

FABRIZIO RAVAGLIOLI (*)

ENSEÑANZA Y DESARROLLO

La difusión de la enseñanza en las asociaciones modernas fue, a finales del siglo pasado, uno de los factores más importantes de desarrollo de la civilización. Supuso una auténtica revolución de las costumbres, ligada al progreso de la ciencia y la técnica, pero capaz también de cambiar el modo de pensar y de sentir o, en general, de guiar la mudanza de las mentalidades. Si la gente, hoy, razona sin recurrir en todo momento al mito, a las creencias transmitidas, si ha sabido transformar la organización del Estado y consigue desarrollar trabajos especializados, cuando no sofisticados, se lo debe también a la «revolución de la enseñanza», iniciada precisamente en el siglo XIX en los países occidentales.

Una institución, sin embargo, no es una realidad intemporal, ni está dotada de una eficacia fatal. Puede funcionar y puede consumirse, según las circunstancias históricas y la atención de los hombres. De hecho, es posible advertir ahora diversos síntomas de la enfermedad del sistema escolar. O, por lo menos, resulta legítimo preguntarse qué tipo de influencia ejerce sobre el funcionamiento de la vida social. En resumen, desde hace una veintena de años, vuelven a plantearse preguntas incómodas, o críticas, sobre la acción de la enseñanza. Como en los años sesenta: pero a la inversa. Entonces, muchos creyeron que la enseñanza, en lugar de corregir las injusticias sociales y de ayudar a los jóvenes menos aventajados, reforzaba las desigualdades y servía al poder, o sea, a la jerarquía económica y cultural. Estas críticas dieron lugar al movimiento de protesta. Hoy, en cambio, se empieza a temer que, con su actual organización, la enseñanza no ayude en absoluto al orden existente, sino que debilite más bien la solidez que le queda. Si el Estado asistencial está en crisis, hasta el punto de dañar la economía y las instituciones, ¿no se deberá también, siquiera en una pequeña parte, a la hipertrofia del sistema escolar a las reformas escolares erróneas?

(*) Università degli studi di Roma «La Sapienza».

Hay que distinguir caso por caso. Y es precisamente la comparación entre las distintas políticas escolares nacionales lo que puede explicar la función que la enseñanza desarrolla, o debería desarrollar. En un libro recentísimo, *Miseria de la economía*, un investigador francés, P. Ronsanvallon, expone algunas observaciones bastante interesantes. Al examinar la competitividad de la economía alemana con respecto a la francesa, trata de explicarla fijándose directamente en las características de los sistemas escolares respectivos y de los títulos que producen. Veamos algunos detalles. La escuela francesa ha apuntado preferentemente a los títulos de cultura general; la escuela alemana, a los profesionales. En la industria manufacturera francesa, el 42 por 100 de los trabajadores son obreros sin cualificar, frente al 36 por 100 de Alemania. La relación entre el salario medio del obrero sin cualificar y del obrero cualificado es, en Francia, de 1,75; en Alemania, de 1,33. Los puestos de trabajo técnico-administrativos suponen en Francia el 27 por 100 del total; en Alemania, el 22 por 100. No es preciso continuar. Según Ronsanvallon, nos encontramos ante dos modelos escolares que inciden de modo distinto sobre el empleo. El alemán se basa en la «lógica profesional»; el francés, en la «lógica administrativa».

