

EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Mariano Fernández Enguita

www.enguita.info

Es una paradoja de nuestro tiempo que, cuando por fin parece acercarse esa *utopía* meritocrática en la que la suerte de todos dependerá más y más de sus capacidades (innatas o adquiridas), y no de su riqueza o de su status de nacimiento, lo que se dibuja en el horizonte no sea una sociedad por fin igualitaria sino tanto o más desigual y polarizada que las viejas sociedades estamental o industrial. Desarrollar y ofrecer cualificaciones individuales que permitan incorporarse a la cresta de la ola innovadora o verse subsumido en la masa del trabajo *abstracto*, es decir, el que cualquiera puede desempeñar y que tiene por tanto el valor mínimo y la sustituibilidad y sobreabundancia máximas, es ya y va a ser cada vez más la disyuntiva ante el trabajador en una economía avanzada. Equipar al conjunto de la fuerza de trabajo con un elevado grado de cualificación que permita la especialización nacional en actividades de alto nivel tecnológico y una movilidad laboral sostenible o dejar que el grueso de la misma se deslice hacia la degradación del empleo, el aumento de la tasa de dependencia y la puesta a prueba de la cohesión social será la disyuntiva de las políticas públicas. En una economía global, informacional y transformacional, la que ya se desenvuelve ante nuestros ojos y que cada vez irá sustituyendo en mayor medida a la tradicionalmente basada en el ámbito nacional, el trabajo ordinario y tecnologías de larga vigencia, la cualificación de trabajo, es decir, de los trabajadores, se convierte en la clave del futuro de la sociedad y, sobre todo, de los sectores más vulnerables.

Las implicaciones de una era global, informacional y transformacional

Una economía global supone, entre otras cosas, que los empleadores ya no están constreñidos a emplear mano de obra local (próxima a su sede institucional o al mercado de sus productos) sino que pueden buscarla y la buscan en cualquier lugar del mundo o, al menos, más allá de las fronteras nacionales. Para el trabajador esto significa, en conjunto, que ya no compite por medio de pequeños márgenes en su cualificación personal o en las condiciones y contrapartidas del trabajo con otros trabajadores formados en el mismo sistema educativo y profesional y con expectativas de salario, jornada, relaciones laborales, etc. similares a las suyas, sino con millones de trabajadores de todo el mundo que ofrecen y esperan condiciones muy distintas. Si se trata de empleos poco cualificados, la competencia será con mesnadas de trabajadores que están dispuestos a trabajar más horas por menos salarios en la mayor parte del planeta, o a recorrer la distancia geográfica que los separa de los empleos no deslocalizables. El trabajador que se ve o teme verse afectado por la deslocalización del capital o la inmigración del trabajo puede poner el grito en el cielo contra la globalización y es posible que hasta sepa hacerlo en una retórica de izquierda, pero lo cierto es que el trabajador en el Tercer Mundo o el inmigrante (y sus familias) ganan, en términos de condiciones y de oportunidades de vida, con la transferencia de cada empleo es mucho más que lo que el trabajador del Primer Mundo (y la suya) pierde con ella, por lo que resulta difícil sostener la objeción con criterios de justicia universalista. ¿O es que el *pueblo elegido* o el *hombre blanco* valen más que otros pueblos y otros hombres?

Una economía informacional es, entre otras cosas, aquélla en la que más y más tareas que antes solamente podían ser realizadas por el *homo sapiens* van pudiendo ser transferidas a mecanismos cada vez más sofisticadas y eficaces, creados por unos pocos miembros de la especie con la finalidad compartida de sustituir a otros muchos. Para el trabajador significa competir, además de con el conjunto de la especie, con lo que está fuera de ella: con los robots, los ordenadores, internet... El brazo articulado de control numérico sustituye al operario de la cadena de montaje, el simulador de hipotecas al empleado de banca, el portal de internet que emite billetes electrónicos a la azafata de la compañía aérea y el agente de viajes ... También en este caso puede el afectado trinar o resistirse contra la mecanización, llegando incluso hasta el *luddismo*, pero los consumidores, en cuya primera fila están los demás trabajadores, apreciarán sin duda más los bajos precios, al igual que lo hará él cuando se trate de otros productos y servicios, y, como dicen los neoliberales, *votan con sus euros*. Sólo hay dos maneras de mantener un empleo a resguardo de la mecanización: que requiera cualificaciones, habilidades, etc. que las máquinas no pueden ofrecer, lo que podemos llamar la *buena* manera, o, si no lo hace, impedirla por la fuerza (económica u otra) y transferir así los costes al consumidor, vale decir explotarlo, lo que podríamos denominar la manera *mala*.

