –Andorra –Liechtenstein –Vaticano	–Serbia y Montenegro –Suiza –Ucrania
Ampliación 1986 –España –Portugal	–Malta –Polonia –República Checa		

El Proceso de Bolonia se formaliza en las comunicaciones finales que evalúan el proceso y toman el nombre de las sedes de las sucesivas conferencias. Así resultan relevantes, además de la Declaración de Bolonia (1999), el Comunicado de Praga (2001), el Comunicado de Berlín (2003) y el Comunicado de Bergen (2005). Estas conferencias han determinado los elementos del Proceso, que podríamos sintetizar de la siguiente manera: El Proceso de Bolonia equivale a la adopción de a) un sistema fácilmente comparable y compatible, b) que permita una educación superior de calidad y c) desarrolle la ciudadanía europea, dentro de la sociedad del conocimiento. Después realizaré algunos comentarios sobre la equidad del Proceso (punto d).

a) Para poder comparar y hacer compatibles sistemas de Educación Superior tan diversos se generalizan dos modificaciones sustanciales, en las que me detendré porque como se verá prefiguran elementos del establecimiento del sistema de cualificaciones auspiciado por la Estrategia de Lisboa, que será comentado en el epígrafe próximo. Estas modificaciones son: a.1) la reducción de las titulaciones ofrecidas por los diversos sistemas de Educación Superior a dos ciclos: el grado y el posgrado; y a.2) la generalización del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), como procedimiento de medida del grado y del posgrado. Todos estos criterios son traspuestos a las legislaciones nacionales.¹¹

a.1) La reducción de todas las titulaciones a dos ciclos, grado y posgrado, conlleva una reforma total de la oferta universitaria. En el caso español se está procediendo a

¹¹ En el caso español:

–Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. (BOE 11.09.2003).

–Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y sistema de calificaciones [notas] en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE 18.09.2003).

–Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. (BOE 25.01.2005)

reducción del número de titulaciones y a una revisión de sus contenidos. Por citar un ejemplo que me es próximo: actualmente el sistema universitario español ofrece las titulaciones de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Especial, Maestro de Educación Física, Maestro de Educación Musical, Maestro especialista en Audición y Lenguaje, así como Maestro especialista en Lengua Extranjera. Con la adecuación del sistema universitario al Proceso de Bolonia, estas 7 titulaciones probablemente quedarán reducidas a 2: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Además, en el caso español, había titulaciones que se obtenían cursando un ciclo –diplomaturas– y otras que se obtenían cursando dos –licenciaturas. Ahora ambas posibilidades se unifican en el ciclo del grado.

a.2) En el caso español, la unidad de medida de los ciclos anteriores ya no era el curso, sino el crédito: así se hablaba, por ejemplo, una diplomatura como las titulaciones de Maestro señaladas equivalía a unos 180 créditos. Además, las asignaturas ya no se disponían de manera anual, sino generalmente semestral –o de manera más exacta, cuatrimestral. Pues bien, en este punto el Proceso de Bolonia aporta una de las novedades más significativas. Continúa estableciendo el crédito como la unidad básica de medida, pero cambia sustancialmente su concepto. Pasamos, expresándolo a la manera de la Pedagogía, del crédito como tiempo de enseñanza al crédito como tiempo de aprendizaje. Tal vez como se explique mejor este cambio sea mediante una explicación aritmética. Imparto habitualmente la asignatura de Sociología de la Educación, que es una materia obligatoria, en el tercer curso de todas las titulaciones de Maestro que les mencioné anteriormente. Superar esta asignatura equivale a 4,5 créditos de la diplomatura. Pues bien, hasta ahora el significado de esos “4,5 créditos” era el siguiente: cada crédito equivalía a 10 horas lectivas. Si se distribuyen las 45 horas lectivas resultantes entre las 15 semanas teóricas que componen un semestre –en nuestro caso el primer semestre, el de invierno, desde finales de septiembre hasta finales de enero, más propiamente un cuatrimestre–, obtenemos 3 horas lectivas semanales. De estas horas lectivas, unas tienen carácter teórico y otras carácter práctico, pero, en definitiva, determinan las condiciones espacio-temporales de la enseñanza: las «clases» –denominación con la que nos referimos tanto al espacio, el aula, como al tiempo, la hora–. Ciertamente, el estudiante realizará «trabajos» al margen de las clases y podrá asistir a recibir orientación en un horario de atención de estudiantes que tiene que realizar el profesor, pero, por decirlo así,

-Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. (BOE 25.01.2005)

la enseñanza se basa en la clase. Con el nuevo sistema y hasta que no se reformen los planes e estudio, la asignatura de Sociología de la Educación mantiene sus 4,5 créditos, pero esto ya no significa 45 horas lectivas, y en definitiva 3 clases semanales durante el primer cuatrimestre, sino otra cosa. Se establece la equivalencia entre 1 crédito del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos –ECTS, por las siglas inglesas– y 25 –o hasta un máximo de 30– horas de aprendizaje del estudiante. Lo que denominamos habitualmente «crédito europeo» o «crédito-ECTS» es una unidad de medida de la programación e interacción docente, que realiza una estimación sobre el tiempo del aprendizaje del estudiante, o si se prefiere en términos más sociológicos y menos pedagógicos, del tiempo de esfuerzo. Aprobar la Sociología de la Educación ya no es asunto de tener una evaluación positiva después de, digamos, 45 clases, sino después adquirir unas competencias, cuya consecución se estima en unas 112,5 horas de actividad.

