

Educación, ciudadanía, desarrollo*

Marcel Pariat

Introducción

Nuestra intervención consistirá en poner al día los múltiples aspectos de lo que se denomina hoy en día "desarrollo" y exponer propuestas susceptibles de aclarar los procesos de toma de decisión y de intervención con carácter educativo y/o formativo ligados a la problemática del desarrollo.

Teniendo en cuenta la aparición de la crisis económica que trae a menudo como consecuencia la exclusión social y cuyas causas son frecuentemente atribuidas al fracaso escolar, o al menos a la falta de adecuación de las formaciones, se recurre a la economía de la educación, que estudia precisamente el impacto económico del factor educación, cada vez más frecuentemente, ligando estrechamente la educación a la productividad.

Pero las relaciones entre trabajo, educación y formación enseñan, por ejemplo, que no

En un momento en el que se hacen frecuentes referencias a la ciudadanía, su comprensión sigue siendo difícil por incluir diferentes aspectos de la vida política, social y cívica. Pero más allá de los efectos de la moda, la reflexión acerca de esta noción plantea interrogantes fundamentales en cuanto a la comprensión de nuestra sociedad y de su evolución.

* Traducción de Natalia Mora García.

hay educación ni formación sin desarrollo. El desarrollo se convierte así en fuente de educación, de formación tanto personal como colectiva.

Así, resulta indispensable recordar los fundamentos de estos dos tipos de análisis, en la medida en la que, probablemente, ya no es solamente el progreso técnico y su corolario, el trabajo, sino la falta de empleo lo que contribuye a la búsqueda de nuevas formas de desarrollo.

Desde ese momento, poner la educación al servicio exclusivo de una productividad mayor plantea interrogantes y, paradójicamente, en la época de la crisis del empleo, incluso cuando ésta tiende a reabsorberse, la búsqueda de una vuelta al crecimiento no hubiera probablemente sido tan pujante. Después de haber alabado la búsqueda de las “cuencas del desarrollo”, los promotores del desarrollo han basado sus esperanzas en la emergencia probable de nuevas actividades y de nuevos sectores; y, frente a la evolución técnica, preguntarse acerca de las relaciones que el hombre mantiene con su historia y sus proyectos parece esencial.

Efectivamente, según Rousseau, si el hombre sólo empieza a existir, en tanto que ciudadano, más que cuando se asocia a otros hombres en un espíritu de libertad, de igualdad y de comunión, a veces también de interés, su educación es indispensable y debe alcanzar tanto los saberes como el saber estar. Este último es el objeto de la enseñanza de la

moral (instrucción cívica o educación cívica según las épocas) que permitirá llevar al ciudadano por la vía del conocimiento de sus derechos y de sus deberes y de su participación activa y dirigente en la ciudad.

Es posible que la noción de ciudadanía sea una noción que no se aprende únicamente en los libros. En efecto, un individuo posee un saber que le ha dispensado la escuela u otros organismos, pero del cual no siempre concibe el interés o el sentido en la acción.

Dialéctica, formación, desarrollo

En las sociedades arcaicas, un espacio importante en la educación estaba ocupado por los grupos de adultos, cuya tarea era iniciar a los adolescentes en la vida de hombre. De la misma forma, las funciones de los diferentes grupos reflejaban el desarrollo de las sociedades y sus necesidades.

La formación inicial que precede a la entrada en el mercado laboral –asegurada en la familia antes de la revolución industrial y en los organismos profesionales, gremios, corporaciones– aparece como un instrumento de formación, ligando estrechamente producción y reproducción social.

En el siglo XIX, el desarrollo industrial lleva al desarrollo de la escuela primaria como un instrumento de formación adaptado a la creación de una mano de obra con mayor movilidad y más polivalente.

Más tarde, la formación profesional servirá para retrasar la entrada de los jóvenes al mercado laboral y mejorar su adaptación a las necesidades de la producción: viene acompañando la prolongación de la escolaridad. La división del trabajo y la evolución rápida de la técnica genera la aparición de nuevas especialidades profesionales así como la necesidad de una formación profesional continua –de adaptación–.

La educación puede ser tomada como un conjunto de mecanismos que contribuyen a la socialización de los individuos, primero niños, después adultos. Así, la acción educativa empieza ahí donde tiene lugar el desarrollo y el perfeccionamiento del individuo bajo la influencia ajena y, la educación tomada en este sentido interesa a numerosas instituciones y se extiende a lo largo de la vida entera del individuo.

La formación consiste en sí en un proceso que conlleva la aparición de algo que no existía con anterioridad. Formar apunta tanto a la dimensión intelectual como moral y apunta igualmente al conjunto de los conocimientos necesarios en un dominio determinado para ejercer una actividad, a veces denominada cultura (cultura de base, cultura técnica, cultura científica).

