



NUESTRA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Escuela, capacitación y educación social comunitaria

Gustavo Abud Pavía

ANTECEDENTES

Es necesario concebir la educación como un hecho social siempre cambiante en sus fines, maneras, circunstancias y actores; asimismo, debe aceptarse el cambio como propiedad de la materia para remitirse a la idea inequívoca de la transformación continua, del movimiento y sus consecuentes alteraciones en formas y fondos¹. En nuestros tiempos, donde los cambios tecnológicos y geopolíticos condicionan la recomposición acelerada de los espacios socioeconómicos y de las estructuras culturales, las tareas educativas —más que nunca— se replantean tanto en su concepción como en su práctica, dando lugar a lo que en México se ha denominado "Modernización educativa", conjunto de procesos didácticos y concepciones pedagógicas que han intentado renovar a los docentes y a las instituciones de enseñanza, para modificar los enfoques mismos de

la formación y de la calificación de las personas.

Estas coyunturas de cambio vulneran tanto a la escuela como a los otros canales educativos y permiten, a través de un ejercicio de homologación, identificar todos aquellos aspectos y condiciones que dan expresión a una problemática común de ineficiencia práctica, de sensación de desgaste y de evidente injusticia social. Pero este síndrome, sin embargo, no debe tomarse como el agotamiento de la posibilidad de enseñar y de aprender en espacios, momentos y estructuras específicas e intencionadas; por el contrario, indica la necesidad de identificar y de superar obstáculos tales como el declinar de la escuela, el impacto de la burocracia, el peligro de pervertir los procesos educativos y la insatisfacción de los educandos y de toda la sociedad².

En tal sentido, los escenarios futuros de la educación mexicana y, en

Gustavo Abud Pavía. Antropólogo social por la Universidad Autónoma de Yucatán; maestro en desarrollo curricular por la Universidad Pedagógica Nacional y especialista en formación para el trabajo por el Centro Studi Agricoli "Borgo a Mozzano", de Italia. Profesor-investigador de la Unidad Mérida de la Universidad Pedagógica Nacional.

particular, la yucateca, se enmarcan fundamentalmente en canales formativos interesantes, complejos y de gran potencial: la educación escolarizada, la capacitación o educación para el trabajo y la pedagogía social o educación cívica.

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

Ha sido común, por la trascendencia y el peso que socialmente se le ha dado, que se conciba la escuela como el espacio formativo que complementa la educación familiar y la comunitaria, dejándole a la capacitación, instrucción o formación para el trabajo, el estigma de sólo serle útil a quien es propietario de los medios, el producto y los beneficios de la producción, sin reparar en que en la capacitación también se atiende el desarrollo humano, la construcción y el funcionamiento de grupos y la autorrealización de las personas. Ello significa que los factores constantes de enseñar y aprender son la parte humana de toda educación, como también es relevante la idea incuestionable de que el enseñar es más difícil que aprender, pues consiste ante todo en permitir que se aprenda. En esto no existe ninguna diferencia entre la instrucción escolarizada y la capacitación³.

Si la capacitación ha sido acusada de educación bancaria, utilitaria

y hasta mezquina, la escolaridad no difiere mucho en cuanto a la percepción que de ella se tiene y ni qué decir de la contundencia de sus efectos. Para precisar a qué educación se hace referencia aquí, es indispensable decir que es a la educación tecnológica, en lo particular a la que se practica en México y a la capacitación en todas sus variantes, dado que es precisamente en el ámbito laboral donde se unen con mayor claridad la educación formal y la no formal. Hasta nuestros días, los servicios educativos que integran el Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET) han seguido, junto con la educación general, un modelo que ha puesto mayor énfasis en los insumos del proceso educativo, más que en los resultados del mismo, modificando continuamente la duración de los programas de formación, el número de materias y su seriación y estableciendo los contenidos, paradójicamente, con base en criterios académicos; es decir, una atención educativa todavía centrada en la enseñanza tradicional, en el proceso mediante el cual se da y no en el aprendizaje real⁴.

