

15 Fot.

FOTOCOPIAS HUGO

Folio 28

FOTOCOPIADORA	
337 CEHCE	
-----	
Folio 103	S/F 1
	D/F 7

# Los nuevos amos de la Escuela

El negocio de la enseñanza

**Nico Hirtt**

m  
Ensayo

Europea, "contribuirán a la competitividad europea y al mantenimiento del empleo, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000"<sup>17</sup>.

Se asiste desde entonces a un deslizamiento del lenguaje, mediante el cual la escuela ya no es, ni siquiera verbalmente, una institución pública, sino un proveedor de "capital humano" para las empresas. "La iniciativa de calidad", dicen los pensadores de la Comisión Europea, "supone tomar más en consideración al destinatario del servicio, el cual debe ser resituado en el centro de las preocupaciones"<sup>18</sup>.

#### La Era de la flexibilidad

La Comisión precisa lo que el "destinatario del servicio", es decir, el patrón, espera de los sistemas educativos y de formación: "Deben formar para los empleos más demandados, estar por lo tanto al corriente de esta demanda, considerar su velocidad de renovación, proporcionar las competencias transversales clave que les permitan cambiar, aumentar el nivel de comprensión tecnológica, sentar las bases de la interculturalidad que permitirán moverse en un entorno internacional"<sup>19</sup>.

En este mini-contrato que emana del "destinatario del servicio de enseñanza", el elemento realmente nuevo es la importancia concedida a la "velocidad de renovación" de las profesiones. En efecto, de todas las expectativas formuladas con respecto a la escuela, es esta exigencia de flexibilidad la que conlleva más reformas radicales. A imagen del propio tejido económico, se invita al sistema educativo a abandonar todo aquello que se parezca un poco a "rigideces retrógradas". A través de sus estructuras, su modo de gestión, sus prácticas pedagógicas y sus programas, se conmina a la enseñanza a privilegiar la capacidad de cambio y de

adaptación. La suya propia y la de los trabajadores y consumidores que aquella proporciona al "destinatario del servicio".

"El saber", explica la señora Cresson, "se ha convertido, en nuestras sociedades y nuestra economía en rápido cambio, en un producto perecedero. Lo que aprendemos hoy será obsoleto o incluso superfluo mañana. Debemos renovar y poner al día nuestros conocimientos permanentemente, para seguir —o incluso acelerar— el ritmo del cambio, antes de que él nos ahogue"<sup>20</sup>.

El carácter efímero de los saberes debe ser puesto en relación con la inestabilidad de los empleos. Hoy, en un país como Francia, el empleo precario afecta a más de un 70% de los jóvenes al principio de su vida activa. A lo largo de los últimos años, los empleos precarios no han dejado de aumentar. Solamente en los años 1994-1995, el número de contratos de duración determinada se duplicó, prácticamente<sup>21</sup>. Se nos repite invariablemente que, en el futuro, los trabajadores tendrán que ir pasando periódicamente de un empleo a otro a lo largo de su vida activa. "No es extraño", señala Jürgen Rütgers, "ver gente aprendiendo un nuevo oficio hasta tres veces durante su vida". Por eso, añade el ministro alemán, el aprendizaje de por vida es "tan importante como el pan de cada día"<sup>22</sup>. Por su parte, la Unión Europea estima igualmente que los trabajadores "deberán cambiar y adaptarse cada vez más para adquirir nuevas competencias, y que esta estrategia de mejora de las competencias es para la Unión la única manera de asumir el desafío que supone la adaptación a los nuevos entornos"<sup>23</sup>.

#### La lógica del mercado

Se achaca a menudo a la aceleración de los cambios tecnológicos la desaparición de los "empleos para toda la vida". Pero la tec-

menos de su incremento [...] hay que buscarlas en la inadecuación y el arcaísmo de sus sistemas de formación”<sup>25</sup>.