El sistema de créditos está relacionado con el procedimiento de evaluación. La programación docente contempla ahora una pluralidad de acciones que tienen que precisar las capacidades que producen en los estudiantes. En la medida en que las capacidades se entienden de manera tendencialmente dicotómica, una distribución ideal de notas de estudiantes no se dispondría siguiendo la habitual curva normal, la campana de Gauss, sino según una distribución bimodal. Por ello, en los documentos europeos se propone un modelo evaluativo que se puede resumir en la escala siguiente: para la parte de la distribución de las personas que superan el curso y en orden descendente: A (excellent), con un 10% del grupo; B (very good), con el 25%; C (good), con el 30%; D (satisfactory), con el 25%, y E (sufficient), con el 10%; en el subgrupo de no aprobados: FX y F (fail) –piénsese que en la situación actual, que tiende a la distribución normal los porcentajes de $A < B < C < D < E$.¹²

b) Respecto a la calidad, esta aparece como una de las prioridades del Proceso, que exige de los países implicados el desarrollo de instituciones especializadas –Institutos o Agencias–, que realicen evaluaciones periódicas y determinen procesos de acreditación.

c) Uno de los factores de la calidad es la movilidad, tanto de docentes como de discentes, que se realiza dentro y fuera del ámbito europeo. En ese sentido, los nuevos

¹² Lo que sugiere que la distribución de frecuencias de las notas finales debe dejar de aproximarse a una curva normal –la célebre campana de Gauss–, generalmente de mayor dimensión en el lado del aprobado que en el del suspenso, para presentar la forma de una distribución bimodal, con una curva normal en la zona del aprobado y otra, tal vez menor, en la zona del suspenso. En la legislación española, el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, todavía mantiene el sistema anterior de calificaciones –o notas–: 0-4,9: Suspenso (SS); 5,0-6,9: Aprobado (AP); 7,0-8,9: Notable (NT); 9,0-10,0: Sobresaliente (SB). La mención «Matrícula de Honor» puede ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido SB, pero no podrá exceder del 5% de alumnos matriculados.

programas privilegian los intercambios y la «atractividad» del EEES para estudiantes y profesores de otros países. Se suele relacionar esta movilidad tanto con la competencia de Estados Unidos –respecto de los objetivos de la Estrategia de Lisboa–, como con el desarrollo de un concepto de ciudadanía no excluyente en la Europa cosmopolita (Beck).

d) La estructura de grados y posgrados, el cambio conceptual del crédito-enseñanza al crédito-aprendizaje, o si prefieren de impartir conocimientos a suscitar competencias, la evaluación de la calidad, o como se prefiere decir, de la excelencia universitaria, y el aumento de la movilidad tiene muchas consecuencias que, desde el punto de vista de la equidad, se pueden orientar de maneras divergentes. Formularé una serie de argumentos y contraargumentos de manera no ordenada y muy sintética.

d.1) La universidad cumple funciones de docencia y de investigación. La investigación universitaria puede orientarse de manera diferente a la que se desarrolla en el marco empresarial, en la medida en que puede ser más autónoma de los intereses económicos. Ahora bien, la construcción del Espacio Europeo de Investigación puede ampliar esta autonomía o reducirla.

d.2) Además de la docencia y la investigación, las universidades cumplen un papel de divulgación cultural –por ejemplo, estudiantes que no tienen una pretensión profesional–, lo que se relaciona también con lo que habitualmente se denomina extensión universitaria. Entre las iniciativas más recientes en este sentido destacaré la abertura de líneas docentes para personas mayores. Estas actividades se modificarán también necesariamente con el Proceso de Bolonia. El modelo que subyace a las reformas es el del estudiante dedicado plenamente a la universidad. De hecho, la equivalencia horaria del crédito-ECTS indicada anteriormente se calcula a partir de la hipótesis de estudiante «a tiempo completo». Así $1.500 \text{ horas de dedicación anual} / 60 \text{ créditos anuales} = 25 \text{ horas crédito-ECTS}$; pero, manteniendo 15 semanas lectivas por semestre: $1500 \text{ horas de dedicación anual} / 30 \text{ semanas} = 50 \text{ horas semanales de actividad de aprendizaje}$ –o 10 horas diarias, 5 días por semana–.

d.3) Pero, por otro lado, la inserción del Proceso de Bolonia en la Estrategia de Lisboa permite suponer que se establecerán mecanismos de acreditación de competencias, desde procesos de aprendizaje no sólo formales, sino también no formales e informales, lo que se tiene que entender como una medida favorecedora de la equidad. Incluso, con el sistema-ECTS se abre la posibilidad de cuantificar el aprendizaje global de manera novedosa –la hora de esfuerzo–, cuya distribución se puede correlacionar con otras variables sociales –lo que abre perspectivas científicas muy interesantes para la Sociología de la Educación.

d.4) Además, los sistemas de acreditación y convalidación de los diversos aprendizajes –formal, no formal e informal– abren la posibilidad a la participación de agentes sociales y a toda una serie de efectos que favorecen la igualdad o, cuanto menos, que disminuyen la precariedad. Pero, por otro lado, es preciso investigar –y este es un buen tema de indagación pedagógica– hasta qué punto los aprendizajes no formales e informales se construyen *sobre* los formales. Es decir, en la sociedad del conocimiento parece tener más capacidad de aprender de manera no formal o informal aquella persona que ha estado escolarizada, por mucho que la información fluya para todos de manera abundante.

d.5) El cambio didáctico que representan los créditos-ECTS se tienen que traducir en grupos y ratios menores. Ello tendrá que facilitar la relación de aprendizaje. Por otro lado, la disminución de los grupos va a exigir un mayor esfuerzo inversor por parte de los Estados, lo que si se traslada a un incremento de las tasas significaría una medida desigualitaria.