En cuanto al desarrollo, debe ser tomado en referencia a la historia del concepto. Al tiempo que se acuña el término, se establece una creencia, la de su "*significado imaginario social*" para retomar una expresión

de Castoriadis. El desarrollo en cuanto fenómeno, se inscribe en realidad en una cadena lógica. En efecto, la mejora cualitativa y duradera de una economía y de su funcionamiento resulta ciertamente del proceso de desarrollo –se trata por ejemplo del análisis de los problemas económicos del tercer mundo, considerado como "subdesarrollado" con respecto a los países industrializados. La expresión "en vías de desarrollo" designa a países del tercer mundo que partiendo de un estado de subdesarrollo económico y social notorios han iniciado sin embargo un proceso de cierto desarrollo.

En el plano sociológico, nos referimos al estudio de las relaciones sociales y de cambio social ligados a las transformaciones económicas, concretamente en los países en vía de desarrollo: un cierto número de cambios notables parecen, por una parte, fruto de "políticas de desarrollo", por otra, el resultado de la evolución en mayor o menor medida espontánea de un "cambio desigual", con las recaídas a veces nocivas que esta evolución implica. Las políticas de desarrollo se derivan de las teorías del subdesarrollo.

Algunos consideran que los países del tercer mundo tienen que adoptar el modelo seguido por los países ricos, y en consecuencia integrarse en el sistema económico mundial, para aprovechar así las "recaídas" positivas. Otros piensan que los países en vías de desarrollo deben adoptar

una nueva estrategia con miras a dos objetivos:

1. la aceleración del crecimiento económico global
2. la reducción de la pobreza absoluta de las poblaciones por la satisfacción de las "necesidades básicas"

Pero el desarrollo es también el conjunto de las diferentes etapas que atraviesa un ser vivo para alcanzar la madurez, para crecer, desarrollarse. Las escalas de desarrollo corresponden a un conjunto de pruebas que permiten apreciar el grado de evolución psicológica del niño o del adolescente. Tratan de diferentes aspectos: psicomotores, intelectuales, afectivos, sociales... Aspectos o segmentos del desarrollo que conllevan una categorización que tiende a fijar las representaciones de éste. En efecto, no hay que olvidar que entre esta categorización del desarrollo y su realidad existen el mismo tipo de diferencias que entre el negativo de una fotografía en blanco y negro y una película en color.

La dimensión de una persona, o de la personalidad e incluso del individuo, en la problemática "formación y desarrollo", se encara en general como uno de los factores a tener necesariamente en cuenta. Nos parece pertinente enfocarlo de forma diferente: por una parte, dentro de una especificidad que va más allá de la ilusión de la reconstrucción que preside todo intento de aprehensión del desarrollo; por otra

buscando localizar las modalidades y los efectos, sobre cada aspecto de la problemática, del encuentro entre lo que podemos llamar, de forma provisionalmente genérica, el individuo y el colectivo.

La cultura dominante del desarrollo está constituida por un conjunto de representaciones mentales al mismo tiempo sólidas y frágiles.

Economistas y sociólogos del Tercer mundo son el origen de nuevas producciones teóricas que actúan sobre las representaciones corrientes del desarrollo.

Hizo falta la crisis para que el desarrollo fuera considerado como un problema propio. El avance ininterrumpido hacia una mayor producción y consumo parecía estar puesto en duda.

En Francia, las sociedades locales han sido una fuente importante de estas representaciones alternativas del desarrollo. Hemos asistido a un despertar de los actores locales basado en un análisis crítico de las representaciones del desarrollo al uso.

Encontramos una gran expansión de las representaciones del desarrollo. La aproximación de cada cual está marcada por la institución de pertenencia y por su lógica centralizadora. Los diferentes actores locales son en primer lugar agentes de sus respectivas instituciones y, en segundo, ciudadanos de una sociedad local.

Nos encontramos así con un conjunto de individuos cercados por fronteras institucionales y que no pueden concebir el desarrollo como el resultado de impulsos locales trans-institucionales.

Pero el desarrollo no depende sólo de las fuerzas macrosociales, sino de la capacidad de propuestas y de acción a todos los niveles; la representación del desarrollo no estaría ligada a un movimiento vertical y centralizador, sino a una dinámica horizontal de negociación y de encuentro.

En el seno mismo de una sociedad "desarrollada", que se supone que ha logrado un desarrollo armonioso y articulado, regiones enteras muestran la explotación, la pobreza, la desertización.

¿Cuáles son las funciones de la educación?

Si se admite la concepción de Durkheim según la cuál la educación es un medio utilizado por la sociedad para renovar constantemente las condiciones de su propia existencia, hay que plantearse una serie de preguntas: ¿cuáles son estas condiciones? ¿Quién las determina? ¿Cómo varían de un grupo a otro y de qué manera la educación contribuye a perpetuarlas?