Una sociedad transformacional, en fin, implica, entre otras consecuencias, que a lo largo de nuestra vida tendremos que seguir adquiriendo competencias nuevas no sólo para el trabajo sino, asimismo, para el ejercicio efectivo de la ciudadanía o para el consumo y el ocio. Todo el mundo tiene derecho al voto, pero la capacidad de determinar de forma eficaz y solvente cómo emplearlo no depende ya sólo de poder leer un periódico o comprender los temas clásicos de la política sino también, por ejemplo, de acceder a la información en la red o de juzgar los nuevos temas que surgen en la arena pública. Todos tienen el derecho y la mayoría también tiene la capacidad adquisitiva para adquirir un ordenador, un teléfono móvil *inteligente* o un reproductor de vídeo, pero son bastantes menos los que tienen la competencia necesaria para aprovechar todas o la mayor parte de sus funciones. En el ámbito del trabajo, en fin, donde lo que se juega no es el mejor o peor aprovechamiento de las oportunidades ya accesibles sino el acceso mismo a ellas, una sociedad transformacional supone precisar la capacidad de aprender de nuevo, una y otra vez, para responder de forma adaptativa y creativa a los cambios en las tecnologías y en la organización del trabajo.

Nueva relevancia y nueva dinámica de la cualificación

Mejorar y desarrollar la cualificación de la fuerza de trabajo no es simplemente una entre tantas maneras más o menos eficaces de competir, favoreciendo la posición y las oportunidades de *los nuestros*. Es la única manera justa de hacerlo favoreciendo la posición y las oportunidades de *todos*. Defender simplemente la posición de un colectivo puede hacerse mejorándola dentro de las reglas de un *juego de suma cero*: por ejemplo, logrando una mayor partida del presupuesto público o restringiendo la competencia o la inmigración, es decir, obteniendo privilegios políticos en el estado o monopolísticos en el mercado, pero siempre se hará *a costa de otros*. Mejorar la cualificación de la fuerza de trabajo permite competir con ventaja *por lo que hay*, pero también permite *crear lo que no hay*, en particular nuevos productos y servicios, mejorando especialmente la posición propia (en términos absolutos y relativos) a la vez que se mejora también, aunque en menor medida (en términos absolutos pero no relativos), la de los demás.

Al riesgo *colectivo* de que el país sea cada vez menos competitivo en la escena mundial, o lo que es lo mismo, de que sus únicas armas en la competencia sean la defensa corporativa de los empleos privilegiados (en detrimento de los consumidores de sus productos y los usuarios de sus servicios) y las renuncias salariales y en las condiciones de trabajo para los desaventajados, se une el riesgo para los individuos de verse relegados en una estructura del empleo y una fuerza de trabajo crecientemente polarizadas. La sociedad del conocimiento, que es también la sociedad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, supone por ello mismo la prolongación e intensificación de la competencia por los empleos, el distanciamiento creciente entre los extremos de la cualificación, la postergación cada vez más irreversible de una parte importante de la fuerza de trabajo. Permítaseme explicarlo con una simplificación: si el tiempo formativo medio de los trabajadores es, supongamos, de diez años y la vida laboral útil de otros cuarenta, a lo largo de ésta existen cuatro oportunidades ($40/10=4$) de recuperar el tiempo perdido para todo aquél que no haya aprovechado adecuadamente el periodo formativo, lo que le permitirá ponerse a la par de los que sí lo han hecho (es lo que sucede, por ejemplo, con el permiso de conducir: unos lo sacan a la primera, otros a la décima, pero todos acaban conduciendo). Si, por el contrario, la formación se extiende a lo largo de toda la vida, la segunda oportunidad que antes servía para alcanzar a los que se habían adelantado ahora sólo servirá ya para no perderlos de vista, o ni siquiera eso: si antes se podía llegar más lentamente al mismo sitio, o incluso antes, como tortuga frente a la liebre, ahora sólo se puede ver cómo, al llegar al punto donde estaba el otro, éste ya se halla en un punto más adelantado, como Aquiles tras la tortuga o, más bien, como habría sido el caso de la tortuga en pos de Aquiles.