4. Dialogo social y dialéctica social

Como se ha dicho anteriormente, la Estrategia de Lisboa tiene entre sus elementos centrales la construcción de un sistema europeo, que integre los sistemas nacionales de las cualificaciones. La expresión “sistema nacional de cualificaciones” es, sin duda, problemática porque aglutina tres nociones que se han definido desde orientaciones teóricas distintas y, a veces, discrepantes, por lo que suscitan connotaciones diferentes. En lugar de avanzar una definición previa de las nociones que componen la expresión, y de otras que se vinculan con ellas, comenzaré este epígrafe resaltando precisamente dónde se encuentran los elementos problemáticos que considero relevantes.

a) La llamada Teoría de Sistemas, traspuesta a las ciencias sociales por Parsons y Luhmann, entre otros, se ha esforzado por ofrecer una definición de “sistema”. En general, se acepta que un “sistema” se distingue claramente de un “entorno” y puede subdividirse en “subsistemas”, que realizan funciones diferentes; por ello, un sistema se diferencia “hacia fuera” y “hacia dentro”. Pero en nuestro caso los límites externos (a.1) e internos (a.2) no pueden trazarse con precisión.

a.1) “Hacia fuera” un sistema de cualificaciones limita con el sistema educativo, por un lado, y con el sistema laboral, por otro, y en general con el resto de sistemas del Estado de Bienestar. Pero ni tan siquiera esos dos sistemas, el educativo y el laboral, mantienen ya su

autonomía. No sólo proliferan las formas de interpenetración de uno en otro –iniciativas educativas que se realizan en el ámbito laboral, e iniciativas laborales que se presentan como acciones educativas–, sino que incluso, como ya señaló la Comisión Europea en su Libro Blanco sobre la Educación y la Formación, *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (1995)¹³, “las tecnologías de la información penetran de manera masiva tanto en las actividades vinculadas con la producción, como en las relativas a la educación y la formación. En este sentido, producen un acercamiento entre las «maneras de aprender» y las «maneras de producir». Las situaciones de trabajo y las situaciones de aprendizaje tienden a aproximarse, o incluso a ser idénticas desde el punto de vista de las capacidades movilizadas.” Por ejemplo, en el caso español, sería difícil hoy por hoy adscribir la Formación de Personas Adultas, tradicionalmente dedicada a la alfabetización, sólo al sistema educativo, y ubicar con precisión tanto las prácticas en empresa que se realizan en diversos cursos de la Enseñanza Media y Superior, como la formación exigida por modalidades contractuales como los denominados contratos en formación o en prácticas. Y todo ello sin contar otras actividades “formativas” como las que derivan del sistema de salud o de otros sistemas estatales.

a.2) “Hacia dentro”, la diferenciación no es menos problemática. En concreto, en el caso español se acepta desde el II Acuerdo Nacional de Formación Continua (1996) que en el sistema nacional de cualificaciones se integran los subsistemas de la formación profesional “reglada”, aquella que se realiza en centros dependientes de la autoridad de Educación, y que podemos llamar “formación profesional inicial”, la formación profesional dirigida a personas desempleadas o paradas –es decir, personas “activas”, pero que no disponen de un contrato laboral–, y que pretende capacitarlas para conseguir una ocupación, la denominada por ello “formación ocupacional”, y la formación profesional que realizan las personas que disponen de una ocupación regular, la denominada “formación continua” –o “continuada”, en el caso de determinados colectivos laborales–. Pero esta distinción no es tajante, hasta el punto que estas dos últimas modalidades, generalmente dependientes, más o menos directamente, de la autoridad de Trabajo, se denominan también “formación permanente”. Este agrupamiento tiene que ver con fenómenos como la extensión de la precariedad, y la necesidad de garantizar el derecho a la educación y la formación permanente a grupos sociales, cada vez más numerosos, afectados por formas no normales de relación laboral, como son los

¹³ Comisión de las Comunidades Europeas: Libro Blanco sobre la Educación y la Formación «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva». Bruselas, 29.11.1995. Documento COM (95) 590 final. Versiones en

contratos de duración determinada o discontinua o la jornada parcial, así como la concentración en determinados grupos sociales de las mayores tasas de desempleo o de relaciones de informalidad.