Tenemos que señalar en primer lugar que desde su creación la escuela ha tenido siempre un número de funciones que cumplir,

y esto independientemente de la época y del régimen sociopolítico. Pero, al mismo tiempo, a lo largo de la historia podemos observar cómo las instituciones educativas nacen, se transforman y se definen bajo la influencia de nuevas necesidades individuales y sociales. Ninguna escuela en el pasado ha sido neutra ni desinteresada: siempre estuvo organizada y reorganizada por el Estado, por la Iglesia, por fundaciones, etc. que vieron en ella el medio de realizar algunos objetivos y de satisfacer necesidades determinadas.

Por ello, desde siempre, la educación ha sido considerada como un instrumento que permite armonizar las necesidades y los medios en la realización de diversos fines globales o individuales.

Observamos sin embargo que, según las épocas, la escuela se ha más o menos adaptado a las necesidades de la sociedad, al igual que sus funciones han estado en mayor o menor medida claramente definidas. Esto se explica fácilmente, ya que la elaboración de una función implica:

1. el conocimiento implícito o explícito de las necesidades sociales, públicas e individuales que la escuela debe satisfacer si quiere ser aprobada por la sociedad;
2. el conocimiento de un tipo de relaciones entre el conjunto de medios y los modos de acción de la escuela, es decir entre, de una parte, los métodos, la

duración y la extensión de la enseñanza y, por otra, la calidad, así como las capacidades que la escuela quiere desarrollar en los alumnos;

3. el conocimiento de las relaciones entre las cualidades intencionalmente desarrolladas en los alumnos y su influencia en el proceso que determina la vida de los grupos, de la nación, del Estado, en la economía, la política, la vida social y cultural.

A partir del estudio sistemático de prácticas y corrientes pedagógicas a las cuales se refieren, parece que dichas prácticas pedagógicas siguen la evolución de las grandes corrientes de pensamiento.

En efecto, los años 60 han puesto el acento sobre los procesos de adquisición inspirados en el ideal promocional individual o colectivo, heredado de las aspiraciones nacidas en 1936, que valoraba sucesivamente la enseñanza programada y las acciones de formación y de promoción colectiva.

Al ideal comunitario de los años 60/70, se han asociado prácticas pedagógicas que alababan la vida de los grupos. Al ideal contestatario de los años 70 correspondieron prácticas pedagógicas que pretendían replantear las instituciones y los poderes

establecidos. Al ideal de revalorización del trabajo manual, de la empresa y de la producción de los años 78/80 correspondían prácticas pedagógicas que ponían el acento en lo concreto y en la alternancia. Al ideal individualista de los años posteriores a 1980 ha correspondido un crecimiento de la individualización en pedagogía, apoyado en la enseñanza asistida con ordenador, los Talleres Pedagógicos Personalizados (A.P.P), los Talleres de Razonamiento Lógico (ARL).

El ejemplo de los centros de recursos¹ es ilustrativo desde este punto de vista. Herederos, de alguna forma, de las bibliotecas y de las enciclopedias del XVIII, favorecen un principio de autoformación autodidacta, pero difieren de las ideas que las originaron.

Las ideas del siglo XVIII portadoras de ideales de difusión colectiva, de los descubrimientos y de la cultura al servicio del conjunto de la sociedad, parecen sin embargo muy alejadas de las preocupaciones de los centros de recursos y del trabajo autónomo de los años 90, cuyo objetivo consiste esencialmente en individualizar los aprendizajes, alabando los valores individuales antes que los colectivos.

Parecería que las elecciones pedagógicas fueran partícipes de la moda, cuando son, en realidad, constitutivas de modalidades

1. Los centros de recursos son soportes de autoformación: tratan de poner a disposición de los formandos un conjunto de medios en un espacio propio.

de adaptación, de ajustes no-conscientes que operan por sedimentación de capas sucesivas, reflejo de los ideales tomados de los modelos de pensamiento que dominan en la historia de las ideas, y generando actuaciones pedagógicas en simbiosis con la evolución de los modos de vida y del pensamiento de los diferentes grupos sociales, véase políticos, influyentes en el campo de la formación. Éstos logran finalmente imponer sus ideales por el sesgo de las prácticas pedagógicas que suscriben, de las cuales aseguran su difusión y promoción.

Sin embargo, tales adaptaciones se efectúan en realidad en fases sucesivas, y acumulan un desajuste en el tiempo entre la evolución de las ideas y las prácticas. E incluso si la innovación y la experimentación ocupan un lugar importante en la formación, los modelos de pensamiento dominantes marcan prácticas pedagógicas para años. Además, debemos tener en cuenta no sólo los intereses y las necesidades del Estado, de sus instituciones o de diferentes grupos sociales, sino igualmente de los individuos y de sus aspiraciones. Ahora bien, es poco frecuente encontrar en la historia sistemas escolares cuyos fines estén elaborados en este sentido.

¿Cuáles son las funciones del desarrollo?