Esta afirmación es insostenible. Las investigaciones llevadas a cabo en el marco de la teoría del “capital humano”, tan apreciada por los pensadores neoliberales de la enseñanza, ponen de manifiesto una correlación entre la educación y el posicionamiento individual en el mercado del empleo. Por el contrario, y a pesar de numerosas tentativas, nunca han permitido observar una correlación entre el nivel general de formación y el volumen global del empleo. Ciertamente, quienes tienen mejores títulos tienen mayores posibilidades que los demás en la carrera por el empleo. Pero cuando cien personas compiten para ocupar ochenta empleos, ya se pueden formar, educar, instruir todo lo que se quiera, que siempre quedarán veinte en la estacada. Las estadísticas ilustran bien esta aritmética simple. Con la continua prolongación de la duración media de los estudios, donde más rápidamente crece ahora el paro es en la categoría de las personas en activo que han tenido una larga escolaridad.

Como mucho, se puede esperar, con una mejor adecuación escuela-empresa, la introducción de una rotación rápida entre los periodos de actividad y los periodos de paro de los individuos. Pero cuando se pretende que la disminución del número de jóvenes que salen de la escuela sin título sería el mejor método para combatir el paro de larga duración, casi siempre se omite precisar que esto aumentaría al mismo tiempo la duración media del paro para los demás trabajadores y trabajadoras...

Se objetará aún que existe de todos modos una penuria de mano de obra cualificada en determinados sectores. Ciertamente, en una economía enteramente regida por las leyes del mercado, no es sorprendente observar una diferencia entre la oferta y la demanda de mano de obra. Estas diferencias son, según la propia

ortodoxia liberal, el motor mismo de la búsqueda de un nuevo equilibrio. Por eso se trata generalmente de penurias que tienen un carácter accidental, local o temporal. Por ejemplo, la falta sistemática de informáticos en 1998 y 1999 se debió fundamentalmente a las dificultades vinculadas al paso al euro y al cambio de milenio (el famoso *bug* del año 2000). Por otra parte, no se debería perder de vista la realidad de las cifras: las decenas de miles de empleos de informáticos e ingenieros que se podrían (posiblemente) crear, no tendrían mucho peso frente a los veinte millones de personas en paro que hay en Europa.

Si se exceptúan estas penurias reales pero concretas, el discurso sobre “la escasez de mano de obra cualificada” indica casi siempre un incremento de las exigencias patronales en periodos de crisis. La propia existencia de una importante tasa de paro incita a los patronos a imponer condiciones cada vez más duras en la contratación. Cuando decenas de universitarios van a solicitar un empleo de administrativo ¿por qué conformarse con una persona con el título de graduado en secundaria? ¿Y por qué contratar a una joven sin titulación como cajera de un gran almacén, si hay miles de jóvenes bachilleres dispuestas a ocupar el puesto?

Pero si por casualidad los candidatos con experiencia, competentes, políglotas, con la titulación requerida y un perfil psicológico adecuado tardan un poco en presentarse, la patronal pone el grito en el cielo por la “penuria de mano de obra cualificada”. No es que teman no encontrar la rara perla, sino que tienen miedo de que si esta escasea realmente, tengan que pagarla demasiado cara. Hay que mantener, según la expresión de Marx, un “ejército de reserva” para ejercer presión sobre los salarios y las condiciones de trabajo. Pero al trabajador con baja cualificación o con una formación inadecuada, ya no se le toma en consideración para este ejército de reserva. Cuando la patronal europea afirma que hay

## *COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD*

### La adaptabilidad ante todo

¿Qué exigencias impone la flexibilidad del trabajo a los contenidos de los saberes enseñados por la escuela? ¿Cuáles son los conocimientos, los saber-hacer y los saber-estar que reclama "el destinatario del servicio"?

Una mano de obra flexible es una mano de obra polivalente, móvil y reciclable. La velocidad de los cambios tecnológicos, el ritmo de las reestructuraciones industriales y las "exigencias de la competitividad" llevarán al trabajador o trabajadora a cambiar frecuentemente de empleo o de entorno de trabajo. Una innovación tecnológica, la instalación de una nueva máquina, una reorganización de la empresa, el cierre de una unidad de producción, un cambio de empleo o de puesto de trabajo, el lanzamiento de un nuevo producto: el trabajador moderno se ve confrontado a constantes cambios. Es más, a causa de las obligaciones competitivas impuestas por la crisis y la mundialización, tendrá que integrarse muy rápidamente en esos nuevos entornos cada vez que la ocasión lo requiera. Ni hablar de posponer demasiado una innovación o una reestructuración esperando que el personal esté listo. Los competidores no esperan. Entonces, la empresa reclama al sistema educativo que desarrolle precisamente las competencias que favorezcan esta flexibilidad, esta capacidad de adaptación del trabajador.