La sociedad del conocimiento y del aprendizaje amenaza con dar lugar a un permanente *efecto Mateo*. Quienes obtengan una buena educación inicial, accederán a empleos más formativos y enriquecedores, mientras que quienes no la obtengan irán a parar a empleos rutinarios en los que nada se aprende, si es que no se desaprende lo que se había aprendido antes, o simplemente al desempleo; quienes tengan una buena formación inicial, por el hecho de tener empleo pero también por ser más escasos y por tanto más necesarios para sus empleadores y por aparecer como más susceptibles de ser formados, esto es, más capaces de aprender, se beneficiarán de más y mejores oportunidades de formación continua; quienes hayan aprendido a manejar mejor la información serán más capaces de captar y aprovechar las oportunidades de formación ocupacional y de retorno al sistema educativo formal; quienes hayan tenido más éxito en los estudios habrán desarrollado también mejor su capacidad de aprender por cuenta propia y tendrán más confianza en sí mismos, lo que les pondrá en mejores condiciones de seguir aprendiendo como autodidactas. En suma, el aprendizaje a lo largo de toda la vida se configurará como una espiral acumulativa en la que quien empieza bien continua mejor (o al menos tiene más oportunidades de hacerlo), mientras que quien empieza mal sigue peor (o al menos tiene más probabilidades de hacerlo). Estas determinaciones, por supuesto, no serán fatales individualmente, persona a persona, pues nada impide rectificar un mal comienzo ni arruinar una carrera prometedora, pero sí que lo serán en grandes números.

La dudosa posición y la tibia respuesta españolas

¿Es preciso explicar que España no anda precisamente muy destacada en esta carrera? Ya que se trata de cuál puede ser la posición en la arena global, las comparaciones internacionales son ahora más que pertinentes. Comparada con otras economías avanzadas, España presenta al-

gunos indicadores preocupantes: altas tasas de abandono prematuro (definido como salir del sistema educativo, a cualquier edad, con la ESO o menos), bajo nivel de escolarización post-obligatoria (en particular de la formación profesional), elevadas cifras de fracaso escolar (en términos de resultados –aprobados y suspensos- o de proceso –repetición), escaso desarrollo de las especialidades científicas (principalmente ingenierías), pobres resultados en las pruebas internacionales de rendimiento (PISA es la más conocida, pero no la única). En lo que concierne al abandono, las tasas españolas doblan a las europeas: 30,1% entre nosotros, frente al 15,7 de media de la Unión, una comparación en la que únicamente salen peor parados Malta y Portugal. Mientras que en los países de la OCDE, como media (ponderada), el 75% de las personas de 25 a 34 años han terminado algún tipo de educación secundaria superior (bachillerato o formación profesional de nivel medio), en España apenas se llega al 60 % (en grupos de mayor edad la diferencia es aún mayor, pero también indica un desfase que se va cerrando aun cuando sea lentamente: 48 frente a 70% entre los de 35 a 44 años, 33 frente a 62% entre los de 45 a 54, 19 frente a 51% entre los de 55 a 64). A día de hoy finaliza los estudios secundarios (postobligatorios) el 61,8% del grupo de edad, frente al 76,7% de media europea, cuando el objetivo de la Unión para 2010 es, como se sabe, que lo haga el 80%, lo que Europa conseguirá pero España, casi con seguridad, no. Las cifras de repetidores son también alarmantes (y están, por cierto, en la base de las cifras de abandono, pues son las que llevan a los alumnos a alcanzar el límite de la escolarización obligatoria, y más allá, sin haber terminado la enseñanza común): 16% en segundo curso de la ESO, 28% en cuarto, , 25% en segundo curso de bachillerato. En las pruebas de rendimiento del programa PISA España se sitúa siempre discretamente por debajo de la media de la OCDE, generalmente 10-20 puntos por debajo de la media de los miembros de la organización, que para hacer más fáciles las comparaciones se ha normalizado arbitrariamente en 500 puntos.