Como puede advertirse, este modelo tradicional de educación escolarizada soslayó abiertamente que no todos los integrantes de un mismo grupo escolar persiguen el mismo objetivo final de formación, ni necesitan aprender exactamente



lo mismo, ni todos hacerlo al mismo tiempo ni de la misma manera. Por otro lado, quedó demostrado en el ámbito del trabajo que el criterio de años de escolaridad —con el cual venían manejándose las metas de la educación y en el cual se omitían referencias a la obtención real de conocimientos y aptitudes— había derivado la idea equivocada de que el incremento en los grados de escolaridad permitiría mejorar, automáticamente, los niveles de bienestar de las personas, al ampliárseles las perspectivas de empleo.

La situación anterior aparejó una gran discusión y análisis acerca de la necesidad de lograr que los propósitos y resultados de la educación no sólo sean ejercicios de planeación institucional, sino que, efectivamente, permitan que los individuos encuentren en ella una formación que favorezca su desarrollo integral y, sobre todo, que se traduzca en la posibilidad real de incorporarse a la sociedad contemporánea. De ahí que en todos los países latinoamericanos se haya procedido a revisar el contenido de la educación, sus propósitos y algunas ideas relativas al concepto de calidad educativa.

En la educación básica y para la educación de adultos, por ejemplo, hay una clara tendencia a relacionar los contenidos y propósitos de la educación con lo que se ha denominado las "necesidades básicas de

aprendizaje" y las "competencias básicas para la vida", y a reconocer que para hablar de calidad es indispensable tener en cuenta la valoración que hacen las propias personas de lo que les ofrece la educación⁵.

Para incidir, en el siglo XXI, en el mejoramiento de la calidad de la educación, no basta plantear cambios en factores endógenos como serían los materiales educativos o la capacitación de los profesores, sino que es indispensable atender también a factores exógenos que están asociados con la relevancia de los contenidos y los resultados de la educación frente a las necesidades que encaran los individuos y que demanda el desarrollo social.

La educación tecnológica no escapa a esta preocupación por atender de mejor manera las necesidades de los individuos y del desarrollo económico y social y por lograr que los resultados de la educación se traduzcan en cambios en el desempeño de los individuos. Este ámbito de la educación es el más propicio para desarrollar experiencias en las cuales el desempeño sea un eje fundamental de la formación que se ofrece. Pese a que la estrecha relación que se asume existe entre la educación tecnológica, y el trabajo parece facilitar la identificación del desempeño a alcanzar, el modelo de educación y capacitación para el trabajo que ha predominado en México ha sido diseñado para responder más



a las necesidades de empleo de los capacitadores y a mejorar los procesos de producción, sobre la base de que el sistema educativo forma trabajadores para puestos específicos y predeterminados.

La capacitación, por otro lado, es un canal educativo generalmente denominado no formal, implementado estructural y procesualmente como lógico-temático y con base en objetivos. Desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes, y su dinámica es flexible, autorreflexiva, teórica y práctica a la vez, comúnmente empírica y orientada a la solución de problemas del trabajo. Al permitir la apropiación individual y la producción conjunta de los servicios de capacitación por especialidades —y, en algunos, hasta por puestos de trabajo— y las demandas de la gente que trabaja, del proceso educativo o del producto final. Se percibe rigidez en los programas y la falta de un verdadero diseño curricular —actualmente sustituido por cartas descriptivas— pues la formación se desarrolla mediante programas emergentes (o muy pequeños o muy grandes), que carecen de flexibilidad, entre otras razones, porque son diseñados para sensibilizar (inicio) o para controlar (fin). Falta reconocimiento a la experiencia laboral del trabajador, el cual por sí mismo pocas veces recurre a mecanismos informales, o si bien va, aprovecha



los espacios que le brinda el centro de trabajo para adquirir los conocimientos que lo impulsen a un mejor desempeño laboral y, por qué no, a una mayor posibilidad de hacerse mejor como persona.

BUSCANDO ALTERNATIVAS

La educación escolarizada es excluyente porque las metas no se logran a causa de que los métodos utilizados son malos, porque hay diferencia entre el método y las expectativas propias de quienes participan como educandos en cursos y cátedras escolares. El principal interés sigue siendo la voluntad de acceder a una promoción, a un porvenir de ejecutivo o, en el mejor de los casos, a obtener un diploma de universitario.