b) La palabra “nación” –y su derivada: “nacional”– no sólo goza de una reconocida polisemia, sino que además dispone de una inhabitual capacidad para electrizar los conflictos sociales. Diversas tradiciones teóricas la relacionan de manera diferente con el concepto de “Estado”, que a su vez no es unívoco. Para unas tradiciones, la nación será el substrato legitimador del Estado; sin embargo, para otras, representa su antítesis. Basta comparar los textos de la Revolución Francesa con los escritos del movimiento romántico alemán para advertir la discrepancia. Por ello, el término nacionalismo equivale para unos a estatalismo y para otros a su contrario. Dejando de lado, por el momento, este debate, podría parecer que la palabra “nacional” se referiría a la integración “vertical” de varios subsistemas en un sistema, que a su vez puede ser definido como subsistema de sucesivas integraciones de orden superior. Se puede pensar en subsistemas municipales, comarcales, provinciales, estadales, regionales, federales, supraestatales, etc. La cuestión surge cuando esta integración no es sólo “funcional”, sino “constitutiva”, es decir, cuando la instancia de orden superior no está definitivamente configurada, sino que requiere para su formación de la integración de los subsistemas de rango inferior. Y este es el caso de la Unión Europea (UE), e incluso de un buen número de países europeos que no aspiran a formar parte de la UE, como veremos más adelante. Dicho en otros términos: Al hablar de “sistema nacional de cualificaciones”, el problema no es sólo cómo un sistema nacional se integra en un sistema supranacional, sino cómo este queda configurado por tal integración, es decir, cómo con ella se forma una “ciudadanía” –que en el caso europeo, como ha señalado Beck, adopta cada vez más el carácter de un proyecto cosmopolita¹⁴.

c) El término “cualificación”, y la noción de “competencia” también presenta perfiles problemáticos. Se ha argumentado que la divulgación del modelo de las competencias en la educación y la formación responde a las exigencias de la acumulación del capital e implica nuevas formas de control sobre los trabajadores y las trabajadoras¹⁵. Esta tesis se ampara en la manera poco rigurosa como muchas veces se ha argumentado sobre competencias, por ejemplo, relacionando la “competencia” en tanto “capacidad” con la “competencia” en tanto

inglés y francés de este texto se encuentran en la página web de la UE: <http://europa.eu.int>.

¹⁴ U. Beck; E. Grande: *Kosmopolitische Europa*, Fráncfort, Suhrkamp, 2004; U. Beck: “El alma democrática de Europa”, *El País*, 7.7.2005.

“concurrència” –y su derivado, la competitividad–, o, aduciendo otro ejemplo, con la relación de la “competencia” con la noción metafísica de “empleabilidad”, formada al estilo de la *quidditas* escolástica y heredera del ya criticado “capital humano”. Sin embargo, decir que el tratamiento de las competencias *sólo* responde al estadio de autovalorización del capital desconsidera, en definitiva, la capacidad de los actores sociales e ignora la extensión científica del concepto en la que, como se verá, participan autores bien poco sospechosos de alentar la estrategia neoliberal. Como señala Basil Bernstein¹⁶, además de su original uso jurídico, la noción de competencia ha sido introducida en no pocas ciencias sociales: en Lingüística (Noam Chomsky), en Sociolingüística (Dell Hymes), en Psicología (la “competencia cognitiva” de Jean Piaget), en la Antropología Social (la “competencia cultural” de J. C. Lévi-Strauss), en la Sociología (la “competencia de los miembros de un grupo” de Garfinkel) y en la Sociología de la Educación (Bernstein). No ha de extrañar que F. Ropé y L. Tanguy hayan llegado a afirmar que el concepto de competencia “es una de esas nociones testimonio de nuestra época”¹⁷. Sin que suponga una definición¹⁸ y a fin de destacar los perfiles problemáticos de la noción, es preciso indicar que “cualificación” y “competencia” se definen mutuamente y en relación al par “ocupación” y “conocimiento”. Al hablar de “cualificación” en lugar de “ocupación” se destaca su índole de proceso: el proceso de cualificación permite desempeñar una ocupación; en cierto sentido, la noción de “cualificación” nos instala en una perspectiva temporal mayor, hasta alcanzar la llamada formación a lo largo de toda la vida. Las administraciones públicas disponen habitualmente de clasificaciones de la actividad económica, que se relacionan con certificados de profesionalidad o titulaciones profesionales para las distintas ocupaciones. Un catálogo de cualificaciones también dispone de agrupaciones, pero se distingue del catálogo de ocupaciones en que se expondrían las relaciones entre sus elementos, en términos sincrónicos –qué cualificaciones se encuentran en un nivel superior o inferior– y diacrónicos –que cualificaciones se siguen o suceden a otras–. Este carácter dinámico exige también analizar las cualificaciones en términos de sus elementos básicos: las competencias. En el caso español, la legislación habla de unidades de competencia compuestas de competencias hasta

¹⁵ Véase el artículo de la profesora Aline Nomeriano Morato en el número 20 de la revista *Educação* de la UFAL, pp. 27-51: “O modelo das competências e a educação para o trabalho: uma abordagem crítica”.

¹⁶ Basil Bernstein: *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998, p. 70.

¹⁷ L. Tanguy; F. Ropé: *Savoirs et compétences*, París, L'Harmattan, 1994.

¹⁸ Para una explicación más detallada puede consultarse mi comunicación “Notas sobre la terminología de la formación profesional”, X Conferencia de Sociología de la Educación (Valencia, 2003); en internet: http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/fp.pdf

llegar a unidades indivisibles, que mejor cabría llamar: competencias unitarias. Ahora bien, este modelo atómico no implica renuncia a la perspectiva de la relación entre las competencias, ya suficientemente acreditada por la pedagogía. Por citar un ejemplo elemental: la capacidad de hablar una lengua favorece la competencia escrita, y viceversa. “Competencia” se distingue, en esa perspectiva procesual o relacional de “conocimiento”, de manera análoga a como la teoría didáctica introdujo la noción de “currículum” para captar el carácter fluido de los “cursos” o, si prefieren, Paulo Freire contrapuso el aprendizaje “bancario” –un depósito de conocimientos– al “dialógico”, que etimológicamente significa, precisamente, ese progreso de la razón.

