



EL SISTEMA EDUCATIVO ANTE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ (*)

RESUMEN. El desarrollo de los sistemas educativos se está viendo condicionado por la progresiva interdependencia entre la educación y, otros procesos y sistemas relacionados con ella. De esta forma, los sistemas educativos se están tornando cada vez más complejos e imprevisibles. Para introducir alguna racionalidad en su análisis y previsión, es necesario examinar las tensiones que le dan fuerza e inestabilidad al sistema, sus principales retos, riesgos y logros. Entre ellos, se acusa la tendencia del sistema educativo a ir más allá de sí mismo, generando la convergencia entre todos los ámbitos educativos (formal, no formal e informal) lo que, al mismo tiempo que mejora la eficacia del sistema, puede amenazar la autonomía del sujeto en su construcción personal. Además, se destaca el concepto de educación, de calidad, para todos, a lo largo y ancho de la vida, como principio ligado con el de calidad de vida que exige la consecución de mínimos de educación y de desarrollo para todos los ciudadanos.

ABSTRACT. The development of educational systems is being conditioned by progressive interdependence between education and other processes and systems related to it. So, educational systems are increasingly becoming complex and unforeseeable and, to introduce some rationality in their analysis and foresight it is necessary to examine the tensions which give the system strength and instability, and to study its main goals, risks and achievements. Among them there is a tendency of the educational system to go beyond itself and generate convergence between all educational fields (formal, non formal and informal) which improves the system's efficiency and threatens the subject's autonomy in his/her personal training at the same time. Furthermore, this article stresses the concept of education for all through life, as a principle linked to the quality of life which demands the obtention of minimums of education and development for all citizens.

INTRODUCCIÓN

Un examen preliminar del estado actual de la educación nos pone en guardia acerca de la dificultad de abarcarla con una sola consideración o desde una única perspectiva. Algunos indicios son suficientes para

ponernos en la pista de la dificultad de diagnosticar y, mucho más, de proyectar la situación de la educación en el mundo: no hay uno sólo sino muchos escenarios educativos distintos y concurrentes; en la educación, se reflejan perturbaciones sociales que ponen en riesgo la estructura y buen

(*) Universidad Complutense de Madrid.

funcionamiento del sistema; por una parte, a la educación y a la institución escolar, se le pide lo más cuando aparecen nuevas amenazas para cumplir lo menos; resulta cada vez más difícil asegurar un pacto educativo en términos de solidaridad intergeneracional e interregional...

Una consecuencia inmediata de este estado de cosas nos obliga a considerar la imposibilidad de reducir la educación a su *sistema*, a lo que, de ordinario, entendemos como «sistema educativo». Muchas características exigidas al sistema han entrado en crisis: finalidad definida, jerarquía y orden de sus niveles y elementos, evaluación y previsión de su comportamiento, etc. No contamos, ya, con un sistema educativo *bello*, si por bello entendemos lo bien ordenado entre sí y, con él, todo que le abarca. Ante esta crisis del sistema, sólo parece servir un enfoque sistémico abierto y caótico (Colom, 2001) que se haga cargo de la complejidad natural e, históricamente, creciente de los fenómenos educativos.

Seguidamente, examinaremos algunas de las dificultades y características de la educación. En primer término, advertiremos que la educación va o pretende ir más allá de los límites del sistema; por educación, tomamos hoy otra cosa más que la educación misma tal como se ha venido entendiendo, lo que obliga a adoptar una perspectiva, dentro-fuera del sistema, de carácter ecológico¹. En segundo lugar, nos plantaremos el reto que está provocando para la educación su consideración como proceso diacrónico: la educación es educación *a lo largo* de toda la vida; este postulado obliga a cambiar, radicalmente, el compromiso de las instituciones escolares y del currículo en todos los niveles del sis-

tema. Pero, si esta exigencia impone un cambio radical en nuestra manera de ver las cosas, no es menor la transformación establecida por la consideración de la educación como una acción que se da, también, *a lo ancho* de la vida, en régimen de concurrencia de distintas comunidades y de agencias educativas.

A continuación, procederemos a identificar algunas de las tensiones patentes (ha de insistirse, *patentes*, porque seguro que existen otras, no menos decisivas, que subyacen de modo latente y a las que, con nuestra manera actual de acercarnos a la educación, somos ciegos) del sistema educativo. Estas tensiones se proyectan en derredor de los ejes información-conocimiento-tecnología-cultura, tiempo presente-tiempo futuro, pluralidad y unidad de competencias, construcción interior-examen exterior de la condición humana, confianza y desconfianza social ante la educación, en general, y ante la escolar, en concreto, como modalidad para lograr el acondicionamiento humano y la cohesión social.

En penúltimo lugar, se pasará revista a algunas de las tendencias más notables y provechosas del sistema educativo, relativas a la extensión de la educación preescolar y al crecimiento de las formas de educación postsecundaria y educación superior, a la convergencia en el sistema y a su evaluación de los diversos ámbitos educativos (formal, no formal e informal), así como, a la integración, sobre todo por la vía de la educación científica y de los procesos de innovación tecnológica, de la educación dentro de los enfoques y sistemas de ciencia y tecnología, y de la gestión del conocimiento.

El trabajo concluye con la consideración de los nuevos riesgos y retos en la

(1) Una de las «lecciones» que debemos aprender, si queremos que sobrevivan (esto es, que pervivan y que vivan con calidad) nuestros sistemas educativos, es que debemos tener presente su ecología, entendida, no sólo como un sistema de relaciones físicas y «ambientales» (en su sentido restrictivo) sino, también, de valores y de comunidad «espiritual». Véase: E. W. EISNER: «Those who ignore past.... 12 'easy' lessons for next millennium», en *J. of Curriculum Studies*, 32 (2), 2000, pp. 343-357.

educación, problemas que limitaremos a dos, por su mayor importancia: la generación de nuevas distancias en el uso de la información (por ejemplo, bajo la forma de «brecha digital») y el vinculado con la necesidad de proceder a la reconstrucción de la comunidad en la sociedad de la información. Por último, se planteará la posibilidad de ejercer el derecho a la no-educación como una forma límite de autonomía, frente a las amenazas que se ciernen sobre el sistema educativo como sistema impositivo.

AMPLIO ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN Y DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cualquier esfuerzo de carácter prospectivo sobre la educación se apoya en la comparación de los sistemas. El empleo de este método está muy extendido a propósito de estudios sobre desarrollo económico. Buenos ejemplos son los estudios de la OCDE² y del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). En alguno de estos informes, podemos encontrarnos que Noruega aparece en primer lugar de alguna clasificación de países desarrollados, que el IDH (Índice de Desarrollo Humano³) sitúa a España en el 2002 en el mismo lugar, el 21º, que en el informe del PNUD del año anterior, que los países subsaharianos se siguen ordenando en los últimos lugares, etc.

El problema que tienen estas fuentes, a las que, por otra parte, acudiremos en este trabajo, es que parten del supuesto de que

el concepto de desarrollo del que se parte es común y universal, para todos los países con independencia de su contexto. Sin embargo, cuando acudimos a los estudios sobre el sistema educativo (sobre lo que en la producción anglosajona se suele denominar «el proceso del currículo») nos encontramos con que, en este proceso de definir metas, contenidos y resultados, se genera una tensión entre un polo universalista y otro polo que proyecta su energía en contextos (en *un* contexto) de carácter específico; el proceso del currículo exige una mediación entre el conocimiento (y el problema radica en que, en el escenario de la globalización, la diversidad del conocimiento se reduce progresivamente) y las condiciones sociales significativas, entre las condiciones presentes y las del futuro que se pretende construir a través de la educación (Rosenmund, 2000, p.601). En la historia del psicodiagnóstico y de la psicometría, están escritas las diferencias entre las medidas de «inteligencia» libres o cargadas de cultura. El propio concepto de desarrollo, de desarrollo del sistema educativo, y los artefactos para su medición generan diferencias insalvables entre distintos niveles de desarrollo; o, cuando menos, de las representaciones colectivas de desarrollo educativo.