A las estrategias tecnócratas del desarrollo económico, sigue en los años setenta el desarrollo humanista. Al desarrollo desde

entonces estigmatizado como “mal-desarrollo”, opondremos el desarrollo solidario, autocentrado, endógeno, comunitario, integrado, auténtico, autónomo y popular, el eco-desarrollo, el endo-desarrollo, el etno-desarrollo.

Algunos países quieren adoptar una política que les permitirá suprimir los rasgos esenciales del subdesarrollo. El paso obligado es la liberación nacional ligada a una autonomía política que les permita alcanzar una independencia real.

Esta estrategia de autonomía colectiva es la expresión de una solidaridad política que pretende una cooperación más estrecha entre países en vía de desarrollo y, concretamente, en el plano regional. Supone una política estructural planificada que proyecta la industrialización y la integración de diferentes industrias, que mira hacia una economía homogénea y dinámica pero sin despreciar los bienes esenciales.

La descentralización, la regionalización y la localización acentúan una internacionalización de los problemas planteados por la educación y la formación en las relaciones que mantienen con el desarrollo.

Una verdadera recomposición se ha iniciado en las relaciones del trabajo y de la educación, así como en la formación. La formación, herramienta estratégica de desarrollo, no puede ser eficaz sin un emparejamiento real entre los diferentes actores locales:

representantes, jefes de empresas, administraciones locales, centros de enseñanza, de educación, de formación y de calificación, asociaciones de carácter social y/o educativo.

Que sean locales o nacionales, provinciales o continentales, estos procesos de desarrollo deben ser analizados siguiendo las grandes corrientes de interpretación del desarrollo. Cuando el análisis se sitúa en una perspectiva "*evolucionista*", las tradiciones nacionales son un freno al progreso, pero las tradiciones locales también. Si se prefiere una concepción "*histórica*", la especificidad de cada identidad nacional es tan importante como la especificidad de las identidades locales. Cuando se elige una orientación "*estructuralista*", la noción de reproducción de las contradicciones estructurales es tan válida para el desarrollo nacional como local.

El carácter polisémico de la noción de desarrollo ha llevado a veces a plantearse su uso como categoría de análisis. La utilización de la noción de desarrollo supone un esfuerzo de precisión. Un discurso "desarrollista" puede ayudar a digerir los costos de la modernización.

La definición de indicadores de desarrollo local (geográfico/político-administrativo/socio-económico/territorio/colectividad/bolsa de empleo) supone también definir lo local. Lo local existe a partir de una identidad territorial, se inscribe en un sistema de

relaciones de poder "centro-periferia" y se estructura en un sistema socioeconómico singular; ahora bien, de todas estas dimensiones, la definición de lo local supone la relación "local-global".

La complejidad de los indicadores, la pluralidad de los conjuntos en juego, la ambigüedad de sus significados, la multiplicidad de los conceptos, la coexistencia de lo "global" y de lo "local", la diversidad de las prácticas, hacen de la evaluación de los procesos de desarrollo local una tarea muy difícil y sin embargo indispensable; hay que recurrir al análisis sociológico del sistema de acción local, asociado al análisis económico de la inversión local, del mercado y del empleo, así como al análisis geográfico, ecológico, demográfico, histórico..., para llegar a ello.

Para Alain Touraine (1978), una primera distinción debe reconocer la separación del "eje sincrónico", el del funcionamiento, del "eje diacrónico", el del cambio. Efectivamente a partir de esta distinción define los modelos de desarrollo de las sociedades industriales, es decir, sus modos específicos de industrialización. Diferencia el protagonista de clase del protagonista que dirige el desarrollo, llamado de "elite" –grupo que dirige un cambio histórico–. Los diferentes modos de industrialización están orientados por elites diferentes: la burguesía, el Estado, un partido revolucionario, una elite extranjera.

Habría pues dos niveles simultáneos de análisis: el funcionamiento de la sociedad

dirigido por actores de clase y su desarrollo llevado por una elite.

El análisis del desarrollo debe, desde ahora, pasar por la explicitación de "las relaciones entre las clases dirigentes y la elite dirigente", es decir entre el funcionamiento y el cambio –dos polos en cuya forma de articularse radicaría la clave explicativa fundamental–.

¿Qué lazos hay entre formación y desarrollo?

La formación tiene desde luego una dimensión reproductora en tanto que herramienta de adaptación de las organizaciones económicas a los movimientos externos: pero ¿acaso no tiene también efectos que sobrepasan la simple misión de acomodar los microsistemas a los grandes determinismos de las sociedades?

La movilización de recursos humanos, el cambio de mentalidades, los procesos de constitución de protagonistas sociales, ¿no son acaso efectos posibles de la formación?

Formar, en la sociedad, es de alguna manera establecer normas. Así, al enseñar, al transmitir, al tutelar, al formar, lo que se pretende, a fin de cuentas, es la integración en el mínimo profesional. Si esta meta no se alcanza, se llega, al cabo, a la exclusión del mundo laboral: el paro, fuente de exclusión, no sólo profesional, sino también social.