El marco conceptual de las competencias, frente al de los conocimientos, se relaciona también con la evaluación de la educación y la formación. En cierto sentido, la escuela promete formar competencias y acaba examinando de conocimientos. Por ello, la innovación conceptual –cualificación, competencia– tiene como reverso una crítica a una configuración del sistema educativo que reproduce –maximiza y legitima– las desigualdades.

En el caso europeo, la construcción de los sistemas nacionales de cualificación y su integración en un sistema de la UE se puede entender de dos maneras: a) como la consecuencia del proceso de constitución de la propia UE; b) como un factor de su desarrollo económico.

a) La Unión Europea se define como un espacio sin fronteras internas, es decir, como una zona de libre comercio que sustenta un proyecto político. La libre circulación de mercancías exige procedimientos de certificación estandarizados. En el caso de esa mercancía peculiar –como ya demostró Marx– que es la fuerza de trabajo, la libre circulación exige para que se realice con garantías jurídicas el establecimiento de procedimientos de acreditación de cualificaciones y competencias. Dado el carácter procesual de éstas, comentado en el epígrafe anterior, se deduce la necesidad de establecer mecanismos de formación al alcance de la ciudadanía y de certificación de la experiencia laboral acumulada. En definitiva, la libre circulación de mercancías reclama un sistema de cualificaciones, o, al menos, así se entiende en la tradición europea.

b) El desarrollo del sistema de cualificaciones como factor del desarrollo económico se enmarca en una iniciativa amplia que, en el caso de la UE, se conoce como Estrategia de Lisboa. En la reunión del Consejo de la Unión del año 2000 celebrada en la capital portuguesa se acordó que la UE introduciría las modificaciones precisas para alcanzar en el año 2010 «la más competitiva y dinámica economía basada en el conocimiento en el mundo,

capaz de crecimiento económico sustentable, con más y mejores trabajos y mayor cohesión social».

La Estrategia de Lisboa se había preparado durante años, con acuerdos sobre la Educación y la Formación¹⁹. En sucesivas reuniones se ha evaluado el cumplimiento de la meta propuesta, a partir de la revisión de los sistemas educativos de los países miembros, como se afirma en el informe sobre “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos” (2001)²⁰. Este informe impulsó la Declaración de Copenhague (2002)²¹, que ya se refiere al establecimiento de un sistema europeo de las cualificaciones enunciando tres objetivos estratégicos, que son literalmente:

a) Investigar en qué forma se pueden promover la transparencia, la comparabilidad, la transferebilidad y el reconocimiento de competencias y/o cualificaciones, entre distintos países, a niveles diferentes, desarrollando niveles de referencia, principios comunes para la certificación y medidas comunes, incluso un sistema de homologación de créditos para la formación y la enseñanza profesional.

b) Incrementar el apoyo de competencias y cualificaciones a nivel sectorial, reforzando la cooperación y la coordinación que involucre especialmente a los interlocutores sociales. Ilustran este enfoque diversas iniciativas sobre una base comunitaria, bilateral y multilateral, que incluyen aquellas ya identificadas en diversos sectores, tendentes al reconocimiento mutuo de cualificaciones.

c) 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 en niveles diferentes.»

A finales de 2003, la Comisión Europea, preocupada por el retraso en conseguir los objetivos establecidos por la Estrategia de Lisboa, divulgó la comunicación «Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa»²², donde destaca el papel de la cooperación comunitaria, la «definición de estrategias auténticamente coherentes y globales en materia de educación y formación permanente, garantizando la

¹⁹ Por ejemplo, el ya mencionado Libro Blanco sobre la Educación y la Formación «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva», de la Comisión; la declaración del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes (1996), etc. Hay que destacar también el Memorandum sobre el aprendizaje permanente de los servicios de la Comisión (Bruselas, 30.10.2000).

²⁰ Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo: Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Bruselas, 14.2.2001. El Consejo publicó posteriormente su Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (DOCE 142/1, de 14.06.2002).

²¹ De ese mismo año es la Resolución del Consejo sobre la Educación Permanente de 27 de junio (DOCE 163/1, de 9.07.2002).

²² Comunicación de la Comisión, Bruselas 11.11.2003.

interacción eficaz de todos los eslabones de la cadena de aprendizaje», la adopción de un marco europeo de las cualificaciones y de mecanismos de seguimiento de los avances.

En el marco de esta Estrategia y de las reformas apuntadas, se ha desarrollado el llamado *Europass*, o pasaporte europeo de las cualificaciones y/o las competencias. Actualmente el *Europass* incluye cinco documentos comunes a todos los países de la UE:

- un Curriculum Vitae,
- un Pasaporte de Lenguas,
- un documento de Movilidad
- un suplemento de Diploma
- un suplemento de Certificado.²³

Algunos textos de la UE se refieren al *Europass* no sólo como un sistema unificado de documentos para lograr la transparencia de las cualificaciones y las competencias dirigida a la formación y movilidad de la fuerza de trabajo, sino incluso como una tarjeta magnética o informática donde quede archivada la vida formativa y laboral de la persona.

Es fácil suponer qué representará la generalización de este pasaporte para las personas que lleguen a Europa en busca de trabajo procedentes de países no ingrados en el sistema europeo de cualificaciones.

Además, se prepara una nueva generación de programas relacionados con educación y formación que estarán en vigor a partir de 2006²⁴, y otras iniciativas semejantes.