No es posible detenerse más en este extremo. Lo que se pretende señalar es que no existe una posición ingenua acerca del desarrollo educativo y que cualquier paso que demos desde este enfoque tiene y tendrá consecuencias importantes, no sólo en el plano de lo conceptual sino de lo axio-

(2) A lo largo del trabajo se citan los trabajos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo, unas veces como OCDE, y otras como OECD. La diferencia radica en la lengua de la fuente a la que se remite: si está escrita en español se usará la primera forma; si, en inglés, la segunda. Cuando se hace referencia genérica a la Organización, se emplea la expresión OCDE. Lo mismo ocurre con la referencia al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Sus respectivas búsquedas en la red han de hacerse como www.undp.org, y como www.undp.org.

(3) El IDH se define, en los estudios del PNUD, como «índice compuesto que se basa en tres indicadores: *longevidad*, medida en función de la esperanza de vida al nacer; *nivel educacional*, medido en función de una combinación de tasa de alfabetización de adultos (ponderación, dos tercios) y la tasa de matriculación combinada primaria, secundaria y terciaria (ponderación, un tercio), y *nivel de vida*, medido por PIB per cápita (PPA, dólares) (PNUD, 2001, p. 256).

lógico, ya que estamos en el terreno de *la práctica*. Habremos de aceptar, con todas las consecuencias de diverso signo, positivo y negativo, que analizar y proyectar hechos educativos con herramientas de la economía de la educación, abre, desde luego, nuevas posibilidades a la pedagogía (Colom, 2000, p.18) pero, también que, impone consecuencias decisivas para la producción y evaluación (sobre todo para la medida) de las prácticas educativas. ¿Son menos *competentes*, en su medio, los jóvenes de Sierra Leona (país situado en el último lugar, el 173º) en el IDH (*Informe sobre el Desarrollo Humano 2002*) que los de Noruega, Suecia y Canadá (que ocupan el podio) tras la carrera del progreso en el «desarrollo humano»? La dificultad radica en qué es lo que denominamos «medio» y «medio educativo».

Hecha esta advertencia y pensando *como si* las condiciones de desarrollo y del medio fueran comparables, podemos advertir que uno de los fenómenos característicos de la educación en el tiempo presente es que se está produciendo una cierta reintegración de todas las esferas o ámbitos de lo educativo (formal, no formal e informal) en uno solo, el propiamente educativo, sin ninguna adjetivación ulterior. De las relaciones entre estos tres ámbitos, relaciones dos a dos y de los tres en su conjunto, quizá, la más clásica y representativa sea la de la educación no formal y la formal. Trabajos como los de Coombs y Ahmed, La Belle y Hamadache nos significan que la escuela ha dejado de considerarse «el único lugar» donde se enseña y aprende (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998, p.14). Si esto se afirmaba ya entre los años 1975 y 1980, aproximadamente, el fenómeno se ha hecho mucho más intenso y patente en los últimos años. ¿Dónde, en qué *lugar* del sistema educativo ha de situarse la exigencia y la responsabilidad

de formar, por ejemplo, en la competencia tecnológica? ¿en los lugares comunes, escuelas y aulas, del *sistema educativo* o en los espacios de las aulas domésticas, del ocio o de los ámbitos laborales? En la actualidad, los modelos de inversión en capital humano, sobre todo más allá de los niveles de educación obligatoria, incluyen las variables de la educación, tanto informal, como no formal (Blöndal, Field; Girouard, 2002).

La «desinstitucionalización» de la educación ha tenido, desde hace mucho tiempo, formas y proyectos diversos: «educación fuera de la escuela», que hay «otras educaciones» (por decirlo en términos de Trilla), «la escuela sin muros o paredes», la educación alternante, etc. La desinstitucionalización corre en paralelo de la desregulación educativa⁴. En la actualidad, los cambios, acaso, más significativos sobre la educación provengan del, cuando menos aparente, acortamiento de la distancia y de las nuevas experiencias del tiempo (Rizvi y Lingard, 2000, p.419). No es posible entender el desarrollo del aprendizaje abierto (abierto en el espacio y en el tiempo) sin cuestionar, para la educación, el propio concepto de espacio. Tampoco, nos ha de extrañar el interés de los organismos internacionales y de los profesionales del sector sobre el concepto de espacio como infraestructura educativa, tal como se ha puesto de manifiesto recientemente en el *Seminario Internacional sobre Infraestructura Educativa* que ha tenido lugar en Guadalajara (México) a fines de febrero del 2002.

Podemos concluir, pues, que una de las principales mutaciones del sistema educativo es su deslocalización y su intemporalidad, ese estar más allá y más acá de todo tiempo y espacio limitado. Está en revisión, así, la forma de entender el sistema educativo en los términos de los dos últimos siglos, lo que hace difícil la cuenta

(4) G. VÁZQUEZ: «Dificultades y compromisos de la teoría de la educación ante la «desregulación» educativa», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, (1994), pp. 141-155.

de los resultados y de los logros educativos. Dado el contexto de la globalización, esta dificultad afecta, no sólo a algunos países, más o menos «desarrollados», sino al conjunto de todos ellos.

LA CONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO DE LA EDUCACIÓN

La pregunta que subyacía, en el punto precedente, era la de si el sistema educativo comprende toda forma educativa, y hemos concluido negativamente porque la educación no concierne únicamente a la escuela, sino que es cosa que ocupa a toda la comunidad. La cuestión de la que partimos, ahora, es si la escuela comprende a la comunidad educativa. Conceptos tales como el de «ciudad educativa» nos ponen a resguardo de todo enfoque reduccionista al contestar a nuestra nueva pregunta. En el fondo, se trata de un mismo problema: la educación, como todo bien común, es suficientemente difusiva como para pretender encerrarla en un espacio, en un tiempo y en una institución u organización especializada. ¿Cómo hacer compatible, en la actualidad y en el próximo futuro, la exigencia de la profesionalización docente y el incremento de la función técnica en la educación con la desespecialización de la institución educativa y su condición de *sede vacante*, ventana abierta o, como mucho, sede compartida de la información?

Uno de los tópicos más en boga en el lenguaje pedagógico es el del aprendizaje a lo largo de toda la vida (con sus diversas versiones: educación permanente, educación continuada, educación abierta, educación de adultos, etc.). Con este reconocimiento, no hemos hecho otra cosa que advertir que, desde que existe la función de la construcción humana, la educación

siempre ha sido «permanente» y el hombre es constitutivamente educado entre tanto sigue siéndolo, porque siempre hay espacio y oportunidad para la autoconstrucción personal. En buena medida, tanto la educación familiar, como la escolar, no tienen mucha más tarea que la de elaborar la base para un proceso de autoformación, como empresa moral, permanente. No es de extrañar que las modernas reformas educativas reconozcan el principio de la educación permanente como principio ordenador de todo el sistema educativo; así lo hizo, de forma solemne, en su exposición de motivos la LOGSE⁵ y así se apela, también, en el actual Proyecto de Ley de Calidad de la Educación.

El principio de la educación permanente nace estrechamente vinculado con el de la educación para todos. Ésta es la expresión utilizada en el informe de la OCDE (*Educación permanente para todos*). Precisamente, por su carácter universal y porque la educación permanente se desarrolla en una compleja diversidad de entornos, el Informe reclama que se aclaren y fortalezcan las responsabilidades especiales de las autoridades educativas, digamos locales, de forma que se evite la dilución de responsabilidades en todo el conjunto de agentes que intervienen en el proyecto de educación permanente (OCDE, 1997, p.327).

Por su parte, la Comisión de las Comunidades Europeas, en su *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (2000), vincula la educación permanente con la construcción de una ciudadanía activa en el espacio europeo: la Europa de los ciudadanos a través de la educación permanente. Por cierto, este memorando reclama, inmediatamente, la convergencia de «las tres grandes categorías de aprendizaje»: el aprendizaje formal, el no formal y el infor-

(5) «La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ese será el principio básico del sistema educativo» (preámbulo de la ley); «el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente (art. 2.1).

mal (concebida, esta última, como «una enorme reserva educativa»). Pero el documento destaca, junto y entremedio de la educación a lo largo de toda la vida, el de «educación a lo ancho de la vida» (estimulando la aproximación entre el *lifelong learning* y el *lifewide learning*), expresión que manifiesta, se dice, de forma muy gráfica la amplitud del aprendizaje que puede llevarse a cabo en múltiples ámbitos y en cualquier etapa de nuestra vida, sancionando, seguidamente, que la amplitud de esta expresión deja más patente la complementariedad de los aprendizajes formales, no formales e informales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 9).