La aceleración del progreso científico y técnico, pero también la naturaleza efímera de los empleos que el capitalismo en crisis

dicción: ¡cuanto más voluminosos sean los saberes, menos habría que enseñar! Extraña lógica, en verdad.

Poco importa. Ya sea en nombre de la reducción de los programas o de la agilización del ritmo escolar, lo que se restringe es el derecho a la educación, el derecho de todos a los saberes.

La empleabilidad, es decir, la adaptación óptima del futuro trabajador a las exigencias de los empleadores, ya no reside en una suma de saberes teóricos o en cualificaciones estrictamente codificadas. Ahora consiste en la adquisición de las competencias que reclama la evolución del trabajo y de su organización. "Esto significa", explica la Comisión Europea en el informe *Una Europa del Conocimiento*, "que ahora más que nunca se debe fomentar la creatividad, la flexibilidad, la adaptabilidad, la capacidad de aprender y de resolver problemas a lo largo de toda la vida. Gracias a estas condiciones es como evitaremos la obsolescencia cada vez más rápida de las cualificaciones"<sup>30</sup>.

Entonces, ¿qué se debe enseñar? La Comisión Europea distingue dos tipos de competencias que hay que desarrollar para responder a las necesidades del nuevo contexto económico: "Se debe insistir en una sólida educación general básica, así como en un haz de competencias que favorezcan la innovación". La educación básica, tal como se entiende aquí, comprende esencialmente la lectura y el cálculo. En cuanto a las "competencias que favorezcan la innovación"<sup>31</sup>, se trata de un conjunto de aptitudes tecnológicas, sociales y organizativas que deben permitir al trabajador la rápida adaptación a todo cambio de entorno o de organización del trabajo. En su Libro Blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo, la Comisión Europea precisa: "La capacidad de desarrollar y de actuar en un entorno complejo y altamente tecnológico, caracterizado, en particular, por la importancia de las tecnologías de la información, la capacidad de comunicar, de esta-

blecer contactos y de organizar, etc. Estas competencias incluyen, en particular, la capacidad fundamental de adquirir nuevos conocimientos y nuevas competencias, de aprender a aprender a lo largo de toda la vida. Las carreras de las personas se desarrollarán sobre la base de la extensión progresiva de sus competencias"<sup>32</sup>. En otros textos se añade la práctica de idiomas, así como las aptitudes necesarias para la creación de empresas o para su desarrollo, sobre todo en las pequeñas y medianas empresas<sup>33</sup>.

La OCDE, en su informe 1998 sobre las políticas educativas, va por el mismo camino: "Es más importante fijar objetivos de formación de carácter general que aprender asignaturas concretas. En el mundo del trabajo existe todo un abanico de competencias básicas —cualidades relacionales, aptitudes lingüísticas, creatividad, capacidad de trabajar en equipo y de resolver los problemas, buen conocimiento de tecnologías nuevas—, que hoy es imprescindible poseer para obtener un empleo y adaptarse rápidamente a la evolución de las exigencias de la vida profesional"<sup>34</sup>.

El deslizamiento de la transmisión de saberes hacia la adquisición de competencias que favorezcan la adaptabilidad explica sin duda la tendencia, perceptible en numerosos países europeos, a reducir los contenidos o a suavizar las exigencias de los programas. Las asignaturas que se enseñan empiezan a ser juzgadas menos importantes que los métodos de aprendizaje, aunque estos estén vacíos de contenido. La misma evolución también explica la voluntad general de permitir al profesorado que enseñe un abanico de disciplinas más amplio, incluso aquellas en las que no son especialistas. Evidentemente, el objetivo es el de realizar economías de escala aumentando la movilidad del profesorado. Pero si tales economías son hoy posibles, cuando hace treinta años eran a menudo consideradas inoportunas, no sólo se debe a las exigencias de las dificultades presupuestarias, sino también a que el contenido de las asigna-

Nico Hirtt

natura en concreto, sino, como explica la OCDE, "a través de los diferentes programas escolares, su desarrollo contribuye de manera determinante a la realización de las diversas misiones de la educación, hacer del individuo un buen ciudadano, favorecer su desarrollo personal, hacerle consciente de sus derechos en la sociedad y de sus deberes hacia ella, asegurar su empleabilidad"<sup>40</sup>.