Es sorprendente, al menos en apariencia, un hecho: orientada hacia la formación profesional, la clase alemana aparece adecuadamente cualificada y, en consecuencia, dotada de una autonomía que la hace independiente, capaz de contratar, en el mercado de trabajo. En Alemania, la enseñanza está diferenciada en el plano institucional y es selectivo en la oferta de currículos; pero el joven alemán, después de pasar por este tipo de experiencia, en la que adquiere una competencia profesional, se hace relativamente autónomo con respecto a la empresa y, al mismo tiempo, al hacerse competitivo, aumenta sus propias posibilidades de movilidad social. Lo contrario ocurre en Francia: el estudiante es relativamente libre en la escuela y elige la continuación de la experiencia escolar hasta conseguir un título de enseñanza secundaria, frecuentemente de cultura general; pero después, una vez que ha entrado en el mundo del trabajo, sin preparación para la vida activa, queda sometido al juego de las empresas. El trabajador alemán adelanta basándose en su capacidad de hacer; el francés es promovido por antigüedad. En un caso prevalece el impulso hacia la producción y, por tanto, hacia la competitividad individual y nacional; en el otro caso, el impulso hacia el empleo, hacia la lógica del empleado, hacia una posición de dependencia que, normalmente, desemboca en la costumbre, en la rutina diaria, con la consecuencia del estancamiento económico y del retroceso histórico de una comunidad nacional.

No se requiere ningún esfuerzo especial de imaginación, ni siquiera una cultura de experto, para constatar que la enseñanza italiana se parece mucho más a la francesa que a la alemana. Incluso tiende a agravar los defectos de aquélla, mientras la economía italiana corre en dirección contraria a la de la economía alemana.

¿LA ESCOLARIZACION EN SU CENIT?

Cuando, en el siglo pasado, la enseñanza pasó a ser una de las instituciones fundamentales del Estado moderno, las funciones primarias en que se especializó fueron las siguientes: a) educar una *conciencia nacional* capaz de asegurar la *lealtad* de las nuevas generaciones a la historia y a las instituciones de la comunidad nacional; b) reconocer el *mérito* personal y, por tanto, ofrecer a cada uno la oportunidad de utilizar su título escolar en la competencia económica, para alcanzar la posición social correspondiente a la inteligencia y a la voluntad. En otras palabras, se pretendía que, a través de la escuela, la jerarquía o la estratificación social fuese reflejo del valor del individuo; por esta vía podría bloquearse o reducirse la incidencia de la herencia patrimonial sobre la estructura social. La enseñanza, no el censo, actuaría como indicador del éxito personal. Se pretendía, en suma, sustituir el sistema aristocrático de transmisión de la posición social por el sistema moderno, inaugurado por la burguesía, de la *justicia social*; c) cualificar a las nuevas generaciones de trabajo por medio de una enseñanza correspondiente a la necesidad de competencia, científica y técnica, estimulada por la industrialización. Como se ha dicho, la escuela secundó el *desarrollo* y por la vía de la enseñanza superior, productora de cultura y conocimientos científicos, lo incrementó.

Todo esto ocurría en un período que ocupa, «grosso modo», un par de siglos. Antes del nacimiento del sistema escolar moderno, la transmisión de las cualificaciones laborales se producía, casi enteramente, por medio del *aprendizaje*. Fue ésta la forma de socialización que, junto con la familia, dominó hasta finales del siglo XVIII. La necesidad de escuelas, y los éxitos que se alcanzaron, hicieron pensar que el papel del aprendizaje había desaparecido para siempre. Y cuando se considera que ha desaparecido una función de utilidad pública, se la considera también perjudicial; pierde crédito, se la desprecia.

Pero la historia tiene muchas sorpresas. Cuando parecía que la escolarización había entrado en una fase de expansión hacia el infinito, he aquí que surgen las primeras dificultades. El desarrollo de la escuela da la impresión de haber llegado a su cenit. ¿Hemos entrado en una fase de hiperescolarización, de exceso de enseñanza? Sólo planteo la pregunta. Lo que es cierto es que la enseñanza está demostrando, en este momento, síntomas preocupantes de mala salud. ¿Es capaz de secundar el desarrollo económico? El paro intelectual parece demostrar lo contrario. El producto escolar y el mercado de trabajo van cada uno por su lado. El acceso a los títulos o, mejor dicho la obtención de éstos ¿se ha convertido para el individuo en la certeza de la realización personal, según el ideal de justicia social? quien lo crea, será un ingenuo. Las nuevas generaciones ¿están socializadas en la medida deseable, se integran en el sistema social, comparten los valores de las generaciones adultas, cimentando así la continuidad social? Si se pudiese cuantificar la lealtad a las instituciones, o el entendimiento generacional, tal vez habría motivo de alarma. Los jóvenes parecen encerrados en sí mismos; quizá no mantengan siquiera los conflictos generacionales, hasta ayer más agudos que nunca.