Por lo que vemos, el principio de la educación permanente, entendido en su doble dimensión temporal (a lo largo) y espacial (a lo ancho), reclama que la educación reside más allá de todo espacio y tiempo educativo y, sobre todo, escolar. Desde esta exigencia, la educación se devuelve, desde la escuela, al propio hombre-educando y al hombre-ciudadano. Esta manera de ver las cosas, en la actualidad, en la que, a buen seguro, se ha de profundizar en los tiempos inmediatos, rescata el potencial ético y político de la educación ciudadana. Así se entiende hoy por los estudiosos de la educación moral, quienes vinculan, fecundamente, con la construcción de la ciudadanía sin *exclusiones* (Escámez, Ortega, Cortina, Mínguez, Altarejos, Naval, Puig, Martínez...). En última instancia, la educación se encuentra, por así decirlo, a mitad de camino entre la *vida activa* («in-quietud», *nec-otium, a-skolía*) y la *vida contemplativa*, como expresiva de una cierta quietud, del ocio teórico y de la *skolé* (*scholé*, de donde «escuela»)⁶.

Las modernas reformas educativas están poniendo el énfasis en el concepto de la institución educativa, en términos de

«comunidad educativa», en dos sentidos: bien, con el sentido de la apertura del centro a la comunidad educativa, bien con el del centro educativo como comunidad educativa. La *Red Mediterránea*, que está evaluando, en la actualidad las reformas educativas en esta área, está poniendo el énfasis, tanto en la participación ciudadana, como en la educación para toda la vida (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). De esta forma, se construye el tejido de la educación como proyecto compartido a lo ancho de la vida y como proceso continuo de aprendizaje a lo largo de ella.

Recientes estudios de especialistas en sistemas educativos apuntan a que los cambios necesarios en la escuela dependen hoy, mucho menos, de transformaciones normativas, que de cambios en tres órdenes: el de la misión a asignar a la institución educativa dentro de la sociedad de la información, las interacciones entre ella y, otras agencias sociales y culturales, y las decisiones sobre contenido/estrategias que se han de adoptar para lograr la eficacia de la escuela (R. Neira, 1999).

TENSIONES PATENTES DE LA EDUCACIÓN

La vida del sistema educativo cursa con una serie de tensiones graves o patentes unas y otras de carácter menos agudo o manifiesto. Igual que distinguimos entre currículo manifiesto y currículo oculto, podríamos distinguir, otro tanto, entre las estructuras manifiestas y ocultas de nuestros sistemas educativos. La primera está más cerca de la voluntad del legislador y se presta a la comparación intra o internacional, según sistemas de indicadores (por ej.: *Sistema Estatal de Indicadores de Educa-*

(6) Se utilizan aquí términos empleados, a propósito de la *vita activa*, por H. ARENDT: *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 1996, pp. 25 y siguientes. Manifiesta la autora su interés por la vida activa (manifiesta en la labor, el trabajo y la acción), «ni superior, ni inferior, que por la vida contemplativa (p. 30).

ción). A su vez, la segunda es una estructura subyacente cuyo examen nos puede servir para advertir por donde se producirán los cambios en un escenario de medio-largo plazo.

Entre las tensiones más significativas del sistema educativo, se encuentran las siguientes:

- Información contra cultura; acumulación y sustitución de información contra integración del conocimiento;
- Tecnología contra cultura;
- ¿Medidas diferentes o medida común?;
- Cohesión social y orientación hacia el mercado;
- Formación (construcción interior) a medio-largo plazo contra exigencia inmediata;
- Competencias específicas contra competencia humana;
- Exigencia-desconfianza ante la escuela.

Las tres primeras fuerzas giran en torno al papel del sistema educativo, del currículo y de la escuela ante la cultura. Acaso, el antagonismo principal, como ha señalado recientemente Rodríguez Neira, sea el que se produce entre información y cultura con sus inmediatas consecuencias de sustitución de los significados culturales por un tipo de información desagregada que se presenta anclada bajo una condición efímera, movida por la «sacralización de la urgencia» denunciada por Tedesco (1996). La escuela experimenta la tentación de construir el currículo sobre una información instantánea que se renueva continuamente porque su vigencia parece haber caducado (R. Neira, 1999) y que facilita muy poco la integración de los saberes. Se reclama, aquí, la importancia de la captación de la estructura de lo aprendido, en el

sentido reclamado por Bruner: captar la estructura de un asunto es entenderlo en una forma que permita, a muchas otras cosas, relacionarse significativamente con él (1972, p.11); a muchas cosas y a muchas personas. En adelante, la escuela deberá imponer una profunda selección de contenidos, enseñando estructuras de información altamente inclusivas, que evite, como nos reclama Dewey, seguir enseñando tericamente *todos* los hechos posibles⁷. Ni sustitución continua ni mera acumulación sino presentación de información que da que pensar por su potencial significativo y de transferencia a las más variadas situaciones. En la medida en la que haya una comprensión común en esos procesos de codificación, aplicación y transferencia, podrá decirse que la información se hace conocimiento compartido por los miembros de la comunidad de aprendices.

Este problema de la información contra la cultura se ha potenciado en el tiempo presente como consecuencia del desarrollo de la tecnología informática, que ha hecho que Reid (1998) proclamara «el fin del currículo», más próximo ya a Gates que a Erasmo, la negación de la lectura y de *la muerte* del modelo (sea éste el buen libro o el maestro personal). La alexia supone la negación del doble carácter propio de la lectura, como acto religioso y como acto crítico, en el sentido que da a esta expresión Reboul (1999, pp. 34-35).

El examen del problema de la cultura en la escuela nos revela dos dificultades. En primer lugar, la propia consideración de la cultura como *producto de consumo*, en lugar de como *acción de producción* (de Rougemont, 1977), lo que genera la superproducción de valores inasimilables y el infraconsumo de valores que tienen el potencial de vivirse como tales. En segundo término, la cultura ha perdido el carácter de medida común de los significados

(7) Con relación a la Universidad, Ortega ya nos prevenía de la manía de enseñar en ella la «hiperexacta fisiología» o la «química superferolítica». J. ORTEGA: *Misión de la Universidad*.

(aportados por el pensamiento y la acción) de las cosas, la comensurabilidad no impuesta (ni por poder político ni por la tecnología que en sí misma provoca imposición del sentido de la realidad) entre pensamiento y acción, para dar una cierta cuenta común de las cosas.

Esta consideración de la cultura como medida común abre la posibilidad de vincular la misión del sistema educativo con la de la construcción de la identidad personal y ciudadana. El problema reside en el hecho de que parece haber desaparecido toda posibilidad de contar con *una* identidad a menos que nos encontremos dentro del discurso nacionalista. Éste es un factor destructor de los sistemas tal y como los hemos entendido en los dos últimos siglos: como vía para la construcción de una identidad colectiva (nacional). No ha lugar a pretensión alguna de carácter hegemónico, y, hasta aquí, lo razonable y, quizá, lo deseable. Pero, hay un riesgo: la generación de una fuerte inseguridad que está dando lugar a reacciones conservadoras en los países desarrollados (Tedesco, 1995) como consecuencia de haberse instalado *la diversidad* como categoría central de nuestra cultura.

El concepto y la práctica de la diversidad rigen una referencia inmediata a la de unidad; sin una referencia, por mínima que sea, a la unidad no cabe formalmente la diversidad. La cesión de todo enfoque de formación básica del hombre común a través del currículo nos pone en el riesgo de la negación de la condición de sujeto de todo educando. La negación del yo no se resuelve por la apelación a un nosotros plural y diverso. Con *la red*, ocurre como con la tecnología: que puede concebirse como máquina pero, también, como filtro de relación. Y los filtros tienen una función defensiva, cuando no de producción de la exclusión del otro como sujeto autónomo.

