

Fordisme, postfordisme i educació alliberadora

Joan Canimás i Brugué



La crisi mundial de l'educació i la nova gestió de la complexitat

1. La crisi de l'educació de la segona meitat del segle XX: cap a la formació permanent

És una tesi àmpliament compartida pels sociòlegs de l'educació que a partir dels anys seixanta es detecta una crisi de l'educació. Si bé és cert que el concepte *crisi*, tal com han assenyalat Baudelot i Establet¹, acompanya bona part de la història de l'educació, a la segona meitat del segle XX es donen una sèrie de característiques innovadores que afecten directament a allò que s'espera del sistema educatiu.

Dues obres exemplifiquen la primera gran crisi de l'educació: *La crisi mundial de l'educació*, publicada per Philip H. Coombs l'any 1968, i *La societat desescolaritzada*, publicada per Ivan Illich l'any 1970.

Dues obres exemplifiquen, al meu entendre, la constatació que el sistema educatiu existent no respon als nous reptes socials i econòmics: *La crisi mundial de l'educació*, publicada per Philip H. Coombs l'any 1968², i *La societat desescolaritzada*, publicada per Ivan Illich dos anys més tard³. *La crisi mundial de l'educació* recull els documents de treball elaborats per Coombs per a la Conferència Internacional sobre la Crisi Mundial de l'Educació que va convocar l'aleshores president dels EUA, Lyndon B. Johnson, i que va reunir a ministres d'educació, rectors d'universitat i investigadors d'arreu del món. En aquesta obra, la crisi de l'educació es defineix com la no adaptació del sistema educatiu als canvis rapidíssims del món i és considerada com la primera d'aquest gènere. Segons l'informe, els principals indicadors d'aquesta crisi són:

- a) el desajustament entre l'educació i les necessitats de desenvolupament social, entre els vells continguts de l'educació i els nous que reclama l'ocupació;
- b) el manteniment i augment de les desigualtats educatives entre els grups socials; i
- c) el progressiu desequilibri entre l'augment de costos i els recursos disponibles.

L'informe, com era d'esperar d'una conferència d'aquesta mena, se centra en el primer i tercer aspecte.

¹ Baudelot, C., Establet, R. (1989): *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles* (trad. cast.: *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*, Morata, Madrid 1990). En aquest sentit, és interessant la relació que estableix Lluís Duch entre la *crisi pedagògica* i el *final del món*. "El final del món -diu- sempre es tracta del final d'un món (...) Estic plenament convençut que «crisi pedagògica» i «final del món» són dues expressions amb una extensió semàntica gairebé idèntica, perquè totes dues posen de manifest la desestructuració simbòlica que, en un temps i espai concrets, experimenta una determinada cultura. No es tracta en absolut d'un fenomen desconegut per les cultures del passat, perquè totes les cultures, en un moment o altre de la seua història, ho han experimentat" (Duch, Ll. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, oc. p. 85 i 71 respectivament).

² Coombs, Philip H. (1968): *The world educational crisis* (trad. cast.: *La crisis mundial de la educación*, Ediciones Península, Barcelona 1971).

³ Illich, I. (1970): *Deschooling Society* (trad. cast.: *La sociedad desescolarizada*, Barral Editores, Barcelona 1974).

te de la crisi i passa de puntetes pel segon, és a dir, pel manteniment i augment de les desigualtats socials que, tal vegada, hagués suposat abordar la crisi, en el sentit de no acompliment, del tret més característic del projecte educatiu de la Il·lustració, és a dir, de l'educació com un instrument d'igualtat i justícia⁴. De les reflexions i propostes de sortida de la crisi que es fan en aquest informe, algunes apuntaven ja cap allò que poc després esdevindrà dominant: la necessitat de contemplar el fet educatiu com un procés de formació i aprenentatge que ha de durar tota la vida i que traspassa l'esfera escolar en la qual tradicionalment s'havia mantingut.

A l'últim terç del segle XX, les investigacions, experiències i proclames que despleguen el paradigma de contemplar l'educació i la formació com un procés permanent al llarg de tota la vida són, com se sap, tan i tan nombroses que només es possible citar-ne un petitíssim botó de mostra: el famós informe de la UNESCO *Aprendre a ésser* (1972); l'informe al Club de Roma *Aprendre: un horitzó sense límits* (1979); l'actualització de l'informe de Coombs *La crisi mundial de l'educació. Perspectives actuals* (1985); el Llibre Blanc de la Comissió Europea *Ensenyar i aprendre: cap a la societat cognoscitiva* (1995); l'informe de la UNESCO *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* (1996); l'informe del Banc Mundial sobre el desenvolupament mundial *El coneixement al servei del desenvolupament* (1999)...