Al mismo tiempo, no debemos olvidar que la rápida incorporación de alumnado inmigrante a las aulas (que supera la cifra de seiscientos mil en 2007) plantea un desafío adicional. Aunque este alumnado es muy heterogéneo, una parte del mismo está comenzando ya a engrosar las cifras de fracaso y abandono (lo mismo que una parte importante de los gitanos, que antes estaban simplemente desescolarizados y eran por ello invisibles; ahora, sin embargo, están siendo masivamente escolarizados y, además, se orientarán hacia el mercado de trabajo ordinario ante la crisis de sus ocupaciones tradicionales). Estos sectores planean a la escuela un desafío ma

Lo habitual tras una declaración de la importancia de la educación es, cómo no, reclamar más recursos para la misma, que es lo que suele hacer el sindicato. Puede que esto sea razonable: por un lado, parece consistente con la idea de que entramos en una sociedad del conocimiento, de que la posesión individual de capital cultural o escolar gana importancia relativa frente a la de capital económico (aunque, como fuerza social, éste no haya perdido poder); por otro, parece claro que las reformas educativas de carácter más o menos igualitario, con su énfasis en la universalización de la escolaridad y en la ampliación de su parte obligatoria y/o común, suponen la incorporación de nuevos sectores más renuentes, si no claramente opuestos, al programa de la institución escolar y, por tanto, que requieren más recursos. Después de todo, el gasto español, medido como proporción del PIB, sigue estando por debajo de la media europea: 4,3 frente a 5,2%. Sin embargo, y aunque esta comparación resulte útil a la hora de justificar las reivindicaciones laborales y sindicales, no se deben olvidar dos cosas: primera,

que la economía española no está en la media de la Unión y el gasto educativo es, hasta cierto punto, un gasto *postmaterialista*, es decir, que no es sólo el gasto absoluto sino también y más el gasto relativo el que precisa de un aumento del PIB para seguir (cuanto más rico un país, mayor proporción de su PIB dedica a educación); segunda, que España no es un país de niños y jóvenes, sino más bien de mayores y viejos, de modo que alguna vez habrá de darse cuenta alguien de que a lo mejor urge más cubrir el déficit de residencias y otros servicios para la tercera edad que meter más dinero en las escuelas o en las nóminas de los profesores (bien es verdad que éstos son más ruidosos que los ancianos). De hecho, la proporción del PIB dedicada a educación llegó al 4,6% en 1995 (5,8% incluyendo el gasto privado), pero descendió al 4,3% para 2005; pero esto sucedió mientras el gasto público absoluto pasaba de 20,6 a 38,6 miles de millones de euros y mientras aumentaba el gasto *por alumno* como proporción del PIB por habitante (del 22,9 en 1997 al 25,3 en 2003); es decir, que el gasto total se vio contenido por una desinversión educativa sino por la caída demográfica.

Pero el aumento los recursos está lejos de ser la panacea, y puede que ni tan siquiera sea parte de la solución, sobre todo si nos distrae de pensar a fondo los verdaderos problemas. Aunque parezca un argumento de sentido común que no necesita mayor demostración, lo cierto es que no hay evidencia alguna de que más recursos vayan a traducirse en mejores resultados. Al menos, no la hay más allá de un cierto umbral de recursos. Los recursos dedicados al sistema educativo español en general, y los recursos por alumno en particular (debido no sólo a la mayor cantidad de recursos brutos, sino también a la caída demográfica, ya mencionada, que tocó suelo apenas muy recientemente) aumentaron espectacularmente en los últimos decenios, pero esto no se ha traducido en una clara mejora del sistema. Esto no debería de sorprender a nadie, pues un ordenador que no se usa o no se usa adecuadamente o una subida de salarios a los profesores sin pedirles nada a cambio no pueden tener ninguna influencia positiva en la formación, el bienestar ni los resultados de los alumnos. De hecho, la mirada más superficial al funcionamiento de los centros indicaría que, en la mayoría de los casos (sin duda no todos), el problema no está en la escasez de recursos sino en el uso ineficaz, incluso la falta de uso, de los recursos existentes, desde las instalaciones y equipos hasta el tiempo del profesor.