La formación interviene entonces como un proceso de regulación, y arrastra inexorablemente al formador.

A la hora del "management", de los "recursos humanos", de la "gestión provisional de la mano de obra", se abre la era de otra afirmación profesional en materia de formación, más centrada en el acompañamiento de la modernidad y de los cambios que implica a nivel tecnológico, pero también en otras relaciones.

Así, existe al lado de las relaciones "oferta" y "demanda" de formación, otra relación; aquella que intenta establecer una regulación del flujo entre formación y empleo, cuyas representaciones varían de un actor a otro. El acto pedagógico se dirige entonces a facilitar la adaptación social y profesional de los sujetos de la formación, véase su capacidad de empleabilidad.

Para C. Dubar (1992), la socialización profesional consiste en construir una identidad social y profesional a través de lo que él denomina "una doble transacción": biográfica y de relaciones. Es decir, proyectándose hacia el futuro a partir de una trayectoria pasada, negociando con la institución, la empresa, la legitimidad de sus pretensiones. La socialización se convierte en "proceso único, (...) movimiento conjunto de los individuos en la construcción de su futuro profesional, y de las empresas (de las instituciones) en la elaboración de su proyecto colectivo".

La noción de persona, vista en sus dos vertientes educativa y formativa, en referencia a la problemática del desarrollo, demuestra las diferencias de las elaboraciones en el plano de la historia y el de la evolución de las ideas. De una forma burda, la educación trataría del ser en desarrollo por excelencia, es decir el niño, el aspecto reeducativo tomaría el relevo cuando el niño se convierte en adolescente o cuando la infancia no se ha desarrollado convenientemente; convenientemente para el niño, según las exigencias de la vida en comunidad. De igual modo, el aspecto formativo trataría del ser supuestamente desarrollado, ofreciéndole posibilidades de concluir o de retomar su desarrollo. En ambos casos, la representación de la persona se encuentra singularmente reducida. En los discursos educativos, una vez planteada como cuestión inicial la existencia de una relación entre el adulto y el niño, se desprecia su papel, materia maleable a la que dar "forma", terreno a priori virgen para ser labrado, inteligencia nueva de la que sacar frutos. Esto es tanto como negar lo que debiera estar en la base de la relación educativa: quien dice relación dice colaboración, dónde cada uno es un miembro por igual en la relación, reconocido como tal.

Los discursos formativos participan también de ello. Encontramos de nuevo la misma disimetría. Lo que la sostiene es el desequilibrio de la balanza, en desigualdad para el que está formándose, y lo que alimenta este desequilibrio es el peso, a favor del

formador, del saber y de las relaciones cuanto menos complejas que se tejen entre saber y poder. Una vez más, la dimensión de la persona parece vaciada de sustancia. ¿Se trata de transmitir a los formados un manual de uso de la existencia conforme a las limitaciones de la vida social? o ¿se trata de presentarles varias lecturas y estrategias posibles, respetando las elecciones que ellos harán o que no harán? La pregunta es pertinente en sentido educativo.

Al considerar a la persona, niño o adulto, una especie de materia maleable y pasiva, hacemos de él un beneficiario del subsidio, se le mantiene en estadio de dependencia y se le niega la posibilidad, base de su singularidad, de elegir o de rechazar lo que se le propone. La representación de la maleabilidad de la persona, justificada implícitamente por el saber utilizado como medio de poder, alimenta la ilusión del cambio. Cuando, para cambiar la vida no basta con desearlo y cuando tampoco se puede imponer la felicidad a otros. Así, empezamos a conocer el costo, precisamente en lo personal, de los espejismos políticos de la autogestión.

Los contextos de desarrollo (crecimiento o crisis, industrialización o desarrollo) condicionan las prácticas de formación, así como su lugar en un proyecto de sociedad.

A la vista de los fines atribuidos a la formación, en Francia la educación permanente se ha reducido a la formación profesional continua desde la ley de 1971,

incluso cuando ésta se refiere a la educación permanente. Y en casi treinta años, el uso de la formación se ha modificado: de la formación de inspiración social, las empresas en particular han pasado a la noción de inversión en formación. Las empresas no demandan ya a los organismos especializados rápidas formaciones encaminadas al trabajo, sino hechas a medida. Y establecen las condiciones contractuales, vigilan la eficacia y la calidad.

En periodos de desarrollo por crecimiento, la formación buscará promover, integrar, cualificar, mientras que en tiempos de crisis, tenderemos a funcionalizar, adaptar, liberar. Así, la formación aparece como un instrumento importante del proceso de desarrollo, en la medida en que asegura la cualificación de los recursos humanos. Sin embargo, esta herramienta de desarrollo se pone en duda cuando la coyuntura cambia.