L'altra obra que, al meu entendre, exemplifica bé la primera crisi de l'educació és, com he dit, *La societat desescolaritzada*. Aquesta obra d'Ivan Illich ha estat considerada principalment com una proposta pedagògica: per a uns, com una teoria utòpica que té interès per la seua originalitat o radicalitat i per altres, per exemple Carlos Lerena, com una *boutade* més dels discursos *epicuris* de les classes mitjanes. *La societat desescolaritzada*, però, és també la constatació d'una crisi i la resposta a les noves exigències tecnològiques i polítiques que el mateix autor considera ja postindustrials. Illich avança alguns factors que, avui, han esdevingut usuals en la reflexió i les pràctiques educatives: la desformalització de l'educació, la construcció de xarxes d'aprenentatge de lliure elecció, la diferenciació entre ensenyament i educació i la crítica al caràcter essencialista que, sota la influència de Rousseau, impregnava el fet educatiu (per Rousseau, com per Plató, l'educació és l'art d'ajudar a què surta i es manifeste allò que ja portem a dins).

Illich diferencia ensenyament i educació. L'ensenyament, diu, és un instrument que capacita a la persona per acumular un *stock* de coneixements (des de les tècniques necessàries per a un ofici fins a les tècniques i processos *d'aprendre a aprendre* dels quals ens parlarà vint-i-sis anys més tard l'informe Delors), mentre que l'educació és un procés d'aprenentatge de valors i actituds, la lliure determinació

⁴ Val a dir que això ja ho havia posat de manifest el controvertit *Informe Coleman*, de l'any 1966. Aquest informe va estudiar una mostra de 570.000 estudiants, 60.000 professors i 4.000 escoles d'EUA i va atribuir les diferències de rendiment entre els alumnes i entre les escoles a variables relacionades amb l'àmbit socioeconòmic de les famílies [Coleman, J.S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. i York, R. (1966): *Equality of educational opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office].

dels criteris que guien la pròpia vida a partir dels processos d'aprenentatge. Si es vol donar resposta als requeriments i possibilitats d'aquesta nova etapa, diu Illich, l'escola és una institució cridada a desaparèixer, perquè va sorgir de la unió entre ensenyament i educació i no és possible que les pugui separar. D'altra banda, i si això fos possible, considera, com Coombs, que aquest desplegament en el marc escolar seria inviable econòmicament.

Les obres de Coombs i Illich, cada una a la seva manera, constaten allò que als anys seixanta del segle passat era ja una realitat: que l'adveniment de les noves formes productives i socials que configuren la que s'ha anomenat societat postindustrial fa unes demandes al sistema educatiu que ja no són les que feia el període estrictament industrial. Aquest pas de la societat industrial a la postindustrial, que alguns autors han considerat de magnituds semblants a les transformacions que va comportar la Revolució Industrial, afecta al fet educatiu en quatre gran àmbits estretament relacionats:

- a) el model de persona que l'economia reclama;
- b) la concepció i les formes de gestió d'allò que hom entén per sistema educatiu;
- c) la relació entre el temps i els espais emprats en la producció o adquisició de formació i aquells dedicats al seu consum o aplicació; i
- d) la transformació del fet educatiu en un fet formatiu (aquest darrer punt es tractarà al capítol 3 d'aquesta invocació).

2. Un nou model de treballador

El canvi de model de persona que la nova realitat socioeconòmica reclama es pot resumir en el pas d'un *home newtonià* a una persona *quàntica*. La societat industrial es caracteritza per un tipus d'economia en què la forma de producció dominant és la transformació de matèries, que, gràcies a la mecanització, produeixen grans quantitats de béns mobles, de béns tangibles. A aquesta societat newtoniana, feta de màquines que en la seua quotidianitat responen sempre a les mateixes lleis, li correspon l'home mecànic: la persona de l'acompliment quotidià, de la rutina, de la continuïtat, de l'ordre i de la disciplina. I l'estructura curricular, formal i oculta, de l'escola tradicional, no fa altra cosa que donar-hi resposta educant cossos i ments en els hàbits, necessitats, ritmes, disciplina, esforç, distribució del temps... que reclama el nou sistema productiu.⁵

Però aquest *home newtonià* comença a entrar en crisi a partir de la segona meitat del segle XX amb l'adveniment de les societats postindustrials. D'una banda, perquè la capacitat d'innovació i aplicació de coneixement esdevé fonamental a les indústries; de l'altra, per l'aparició d'una nova economia en la qual, com ja



⁵ Al meu entendre, no ha estat suficientment pensada la tasca d'adquisició d'hàbits que realitza l'escola, per exemple pel que fa al control d'esfínter. Efectivament, les primeres coses que ensenyen les escoles és que no es pot fer pipí a qualsevol hora ni a qualsevol moment. Un aspecte tan senzill com aquest té tota una càrrega de disciplina, previsió i prospecció que devia ser sorprenent pels infants d'una societat rural que s'industrialitzava, acostumats a pixar a qualsevol cantonada quan en tenien ganes.