Las funciones primarias de la enseñanza, las que primero habíamos seleccionado, están casi agotadas, desgastadas casi hasta romperse. Sin embargo, la enseñanza sigue creciendo. Tiene que haber razones para ello. De esto se trata precisamente: el sistema escolar parece pugnar por conservar o ampliar su extensión a nuevos vínculos, a nuevas funciones. Es mejor llamarlo disfunción, sin términos medios, porque las consecuencias que produce no son muy útiles para la supervivencia del sistema social. Distinguiré dos de ellas. La primera es la autorreproducción. La enseñanza secundaria y la universidad preparan sobre todo profesores, o licenciados que se dedican a la enseñanza. Como es sabido, la enseñanza se ha convertido en la primera empresa nacional: ocupa a casi un millón de funcionarios y absorbe una parte importante de las inversiones públicas. Por lo demás, la formación y el reclutamiento de los profesores son, como mínimo, insatisfactorios. El reclutamiento, en particular, es irracional; recordemos la cuestión de los «eventuales». Está bastante fundada la sospecha de que las operaciones de inclusión en el escalafón son tributarias de criterios «clientistas». Tal como está hoy la enseñanza, ¿es una reserva de consensos electorales, en la que se intenta acoger lo que podría ser una cuestión política o sindical?

La otra disfunción peligrosa está en la orientación pedagógica que se está afianzando en los dos últimos decenios. Se diría que es consecuencia del hincapié hecho en la idea de la *omnipotencia juvenil*. A los jóvenes se les ha inculcado el convencimiento de que las generaciones precedentes habían vivido engañadas entre los errores y los prejuicios, que la enseñanza y la educación del pasado habían quedado oscurecidas por un autoritarismo malvado, que el estudio y la disciplina equivalen a un capricho derivado de la conjura de unos padres prepotentes, de un profesorado tiránico y de unos hombres de Estado serviles con el poder. Entendámonos: no todas las críticas a la tradición educativa son inmotivadas. Pero me parece que la pedagogía de los últimos tiempos ha perdido el contacto con la realidad, en el sentido de que ha afianzado y, en todo caso, favorecido una polémica ideológica abstracta, hasta creer que se puede aprender sin fatiga o, más aún, que únicamente se debe aprender lo que es necesario saber y que ya está presente en la imaginación y en la presunta salud moral de los adolescentes. La recomendación pedagógica más frecuente ha sido de este tipo: Decid lo que pensáis, o lo que aprobáis, o lo que deseáis: la verdad está en vosotros, el valor es vuestra experiencia y de vuestro estar presentes en las cosas y en los problemas dependerá una sociedad nueva y más justa.

Esta orientación educativa, difundida en las innovaciones pedagógicas de los últimos años, ¿constituye una experiencia apta para enfrentarse a la realidad? Me parece, por lo menos, que es una experiencia unilateral. Por otra parte, acaba por sobrevalorar las capacidades crítica y afectiva del adolescente. Como el adulto parece esperar de él la renovación de la vida civil y la salvación espiritual, al adolescente se le induce indirectamente a suponer que su concepción del mundo es la mejor posible. De ahí resulta un intelectualismo ingenuo, acaso simplificador y radical, casi siempre abstracto. Pero, por otra parte, la ado-

lescencia, adulada, se pone en la situación de no salir por sí misma de su propio y presunto valor absoluto. Tiende a prolongarse, a confundirse a sí misma con la única e inmutable experiencia de la que puede derivar un mundo mejor. La omnipotencia del adolescente repite las actitudes y las emociones de la omnipotencia infantil. Revive esa condición psicológica, ahora dominante en nuestro tiempo, que la psicología llama narcisista. De hecho, la diferencia entre los estilos de vida de las generaciones se ahonda. Los jóvenes son inducidos objetivamente a encerrarse en sus grupos, sin provechosos intercambios con las otras generaciones.