Cuando se procede al examen de los sistemas educativos, se advierte la existencia de una pluralidad de escenarios. Así, en un reciente estudio de la OCDE, se han identificado seis escenarios diferentes para el futuro de la escuela, seis que se organizan de dos en dos (OECD, 2001):

- Escenarios que actúan por extrapolación del *status* actual:
 1. Sistemas escolares con una robusta burocracia.
 2. Extensión del modelo de mercado.
- Escenarios de «re-escolarización»:
 3. Escuelas como centros baluarte contra la fragmentación social y la crisis de valores.
 4. Escuelas concebidas como organizaciones de aprendizaje.
- Escenarios desescolarizadores:
 5. Redes de aprendices y sociedad en red.
 6. Éxodo del profesor y escenario de fusión nuclear del sistema.

No es posible seleccionar ninguno de estos seis escenarios como especialmente dominante. Algunos de nuestros sistemas y no pocas instituciones escolares participan de las características de dos o más escenarios. Como ejemplo de fertilización cruzada, podríamos citar la relación entre los sistemas fuertemente burocráticos y, en esa misma medida, resistentes a la innovación y a la imposición de un modelo de mercado (escenarios uno y dos). O, también, el que, a partir del escenario tres, se proyecta en el identificado como sexto: la dificultad de que los profesores puedan hacer frente a las dificultades propias del escenario tercero da lugar a la huida del profesor en sus diversas formas y por diferentes motivos (falta de reconocimiento social, *malestar docente*⁸, etc.).

(8) Véase la amplia obra de Esteve sobre este punto; la cuestión de la modificación del apoyo social al sistema educativo se ha tratado, entre otras fuentes, en Esteve (2000), pp. 82 y siguientes. La respuesta pedagógica a esta huida puede exigir una nueva escritura de la tarea del profesor. Véase: M. MARTÍNEZ: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.

Hecha la salvedad de que no hay escenarios estancos, cabría formular que los ambientes más plausibles, controlando sus riesgos anejos, sobre todo, en el escenario de la comunidad de aprendices en red, son los que hemos situado en los lugares tercero, cuarto y quinto; en ellos, se concibe la educación como un bien público o común, las escuelas, como organizaciones que fundamentan una educación para todos a lo largo de toda la vida y se borran muchas de las distinciones entre centro y periferia en el aprendizaje, así como entre formación básica y formación continuada, sobre todo, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información⁹. Por el contrario, los escenarios identificados como uno, dos y seis ofrecen muchos riesgos: el primero, por su resistencia a la innovación, la defensa de los intereses y su nociva permeabilidad a la voluntad del poder político; el segundo, por su estimación de la educación como bien de consumo con valor económico inmediato¹⁰; la última, porque es una escenificación de la voladura, más o menos querida y provocada, del sistema: el profesor, como mediador cultural, sigue siendo el núcleo del sistema educativo.

Una tensión latente, más, en el desarrollo de los sistemas educativos, es la que se expresa como una antinomia entre formación (entendida como *bildung*, como construcción interior que surte efectos a medio y largo plazo) contra exigencia inmediata. De nuevo, se nos presenta, aquí, el riesgo que ya hemos divisado a propósito de la oposición información-cultura. La nueva construcción del tiempo con

el primado absoluto de un presente que no se proyecta ni desde el pasado ni hacia el futuro, sino que se agota en sí mismo, es uno de los mayores riesgos para la construcción de la persona y de la comunidad a través del sistema educativo y del currículo. Esta tensión se alía, por otra parte, con la tendencia a enfocar la evaluación de los aprendizajes como mera tasación individual (*assessment*) de lo aprendido y puesto de manifiesto como cambio externo, directamente, observable. La evaluación de nuestros sistemas educativos (patentes, por ejemplo, en proyectos como el *PISA* respecto de la lengua, la matemática y las ciencias naturales) adolece de este defecto, a saber, de una excesiva proyección hacia la cognición, proceso por el que adquirimos y almacenamos conocimiento, en detrimento del pensamiento que, conforme con la pretensión de Arendt, «carece de fin u objetivo fuera de sí y que, ni siquiera, produce resultados» (1996, p. 187). El modelo antropológico, subyacente en la evaluación de los logros educativos, no puede reducirse al del *homo faber*.

Este enfoque afecta de forma muy acusada, en la actualidad, al modelo de evaluación de competencias que no pueden reducirse a un mero saber hacer (competencias como meras destrezas). Cuando está imponiéndose cerca de nosotros y, por supuesto, en Europa, el enfoque de las competencias básicas, incluso específicas, es menester denunciar el riesgo de la reducción de la educación a adiestramiento. No son pocos los efectos positivos que este enfoque ha de producir sobre nuestros

(9) Más que de verdadera *integración* de las tecnologías de la información y de la comunicación en los sistemas educativos, se constata, preferentemente, su *presencia* en ellos. Así se recoge en COMMISSION EUROPÉENNE: *TIC@Europe.edu. Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles, Eurydice, 2001, p. 34. No obstante, en esta misma fuente y lugar, se reconoce que el desarrollo del debate sobre las competencias básicas y el proyecto educativo en el que se han de integrar está contribuyendo a su consolidación.

(10) Este escenario es el que parecen desear algunos para la enseñanza superior, excesivamente profesionalizada y orientada a las «necesidades (inmediatas, es innecesario subrayarlo) del mercado», sobre todo de las empresas, olvidando lo que WINCH (2000) nos recuerda acerca del carácter de la economía orientada hacia el bien *común*, no necesariamente identificado con una visión de rentabilidad inmediata.

sistemas educativos y sobre la mejora de su eficiencia (Sarramona, 2000). Sin embargo, es menester poner el debido cuidado en el uso del concepto y, del enfoque de las competencias y de su evaluación. En efecto, resulta preciso destacar algunas de las características básicas de este enfoque que ha de hacer referencia al carácter general de las competencias; la referencia de todas las competencias a la competencia humana; la naturaleza generativa, difusora y transformadora de la competencia humana; su carácter integrador, complejo e inseguro (esta inseguridad se relaciona con la tendencia hacia la conjetura, las *corazonadas* y la intuición, tal como ha reclamado Bruner a propósito de un conocimiento escolar excelente) de la competencia personal; y su distinción, respecto, de la ejecución por su condición no directamente observable.

Por último, hemos de hacernos cargo de una tensión más en el entorno del sistema educativo; se trata del par exigencia-desconfianza ante la escuela. Los informes sobre la salud de nuestros sistemas (INCE, 1999; OCDE, Pérez-Díaz, 2001) nos ponen sobre la pista de este problema: por una parte, se producen nuevas exigencias sobre la escuela, en particular, en relación con su misión a la luz de los nuevos escenarios culturales, mientras que, por otra, se está generando una actitud de desconfianza respecto de los resultados escolares. Los estudios del INCE y de la OCDE incluyen esta cuestión, siquiera sea de modo implícito, en el tratamiento de los procesos e indicadores de contexto, ya se refiera a las actitudes (sobre todo de participación) de los padres, ya al conjunto de la sociedad. Por su parte, Pérez-Díaz constata la oposición entre la declaración de los padres a

afirmar su responsabilidad ante la educación de sus hijos y su disposición a delegar esta responsabilidad por la educación de sus hijos (Pérez-Díaz, 2001, p.277). También, resulta significativa la relación, probada, entre la formación cursada por los padres, su expectativa ante el nivel máximo de estudios de sus hijos y la duración efectiva de éstos (INCE, 2000 b, pp. 22). Pese a que, en general, los estudios sobre la confianza social sobre la educación dan resultadas altos, frecuentemente, superiores a los de otros sistemas, como el sanitario, de policía, judicial o fiscal (según un estudio al que se refiere OECD, 2001, pp. 178-179), ha de prestarse atención a que la mayor confianza en la escuela se practica por los profesores, seguidos de los padres y, a mayor distancia, del público en general. Los estudios españoles del INCE, también, muestran que una mayoría muy significativa de los profesores se encuentra satisfecha con su tarea y en la relación con las familias (INCE, 2000 a).