advertia Alain Touraine al 1969⁶, la producció de béns culturals comença a ocupar el lloc central que tenia la producció i difusió de béns materials a les societats purament industrials. La importància de l'habilitat manual cedeix el pas a l'habilitat en el coneixement i la innovació; del saber organitzat de Taylor es passa a les xarxes d'informació i d'acció comunicativa; del canvi i la millora gradual, al canvi radical; del liderat establert al liderat de la imaginació i la creativitat; del trasllat predominant de mercaderies, al trasllat predominant d'informació i de persones⁷. Avui és una evidència que les formes dominants de la producció s'han desplaçat cap a les indústries del coneixement, de la informació i de la cultura: la centralitat econòmica ja no és a mans de la creació de béns tangibles (*la indústria de l'àtom*), sinó de béns intangibles (*la indústria del bit*); el símbol de riquesa i de progrés ja no és la General Motors, sinó Microsoft; Bilbao ja no és la ciutat dels Alts Forns, sinó del Guggenheim, ni Barcelona l'epicentre de les indústries tèxtils i mecàniques, sinó dels museus, els serveis, la comunicació, la informació, el disseny. Hem passat, per tant, d'una societat newtoniana, que requereix una persona màquina, a una societat en la qual s'hi incorporen d'una forma creixent factors quàntics, és a dir, una societat que necessita una persona preparada per afrontar els salts imprevisibles de la producció i les finances.

Abans de continuar, cal assenyalar un aspecte important: que la nova economia és també una xarxa relacional entre velles i noves formes productives, perquè és evident que no mengem, ni ens vestim, ni ens desplacem físicament, a través de béns intangibles. Els serveis avançats de l'economia postindustrial necessiten de l'economia industrial; l'organització postfordista necessita d'indústries amb fluxos mecànics, estandarditzats i reiteratius, propis del sistema fordista, que solen concentrar-se en països en vies de desenvolupament o de nou esclavatge. De la mateixa manera, a les societats informacionals conviuen les noves i les velles formes educatives. En aquest sentit, les reflexions sobre la mort de l'escola o del sistema tradicional d'educació apunten una situació que, encara, transcendeix la pròpia època, però no podem defugir-les perquè, en alguns aspectes, ja hi pertanyem.

3. Un nou model de gestió de la complexitat

El segon aspecte assenyalat del pas de la societat industrial a la postindustrial és el canvi en les formes de gestió de la complexitat, la qual cosa, com veurem, afecta també i molt el sistema educatiu. Les investigacions sobre els sistemes organitzatius de la producció capitalista solen distingir tres grans etapes en la gestió de la complexitat dels processos productius: una etapa prefordista, una de fordista i una de postfordista. Les dues primeres conformen allò que entenem per societat industrial, mentre que la tercera correspon a la postindustrial.⁸

⁶ Touraine, A. (1969): *La société post-industrielle*. Traducció castellana: *La sociedad post-industrial*, Ariel, Barcelona, 1969.

⁷ Barceló, M. (1998): "La nova societat del coneixement", dins VVAA: *La societat del coneixement*, Beta Editorial, Barcelona, 1998.

⁸ Moltes de les anàlisis del fordisme i del postfordisme que aquí s'assenyalen han estat extretes de Rullani, E.: "Dal fordismo realizzato al postfordismo possibile: la difficile transizione", dins Rullani, E. [et al.] (1998): *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*. Milano: Etaslibri, pp. 2-80.

Se sol dir que a l'etapa prefordista, pròpia del capitalisme liberal dels segles XVIII i XIX, la complexitat del sistema industrial es descomponia en *mòduls productius* (moltes i petites fàbriques, cada un dels quals executa tot el procés productiu), i que aquesta descomposició era ordenada, unificada i controlada principalment pel lliure mercat. Que a l'etapa fordista, pròpia del capitalisme sistèmic de la primera meitat del segle XX, la complexitat es descompon en *mòduls organitzatius* (seccions dins una gran empresa, per exemple la Ford, o petites fàbriques especialitzades en un únic producte), i que aquesta descomposició és ordenada, unificada i controlada per la jerarquia propietària (el propietari de l'empresa i els enginyers) o pel poder institucional de l'Estat (keynesià). I, finalment, que en l'etapa postfordista pròpia del capitalisme reticular en què ens trobem, la complexitat es descompon en *mòduls virtuals* o *intangibles* (recerca, desenvolupament, innovació, informació, programes de simulació, realitat virtual, prospecció...) que troben el seu medi d'unificació en la interacció comunicativa.