Las innovaciones necesarias requieren que las instituciones (escuelas públicas, privadas y empresas) dejen de regentarlo todo para convertirse en verdaderos asociados en la acción, para lograr reducir las desigualdades rechazando de antemano la exclusión de las personas menos formadas como fatalidad, otorgando confianza a la experiencia práctica de la gente, creyendo en ella, ofreciéndole la posibilidad de aprender por sí misma, pues así puede aprenderse rápida y significativamente. Progresar analizando los fracasos, replanteándolos de manera distinta, proponiéndose nuevos análisis; favoreciendo el éxito



de conocimientos, la socialización o comunicación interpersonal, la capacitación también se inscribe en el ámbito de lo educativo y rebasa con mucho a la simple instrucción. Posee un sujeto doble (educador y educando), un objeto (la realidad laboral como fuente pedagógica para el estudio y la comunicación y referente o fundamento material) y un producto (elemento propuesto que debe incorporarse al acervo laboral, cultural o vivencial del capacitando).

El problema educativo de la capacitación reside en que el trabajo, en sí, es conocimiento, por lo que la práctica, entonces, es la acción de satisfacer necesidades de dominio de algo externo al sujeto. La capacitación reclama diseño e instrumentación, su didáctica presupone la teoría y ubica la pedagogía en el plano de la práctica.

La crítica más severa a la tradición capacitadora viene dada por las mismas condiciones de dependencia que se declaran para la escuela: un capacitador que enseña y un capacitando que aprende; un promotor institucional que busca beneficios adicionales a la enseñanza y un capacitando (trabajador) que los produce. Se mantiene la sistematización de temas, enfoque y procedimientos didácticos académicos; el proceso siempre es dirigido por el capacitador y su criterio técnico-profesional, pues no han existido formalmente capacitadores de carrera y, menos aún, sus competencias.

En general, la capacitación ha estado dominada por la oferta y no por la demanda de conocimientos, lo que significa que los programas son diseñados, aplicados y evaluados desde la academia o desde las áreas de recursos humanos de las empresas y no desde la reflexión conjunta de trabajadores y administradores. Hay fragmentación institucional y escasa coordinación entre programas y oferentes, motivando además la multiplicación y especialidades técnicas y seudocientíficas. Existe incompatibilidad entre la organización de una acción, proponiendo y validando proyectos ambiciosos, buscando utilizar elementos susceptibles de producir un mecanismo de sinergia que genere en todo reacciones en cadena.

De igual modo, los colectivos de docentes, en grandes colegiados internacionales, replantean los cauces y los efectos de los sistemas educativos más tradicionales y ligados más a la circunstancia política de cada país —o bloque de países— en particular. Las políticas para la educación, en el ámbito internacional, configuran, ante la necesidad del cambio, perfiles de debilidad y fuerza contrastantes: hay millones de niños sin escuela, cientos de millones de adultos analfabetos absolutos, contexto sociopolíticos y económicos difíciles, retrocesos en la educación básica desde los años ochenta y una dramática situación de millones de niños víctimas de la pobre-



za, la discriminación, la violencia y las drogas. De igual manera, hay todavía resistencia a revalorar los haceres empíricos, empobreciéndolos ante los saberes teóricos y marginándolos de la posibilidad de calificarse, certificarse y continuar su mejoramiento, simplemente por no ser productos de la escuela.

Pero hay también fuerzas que pueden favorecer la percepción y superación de esas debilidades: hay mayor información y capacidad de comunicación, viabilidad para alcanzar el objetivo universal de la educación básica, derecho a la educación en el trabajo, políticas sociales de educación como condición para el progreso y para la conservación de un patrimonio cultural autónomo y abiertamente decisivo para fortalecer los niveles superiores de educación; en otros términos, para alcanzar la pretendida educación para todos, dado que existe la necesidad del trabajo.

Los modelos alternativos para la educación de hoy encuentran su expresión en múltiples declaraciones, vertidas por docentes prácticos y reflexivos, por investigadores educativos y administradores de la educación, quienes durante la segunda mitad del siglo XX han discutido enfoques, propósitos y posibilidades argumentadas como ideas claras y sostenidas en la esperanza. Por otro lado —y evidencia de la influencia que la economía de mercado y el tra-

bajo ejercen sobre el lenguaje, el pensamiento y la acción formativas— la calidad educativa se suma al conjunto de criterios contemporáneos que miden la efectividad y trascendencia de la educación, en especial de la escolarizada. Equidad, relevancia, eficacia y eficiencia se declaran elementos sustantivos de la calidad de la educación mexicana, en esta coyuntura de avances y retrocesos ante la verdadera posibilidad y utilidad de enseñar y aprender. Al introducirse la calidad como guía del mejoramiento —con la connotación empresarial de invertir para ganar y ganar— en el ámbito educativo, surgió inmediatamente la necesidad de incluir también al "cliente de la educación", un alguien que está en la administración educativa, en la gradualidad escolar, en los padres de familia, en el aparato económico-político, en el alumnado o, ¿en todos ellos?⁶