Sin embargo, hay que poner en duda que la actual dilatación de la adolescencia, directamente sostenida por la expansión de la experiencia escolar, sea sólo un reflejo de una elección pedagógica. Es sabido que el juego de las causas y de los efectos es muy intrincado. Lo que parece una idea de la educación, en este caso el modo como la escuela ha querido renovar el estilo didáctico y la relación educativa entre el profesorado y los alumnos, podría ser una componente de un fenómeno más complicado, casi ingobernable. Piénsese en las consecuencias de la transformación del trabajo moderno, que de artesanal se ha convertido en industrial. Una de las consecuencias más importantes es que el trabajo del adulto, trasplantado de un tallercito abierto ayer a la calle de la ciudad a la fábrica, se ha convertido en invisible. En nuestros tiempos, el niño ya no ve a su padre en el trabajo. De esta manera pierde la posibilidad de apreciar uno de los valores fundamentales del adulto, maestro de taller y padre: el valor del hacer, la pericia de transformar la materia, el talento de construir un objeto.

El empobrecimiento de la figura del adulto hace difícil el proceso fundamental del crecimiento de la personalidad, que es la identificación. Si el padre sólo está en contacto con el hijo por la tarde, frente a la televisión, y sólo habla de su propio trabajo esporádicamente para contar las chismorrerías de la vida del oficio, ¿cómo podrá imponerse como un «modelo»? Corre el peligro de no valer, a los ojos de su hijo, salvo por la relación afectiva que mantiene con él. Mas, para construir un modelo eficaz de identificación, la afectividad, aun siendo importante, acaso no baste. Para no derivar en el puro sentimentalismo, tendría que completarse con la acción, es decir, con la demostración de las aptitudes productivas o instrumentales del *homo faber*. Erikson, un conocido psicoanalista, ha observado que una de las metas del desarrollo de la personalidad, además de la conquista de los sentimientos de confianza, de autonomía, etc., es la consecución de la «industriosidad». Es ésta una necesidad del niño en edad escolar. Temo que, en nuestros tiempos, se trate de una necesidad insatisfecha.

La reducción del valor del adulto, relacionada con el ocultamiento del trabajo, en la fábrica o en la oficina, estorba a la formación de las nuevas generaciones. Vacante el adulto, su puesto como modelo lo toman los héroes fantásticos de la televisión, frente a la cual los mismos adultos muestran actitudes de idolatría infantil. Un reputado investigador Mitscherlich, acertaba plenamente al escribir, hará una veintena de años, un libro de título nada equívoco: *Hacia una sociedad sin padre*. Desde entonces, las cosas no han mejorado. Ni mucho menos.

EL INTERÉS POR EL ARTESANADO Y EL APRENDIZAJE

En esta coyuntura histórica habría que volver a destacar, entre otras cosas, la función educativa del trabajo artesanal. Hay que esforzarse por corregir los desequilibrios de la actual educación escolar y familiar. Si la calidad educativa de la experiencia del taller artesano no ha sido aún estudiada, es, probablemente, por negligencia de la cultura pedagógica, demasiado ligada, por herencia histórica, a la indagación de los mecanismos del sistema escolar y también, supongo, demasiado dependiente de esquemas doctrinales o ideológicos. No se olvide que los análisis sociológicos y económicos hoy dominante han estudiado, sobre todo, si no exclusivamente, la condición de la clase obrera, sacando de estas observaciones las hipótesis para una crítica política. El trabajo artesano ha parecido poco encuadrable ideológicamente o, mejor dicho, poco gobernable y, como consecuencia, ha sido dejado de lado como objeto de estudio y de previsión acerca del desarrollo social.

A pesar de esto, posee una indiscutible calidad educativa. Dejo aparte la función económica que desempeña y que, además, hoy, si se piensa en el paro juvenil, en su mayoría intelectual puede considerarse como un remedio no marginal.