Si a on els estudiosos de les organitzacions productives diuen *fordisme* nosaltres diem *escolarització* o *educació*, ens trobem que els processos pels quals ha passat el fet educatiu en els darrers segles coincideixen amb les tres etapes esmentades: una primera i llarguíssima etapa de preescolarització (o, més pròpiament, de criança), en la qual la socialització de les noves generacions es descomponia en *mòduls productius* (cada família era responsable de la socialització dels seus fills), la varietat dels quals era ordenada, unificada i controlada directament pel mercat (que feia que no totes les famílies, i per tant els seus fills, foren camperols, o artesanes o obreres d'un mateix ofici o indústria). Una segona etapa d'escolarització obligatòria, en la qual la socialització de les noves generacions es descompon en *mòduls organitzatius* (diferents escoles, cada una amb cursos, nivells i fins i tot exigències diferents), on l'instrument que garanteix l'ordre, la unitat i el control del procés és la jerarquia propietària (l'Estat i l'Església). Finalment, una etapa de "postescolarització" (que seria més encertat anomenar de formació), caracteritzada per la multiplicació d'espais i de temps formatius, per una proliferació dels centres de coneixement i d'informació que només pot ésser ordenada i unificada a través d'una interacció comunicativa i a la qual la ciutat educadora o la societat de la formació i de la informació vol donar resposta unificadora.

A la fàbrica fordista, màxim exponent de la societat industrial, la cadena productiva governada pels enginyers imposa la unitat del procés, l'estandardització dels productes i la planificació a mig o llarg termini. De la mateixa manera, el sistema educatiu tradicional té un gran patró (l'Estat) que vetlla per la unitat estructural i curricular de les seues diferents "unitats productives" (escoles), per tal que "fabriquen diversos productes estandarditzats" (mestresses de casa, obrers -



aquells que són expulsats o "s'autoexpulsen" del sistema educatiu-, tècnics mitjans de tota mena, tècnics superiors de tota mena, patrons...), que alimenten i legitimen un ordre social basat en la meritocràcia, és a dir, en els mèrits (la formació) que cada un ha estat capaç d'aconseguir.

En canvi, les societats postindustrials, informacionals o postfordistes, es caracteritzen per una expansió controlada de la complexitat i de la varietat a través d'una estructura reticular que pretén donar resposta a l'instant. Això ha provocat una transformació radical en la geometria temporal i espacial. Tot i que en el proper capítol tindrem ocasió de veure-ho més detalladament, aquí cal assenyalar el següent:

- 1) Pel que fa al temps, a la fàbrica postfordista el treballador és útil si pot governar, determinant i decidint al moment, la fracció de la complexitat sobre la qual té responsabilitat. D'un temps rígidament seqüencial, propi de les indústries convencionals, s'ha passat a un temps organitzat en mòduls reconfigurables al moment, a un temps *on line* que persegueix donar resposta a l'instant o fins i tot avançar-s'hi. A aquest nou model industrial alguns l'han anomenat toyotisme, perquè va ser la indústria automobilística Toyota la primera en implementar-la.
- 2) Respecte de l'espai, la fàbrica ha deixat d'ésser un castell emmurallat i gairebé autònom per convertir-se en un nus en interacció amb molts altres processos, ja siguin productius, financers o estratègics. De la fàbrica-ciutat, de la qual n'és bona mostra la colònia industrial (amb la fàbrica, les vivendes, l'escola, l'economat, l'església, la moneda-val pròpia...), hem passat a la metròpoli, a la ciutat-xarxa, a la suma de multitud de nusos productius i vivencials en permanent comunicació amb l'estructura reticular regional, continental i global.

En aquesta nova gestió de la complexitat, l'antic paradigma d'Estat com estructura centralitzada i piramidal, comença a pensar-se -en el seu vessant més amable- a través d'un criteri de xarxa de regions, ciutats, organitzacions, individus, recursos... amb dinàmiques productores i formatives pròpies, que superen i determinen les polítiques governamentals. I en el seu vessant més brusc i realista, a través d'un criteri de xarxa financera i d'organismes econòmics no democràtics que superen i determinen les polítiques governamentals. Igualment, l'antic paradigma de sistema educatiu com una estructura centralitzada i piramidal se substitueix per una idea d'educació que no es dona només en un espai (l'escola), sinó que travessa tots els àmbits que configuren la metròpolis; ni en un temps (una edat, un horari, un calendari escolar), sinó que travessava tots els temps de la vida. Un paradigma,

en definitiva, en el qual es concep l'educació com un procés de formació, d'aprenentatge i de capacitat permanent.

Tot i aquestes concordances entre el sistema industrial i el sistema educatiu o, si es vol, entre la "producció de coses" (tangibles o intangibles) i la "producció de persones", és important destacar un significatiu endarreriment del sistema educatiu respecte d'allò que, en la teoria de les organitzacions, es considera el principal capital d'una organització. A grans trets, podem dir que el principal capital de les organitzacions ha estat, en cada una de les tres èpoques assenyalades, el següent:

- a) a l'etapa prefordista (sobretot al segle XIX), la producció es basava principalment en les màquines i, per tant, aquestes eren el principal capital (*capital màquina*);
- d) a l'etapa fordista, la producció es basa principalment en l'organització dels recursos, és a dir, en la capacitat d'organitzar la relació entre els obrers i entre aquests i les màquines (*capital organitzatiu*); i
- e) a l'etapa postfordista, la producció es fonamenta en la comunicació i el coneixement, en la capacitat d'innovació i prospecció (*capital cognitiu*).