Finalmente, sería preciso apuntar, aunque sea someramente, a dos extremos: por una parte, al carácter de «doble sistema» (público-privado)¹¹ y, por otra, al carácter de los cambios en la asignación de recursos, como exponente, más o menos reconocido, de la falta de fe pública en el sistema escolar para lograr su función básica: la construcción de la persona y el logro de la cohesión social. Detrás de la disminución de recursos públicos al sistema educativo y del enfoque de la rendición de cuentas (sobre todo, en su nivel «universitario»), puede estar latiendo una creciente desconfianza en el cumplimiento de las funciones asignadas o en las nuevas funciones de la escuela.

(11) En España, debe entenderse «público, privado concertado y privado no concertado»; para una correcta valoración social de nuestro sistema resulta necesario y urgente que en las encuestas y, en los análisis y estadísticas sobre educación (del Instituto Nacional de Estadística, del Ministerio de Educación, etc.) se distinga, no sólo entre «centros de titularidad pública» y «centros de titularidad privada» sino, dentro de éstos, de los concertados y no concertados. Sobre la discusión entre «pública» y «privada», véase el trabajo de TOURINÁN, 2000.

CAMBIOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN

En este punto, vamos a examinar los cambios, por extensión o crecimiento, de los sistemas educativos. Veremos cómo los sistemas son, progresivamente, más comprensivos, al menos en su estructura aparente: cada vez hay más niños y jóvenes en las instituciones escolares, desde la educación preescolar hasta la de nivel superior. Sin embargo, antes de adoptar esta visión optimista, resulta necesario hacernos cargo de que todo el mundo no es primer mundo y de que, aunque prescindamos de la estimación de que, también, el primer mundo aloja bolsas de tercer y cuarto mundo (como se ha encargado de resaltar Cobo¹²), hay países, más allá de los mundos primero y segundo, que, aún, aspiran a lograr menos que mínimos de educación para todos.

La segunda de las ocho metas para el Desarrollo del Milenio (MDG), cifradas en el informe del 2002 del PNUD, tan sólo, después de la relativa a la erradicación de la pobreza y del hambre extremos, se refiere al logro de una educación primaria universal, sobre todo, en lo que se relaciona

con las niñas (meta: «conseguir que, en torno al 2015, todos los niños, muchachos y muchachas sean capaces de completar un curso [5 años] completo de escolaridad primaria»). Debe insistirse en la importancia de la diferencia de sexo o género ya que, en cada una de las crisis en la escolaridad, como consecuencia de crisis sociales en el Tercer Mundo, se experimentan retrocesos en los procesos de escolaridad de las niñas y de muchachas cuya recuperación consume, posteriormente, varios años. En relación con esta meta, se señala una nueva, cuarta, meta para este milenio: eliminar la disparidad de género en la educación primaria, preferiblemente, antes del 2005 y, en todos los niveles educativos, no más tarde del 2015¹³.

Hecha esta observación, podemos reconocer el desarrollo cuantitativo de los sistemas educativos, cuyo eje de crecimiento es el de la entrada y la salida de la escolaridad obligatoria. Progresivamente, entran en la educación primaria más alumnos con un ciclo completo de educación preescolar o de educación infantil¹⁴, ordinariamente, de tres años (3 a 6 años de edad). Del mismo modo, cada vez son

(12) J. M. COBO: *Contribución a la crítica de la política social*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1993, pp. 26 y siguientes. Las diferencias llegan a darse dentro de un mismo país y dentro de grupos que se tienen como homogéneos. Se ha referido que, en España, las mujeres no gozan globalmente de las mismas tasas de bienestar que los varones, aunque se encuentran en claro proceso de mejora habiendo ascendido, en tan sólo tres años, desde el lugar 34º al 19º, según el Informe del PNUD de 1998. Cfr.: G. VÁZQUEZ: «¿Es sostenible una educación pública de calidad en la crisis del Estado del bienestar?», en *Educación, Salud y Trabajo*, (1999), pp. 119-136. Véase, también, R. PUYOL, F. CABRILLO, A. OLIVER, P. ROSES y G. VÁZQUEZ: «El reto de la sostenibilidad del Estado del bienestar en educación y universidad», en E. SOLANS, R. PUYOL, E. FERNÁNDEZ-MIRANDA y OTROS: *Sostenibilidad del Estado del bienestar en España*. Madrid, Price Waterhouse, 1999, pp. 87-184.

(13) El análisis de los datos de la situación mundial en relación con el logro de estas metas, según el Informe del PNUD de 2002, provoca la pregunta de si queremos ver «el vaso medio vacío o medio lleno»; en efecto, después de señalar, por ejemplo, que 113 millones de niños no acuden a la escuela, se proyecta el dato de que, en 2005, el 95% de los niños en la India cumplirán con esa meta, o bien, que 51 países con el 40% de la población mundial están en condiciones de lograr la meta educativa de una educación primaria de cinco años para todos sin discriminación alguna; del mismo modo, y después de constatar que los dos tercios de los analfabetos en el mundo son mujeres y que el 80% de los refugiados son mujeres y niños, se indica que los programas de microcréditos del UNIFEM han conseguido incrementar su ayuda social a las mujeres pobres, también, en más de un ochenta por ciento en tan sólo dos años. Otro tanto se indica respecto de la lucha contra la pobreza, la mortalidad infantil (con una reducción, desde 1980, de 15 a 11 millones de niños al año), etc.

(14) En adelante, y dado el uso internacionalmente más extendido de la expresión «educación preescolar» respecto de la de «educación infantil», y a sabiendas de que no son forzosamente sinónimas, se utilizará el concepto de Educación preescolar.

mayores las cohortes de los alumnos que cursan algún tipo de estudios formales después de concluir la escolaridad obligatoria. Por esta doble vía, se asegura que los sistemas garantizan una mayor igualdad de oportunidades en la entrada y en la salida de la escolaridad obligatoria. En los próximos años, cabe esperar un doble movimiento; por una parte, los países subdesarrollados, en la medida en la que dispongan de recursos suficientes, prolongarán los años de la escolaridad obligatoria, desde los seis u ocho actuales, hasta los ocho o diez; por otra, en los países desarrollados se alcanzará la participación universal de los niños de 3 ó 4, a los seis años en la educación preescolar.

De esta forma, el concepto de participación universal va ganando fuerza por encima, incluso, del término «obligatoriedad» de la enseñanza. Además, se va abriendo paso una comprensión favorable a entender por enseñanza o enseñanzas básicas al conjunto de las que forman la Educación Preescolar, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Así lo expresa, literalmente, en el caso español, la LOGSE de 1990 y, a ese mismo enfoque, responde el actual proyecto de Ley de Calidad de Educación que extiende la gratuidad de la educación, entre los 3 y los 6 años, a la totalidad de los centros concertados.

Más allá de los 16 años se puede observar una tendencia, aparentemente, contradictoria. Por una parte, como ha prevenido Husén (1998), nos dirigimos hacia una sociedad en la que a la mayoría de la gente joven, en vez de mantenerla encerrada en una escuela hasta el final de su adolescencia, se le proporcionan oportunidades que la introducen en las inquietudes de una persona adulta, dentro y fuera del mundo laboral. Pero, por otra parte, a la pregunta de qué podría decirse respecto a la Educación Secundaria en el año 2025,

dentro de un cuarto de siglo, el mismo autor responde que, en la práctica, la Educación Secundaria, hasta la edad de los 18 años, será universal. Probablemente, lo que se está expresando con esta aparente paradoja es un fenómeno complejo que puede dar lugar a varias formas: que, a partir de los 16 años, cada vez, sean más los jóvenes que continúen con alguna modalidad de estudios formales pero que, incluso, quienes ingresen a los dieciséis en el mundo del trabajo requerirán una formación sistemática complementaria, o bien, participarán en algún tipo de estudio post-obligatorio. En otras palabras, los límites de las enseñanzas básicas (entendiendo por tales las que aseguran una buena construcción del hombre y de la comunidad) serán cada vez más extensos y provocarán una mayor participación social. Y que, por lo demás, la mejora de los sistemas educativos en los países desarrollados evitarán la confusión entre escolaridad obligatoria y participación universal, dando prioridad a la promoción de ésta por encima de la mera prolongación de aquélla.