La explicación anterior sobre el desarrollo del Proceso de Bolonia permite ilustrar los elementos de un sistema de cualificación. Al hilo de los objetivos estratégicos enunciados anteriormente, me gustaría comentar tres elementos: a) la estructura modular de la formación; b) el reforzamiento del diálogo social; y c) las acciones complementarias.

a) La integración de los subsistemas de formación inicial y permanente, de manera análoga a la integración de los sistemas universitarios, exige la introducción de una estructura modular, que tenga una unidad básica, la competencia. Si ésta tiene que extenderse a los subsistemas formativos se precisa ulteriormente un mecanismo por el cual las modificaciones en el sistema productivo, que en primera instancia se recogen en la negociación entre los agentes sociales, es decir, organizaciones sindicales y empresariales –en el caso español, los convenios colectivos–, acaben configurando la formación permanente y *la inicial*, esto es, determinen los contenidos curriculares. Piénsese que en la situación actual existe una

²³ Véase <http://europass.cedefop.eu.int>

separación formal entre las innovaciones productivas y las determinaciones curriculares, separación que no consiguen colmar ni las reformas curriculares que realiza la Administración ni los procedimientos de formación del profesorado. Por citar algunos ejemplos, piénsese en la celeridad como la fotografía digital ha substituido a la fotografía óptico-química, y cómo ello reclama cambios drásticos en titulaciones como, en el caso español, las pertenecientes a las familias profesionales de Artes Gráficas o Comunicación, Imagen y Sonido, advirtase la rapidez como las entidades bancarias o de seguros innovan sus programas informáticos de gestión, o cómo se han extremado las exigencias medioambientales vinculadas con algunas ocupaciones. Ahora bien, que exista un mecanismo de coordinación entre los cambios productivos y los contenidos del aprendizaje en la formación permanente y, *a fortiori*, inicial, no implica subordinar esta a la dinámica de autovalorización del capital. Voy a explicar esto reformulando uno de los ejemplos utilizados en el debate español del catálogo de cualificaciones.

Dentro de la actividad económica de “fabricación de carrocerías para vehículos de motor, remolques y semirremolques”²⁵, la autoridad laboral, para sus cursos de Formación Profesional definió el Certificado de Profesionalidad de Chapista-Pintor de Vehículos (familia Automoción)²⁶, que se cursa en dos años académicos. Por otro lado, la autoridad educativa ofrecía para tal ocupación el título de Carrocería (familia: Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados). Los cursos que con carácter ocupacional proporcionaba el Instituto Nacional de Empleo equivalían a unas 200 h. Urge pues una integración. El Catálogo Nacional de Cualificaciones, en elaboración, define como Pintor-Rotulista de Vehículos la cualificación derivada de aquella formación, establece su nivel (nivel 2 sobre una escala de 1 a 5) y en qué consiste la competencia general de tal ocupación y las unidades de competencia de la cualificación.

Competencia general	Preparar, pintar y decorar superficies metálicas y de materiales sintéticos en vehículos, aplicando las técnicas y procedimientos requeridos en cada caso.
Unidades de Competencia de la cualificación	UC1: Realizar la preparación, protección e igualación de superficies. UC2: Efectuar el embellecimiento de superficies.

²⁴ Communication from the Commission: The New Generation of Community Education and Training Programmes after 2006». Brussels, 9.3.2004.

²⁵ Según la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (1993, con revisiones posteriores), se trata de una actividad codificada como Industria manufacturera (D), Fabricación de material de transporte (DM), código 342 y subsiguientes.

²⁶ Según el Real Decreto 544/97, de 14 de abril (BOE 30.4.97).

La Unidad de Competencia 2 (efectuar el embellecimiento de superficies) se considera que incluye las siguientes realizaciones (R):

R1.-Realizar operaciones de preparación para el pintado, ejecutando la aplicación de esmaltes, según los sistemas que deben ser utilizados consiguiendo la calidad requerida y en condiciones de seguridad

R2.-Realizar colorimetría atendiendo a técnicas de composición e igualación del color.

R3.-Ejecutar trabajos de aerografía, serigrafía y rotulación, siguiendo las técnicas propias de cada proceso.

Según la estructura modular, la programación de aprendizaje se tendría que realizar atendiendo a las realizaciones que componen las unidades de competencia. Pero, y este es un asunto importantísimo, ello no significa que la formación se tenga que reducir a esas realizaciones, ni que estén predefinidas. Por una parte el Pintor-Rotulista de Vehículos también precisará dominar otras capacidades. Si trabaja autónomamente, precisará captar clientes, elaborar presupuestos, realizar la facturación, adecuar su producción a los criterios medioambientales, etc. Precisaré, pues, otras unidades de competencia. Ahora bien, la captación de clientes en el caso del Pintor-Rotulista de Vehículos es una capacidad ciertamente semejante a la que precisa, por ejemplo, una persona dedicada a la reparación mecánica de automóviles, mientras que su formación medioambiental puede ser muy parecida a la de otros profesionales de las artes gráficas –por ejemplo, habrá de conocer los riesgos asociados a los disolventes organoclorados utilizados en limpieza de pinturas y su impacto en el medio ambiente–. Pero además, si trabaja por cuenta ajena, el Pintor-Rotulista del ejemplo tal vez requiera competencias vinculadas con la cooperación, la organización de las tareas, la asunción de responsabilidades o los derechos de representación sindical, competencias todas estas precisas para un buen número de trabajos por cuenta ajena. Además, se exigirá la capacidad lectora –por ejemplo, para conocer la normativa medioambiental– y el cálculo –por ejemplo, para el cálculo de proporciones de pinturas o disolventes. Por lo tanto, no se trata de decidir entre el pseudodilema de si la formación continua ha de orientarse a la profesión o a la ciudadanía, es decir, la pseudocuestión de si se trata de formar para los procesos productivos capitalistas o para la ciudadanía crítica, porque, y el ejemplo lo deja claro, la formación profesional tiene que incluir tanto elementos específicos –“siguiendo las técnicas propias de cada proceso”, como dice R3 en el ejemplo–, como inespecíficos; de hecho, la aerografía o la serigrafía se aplican en muchos oficios; tanto generales –saber leer la legislación, calcular proporciones, etc.–, como sociales –tratar con