Doncs bé, quan resulta que cal fer un esforç per adaptar el sistema educatiu a l'etapa postfordista, les respostes que s'hi donen són encara pròpies dels sistemes anteriors. L'escola com a mòdul o conjunt de mòduls organitzats és, encara avui, el principal camp de reflexió pedagògica i d'actuació. Els professionals de l'educació i els gestors continuen considerant que el principal capital de què disposa el sistema educatiu són les institucions escolars (*capital màquina*) i la seua capacitat organitzativa (*capital organitzatiu*), oblidant que per a la teoria de les organitzacions, avui, el principal capital és el cognitiu, és a dir, la manera de potenciar, comunicar i aprofitar la proliferació de centres de coneixement i de producció d'una estructura reticular global.

Aquells que s'han adonat d'això i han cercat respostes externes i complementàries al sistema escolar, han proposat com a nou paradigma una educació entesa com a acció comunicativa en xarxa, una ciutat o societat educadora que correspon molt més bé a un fet educatiu en el qual l'escola ja no pot senyorejar com ha fet fins ara, sinó només formar-ne part. Ara bé, fins i tot aquí es dona una no adequació entre el projecte plasmat, per exemple, a la Carta de Ciutats Educadores⁹ i les dinàmiques socials i formatives del mercat. El cas més flagrant és la incapacitat de trobar una resposta eficaç a la dinàmica mercantil i centralitzadora dels mitjans de comunicació o de formació de masses, avui considerats els principals factors de socialització i de creació de problemàtiques, d'opinions i de respostes.

Cada època i regió ha tingut i té terrenys intocables, àmbits que, en tant que sembla que aguanten l'imaginari col·lectiu i l'organització socioeconòmica impe-



⁹ La Carta de Ciutats Educadores, la relació de documents i publicacions que la desenvolupen o hi dialoguen i les experiències que s'hi inspiren, es poden trobar (juny de 2005) al portal <http://www.edcities.bcn.es>.

rant, no són abastables -o ho són a un preu molt alt- per aquelles forces que s'hi dirigeixen per transformar-les. A l'Edat Antiga ho fou l'esclavisme i la necessària pobresa (el final d'Espàrtac i Jesucrist ho corroboren); a l'Edat Mitjana, l'Església (i la Inquisició s'ocupà d'aquells que la contestaven); a l'Edat Moderna, les condicions laborals dels obrers (vet aquí el comunisme, el fantasma que rondava Europa) i, a l'Edat Potsindustrial o de l'Espectacle, aquest terreny inabastable es construeix, cada vegada més, en l'àmbit dels mitjans de comunicació i de formació de masses (d'aquí les expectatives que ha generat Internet i la soterrada lluita pel seu control). Davant d'aquests poders comunicatius i educatius omnipresents (internet, televisió, cinema, premsa, ràdio...), les iniciatives municipals i ciutadanes de la Ciutat Educadora només hi contraresten, quan ho fan, espais educatius tangibles (biblioteques, teatres, centres cívics, aules de natura, carrers i places...), en una societat en la qual la principal comunicació ja no té lloc en espais d'aquesta mena.

4. Un nou model de temps i espais educatius

El tercer àmbit en què el traspàs d'una societat industrial a una de postindustrials afecta al fet educatiu és en la relació entre el temps i l'espai dedicat a "adquirir" educació i formació i el temps i l'espai dedicat a "servir-se'n". A les societats industrials i pel que fa a la relació entre la producció i el consum, hi ha dos aspectes que cal destacar:

- 1) El primer és que hi ha una clara diferenciació entre la producció i el consum. És a dir: que hi ha uns espais i temps per a produir els béns (els llocs i el temps de treball) i uns espais i temps per a consumir-los (els llocs i temps de vida privada, de repòs i oci).
- 2) El segon aspecte que cal destacar és que hi ha una relació de supremacia de la producció respecte del consum, en el sentit que la producció estableix les condicions i les característiques d'allò que es consumeix. L'exemple més vistós d'aquesta supremacia de la producció seria una botiga de la dècada de 1950, en la qual el consumidor s'adaptava a l'oferta existent i a les poques o úniques marques d'un producte.