Se ensancha, pues, el campo semántico del concepto de Educación Básica. Y lo hace hasta el punto de incluir en él a algunas de las formas de la educación post-obligatoria, de la llamada educación terciaria o de la educación superior. En la declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, de la UNESCO, 1998, se señala que la misión de la educación superior en todo el mundo requiere que, entre otras, se cumpla con la misión de «constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente». Por esta vía, puede afirmarse que la educación superior, al menos en su primer grado (ciclo corto), se está integrando en el amplio marco de las enseñanzas básicas, de forma que se puede hablar de que, también, la educación superior se está integrando en la *Educación Básica*¹⁵.

(15) G. VÁZQUEZ: «La educación superior como educación básica en el marco de la educación permanente», en *Atala Abierta*, 73 (1999), pp. 3-20.

Otra tendencia, ya apuntada previamente, en el desarrollo de los sistemas educativos es la de la convergencia de los tres ámbitos de la educación (formal, no formal e informal), no hacia uno sólo pero sí hacia un enfoque y una evaluación sistémicos. Sabemos que la calidad de la Educación Primaria y la igualdad de oportunidad en su acceso covaría con la calidad de la Educación Preescolar pero, también, con la calidad de los procesos de educación informal en la familia; la expectativa de estudios post-secundarios se relaciona, directamente, con la formación y actitudes de los padres; la calidad de la innovación y formación en las organizaciones productivas es sinérgica con la calidad de los centros educativos de su entorno; la coordinación en el desarrollo de la cualificación y formación profesionales; etc. El cognitivismo sistémico nos exige una comprensión integrada del sistema educativo, más allá de su diferencia de niveles y etapas, e, incluso, de modalidades formales, no formales o informales. La planificación integrada y la evaluación de la eficacia de los sistemas educativos, sobre todo en momentos tan ricos en interdependencia como los actuales, imponen esta forma de considerar las cosas¹⁶.

Dando un paso más en este camino de la prospectiva de la integración, nos encontramos con la articulación de la educación (insistimos, escolar y no escolar) con el sistema de conocimiento en un único sistema

SECT (Sistema-Educación-Ciencia-Tecnología). Conocemos que el estado de la ciencia y la tecnología se relaciona con la salud de los sistemas educativos y que la educación científica (que incluye no pocos componentes de humanidades) es uno de los requisitos más importantes para el buen desarrollo de los sistemas científicos. El estudio de estas relaciones se ha recogido en diversos informes de sociedades científicas de prestigio mundial como la estadounidense NSBC¹⁷. Además, los programas y análisis de los sistemas de innovación tecnológica refuerzan la evidencia de esta relación, no sólo respecto de la educación superior sino, también, de la formación profesional y de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁸.

Para concluir este apartado, es menester hacerse cargo de otra corriente de los sistemas educativos, a saber, la de la regionalización. La creación de espacios como los de la Unión Europea, MERCOSUR, NAFTA (*North American Free Trade Agreement*) y otros están exigiendo una convergencia en los sistemas y procesos educativos, convergencia más visible respecto de la formación profesional pero que afecta, en mayor o menor grado, al conjunto de la educación formal. Así, por ejemplo, respecto al caso europeo, se reclama armonizar, cuanto antes, los planes y programas de estudio secundarios dentro de un marco de un mínimo común denominador europeo o transnacional¹⁹. Así mismo, respecto de la educación superior,

(16) Véanse, con este propósito, los trabajos incluidos en los dos números monográficos sobre educación y globalización: *Educational Theory*, 50, 4, monographic issue, Fall (2000); y *Revista de Educación* (número monográfico), 2001.

(17) J. GARCÍA CARRASCO; R. LÓPEZ; J. M. VACAS: «El uso de la informática en el contexto de la educación tecnológica. Análisis del informe de la NSBC», en G. VÁZQUEZ (ed.): *Educación para el siglo XXI: criterios de evaluación para el uso de la informática educativa*. Madrid, FUNDESCO, 1987, pp. 165-206. Puede verse tratada la relación entre educación e innovación científica y tecnológica en FUNDACIÓN SANTILLANA: *La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas*. Madrid, Editor, 1987; igualmente, en P. MEMBIELA (ed.): *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva ciencia-tecnología-sociedad: formación científica para la ciudadanía*. Madrid, Narcea, 2002. En el curso de la relación entre educación formal y sistema científico, aquella no actúa sólo como antecedente sino, también, como consecuente; así, se ha reclamado que las revoluciones científicas (y aún el cambio científico ordinario) exigen el cambio de los textos escolares; véase, a este respecto, T. S. KUHN: *The essential tension. Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago, The Univ. of Chicago Press, 1977, p. 290.

(18) Puede verse este punto tratado en: G. VÁZQUEZ; I. DE LA TORRE: «Educación y formación», en J. L. GARCÍA DELGADO (dir.): *Estructura económica de Madrid*, Madrid, Edit. Civitas, 1999, pp. 679-711 (2ª ed. en prensa).

(19) R. DIEZ HOCHLEITNER: «Aprender para el futuro: la educación secundaria, pivote del sistema educativo», en FUNDACIÓN SANTILLANA: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid, Editor, 1998.

la Ley Orgánica de Universidades de 2002, dedica todo un título, el XIII, a tratar el «Espacio europeo de enseñanza superior» y a la integración de las enseñanzas universitarias españolas en ese nuevo espacio para lograr los efectos de la transparencia y convergencia de las enseñanzas y titulaciones, etc. Como se sabe, esta tendencia tiene sus antecedentes en el Sistema Europeo de Reconocimiento de Créditos (ETCS), en programas como *Erasmus*, *Sócrates*, etc., y tiene la mirada puesta en el cumplimiento de la *Declaración de Bolonia* (signada por los Ministros Europeos de Educación el 19 de junio de 1999) en la que se reclama la adopción de un sistema basado, esencialmente, en dos ciclos fundamentales: diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado); el acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un período mínimo de dos años. El diploma obtenido después del primer ciclo será, también, considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. Esta propuesta, que conocemos como *BaMa* (*Bachelor+Master*), habría de cumplirse para el año 2010 y está llamada a excitar un conjunto de cambios muy significativos en el panorama de la educación superior europea.

NUEVOS RIESGOS Y RETOS EN LA EDUCACIÓN

Hemos revisado algunas de las tensiones, logros y tendencias de los sistemas educativos contemporáneos. Para concluir el trabajo, se va a proceder a identificar, sucintamente, un problema, propio de la información y de la educación, desde la perspectiva de la sociedad de la información y del uso de la tecnología informática. Se trata del aprendizaje en red y de la *brecha digital*. ¿Qué queremos significar cuando hablamos de la *red*? ¿Es una malla protec-

tora, una red de seguridad o una tela de araña en la que, si se cae, seremos devorados por un depredador?

El concepto de división digital o de brecha digital se refiere a la segmentación que se está produciendo entre los países que tienen (un mayor) acceso a la tecnología y los que carecen (al menos, relativamente) de ella. En otros términos, se trata de la misma distancia que entre los «países ricos» y los «países pobres» ya que, como se ha puesto de manifiesto en el citado Informe sobre Desarrollo Humano 2001, hay una relación muy próxima, aunque inestable, entre el adelanto tecnológico y desarrollo humano. En el prefacio de este informe, se dice que

En verdad, la creencia en que una pócima tecnológica pueda «resolver» el analfabetismo, la mala salud o el fracaso económico, refleja escaso entendimiento de la realidad de la pobreza. Pero si la comunidad del desarrollo desconoce la explosión de innovaciones tecnológicas en alimentos, medicamentos e información, corre el riesgo de marginarse y de negar a los países en desarrollo oportunidades que, si no se controlan de manera efectiva, pueden transformar la vida de los pobres y ofrecer oportunidades novedosas de desarrollo a los países pobres (PNUD, 2001, p. iii).

En todo caso, cualesquiera que fueren nuestras creencias acerca de esa relación, de su signo y de su verdadero potencial, se habrá de reconocer una vez más que la tecnología, por sí sola, no resolverá los problemas de la humanidad y que es preciso ponerla al servicio del crecimiento humano y, de un modo particular, utilizarla, tal cual reclama el Informe, como estrategia de desarrollo al servicio de los pobres.