Reordenar, reestructurar y reprofesionalizar el sistema

Lo que necesitamos, creo, es pensar en la (re)ordenación, la (re)estructuración y la (re)profesionalización del sistema educativo. Por ordenación entiendo el significado más habitual del término, es decir, el diseño de algunas de sus vías y etapas; por estructuración, la distribución de cometidos y de competencias entre las distintas instancias institucionales; por profesionalización, la formación, la atribución de competencias y la carrera de los docentes.

En lo que concierne a la ordenación, dado que el cuello de botella está en la enseñanza general, particularmente la secundaria obligatoria, y el fiasco más sangrante en la elevada tasa de abandono prematuro, creo que se impone diversificar las vías para que los estudiantes alcancen los objetivos básicos del sistema. Esto requiere, primero, la diversificación del currículum común que la reforma no fue capaz de hacer. En la experimentación de los '80 se suponía que se avanzaría hacia un currículum mas multilateral, menos sesgadamente academicista, y algo se hizo con la introducción de la tecnología y el reforzamiento del área artística, las transversa-

les, etc., pero fue bien poco y con la LOGSE se convirtió en cada vez menos, pues, como está inscrito en la lógica del sistema, el núcleo academicista terminó vetando unas cosas y reabsorbiendo otras. En particular, se perdió la oportunidad de ofrecer a los jóvenes, junto a las opciones de estudiar o trabajar a tiempo completo, la de hacer ambas cosas a tiempo parcial y compartido. Hay tres grupos, al menos, que agradecerían especialmente esta posibilidad: uno es el formado por las capas gitanas de cultura más tradicional; otro, el constituido por lo que podríamos llamar la generación primera y media de inmigrantes, en concreto el sector que llega aquí, tras abandonar la escuela en su país, a una edad en la que es obligatoriamente escolarizado de cualquier manera y sumergido en una experiencia frustrante y muy poco útil; el tercer grupo no se define estructural sino fenomenológicamente, pues son los (alumnos) *objetos escolares* que, por el motivo que sea, ya no soportan más las condiciones que les ofrece la institución. Con todas las cautelas del mundo, pues para eso están los departamentos de orientación, estos jóvenes deberían tener la oportunidad de estudiar y trabajar a la vez. Por un lado, esto les ofrecería los ingresos, la independencia y la autoestima que anhelan y ahora les faltan; por otro, no les obligaría a alcanzarla diciendo definitivamente adiós al sistema educativo, que es lo que está sucediendo. Resulta más cómodo y fácil, por supuesto, mantenerse *firme en los principios* y enrocarse en que no debe haber excepciones a la escolarización a tiempo completo hasta los 16 y más. De hecho, sabemos que la *excepción* la hacen ellos, abandonando el sistema en cuanto pueden y a menudo antes, pero nuestra conciencia burocrático-progresista queda tranquila. Olvidamos, simplemente, que la escolarización no es un fin en sí misma (salvo para quienes viven de ella) sino un medio para llegar a ser trabajadores cualificados, ciudadanos activos y personas autónomas. Invertir la relación medios-fines es lo que hace mucho se denominó ya *ritualismo burocrático*.