En canvi, a les societats postindustrials, informacionals o postfordistes, sorgeix una nova relació entre la producció i el consum:

- 1) Pel que fa a la separació d'aquestes dues esferes de l'activitat econòmica dels humans, en la societat postindustrial es fusionen en molts moments, fins el punt que allò que abans era simplement consum pot arribar a esdevenir també un acte productiu. L'exemple més fàcil és, tal vegada, l'acte d'escarxofar-se davant la televisió, que, tot i anomenar-se "consum televi-

siu" o "temps d'oci", esdevé un acte generador de valor i, per tant, productiu: quan hom mira la televisió, augmenta el valor del programa perquè augmenta l'audiència i, per tant, el preu i els ingressos publicitaris. Amb el seu oci, dóna i augmenta el valor. Els exemples podrien multiplicar-se: hom augmenta el valor immobiliari d'aquells espais que freqüenta, el valor intangible de les marques que consumeix, dels programes informàtics que utilitza, dels portals d'Internet que freqüenta, del tipus d'oci que realitza...

- 2) Respecte a la supremacia de la producció sobre el consum, en les societats postindustrials aquesta relació s'inverteix, és a dir, la producció depèn de la demanda. El *Just in time* ("just a temps") és segurament la mostra més representativa d'una producció supeditada en tot moment a la quantitat i, sobretot, a la qualitat de la demanda. El *Just in time* (juntament amb la introducció de l'acció comunicativa en els processos productius) va possibilitar que la indústria automobilística Toyota superés a la Ford, fins arribar a fornir el concepte *toyotisme*, que alguns autors, per exemple Paolo Virno, empenen per a designar una forma d'organització empresarial i fins i tot una època. O l'èxit espectacular de la indústria tèxtil espanyola *Zara*, sempre atent als gustos del públic. O, en fi i a diferència de la botiga dels anys cinquanta a què s'ha fet referència abans, un hipermercat de la nostra dècada en el qual la única possibilitat de supervivència que tenen els productes és adaptar-se als gustos i preferències dels clients.

Aquesta transformació en les relacions entre producció i consum ha afectat també al fet educatiu.

- 1) Pel que fa a la separació entre producció i consum, el sistema educatiu tradicional estableix, com la societat industrial, un temps i un espai per a l'educació, per "produir" o "produir-se" com a subjecte educat, i un temps i un espai per a consumir, per "utilitzar" l'educació que havia estat adquirida. Avui, en canvi, hom ja no pot concebre fàcilment l'educació sota la diferenciació binària "adquisició" i "consum". D'una banda, perquè l'educació travessa tots els espais i tots els temps de la nostra vida i, de l'altra, perquè l'educació i la cultura han esdevingut una força productiva i de consum alhora. Les empreses, les universitats, les ciutats, les regions, els Estats... fan de la investigació, de l'educació i de la cultura un valor de producció i de consum, un valor d'ús i de canvi que genera grans capitals.
- 2) Respecte a la inversió de la relació de supremacia entre la producció i el consum, també és possible trobar-hi paral·lelismes en el fet educatiu. En l'àmbit de la teoria de l'educació, l'època industrial és prolífica en teori-



es de "producció d'un home nou" que farà possible una nova societat, és a dir i si se'm permet l'expressió, de "fabricació de productes" als quals les noves societats s'hauran d'adaptar. Avui, en canvi, el principal neguit de les teories educatives és respondre i adaptar el sistema educatiu a les necessitats socials i econòmiques del seu entorn. I no només de les teories educatives. El principal neguit dels professionals de l'educació ja no és que els infants, joves i adults, en tant que usuaris "consumidors de formació" s'adaptin a allò que el centre formatiu els ofereix (a la "maquinària productiva"), sinó com adaptar aquesta maquinària educativa a les inquietuds i problemàtiques dels seus usuaris. La pedagogia insisteixen que és la pràctica educativa que s'ha d'adaptar a les necessitats dels infants i adolescents, i no esperar que siga l'alumnat qui s'adapte a les característiques del centre educatiu.

¹⁰ Vattimo, G. (1985): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, oc. p. 41.

¹¹ *Biopolítica* és un concepte introduït per Michael Foucault en els cursos que va impartir a la dècada de 1970 al Collège de France dedicats als canvis del concepte "població" que es van produir entre finals del segle XVIII i principis del XIX. Foucault entenia per *biopolítica* la nova manera d'abordar els problemes plantejats en la pràctica governamental, la nova economia (manera d'administrar) del poder, que pren la vida de les persones (la seua salut, descendència, costums, hàbits, manera de pensar...) com a objecte de governament i d'administració. I com això es manifesta en l'adveniment de noves institucions (hospitals, hospicis, manicomis, escoles, presons, preocupació per la població com a font de riquesa d'una nació...).