En efecto, cuando la crisis se instala y ciertas mutaciones industriales se hacen necesarias, dos peligros amenazan los dispositivos de formación: la dificultad para tomar en consideración las nuevas demandas no cualificadas y cierta inercia apoyada por intereses corporativos en el contexto de un funcionamiento centralizado y burocrático. Enfrentado a una nueva demanda masiva de público en búsqueda de inserción social, los enseñantes y formadores pueden ellos también tener el sentimiento de pérdida de su identidad profesional ya que se les pide que acompañen a masas de individuos, en

dificultades sociales urgentes, cuando sólo estaban preparados para orientar con tranquilidad y método la cualificación profesional de pequeños contingentes. Y si tienen de ese modo el sentimiento de no poder recurrir a sus valores profesionales de formación cualificada como soporte de su práctica pedagógica, los animadores y enseñantes terminan ellos también, según Renaud Sainsaulieu y José Arocena (1984), por desmotivarse hasta el punto de perder la voluntad de iniciativa y de compromiso innovador.

Los educadores, algunos formadores y trabajadores sociales, tienen tendencia a subrayar la importancia de esta masa marginada que no podrá formar parte de los "creadores" o de la población "inserta": ¿hace falta insertarlos en una sociedad que no está dispuesta a dejarles un espacio? Para estos actores locales, la formación debería permitir una "toma de conciencia" del carácter opresivo de la sociedad y evitar caer en la subsidiariedad.

En este discurso de concienciación, la crítica del sistema de formación es un componente principal y va acompañada de otra concepción de la educación: la formación no debe caer en un esquema escolar hecho de enseñanzas teóricas. Hay que tomar en cuenta el mundo de los jóvenes, sus valores. El discurso sobre la formación quiere ser crítico y liberador en oposición a un sistema educativo conformista y alienante, deslizándose simultáneamente hacia el

acceso a un saber-ser/saber-estar a pesar de las resistencias del sistema.

Sin embargo otro punto de vista consiste en utilizar la formación, en general, como medio de adaptación a la lógica del sistema. En los años 70, numerosos programas de formación en el tercer mundo se han inspirado en esta concepción que tendía a funcionalizar los sistemas educativos. Por ello, la cualificación de los recursos humanos debía alcanzar un grado máximo de eficacia merced a la "neutralización" política e ideológica de la gestión educativa. En los últimos años, esta gestión de la formación adaptadora y funcional se ha convertido en Francia en una de las mayores expresiones de las políticas de educación y de formación.

Grandes trabajos sociológicos actuales nos informan que una sociología de crisis debe simplemente comprenderse como una sociología de ahondamiento en el conocimiento de las realidades sociales para descubrir en ellas las reservas de competencias, de solidaridad y de identidad colectiva que la vida de las sociedades se encarga de hacer surgir antes, incluso, de que hayamos podido tomar conciencia de ello.

En Francia, los sociólogos del trabajo y de las organizaciones han demostrado que el gigantesco esfuerzo de desarrollo de la sociedad industrial y del consumo que se produjo tras el periodo de reconstrucción de la postguerra, así como la nacionalización

económica y tecnológica emprendida, no podían llevarse a cabo más que creando contradicciones tales como la alienación del trabajo, la burocracia regresiva y el salvajismo de las luchas sociales.

Desde esta perspectiva, Michel Crozier ha destacado claramente las posibilidades de las diversas actuaciones que todas las formas complejas de funcionamiento esconden por muy burocráticas que sean. Alain Touraine ha analizado la dinámica histórico-cultural de los movimientos sociales creados por el mundo obrero-laboral, pero también por los estudiantes, los regionalistas y las reivindicaciones feministas. Y por fin, Raymond Boudon ha puesto de relieve las dinámicas inesperadas, y a veces perversas para el orden social impuesto, de los arreglos entre individuos en lo más profundo de los funcionamientos institucionales. Otros pensadores de las ciencias sociales, contemporáneos de este medio siglo de creación de una modernidad racionalizadora en un contexto de sociedades democráticas, nos han guiado por el camino de las estrechas relaciones que el desarrollo mantiene necesariamente con la ruptura, las tensiones y la crisis. Georges Balandier, observador del tercer mundo y por ende de nuestro propio mundo desarrollado, concluye en el desorden necesario para que se invente la modernidad; asigna a los sociólogos y antropólogos la tarea de descubrir en lo más profundo de las culturas los fenómenos emergentes anunciadores de la síntesis por llegar y de sus efectos sociales.

Alain Touraine, en su reciente crítica de la modernidad, anuncia que la crisis contemporánea de la modernidad y los malestares que la siguen no podrán desembocar sobre otras vías del desarrollo más que por un empírico esfuerzo de confrontación entre racionalización y subjetivación, confrontación que debe encontrar los caminos éticos de nuevas formas de producir socialización y sentido en nuestras sociedades denominadas avanzadas.