En lo relativo a la estructura de la institución, la tarea más urgente es poner a los centros en situación de poder y tener que desarrollar proyectos específicos para lograr lo mejor de *sus* alumnos, con *sus* medios y en *su* contexto. Pasó el tiempo de las grandes recetas salidas de ministerios, partidos, universidades o asociaciones reformistas. En una sociedad transformacional (en la que el cambio tiene un sentido incierto y ritmos distintos en cada lugar y momento), global (en la que los flujos transcomunitarios y transnacionales, paradójicamente, producen una mayor diversidad en el interior de cada comunidad) e informacional (en la que buena parte de los recursos lógicos necesarios o simplemente útiles no pueden encontrarse en cada escuela pero sí en la comunidad), lo esencial es que cada centro elabore y desarrolle un proyecto propio, adecuado a la especificidad de su medio social y a la suya propia como institución. El papel de la política educativa, de las autoridades, no es ya proporcionar ese proyecto, sino hacerlo viable y exigible. Dotar a cada centro, en particular a su dirección, de los medios y los apoyos necesarios para crearlo y aplicarlo, pero también para su control por el propio centro, por el público al que sirve y por la administración de la que depende. Necesitamos la autonomía de los centros porque solamente sobre el terreno y para el presente es posible organizar adecuadamente la educación, de acuerdo con las diversas y variantes circunstancias de tiempo y lugar. Esto, por supuesto, habrá de hacerse en el marco de unas coordenadas y orientaciones generales que den unidad y coherencia al sistema y lo doten de objetivos a medio y largo plazo, pero los centros han de gozar de toda la autonomía posible a la hora de concretar su aplicación. Al mismo tiempo, las administraciones educativas deben fijar los criterios y mecanismos de evaluación de esas decisiones autónomas. En el panorama actual el problema no

es sólo una autonomía insuficiente (paradójica aunque previsiblemente, la transferencia de competencias educativas a las comunidades autónomas ha venido generalmente acompañada por un mayor intervencionismo de éstas, quizá por la emoción derivada del hecho de estrenarse), sino una escasa disposición de los centros y de sus direcciones a aprovecharla, producto de la tradición centralizadora, la inercia burocrática y el temor a asumir responsabilidades.

En cuanto a la profesionalización, los sindicatos deberían cambiar radicalmente la óptica con la que actúan en la enseñanza. Deberían hacerlo, al menos, los sindicatos de clase. Que un sindicato corporativo, no importa que se autoproclame de derechas o de izquierdas, coloque los intereses de sus miembros por encima de todo y de todos, que confunda sus intereses con valores o que llegue a creer que lo que es bueno para los suyos es bueno para la humanidad, está, simplemente, inscrito en la lógica de la acción colectiva. Pero un sindicato de clase debe comprender que en todo servicio público hay un conflicto entre los profesionales del servicio y los usuarios, lo que quiere decir entre los trabajadores (o los afiliados) de ese sector y los de todos los demás. La enseñanza, en concreto, y sobre todo la pública, necesita una actitud más comprometida y responsable por parte de los profesionales de la docencia. Después de todo, ser *profesional*, a diferencia de ser, por ejemplo, *operario*, consiste precisamente en eso: en contar con una amplia autonomía en el proceso de trabajo, autonomía que, en el ámbito de su alcance, puede dar como resultado un buen trabajo, un mal trabajo y ningún trabajo. Al final, todo depende de los profesores, por lo que se necesitan medidas y acuerdos que sean capaces, simultáneamente, de ofrecerles seguridad y condiciones atractivas en su trabajo (el problema de los docentes españoles ya no son, desde luego, ni los salarios ni los horarios) y de exigirles de mayor compromiso y responsabilidad. En un contexto profesional, esto supone una reorganización de las condiciones de organización del trabajo y una reestructuración de la carrera docente que bien podría estar presidida por una vieja consigna sindical, pero formulada al revés: a igual salario, igual trabajo.

El problema del sistema educativo, en contra de lo que proclaman insistentemente tantas voces, ante todo desde el profesorado y desde los medios (las familias y los expertos piensan otra cosa), no es que esté en situación catastrófica alguna, que no lo está aun cuando lleve una existencia más bien gris salpicada de notorios puntos negros. El problema es la falta de un proyecto compartido, a la altura de las circunstancias, es decir, de las oportunidades y de las necesidades. Un proyecto que concite el trabajo en común de los profesionales y de los usuarios, de las distintas fuerzas políticas y de los diferentes niveles administrativos, de la institución y de la sociedad que la mantiene y a la que sirve. En otras palabras, que la educación se convierta, en buena parte (porque otra parte siempre será legítimo objeto de controversia pública y de pugna política), en una cuestión de Estado.