5. De l'educació a la formació

"La tècnica -escriu Vattimo- representa la crisi de l'humanisme, no pas perquè el triomf de la racionalització negue els valors humanistes, tal com una anàlisi superficial ens ha volgut fer creure, sinó més aviat perquè en representar la tècnica la culminació de la metafísica crida a l'humanisme a una superació, a un *Verwindung*"¹⁰. Per Vattimo, que en això segueix a Heidegger, el triomf de la tecnociència no és altra cosa que la culminació del camí de la metafísica emprès per Plató i Aristòtil, qual es reclama. En el camp del fet educatiu, hi ha dos factors que avui exemplifiquen el triomf de la civilització tècnica: el traspàs a una societat de la formació i la possibilitat anunciada del control psicofarmacològic i biogenètic de les capacitats humanes. Aquí només ens referirem al primer aspecte.

Quan diem que "el sistema educatiu persegueix la construcció d'una societat més justa i igualitària", que "l'educació travessa tots els espais i temps de la nostra vida" o que "l'educació ha esdevingut una força productiva i de consum alhora, un valor d'ús i de canvi que genera capitals", les paraules comencen a grinyolar, perquè si hom és sensible a aquesta qüestió, no li queda altre remei que admetre que empra educació en diferents jocs de llenguatge, o en un joc de llenguatge que comença a ser diferent a aquell que era emprat per la modernitat.

Fins la segona meitat del segle XX, la indústria biopolítica¹¹ educativa es va centrar en els àmbits de les quals s'entenien com institucions educatives o reeducatives (família, escola i altres organismes que treballen l'esperit), però a les societats postindustrials l'educació ja no només no és dipositària dels discursos de la indústria biopolítica ni, per tant, disposa de la càrrega constructiva o transformadora de la Il·lustració, sinó que, al traspasar els murs de l'escola, gairebé s'ha

convertit en un espectre que ho ronda tot però no abasta res. Avui, hom utilitza els mots educació i sistema educatiu per una mena d'inèrcia històrico-lingüística o de sinonímia de conceptes com ara formació, informació, aprenentatge, ensenyament, seminaris, postgraus, mestratges i tota la legió de conceptes d'aquesta mena que envaeixen les societats contemporànies.

Hi ha tres indicadors que assenyalen que allò que a l'època pròpiament moderna anomenàvem educació i sistema educatiu ha esdevingut formació i sistema formatiu:

- 1) el primer i més senzill és l'augment del protagonisme i ús del terme *formació* en la literatura pedagògica i política;
- 2) el segon que, si tal com aconsellava Marx l'any 1869¹², hem de partir de la situació actual, hom s'adona que als països postindustrials ja no hi ha cap embolic respecte de si el motor del procés revolucionari que ha de portar a una nova societat són les condicions socials o l'educació, que aquest debat ha estat substituït per un d'estrictament tecnoeconòmic i que allò que durant molt temps va pivotar entorn de l'educació ara ho fa al voltant de la formació i la competitivitat cognitiva de les forces productives;
- 3) el tercer és la relació entre la "crisi de l'educació" i el domini del coneixement científicotècnic.

La varietat d'anàlisi i proclames que anuncien una "crisi de l'educació" fan referència, d'una o d'altra forma, a la inadequació de l'estructura curricular educativa respecte d'allò que es consideren les necessitats de l'època que vivim. Per a uns, aquesta inadequació és la pèrdua dels ideals humanistes, la crisi de les ideologies o dels valors que durant segles han orientat l'activitat humana i que avui, diuen, són més necessaris que mai davant el pensament científicotècnic que tot ho envaeix, fins i tot les hores de classe abans dedicades a humanitats; per a altres, la inadequació del sistema formatiu consisteix en la manca de resposta o en la resposta inadequada als requeriments professionals i tecnocientífics que l'aparell productiu reclama. Uns i altres, però, coincideixen en una cosa: en la influència del coneixement científicotècnic en allò que denuncien, la qual cosa, i si fem cas a Heidegger i a Vattimo, els situa en un mateix àmbit.

Per a Vattimo, és una anàlisi superficial considerar que ha estat el coneixement científicotècnic el que ha fet minvar i ha envaït el camp de les humanitats fins al punt d'arraconar els seus valors, substituir-los per aquells pròpiament tècnics (competitivitat, productivitat, eficàcia, excel·lència, triomf...) i abocar-nos a una espècie "d'absència moral". Per a aquesta anàlisi superficial de la qual ens parla Vattimo, la tècnica és un instrument adequat pel domini dels objectes però



¹² Les actes del Consell General de la AIT que es va celebrar del 10 al 17 d'agost de 1869 i al qual va assistir Karl Marx, diuen que "El ciutadà Marx afirma que una dificultat d'índole peculiar està lligada a aquesta qüestió. Per un costat, és necessari canviar les condicions socials per a crear un nou sistema d'ensenyament; per l'altra, fa falta un sistema d'ensenyament nou per a poder canviar les condicions socials. En conseqüència, és necessari partir de la situació actual."