Experiencia de crisis y voluntad de desarrollo, lejos de oponerse o de bloquearse mutuamente, son pues las dos facetas de la invención de sociedad. Y, mirándolo bien, los síntomas de la crisis rampante que acompaña en los países occidentales la esperanza de volver a los días buenos del desarrollo, nos llevan a constatar que el paisaje es inquietante: recesión económica, dificultades institucionales para la protección social y de derechos adquiridos, amenazas de exclusión del trabajo para los asalariados de todas las edades y para los jóvenes –sin embargo con más titulaciones que nunca– inseguridad en las ciudades modernas, epidemias de enfermedades graves, carencias ecológicas, etc. Nuestras sociedades ricas están tocadas por miedos de todo tipo.

Sin invocar las angustias de una nueva era, parece evidente que hay una grave carencia de capacidades de integración social anteriormente fundadas en el trabajo, la promoción, el consumo y la socialización

por medio de la escuela, la familia y la religión. No basta con invocar la democracia liberal como si se tratara de una buena hada para percibir las consecuencias benéficas en el plano de la eficacia de las instituciones venideras.

La desorganización de los individuos sin cualidades claramente reconocidas, los trastornos y el sufrimiento psicológico de excesivos excluidos del trabajo y el reconocimiento de su labor, las inquietudes de los actores sociales desorientados por el agotamiento de antiguas confrontaciones ideológicas, el repliegue sobre sí mismos o sobre comunidades defensivas de demasiados individuos vulnerables debido a la ausencia de perspectivas de movilización, dibujan el cuadro siniestro de una sociedad carente de identidades colectivas, de ejes de desarrollo, a la búsqueda de civilización.

Las jóvenes generaciones, y otras mayores, viven ya dificultades tales de posicionamiento social ligadas a la edad, al empleo, que se asemejan fuertemente al drama de la guerra. Son exiliados fuera de los lugares de reconocimiento social por el trabajo.

Las sociedades industriales han creído durante mucho tiempo en sus virtudes organizativas para depositar sus esperanzas de construcción de identidad, fuente de sentido colectivo y de complementariedad en el cuerpo social de los productores, en el trabajo y las movilizaciones sociales en torno al crecimiento. Pero este frágil equilibrio

en las desigualdades de socialización por el trabajo no podía durar más que con dos condiciones fundamentales. Por una parte la existencia de grandes desigualdades culturales frente al dominio de las complejidades técnicas e institucionales de la racionalidad moderna, por otra el mantenimiento de fuerte corrientes de crecimiento económico que confieran un mínimo de credibilidad a las inversiones individuales en el futuro y en el consumo de nuevos bienes materiales.

Estas condiciones particulares de crecimiento del trabajo ofrecía así a todos, más tarde o más temprano, para ellos o para sus hijos, la posibilidad de un reconocimiento social real; y si las cosas tardaban demasiado, en cualquier caso se podía recurrir al sindicalismo, a la acción colectiva y ganar otra forma de identidad militante, siempre con relación al trabajo.

Pero este tipo de desarrollo parece agotarse, puesto que las ventajas culturales resultantes de los esfuerzos escolares anteriores se distribuyen más ampliamente mientras que los altos niveles de vida alcanzados reducen las capacidades de definición social por el consumo y las ganancias de productividad de las grandes organizaciones clásicas disminuyen las identidades fundadas sobre la proyección en las promociones venideras.

La paradoja es que en el mundo occidental contemporáneo, nuevo imperio de la racionalidad técnica y del consumo, los frutos

del crecimiento anterior han contribuido a desestabilizar el equilibrio de la identificación que aseguraba la integración social. Una especie de síntesis colectiva descansaba, en efecto, sobre la sutil distribución de los medios materiales y del reconocimiento social entre dos planos de regulación conjunta: ésta de realización profesional y material en el presente y aquella del reconocimiento individual y colectivo en el futuro; de una forma u otra, el empleo ofrecido a todos gracias al crecimiento, debía ofrecer por medio del trabajo cumplido una realización social y cultural, presente y futura.

Pensar un desarrollo de crisis es como explorar las vías nuevas de la afirmación de identidad de grupo, los procesos de socialización, las modalidades de creación institucional fuente de otros reconocimientos. Será, en efecto, en estas prácticas sociales nuevas dónde veremos nacer las cohesiones sociales suficientes para emprender nuevos esfuerzos de desarrollo.

Primero se puede tratar de volver a estudiar las condiciones del trabajo y las formas de organización para posibilitar mayores movilizaciones individuales alrededor de los esfuerzos colectivos. En segundo lugar, tratar de explorar nuevas formas de cohesión social en el registro de las solidaridades activas de proximidad; conviene desde ese momento liberarse de los esquemas clásicos de la socialización para trabajar sobre la organización y analizar las condiciones

económicas, sociales y culturales de acercamiento, portadoras de acción colectiva, susceptibles de hacer retroceder inmediatamente el frente de la exclusión social y la pérdida de identidad que resulta de ello para demasiadas personas potencialmente activas.