A la brecha digital se le ha puesto algún otro coeficiente multiplicador; por ejemplo, el generacional²⁰. Sin embargo, ha

(20) J. GARCÍA CARRASCO; B. GROS; A. AYUSTE: «Sociedad-red, educación e identidad», en *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Globalización, inmigración y educación*. Granada, Universidad de Granada, 2002, pp. 38-39.

de tenerse en cuenta que, en la evolución de los códigos de alfabetización, siempre se ha producido una distancia de este tipo; cada nuevo código genera nuevos alfabetos, *neo-alfabetos* y analfabetos, y que el «¡quién supiera escribir!» no es un grito que se haya acuñado ahora. Si separamos información y conocimiento, es posible que, en una misma comunidad, incluso en una misma familia, «unos» tengan acceso a la información y «otros», acceso al conocimiento mediante las vías de la memoria, de la narración y de la lectura²¹. Desde luego que es importante que la educación tecnológica, como derecho de tercera generación, se ponga a disposición de todos los ciudadanos pero sin olvidar que muchos niños y, sobre todo, niñas y muchachas del tercer mundo no tienen acceso, todavía, a la lectura como derecho educativo de primera generación. Por otra parte, esta distancia generacional en el uso de la información, de la tecnología y del conocimiento se puede convertir en una fuente para el uso compartido de la tecnología de la información en la sociedad del conocimiento y del saber. Esta hipótesis tiene algún sentido especial en los casos de la comunidad familiar, en la escuela y en la ciudad multicultural.

El desarrollo de la educación exige que la aspiración a una educación de calidad se ponga al servicio de una vida de calidad, de la vida buena. Aquí, el concepto de calidad de educación entra en relación con el de calidad de vida, como aquella que se vive y aprecia, en términos de bienestar. El uso de este término nos descubre su sentido anfibológico en nuestra lengua, a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas como la inglesa²². El bienestar, no sólo es

susceptible de considerarse desde una perspectiva reductivamente económica y de, en consecuencia, ser «medido» en términos de oportunidades contables, sino que tiene una dimensión personal, de calidad, *vivida*, de vida. Este último enfoque atiende más a la satisfacción de necesidades y a sus aspiraciones, entre tanto que, el primero mira a la existencia de recursos. Si utilizamos estas dos acepciones y no una sola, la primera, bien puede suceder que un individuo, grupo o comunidad cuente con «bastantes» recursos y nivel de bienestar, pero que no alcance para su nivel de aspiración. Formalmente, no tienen por qué coincidir los niveles de bienestar y de bienestar*, ordinariamente, porque éste no sea suficiente para desarrollar las posibilidades y aspiraciones de los sujetos.

La existencia de estas dos acepciones y dimensiones de bienestar hace difícil la comparación internacional y, dentro de cada estado, de distintas comunidades y grupos. El hecho, consumado, de que la calidad de vida para todos sea una aspiración en crecimiento hace que se puedan dar por conseguidos estándares de calidad, universalmente aceptables. El logro de un constitutivo de desarrollo humano y de calidad de vida, pongamos que el de educación, fuerza su propia conceptualización y estimación: la buena educación siempre parece reclamar *más* educación. Esta tensión de crecimiento hace que se esté hablando de *derechos* de primera, de segunda y *de tercera generación*, expresión que se ha convertido, incluso, en categoría jurídica y, entre los cuales, se encuentra la educación desde la perspectiva del SIECT (Sistema Educación-Ciencia-Tecnología)²³, la no-discriminación en relación

(21) S. BIRKERTS: *Elegía de Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid, Alianza, 1999.

(22) Convencionalmente, utilizaremos, aquí, el mismo recurso del traductor de la obra compilada por Nussbaum y Sen, quien traduce *welfare*, como bienestar y *well-being*, en el sentido restringido de «bienestar», próximo a calidad de vida, como bienestar*. Véase la introducción a la obra de M. C. NUSSBAUM Y A. SEN (comps.): *La calidad de vida*. México, FCE, p. 22, nota del traductor.

(23) J. M. TOURINÁN: «Globalización, desarrollo y política regional, en P. ORTEGA; R. MINGUEZ (COORDS.): *Educación, Cooperación y Desarrollo*. Murcia, Cajamurcia, 1999, p. 47.

con la brecha digital, el derecho a un ambiente de calidad, etc.

La referencia a estos derechos avanzados de tercera generación (¿cuáles serán, en su día, concebidos como derechos de cuarta generación?) nos remite a su contemporaneidad, en unos, con la falta de derechos efectivos de primera generación para el otro, para otros. Y, al mismo tiempo, que una parte del mundo camina hacia modelos sociales de buena vida y otra no ha llegado, todavía, a lo que, en el lenguaje del PNUD, se conoce como *vida decente*, digamos, vida digna de vivirse y de comunicar a otros. Sin vida decente o digna, sin derechos de primera y de segunda generación para todos, el estado, los estados, del bienestar se rompen por mucho que haya, cada vez, más hombres con derechos de plena ciudadanía. Más aún, lo que se pone en cuestión es la realidad misma del estado como fruto del consentimiento de los ciudadanos que lo conforman y autorizan.

Para concluir, nos situamos en una perspectiva de decisión-negación. Es necesario tomar decisiones para que los sistemas educativos aseguren la superación de los límites de la pobreza educativa a la que se ha aludido antes; sin lograrlo, no queda porvenir ni lugar razonable para esos sistemas. Pero, al mismo tiempo, es posible que debamos reconocer la libertad de los ciudadanos a que no se les exija y, sobre todo, a que no se les imponga una educación (sobre todo, no formal) continuada a lo largo de toda la vida, so pena de proceder a su exclusión fuera de la comunidad, por ejemplo, de la comunidad productiva del trabajo.

Los sistemas educativos deben autolimitarse en su tendencia a intervenir en

todas las fases y en todos los espacios del curso vital de las personas, por así decirlo, *ya educadas*²⁴. Acaso, en un plazo no muy lejano, deba comenzar a hablarse de que los sistemas educativos deban abrirse a la consideración del *derecho a la no-educación*. Al menos, de una educación que, si se escapara a una actitud vigilante, podría caminar hacia la negación de la mejora de la calidad de vida y, del consentimiento y del compromiso personal en el propio proceso de autoconstrucción humana.

CAMBIOS POSIBLES Y DESEABLES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En el Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre los *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (2001), se identifican cinco objetivos concretos que podrían servir de base a los estados miembros para definir sus políticas educativas con vistas a la construcción de Europa en el presente decenio. Estos cinco objetivos son: mejorar la calidad del aprendizaje, facilitar y ampliar el aprendizaje a cualquier edad, actualizar la definición de competencias básicas de acuerdo con la sociedad del conocimiento, abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo, y, por fin, aprovechar al máximo los recursos no solo humanos sino, también, de naturaleza económico-presupuestaria.