Es de temer que con las reformas en curso los "buenos ciudadanos" se conviertan sobre todo en ciudadanos sumisos. El verdadero espíritu crítico, el que permite liberarse de los dogmas del pensamiento dominante, no se nutre de valores sino de saberes. Es gracias al estudio de las ciencias como se adquiere el modo de pensar que libera de los prejuicios. Es gracias al conocimiento de nuestro entorno geográfico, tecnológico y socioeconómico como se pueden comprender las potencialidades que se ofrecen al ser humano y darse cuenta de todo el estropicio económico actual. Es gracias a la historia como se enseña la manera en que se hacen y deshacen las sociedades, como se perciben la fuerza y las condiciones de la acción política y social. Es gracias a la literatura, a la filosofía, a las artes como se aprende a precisar, a expresar y a defender lo que se piensa. Por el contrario, la falta de rigor, los saberes mal estructurados, las competencias prácticas sin base teórica, la adaptabilidad sin reflexión no conducen a la persona más que a renunciar a comprender, a aceptar todo sin interrogarse sobre nada. Este es el "ciudadano responsable" que la escuela se encarga de proporcionar a esta sociedad mercantil del siglo XXI.

#### En las fuentes de la cualificación

El paso de los saberes hacia las competencias, en la enseñanza, es el reflejo de una evolución paralela en la organización del mercado laboral: el abandono de la noción de cualificación en bene-

ficio de la de "empleabilidad". En el informe sobre enseñanza redactado a petición de la UNESCO por Jacques Delors, este sostiene que la noción de cualificación profesional es cada vez más obsoleta porque está "demasiado impregnada, según la manera de ver de los empresarios, de la idea de saber hacer material"<sup>41</sup>. Afirma también que la valoración de las competencias personales en detrimento de los saberes estandarizados sería el resultado de la influencia de lo cognoscitivo y de lo informativo sobre los sistemas de producción. Yo pienso más bien que si el sistema de cualificación está siendo abandonado hoy en día, es porque supone un freno a la desregulación de las relaciones sociales. La flexibilidad y la movilidad en el trabajo exigen la desaparición o la flexibilización de las medidas de protección legales y de negociación colectiva. Aquellas exigen igualmente la primacía de las competencias sobre unos saberes que pronto dejan de ser válidos.

Detallemos estos puntos.

El modo de adecuación escuela-empleo basado en las cualificaciones encuentra su origen, o al menos su impulso, en la voluntad de planificar la formación de mano de obra tras la Segunda Guerra mundial. También es, en algunos aspectos, una de las conquistas sociales de esta época. La masificación de la enseñanza secundaria fue en primer lugar una masificación de la enseñanza profesional y técnica. Los jóvenes de origen popular a los que por fin se abrían las puertas de la Escuela secundaria fueron orientados en gran número hacia las ramas que preparaban para un oficio o un saber-hacer técnico. Pero, además, esas ramas tenían que responder cualitativamente y la selección responder cuantitativamente a las necesidades diversificadas y crecientes de la industria y los servicios. Ahí es donde interviene la cualificación. Esta implicaba a la vez la determinación de programas de aprendizaje

### Hacia una certificación modular

Pero cada trabajador o trabajadora debe constituir su propio "capital" de competencias originales y flexibles, en vez de adecuarse a la programación establecida de una cualificación bien definida, mientras los propios títulos y los programas escolares se ven abocados a perder su utilidad. ¿Con qué habría que sustituirlos? ¿Cómo podrá el empresario proceder a una selección eficaz en el momento de la contratación?

El Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y la Formación sugiere experimentar una nueva vía, que consiste en reconocer competencias parciales, es decir, sustituir el título por una certificación modular. "Ya no se trata de cualificación en sentido amplio", dice la Comisión, "sino de competencias a propósito de saberes fundamentales o profesionales particulares (el conocimiento de una lengua, un cierto nivel en matemáticas, en contabilidad, el conocimiento de una base de datos, de un procesador de textos, etc.)"<sup>44</sup>.