Pero ese enfoque de calidad reconoce que la oferta educativa mexicana está plagada, en su mayoría, de desigualdades en cada escuela, de contenidos relevantes, de pedagogías inadecuadas, monotonía y retraso didácticos, poca o nula enseñanza individualizada, maestros todavía como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, alumnado poco participativo, carencias en la inducción hacia la resolución de problemas, malos liderazgos y escasa atención a la comunidad.



La administración quiere eficiencia terminal, de aprobación y cobertura física de la demanda lo más amplia posible; la comunidad, por su lado, se ha conformado con la socialidad, la funcionalidad y la escolaridad, olvidándose de la creatividad, por ejemplo. Sin embargo, la coyuntura de mundialización y procesos globales ya comienza a impulsar otros criterios para configurar un marco de calidad a la educación de hoy, con expresión concreta en trabajo, consumo, entretenimiento, recreación, política, religión, integración, información, polivalencia.

Pero no es sólo el enfoque y la búsqueda de la calidad lo que puede mover la educación escolarizada de sus rezagos; siempre ha estado la posibilidad de enmarcarse en la constante recreación de una escuela nueva que incremente la opción de una mejora educativa sustentada en la primacía de la psicología humana, en la mutación del papel del maestro —particularmente su directividad, sustituyéndola por roles de acompañante, facilitador, entrenador— en la pedagogía del interés, en una escuela en la vida, en la actividad manual y en el cultivo del espíritu creador, en el respeto de la individualidad y en la autodisciplina.

La capacitación, por su parte, se abre hacia procesos formativos mejor planeados en su intencionalidad y pretendidamente menos directivos en su implementación. La capacitación ha



podido atender con clara distinción la transmisión de información de la verdadera formación, por lo cual favorece que el conocimiento no se presente en libros ni altamente sistematizada, sino más como una parcela en bruto, pues el objeto de la capacitación es la organización del trabajo vivo; esto significa procesos, organización de individuos, cadenas productivas, etcétera. Ello modifica la relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende y deja expuesto al elemento que distingue de antiguo a la educación escolar de la capacitación: un proceso de investigación previo a la instrucción, aunque a veces no se refleje en sus cartas descriptivas.

UN CONTEXTO AMPLIO Y POSIBILITADOR: LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Coadyuvar a las tareas que ya realizan la educación escolar y la capacitación, en materia de concientización y formación de individuos plenamente desarrollados como personas integradas a la sociedad, es labor esencial de la pedagogía social, una variante pedagógica que se asemeja grandemente, en razón de sus propósitos, a la educación cívica. La pedagogía social, originalmente concebida en Alemania como una pedagogía especial, se asume como una teoría de la acción educativa en problemas humano-sociales,



centrada en la atención de toda una serie de problemas públicos que afectan a la sociedad, pero que la escuela, en tanto institución eminentemente académica, no ha podido atender. En este conjunto de problemas destacan la infancia desvalida o abandonada, la inadaptación social, la delincuencia juvenil, los grupos marginados, la tercera edad, la educación permanente, por ejemplo.

La pedagogía social aparece como una tarea educativa social y estatal que se realiza fuera de la escuela, pero con la escuela como una entidad obligatoriamente vinculada y corresponsable de la atención de tan frecuentes y graves problemas. Puede ser conceptualizada como una modalidad educativa para adultos, como opción para atender problemas educacionales de cada ambiente social, como orientación profesional, como consejería familiar, como medio de atención a la juventud, como instancia para atender la delincuencia infantil y juvenil, etcétera. Sin embargo, en el escenario futuro de la atención educativa de la vasta cantidad de problemas sociales, la implementación de estrategias y estructuras operativas de pedagogía social aparecen como una labor compleja, dividida en tanto que conlleva aspectos ideológicos y políticos que difícilmente pueden concertarse. En el caso del estado de Yucatán, la alternativa inmediata para actuar

en este sentido, en el corto plazo, será dotar a los educandos de las competencias necesarias para capacitarlos en el diálogo, el acuerdo, el entendimiento, la autodirección, la tolerancia y la participación democrática.