Y el logro de este conjunto de objetivos contribuirá, a buen seguro, a la mejor construcción de Europa; pero, conviene recordar que Europa no es sólo una unidad sino una unidad desde la pluralidad, y, que esta pluralidad se enriquece y complica continuamente desde la venida de la inmigra-

(24) Es un punto que sugiere la lectura de D. BROCK: «Medidas de la calidad de vida en el cuidado de la salud y la ética médica», en M. C. NUSSBAUM; A. SEN (coords.): *La calidad de vida*. México, FCE, 1996, pp. 135-190. El autor señala, como posible, que «el firme derecho de negarse a recibir el tratamiento puede estar justificado dentro de una teoría del ideal objetivo normativo de una buena vida para la persona» (y no lo refiere a situaciones vitales terminales con una intervención desproporcionada sino, más bien, a la necesidad del consentimiento informado a lo largo de todo el proceso de tratamiento de la salud en el curso vital de las personas).

ción. De aquí que, el desarrollo de «los sistemas comunes de aseguramiento de la calidad» (uno de los elementos constitutivos del quinto objetivo) no deba entenderse como un sistema único y cerrado de medir la calidad, sino como un recurso para la mejora de la experiencia del aprendizaje de cada alumno y como un estímulo para que éste quiera-y-pueda seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Se aumentará, de esta forma, no sólo la competencia de la escuela y el mejor aprovechamiento de los recursos sino, también, una mejor contribución de la escuela a la comunidad, lo que dará lugar a lo que este informe califica como círculo virtuoso entre escuela y comunidad, y que, acaso, haya de representarse como círculo entre escuela, comunidad y persona. Los países fuertes tendrán escuelas suficientes para la construcción armónica de la persona en comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÓNDAL, S.; FIELD, S.; GIROUARD, N.: *Investment in human capital through post-compulsory education and training: selected efficiency and equity aspects*. Bruxelles, OECD, 2002.
- BRUNER, J. S.: *El proceso de la educación*. México, Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana, 1972.
- BRUNO-JOFRE, R.; JOVER, G.: «Introduction international perspectives and local idiosyncrasies», en *Encounters on Education* 2 (2001), pp. 1-5.
- COLOM, A. J.: *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro, 2000.
- COLOM, A. J.: «Teoría del caos y educación. (Acerca de la reconceptualización del saber educativo)», en *Revista Española de Pedagogía*, 59, 218 (2001), pp. 5-24.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas, editor, 2000.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Bruselas, editor, 2001.
- COMISIÓN EUROPEA: *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- CONSEJO EUROPEO: *Conclusiones de la Presidencia. Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002*. Unión Europea, Barcelona, 2002.
- EISNER, E. W.: «Those who ignore past... 12 'easy' lessons for next millennium», en *J. of Curriculum Studies*, 32, 2 (2000), pp. 343-357.
- ESTEVE, J. M.: «El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social», en RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.): *Enseñanza escolar: situaciones y perspectivas*. Oviedo, ICE de la Universidad de Oviedo, 2000, pp. 71-107.
- ETXEBERRÍA, F.: «La política educativa europea y dimensión europea de la educación», en ETXEBERRÍA, F.; AYERBE, P.; GARAGORRI X.; VEGA, A.: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000, pp. 9-71.
- FIELD, J.: *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2000.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. y otros: *La sociedad educadora*. Madrid, Fundación Independiente, 2000.
- Globalización: — y educación, en *Revista de Educación* (número monográfico), 2001.
- Globalization: — and education, en *Educational Theory*, 50, 4, monographic issue, Fall 2000.
- GOODMAN, P.: *La des-educación obligatoria*. Barcelona, Fontanella, 1973.
- HUSÉN, T.: «Educación secundaria. Inventario y perspectivas futuras», en FUNDACIÓN SANTILLANA: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid, Editor, 1998, pp. 41-46.

- INCE: *Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - INCE, 1998.
- INCE: *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - INCE, 2000 a.
- INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - INCE, 2000 b.
- LAWTON, D.: «El futuro del plan de estudios», en FUNDACIÓN SANTILLANA: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid, Editor, 1998, pp. 131-138.
- MACEIRAS, M.: *Identidad y responsabilidad. Discurso correspondiente a la solemne apertura del curso académico 1994-95 por el Ilmo. Sr. D. Manuel Maceiras Fafián*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (coords.); FLECK, M.; PRATS, E.: *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel, 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Informe Universidad 2000 [Informe Bricall]*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - Consejo de Universidades, 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Red mediterránea. BIE. Evaluación de reformas. Jornadas*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Curso 2000-2001*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura - Consejo Escolar del Estado, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 2002.
- MITCHELL, K.: «Educational for democratic citizenship: transnationalism, multiculturalism, and the limits of liberalism», en *Harvard Educational Review*, 71, 1 (2001), pp. 51-78.
- MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós, 2001.
- NAYA, L. M. (coord.) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia, Erein, 2001.
- NUSSBAUM, M. C.; SEN, A. (comp.): *La calidad de vida*. México, F.C.E, 1996.
- OCDE: «La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa. Informe de la —», en *Revista de Educación*, 312 (1997), pp. 307-330.
- OCDE: *Proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos. Proyecto PISA*. Madrid, INCE, 2001.
- OECD: *Teachers for tomorrow schools. Analysis of the world education indicators*. París, editor, 2001.
- OECD: *What schools for the future*. París, editor, 2001.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C.; SÁNCHEZ, L.: *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundación «la Caixa», 2001.
- PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. N. York, editor, 2001.
- PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano 2002*. N. York, editor, 2002.
- PUYOL, R. (dir.): *La educación en España. Los desafíos de las nuevas necesidades*. Madrid, PriceWaterhouseCoopers, 2002.
- PUYOL, R.; CABRILLO, F.; OLIVERA, A.; ABELLÁN, A.; ROSES, P.; VÁZQUEZ, G.: «El reto de la sostenibilidad del Estado del bienestar en educación y universidad», en FERNÁNDEZ-MIRANDA, E. (ed.): *Espacio Euro. Sostenibilidad del Estado del bienestar en España*. Madrid, PriceWaterhouse, 1998, pp. 87-184.

- R. NEIRA, T.: *La cultura contra la escuela*. Barcelona, Ariel, 1999.
- REBOUL, O.: *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea Books, 1999.
- REID, W. A.: «Erasmus, Gates, and the end of curriculum», en *J. of Curriculum Studies*, 30, 5 (1998), pp. 499-501.
- RIZVI, F.; LINGARD, B.: «Globalization and education: complexities and contingencies», en *Educational Theory*, 50, 4 (2000), pp. 419-426.
- ROSENMUND, M.: «Approaches to international comparative research on curricula and curriculum-making processes», en *J. of Curriculum Studies*, 32, 5 (2000), pp. 599-606.
- ROUGEMONT, D. de: *Pensar con las manos (Sobre las ruinas de una cultura burguesa)*. Madrid, Magisterio Español, 1977.
- SANTOS, M. A.: *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht. Education policy in the European Union after Maastricht*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1997.
- SARRAMONA, J.: «El futuro de la escuela», en RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.): *Enseñanza escolar. Situaciones y perspectivas*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000, pp. 27-37.
- SARRAMONA, J.: «Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria», en *Revista de Educación*, 322 (2000), pp. 255-288.
- SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J.: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, 1998.
- SCHEUNPFLUG, A.: «La globalización como desafío al aprendizaje humano», en *Educación*, 55 (1997), pp. 76-86.
- Sociedad — educadora: en *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, monográfico mayo-agosto (2001).
- TEDESCO, J. C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya, 1995.
- TOURINÁN, J. M.: «Globalización, desarrollo y política regional», en ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (coords.): *Educación, Cooperación y Desarrollo*. Murcia, Cajamurcia, 1999, pp. 35-67.
- TOURINÁN, J. M.: «Globalidad y educación. Nuevas perspectivas para el debate «enseñanza pública-enseñanza privada» en el marco de la sociedad de la información» en *Revista de Educación*, 322 (2000), pp. 189-210.
- TOURINÁN, J. M.: «Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización», en *Revista de Educación*, (2001), pp. 207-230.
- UNESCO: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid, Santillana - Ediciones UNESCO, 1996.
- UNESCO: *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, 5-9 de octubre de 1998. París, editor.
- VÁZQUEZ, G. (ed.): *Educación y calidad de vida*. Madrid, Editorial Complutense, 2001.
- VÁZQUEZ, G.: «Dificultades y compromisos de la teoría de la educación ante la «desregulación» educativa», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 157 (1994), pp. 141-155.
- VÁZQUEZ, G.: «La educación superior como educación básica en el marco de la educación permanente», en RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.): *Enseñanza escolar: situaciones y perspectivas*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000, pp. 109-125.
- VÁZQUEZ, G.: «The reform of the Spanish Education System: An Evaluation and Prospective», en *Encounters in Education*, 2, Fall (2001), pp. 9-26.
- VORHAUS, J.: «Lifelong learning and the new educational order? A review article», en *J. of Philosophy of Education*, 36, 1 (2000), pp.119-129.
- WINCH, Ch.: «The economic aims of education», en *J. of Philosophy of Education*, 36, 1 (2000), pp. 101-117.