no pot pretendre endinsar-se en l'ésser de les coses i, menys encara, en el de l'home, un ésser que cal preservar en un transcendentalisme no manipulat i del qual s'ocuparia la filosofia i l'educació. Per Heidegger i Vattimo, en canvi, el predomini de la tècnica sobre el subjecte i el seu humanisme no és pas la imposició de quelcom diferent o forà al mateix humanisme, ni un desenvolupament desviat de quelcom originari que cal preservar o reconduir, sinó l'acompliment del seu total desplegament. El transcendentalisme de l'ésser de l'home, per tant, hauria estat deruït per la imposició d'un coneixement tecnocientífic que no ha fet altra cosa que continuar, fins a complir-la del tot, la tasca filosòfica caracteritzada per l'oblit de la diferència ontològica entre ésser i ens.

El traspàs de la societat educada a la societat de la formació respon també a aquest acompliment. La societat educada era una forma d'organització total en un nivell teòric, perquè encara pressuposava la diferència ontològica entre la realitat "empírica" (la organització social del seu temps, allò que calia saber, l'ensenyament) i la realitat "vertadera" (l'organització social que es volia aconseguir, allò que calia fer, l'educació de l'esperit). La biopolítica i la utopia tenien sentit perquè partien de la realitat observada i pretenien orientar-la cap a la possible. L'organització tecnològica (social i científica) de la societat de la formació dona el darrer pas en el camí d'eliminació d'aquesta diferència: en la societat educada encara hi havia un "sentit general" de la "organització total", una idea d'una realitat "vertadera" de l'ésser cap a la qual orientar-se. La societat de la formació, en canvi, ja no disposa de cap *metà*, de cap "més enllà" que no siga el domini, la gestió i millora d'allò de què disposa, la *routine* del seu propi aprofundiment i desplegament.

La societat educada ha estat un projecte que ha vist en la intervenció sobre les persones un instrument cabdal per a l'organització social. Aquest atribut també el comparteix la societat de la formació. Ara bé, hi ha un factor importantíssim que assenyalava aquest traspàs: a la societat educada, la intervenció és fonamentalment concebuda com una acció dirigida al comportament i a les idees dels subjectes, a un *metà-physica* que orientava l'acció de les persones cap a un "món vertader". No és gens estrany, per tant, que a la societat educada es donés un combat entre les diferents ideologies, entre els diferents "móns vertaders" i que, per tal d'aconseguir-lo, confluïssen i volguessen fornir una educació i un sistema educatiu també "vertader".

En la societat de la formació, en canvi, la intervenció dirigida al comportament i a les idees dels subjectes ha aconseguit desfer-se de la diferenciació entre "món empíric" i "món vertader", entre l'ensenyament i l'educació, entre el saber i la formació tècnica i la de l'esperit, la qual cosa es mostra en l'actual rebuig a la

presència "d'ideologies" en el centres formatius (es diu que per anacrònica, contraproductiu, poc respectuosa i gens rigorosa) i en una mena de triomf esmorteït de l'escola moderna de Ferrer i Guardia, és a dir, d'una escola emancipada, positiva, científica i racional. En la postmodernitat no es produeix, per tant i segons aquesta línia interpretativa, una diferenciació entre ensenyament i educació, entre allò que capacita a la persona per acumular un *stock* de coneixements i la formació de l'esperit, tal com assenyalen Ivan Illich i Jean-François Lyotard, sinó un procés de total fusió i acompliment d'allò que, tot i nàixer plegat, va mantenir cert record de la diferència ontològica fins que la societat tecnològica l'ha eliminat. En l'àmbit de la biopolítica, a aquesta organització total que manté encara cert record de la diferència ontològica entre ésser i ens aquí se l'ha anomenat *societat educada*; i *societat de la formació* al darrer pas de la societat tecnològica de la segona meitat del segle XX, que elimina tota diferència residual.

Al països postindustrialitzats el clam a l'educació com a indústria biopolítica per a mantenir o transformar ordres socials ha estat deixada enrere, perquè el seu desplegament ha donat lloc a la formació, que ja no és portadora de cap confrontació entre ideologies ni té altre repte que possibilitar el bon funcionament que l'economia i l'organització social reclamen. A partir de la segona meitat del segle anterior, l'educació i el sistema educatiu es van anar desempallegant del combat que suportaven respecte d'allò que el XIX i la primera meitat del XX van conèixer com ideologies. El debat i la confrontació, quan hi és, es manté fonamentalment en l'àmbit de la gestió de la complexitat a la qual cal fer front (per exemple a la convivència entre diferents cultures) o en voluntats que no es resignen però que són sordes a l'estat de la qüestió actual. La resta esdevé una amalgama de les ombres de la il·lustració, una inèrcia o confusió sociolingüística, un oportunisme o una devaluació mediàtica de les consignes il·lustrades de llibertat, igualtat i fraternitat.