Sistemas de certificación de ese tipo se están poniendo en marcha o están siendo estudiados en varios países europeos. En Alemania, el plan de acción nacional para aumentar el número de puestos escolares prevé que "los alumnos que no aprueben totalmente los exámenes de fin de curso, obtendrán certificados de cualificaciones parciales utilizables en el mercado del empleo"<sup>45</sup>. En Francia, la Carta *Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle* plantea que, en la enseñanza profesional "los títulos son objeto de modalidades de certificación modulares, adaptadas a la diversidad de los accesos a la cualificación de los candidatos"<sup>46</sup>. En Bélgica, el Decreto sobre los objetivos de la enseñanza obligatoria prevé a su vez que los estudiantes podrán obtener certificados de "módulos" de formación, incluso si no han cursado o aprobado todas las materias. Lo

mismo ocurre en el Estado español con la recientemente aprobada Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (2002). Para uniformizar este reconocimiento ágil de las competencias en el seno de los países miembros de la Unión Europea, la Comisión ha tomado la iniciativa de hacer que los investigadores trabajen sobre la posibilidad de lograr una "tarjeta de competencias" electrónica, la *skill's card*<sup>47</sup>.

Tales prácticas están a veces presentes como un medio de lucha contra el abandono escolar. La Comisión Europea afirma, por ejemplo, que gracias a esta "modularización", "se animará a quienes el sistema formal de enseñanza desmotiva para el desarrollo sus competencias"<sup>48</sup>. Sin embargo, no es difícil comprender que esta "individualización" de la enseñanza corre el riesgo, por el contrario, de agrandar más el fosó que separa a los niños y niñas de orígenes sociales desiguales respecto al acceso a los saberes. Volveremos sobre ello más adelante.

### Aprender a lo largo de toda la vida

La exigencia de flexibilidad asociada al ritmo creciente de la renovación de los saberes y de las competencias implica una muy fuerte demanda de formación continua. Jacques Delors indica que "el progreso científico y tecnológico y la transformación de los procesos de producción debida a la búsqueda de una mayor competitividad conducen, para el individuo, a una obsolescencia rápida de los saberes y saber-hacer adquiridos durante la formación inicial y requieren un desarrollo de la formación profesional permanente"<sup>49</sup>. Desde los informes de la Mesa Redonda de los Industriales Europeos a los análisis de la OCDE, pasando por los textos clave de la Comisión Europea, cada vez es más habitual encontrar en los medios de comunicación expresiones que repiten con machacona

32. *White Paper on growth, competitiveness, and employment - The challenges and ways forward into the 21st century*. Comisión Europea. Bruselas, 5 de diciembre de 1993. *Pour une Europe de la connaissance*, op. cit.
33. *Pour une Europe de la connaissance*, op. cit.
34. OCDE. *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
35. *Proposition de décision du Conseil, établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle Leonardo da Vinci*. Comisión Europea, 1998.
36. *Die gesellschaftliche Entwicklung - Deregulierung und Eigenverantwortung, Berufsausbildung und jugendbeschäftigung*. Discurso de Elisabeth Gehrter en el Nationalrat zum Nationalen Aktionsplan, 12 de mayo de 1998.
37. *Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel*. Communauté française de Belgique, 1998.
38. *L'apprentissage de la citoyenneté active*. Comisión Europea, 18 de noviembre de 1998.
39. OCDE. *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
40. Idem.
41. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Informe ante la l'UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones Odile Jacob, 1996.
42. E. Dugué. *Métier, qualification, compétences: définitions et enjeux*. Cahiers du Travail Social, n°32, septiembre, 1996.
43. E. Dugué. *La gestion des compétences: savoirs dévalués, pouvoir occulté*. Sociologie du Travail, n°3194.
44. *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*, op. cit.
45. *Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen*. BMBF, 1998.
46. Claude Allègre. *Un lycée pour le XXIe siècle*. 4 de marzo de 1999.
47. Sobre este tema, véase: G. de Selys et N. Hirtt. *Tableau Noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*. Éditions EPO. Bruselas, 1998.
48. *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*, op. cit.
49. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, op. cit.
50. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, op. cit.
51. *Politiques du marché du travail: nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*, op. cit.
52. Discurso de clausura de Claude Allègre. Coloquio Lycées. Lyon, 29 abril 1998.