clientes o con compañeros, atender las exigencias medioambientales. La “conciencia” no se forma en el vacío, sino a partir del conocimiento. Por ejemplo, de los efectos nocivos de los productos organoclorados, de los criterios utilizados por las multinacionales del automóvil en el diseño de los vehículos, de las posibilidades artísticas de las técnicas modernas de pintura, de la importancia del sector automovilístico en el sindicalismo, etc.

b) Pero continuemos con el ejemplo del Pintor-Rotulista de Vehículos. Supongamos que surge una innovación tecnológica. Por citar ejemplos reales, la posibilidad de componer colores a partir del ordenador o de estampar con ellos imágenes, o la sustitución de disolventes de pintura organoclorados por aceites vegetales. Estas innovaciones se materializarán en la negociación colectiva –por ejemplo, mediante la creación de puestos específicos o complementos salariales, o mediante cláusulas medioambientales; después, en la formación permanente –por ejemplo, mediante cursos para la divulgación de esas innovaciones entre los trabajadores ocupados. ¿Cómo llegan a la formación inicial, es decir, a la que se realiza en los centros dependientes del Ministerio de Educación? En este punto se advierte la necesidad de que el sistema de cualificaciones esté enmarcado por el diálogo social. Este diálogo no significa eludir el conflicto de intereses –siguiendo con el ejemplo, es lógico pensar que empresario y trabajadores se enfrentarán respecto de los complementos salariales vinculados a puestos específicos que se ocupen con innovaciones tecnológicas, o discreparán tal vez respecto de la urgencia de sustituir sustancias tóxicas o sobre las medidas de protección a emplear. Pero se requiere un marco en el que los actores sociales, organizaciones sindicales y empresariales, alcancen un consenso, por ejemplo, sobre la fijación de contenidos curriculares o sobre la necesidad de disponer de una formación a resguardo de las contingencias políticas. Organizaciones sindicales y empresariales se pueden considerar actores sociales autorizados no sólo por la importancia de su función, o por el volumen de su afiliación, sino también porque están sometidos a procesos democráticos de legitimación –elecciones sindicales²⁷. La perspectiva de la administración política, de las organizaciones empresariales y de los sindicatos no son coincidentes, pero ello no significa

²⁷ Para que tal legitimación sea válida, lógicamente se requiere que el proceso de elección tenga todas las garantías democráticas. Cuando no las tiene, o si la representatividad se adquiere por el volumen de afiliación y no por los resultados electorales, el equilibrio movilización/negociación se distorsiona, lo que puede llevar a un modelo de enfrentamiento, hostil a la participación en un sistema de cualificaciones. Además, el modelo de confederación sindical de sindicatos, habitual en Latinoamérica, a diferencia del modelo de confederación sindical con afiliación directa, como se da en España, fragmenta la estructura sindical, debilitando la representatividad de las direcciones confederales.

que no se pueda alcanzar un consenso básico sobre b.1) financiación, b.2) contenidos, b.3) ejecución y b.4) evaluación de la formación asociada al sistema de cualificaciones.

b.1) El sistema de cualificación precisa un sistema de financiación independiente de los planes de cada gobierno, transparente y sometido al control civil.

b.2) Los contenidos –como ha explicado el ejemplo anterior– derivan de las exigencias de la producción, *pero no se reducen a ellas*. En su fijación se requiere a los agentes sociales no sólo porque son los implicados directamente en el proceso productivo, sino también porque su importancia conjunta puede quebrar la tradicional separación –y a veces, incluso, franca hostilidad– de las autoridades de Educación y Trabajo.

b.3) Se precisa un consenso básico sobre cómo se realiza la ejecución de la formación, sean los agentes sociales directa o indirectamente agencias ejecutoras de formación o no. En el caso español, organizaciones empresariales y sindicales son también agencias formativas, con la obligación legal de atender no sólo a su afiliación.

b.4) Los actores sociales son los primeros interesados en que la evaluación trate del aprendizaje efectuado y no de la enseñanza impartida, siguiendo el modelo comentado anteriormente a propósito del Proceso de Bolonia. Y son, precisamente, los mejor capacitados para evaluar el aprendizaje porque éste puede realizarse en entornos reales. La mejor manera de saber si una persona es capaz de realizar una colorimetría es en la práctica real²⁸, no rellenando la hoja de papel de un examen. Por ello, la evaluación de competencias, como también indicaba el comentario del Proceso de Bolonia, tiende a una distribución bimodal, ya que nos encontramos ante una situación dicotómica: la persona dispone o no dispone de la competencia.