Sin salir de la dimensión propiamente pedagógica, el trabajo artesanal enseña mucho, tanto desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo como desde el punto de vista de la educación moral. En cuanto a las operaciones mentales, hay que distinguir entre los procedimientos concretos, las referencias a las semejanzas, a las analogías entre las distintas situaciones de trabajo, y los procedimientos normales que se aprenden durante la experiencia escolar. El estudiante aprende a pasar de la ley general al caso particular; el aprendiz aprende a relacionar los distintos casos particulares, acercándose progresivamente a la ley general. Son dos procesos distintos; pero no habría que creer con excesiva seguridad que, en cualquier circunstancia, el uno es superior al otro.

Desde el punto de vista histórico, pues, la experiencia directa del trabajo puede constituir hoy una adecuada contramedida para enfrentarse al peligro de intelectualización y de aislamiento generacional implícito en la prolongación incontrolada de la escolarización. El trabajo visible, tangible, el adiestramiento de la ejecutividad, el valor positivo del adulto que trabaja, la vida que transcurre entre las cosas, el dar una impronta a los objetos, el dejar una huella propia, son aspectos de una experiencia plena en la que el joven puede encontrarse a sí mismo, teniendo la oportunidad de apreciar las capacidades de los demás, la prueba que los otros dan de sus capacidades. Este contribuir a la obra común, o el buscar la perfección, la superación de sí mismo en las acciones concretas, crean un ambiente que no anula las posibilidades de la identificación con los modelos ni corroe la continuidad entre las generaciones.

LO QUE HACE FALTA CAMBIAR EN EL SISTEMA ESCOLAR

El problema de la formación profesional es el que hoy, a mi entender, preocupa a la mayoría de los organismos culturales internacionales. Uno de los últimos *Informes* sobre este tema clasifica los sistemas nacionales según sean de tipo unitario o de tipo mixto. Unitario es, entre otros, el sistema italiano, que asigna la formación a la escuela. Mixtos, o sea basados en la alternancia escuela-trabajo, por medio del paso por la escuela en tiempo reducido, lo son los sistemas alemán, austriaco y suizo. El *informe* a que me estoy refiriendo es mucho más cauto en las recomendaciones. Se limita a describir la situación, sin prescribir una solución. Pero está claro que, leyendo entre líneas, el impersonal documento internacional no destaca contraindicaciones de importancia a propósito del sistema mixto.

Acaso el camino sea éste. Es evidente que la tecnología moderna renueva ininterrumpidamente sus procedimientos; suponer que la escuela puede realizar, de una vez por todas, una preparación especializada para las diversas tareas productivas puede ser un error, hoy más que nunca. Pero insistir a ultranza en la cultura general, creyendo que es lo que precisa la escolarización de masas, es también muy peligroso. El apego de los jóvenes a la enseñanza exige, como condición, que ésta sea diferenciada, no homogénea. Cada uno pide a la enseñanza lo que corresponde a su horizonte de vida, a su elección. Nos comprometemos cuando elegimos, cuando renunciamos al sueño infantil de no descartar ninguna posibilidad. Ligándose al trabajo y, por las razones anteriormente expuestas, al mundo artesanal, si no a éste sobre todo (no se ha dicho que la informática, la telemática o la robótica sean todo el futuro), la enseñanza puede preparar seriamente las aptitudes para la profesión, dejando entre tanto que estas aptitudes, o simplemente estas expectativas, se expresen en la obra efectiva, extraescolar.

El sistema mixto podría satisfacer a muchísimos adolescentes. Es razonable suponer que evalúa seriamente, es decir de modo objetivo, los recursos individuales y que proporciona a cada uno un puesto en el mundo y no un puesto en los sueños.

Originalmente publicado en *Studi di Storia dell' Educazione* (n.º 3, 1983), revista dirigida por el autor de este estudio. Se traduce y reimprime con la autorización del Profesor Ravaglioli.