Formar cívicamente a los niños y jóvenes educandos, como personas o personalidades cívicas, requiere de una deliberada observancia de los valores éticos y cívicos, de fermentar las habilidades del pensamiento o razonamiento crítico-reflexivo, de precisar los rasgos que definen el carácter de los ciudadanos, de ahondar en el comportamiento prosocial de los niños y los jóvenes, y de prever la manifestación del afecto o emoción moral propios de todo ser humano.

En tal sentido, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales deberán concertar entre sí y con las escuelas, los mecanismos de participación, los valores comunitarios y democráticos que habrán de estimularse en cada niño y joven: valores públicos como la justicia, libertad, igualdad, solidaridad, benevolencia, tolerancia, respeto, participación, compromiso, cooperación; valores privados como el reconocimiento del otro, verdad, apertura hacia los demás, empatía, consideración, amor, coherencia, responsabilidad y demás actitudes para el bienestar social e individual.



CONCLUSIÓN

La posibilidad de una educación de calidad en el siglo XXI, centrada en la realidad social y las demandas comunitarias particulares, sólo se vislumbra en la articulación de la institución escolar, la acción formativa del trabajo y la actitud educativa del Estado, a través de una pedagogía social emanada y centrada en realidades contextualizadas y específicas, que partan de principios culturales y de valores que garanticen la significación general de los aprendizajes, que respondan a las expectativas conscientes e inconscientes de la sociedad y que atiendan la diversidad de la vida comunitaria, nacional e internacional. Que aún rescatando y revalorando la cultura propia, abra los espacios para la gradual integración a una sociedad mundializada, a los miles de niños y niñas, jóvenes y adultos que conforman la sociedad yucateca de hoy y que constituyen el cimiento de la sociedad del mañana.

NOTAS

- 1 El panorama del cambio contiene en sí la idea del desarrollo, de "cambiar para mejorar"; sin embargo, el cambio posee un ámbito propio que es la coyuntura, el momento y circunstancia precisos, que se definen como el pasado que todavía no ha dejado de ser y el futuro que ya comenzó a suceder.
- 2 Carl Rogers, *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Barcelona, España, 1991.
- 3 Por educación, en su más amplia expresión, se entiende un proceso a lo largo de la vida de las personas. Para el autor de esta propuesta, consiste en cinco canales, cinco sujetos y cinco ámbitos. El canal inicial tiene al niño, y su ámbito es familiar-doméstico; el segundo canal es el formal, que enfrenta al alumno con los grados y su espacio es la escuela; el tercer canal es el no formal, la capacitación o entrenamiento del *homo faber* en la estructura compleja del trabajo que debe formarlo a su vez más *sapiens*; el cuarto canal, la comunidad, contiene y modifica —y es modificada a su vez— por el individuo; por último, el quinto canal, la experiencia de la persona en el ámbito de la praxis vital.
- 4 Octavi Fullat, 1992, dice que la educación, en el mismo sentido en que señaló Durkheim, es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones aún débilmente socializadas. La práctica educativa posee todavía una dimensión irracional que no es posible eliminar, a lo más, es dado reducirla. Si en esta práctica se distingue entre usos técnico, tecnológico y praxeológico de la razón, resulta entonces posible sostener que es en el uso tecnológico donde el grado de racionalidad se manifiesta con mayor pujanza.
- 5 También la educación media superior y la universitaria se están cuestionando las relaciones entre la formación que ofrecen y las necesidades del desarrollo económico de sus ámbitos sociales, productivos y culturales.
- 6 La Dra. Silvia Schmelkes, investigadora educativa mexicana, es de las primeras en buscar la vinculación efectiva y útil entre la cultura de la calidad tan en boga y la educación. Su visión crítica del estado actual de la oferta y la demanda educativas, el mismo hecho de ubicar así a quienes producen la enseñanza y a quienes la reproducen, le permiten clarificar aspectos relevantes de la problemática de ineficiencia, ineficacia, inequidad e irrelevancia de esta educación, que se ofrece en el aparato educativo nacional y su interrelación con los demás ámbitos de la sociedad. De esa visión deriva una propuesta interesante, un mecanismo efectivo y práctico para arraigar la calidad en las escuelas y centros educativos del país: el proyecto escolar.