c) La formación exige una serie de acciones complementarias. Ya se ha comentado, por ejemplo, el proceso para fijar el catálogo de competencias e innovar su contenido. Pero hay muchas más, cuya financiación tienen que correr, lógicamente, a cargo del sistema. En primer lugar, detectar las necesidades formativas, lo que se puede hacer mediante estructuras permanentes (observatorios). En segundo lugar, detectar las “ofertas” formativas. Se ha hablado anteriormente de los aprendizajes formales, no formales e informales. Pero incluso en el ámbito de los aprendizajes formales, no toda la formación profesional se realiza en cursos específicos. Por ejemplo, en el caso español los Acuerdos Nacionales de Formación Continua prevén la modalidad de Permisos Individuales de Formación, que consisten en que

el sistema financia la sustitución de un trabajador o trabajadora de una empresa durante un número de horas determinado (400 h) para que pueda cursar estudios en centros educativos reglados. En el caso de los aprendizajes que se adquieren de manera informal, por ejemplo, mediante la experiencia, se requiere un sistema de acreditación de las competencias resultantes. Muchos trabajadores y trabajadoras se han formado *en* el puesto de trabajo, y no disponen de una certificación que acredita tal cualificación, lo que les deja en una situación precaria ante la movilidad laboral. Vinculada con la detección de la demanda y de la oferta formativa está el establecimiento de sistemas de orientación vocacional y profesional abiertos a todos los trabajadores y las trabajadoras, para hacer efectivo su derecho a la formación continua. La investigación de metodologías, medios y recursos didácticos, puede ser objeto también de acciones complementarias. Por último, se relaciona la calidad con la evaluación del mismo sistema de cualificación.

Por su propia naturaleza, el tema considerado en este texto no permite una “conclusión”. Es un proceso abierto, lleno de incertidumbres, cuyo resultado dependerá de la intervención de múltiples actores sociales –personas dedicadas a la política, el funcionariado de la administración del Estado, personas responsables de las organizaciones sindicales y empresariales, representantes legales de los trabajadores, docentes de todos los niveles educativos, gestores de entidades ejecutoras de formación, personas dedicadas a la investigación educativa, etc.–. Ahora bien, dado que el tema del seminario era la evaluación del plan estadual de formación, se pueden formular varias cuestiones, muy sintéticas, que se derivan de las consideraciones anteriores, y con las que, en lugar de una conclusión, se cierra esta reflexión.

a) ¿El Plan de Formación favorece la constitución de un sistema de cualificaciones?

– ¿Lo favorece “hacia fuera”, respecto del sistema educativo, del sistema laboral y de otros sistemas del Estado de Bienestar?

– ¿Lo favorece “hacia dentro”, respecto de los eventuales subsistemas de formación inicial y permanente?

– ¿Lo favorece “hacia arriba”, permitiendo la integración en unidades sociopolíticas mayores (la región, el país, la comunidad supranacional)?

– ¿Lo favorece “hacia abajo”, permitiendo la integración de unidades sociopolíticas menores (provincia, municipio)

²⁸ Se puede citar alguna experiencia donde los representantes legales de los trabajadores participan en la evaluación de competencias, como la Estructura Funcional de Trabajo adoptada por la empresa SIDMED de

b) ¿La evaluación del Plan de Formación se basa en la enseñanza impartida o en el aprendizaje realizado?

– ¿En este caso, se basa en cualificaciones, competencias, unidades de competencia..., “adecuadas”, desde el punto de vista de su establecimiento, de su pertinencia a los procesos productivos actuales?

– ¿Se reducen a los procesos productivos o incorporan competencias inespecíficas, generales, sociales? ¿están articuladas?

c) ¿El Plan ha favorecido el diálogo social, que es causa y consecuencia del sistema de cualificación?

– ¿Ha potenciado las organizaciones legítimas de trabajadores y empresarios?

– ¿Ha privilegiado la perspectiva de la administración política o de uno de los actores sociales, respecto de los demás?

d) ¿Las acciones formativas han tenido en cuenta el conjunto de las relaciones laborales?

– ¿La formación incorpora acción positiva contra las discriminaciones sociales (económica, de género, étnicas, referidas a la procedencia, a la edad, etc.)?

– ¿Las acciones han incorporado el cuidado de la salud laboral? ¿y el medio ambiente?

e) ¿El Plan tiene un mecanismo de financiación adecuado?

– ¿Un mecanismo al margen de eventualidades políticas?

– ¿Un mecanismo que favorezca la transparencia y el control público?

– ¿Una mecanismo que proporcione fondos suficientes?

– ¿El reparto de fondos potencia el diálogo social?

– ¿La distribución ha sido eficaz? ¿eficiente?

f) ¿La metodología formativa ha reproducido el sistema escolar o ha tenido en cuenta aprendizajes no formales e informales?

g) ¿El Plan ha favorecido o no un sistema de orientación vocacional y profesional?

– ¿Las personas disponen de mecanismos de información precisos y accesibles sobre las modalidades formativas a las que pueden acceder?

– ¿Las personas disponen de sistemas de orientación, que les ayuden a configurar sus trayectorias profesionales?

h) ¿Se han Planificado y evaluado las acciones complementarias a la formación?

- ¿El Plan ha contado con un análisis adecuado de las necesidades formativas?
- ¿El Plan contempla la pluralidad de oferta formativa accesible?
- ¿El Plan articula los aprendizajes formales con los no formales e informales?
- i) ¿Se ha evaluado adecuadamente el Plan?