Más allá de las banalidades que hacen del ser humano un ser en primer lugar social, reconocemos por fuerza que el cachorro de hombre no puede sobrevivir, en sus inicios, más que gracias a la mediación de otro, y que lo que es válido para la alimentación lo es también para el lenguaje. Dicho de otro modo, la vida no adquiere sentido para el ser humano más que mediatizada. No habría en esta perspectiva, conocimiento inmediato –en el sentido de sin intermediario–. De esta forma, que se trate de la relación padre/hijo, y de sus extrapolaciones más o menos explícitas maestro/alumno, formador/formado, colonizador/colonizado, dominante/dominado o incluso hombre/mujer, nacional/extranjero y, finalmente, yo/el otro, el juego que se plantea es el mismo: hacer del individuo un testigo de su verdadera historia y ayudarle a tomar conciencia de sus raíces de identidad individual y social.

La ciudadanía, ¿espacio de reconciliación entre formación y desarrollo?

En un periodo en el que se hacen frecuentes referencias a la ciudadanía, comprender este concepto sigue siendo difícil por

incluir diferentes aspectos de la vida política, social y cívica. Pero más allá de la moda, la reflexión acerca de esta noción plantea interrogantes fundamentales en cuanto a la comprensión de nuestra sociedad y de su evolución.

¿Qué es la ciudadanía?

La ciudadanía es el resultado, de alguna forma, de una construcción social cuyos diferentes aspectos han evolucionado a lo largo de los siglos. En la antigüedad, ser ciudadano se expresaba tanto por el acceso al derecho civil, como a la decisión política. Recuperada en el Renacimiento con la vuelta al ideal republicano, la doctrina de la ciudadanía no se elaborará verdaderamente bajo su forma moderna hasta el siglo XVIII y se inscribirá en la historia con las revoluciones americanas y francesas. Estas revoluciones desarrollan entonces una concepción emancipadora de la ciudadanía en ruptura con la noción de “sujeto”, que era la expresión de una ciudadanía de la sumisión.

En la república moderna, los derechos civiles son ante todo la expresión de los “derechos del hombre natural y sagrados”, reconocidos para todos, tal como lo proclama la declaración francesa de 1789; así, el origen y el fin de toda soberanía se encuentra en el pueblo por medio del sufragio universal. Sin embargo, en Francia habrá que esperar hasta 1944 para que el sufragio universal sea instaurado tanto para hombres, como

para mujeres. La esencia de la ciudadanía es pues, ante todo, política, puesto que se expresa por la participación en el poder.

Pero reducir la ciudadanía a su aspecto político sería olvidar que la ciudadanía se ha situado siempre como prolongación de un lazo social previo; éste se construye a través de la participación del individuo en un intercambio social, relegado por la familia y el entorno del trabajo. La noción de ciudadanía estaría forjada desde este momento, según el sociólogo inglés Thomas Humphrey Marshall, en tres tiempos: la obtención, en el siglo XIII, de derechos civiles aludiendo a la libertad individual (libertad de expresión, de creencias, igualdad ante la justicia, derecho de propiedad...); la afirmación, durante el siglo XIX, de derechos políticos, correspondientes a la participación política, al ejercicio de un poder político (derecho de elegir y de ser elegido, de participar en el gobierno...); el reconocimiento, con la instalación del Estado providente en el siglo XX, de derechos sociales, relativos al bienestar económico y social (derecho a la salud, a la jubilación, a la protección frente al paro).

La perspectiva sociológica de Joël Roman abre una tercera vía de reflexión al distinguir tres niveles de ciudadanía:

- El primer nivel sería el de los derechos del hombre, del conjunto de derechos de los cuales los individuos son titulares (es la *protección del individuo que depende de lo jurídico* y le es ofrecida cualquiera

que sea la comunidad política a la que pertenezca; tiene una dimensión transnacional y le garantiza un mínimo de derechos para ejercer su ciudadanía).

- El segundo sería el de pertenencia a una comunidad política (los individuos son ciudadanos en la medida en la que son en primer lugar conciudadanos de una misma nación, es decir miembros de una comunidad política, inscritos en una relación lateral los unos con los otros antes incluso de estar situados en una relación vertical con el Estado; la ciudadanía se manifiesta por *el ejercicio del derecho de voto y de la solidaridad*),
- El tercero sería el de la participación, de la democracia participativa, y el de la deliberación (en este nivel, la pertenencia es vivenciada como compromisos de diversa naturaleza: *vida asociativa, sindical, democracia activa en el sentido que se corresponde con una capacidad de los individuos de asociarse con otros o de ser con otros portadores de propuestas, de proyectos, de cierto número de reivindicaciones*; ello implica la existencia de un dispositivo de visibilidad mutua de los grupos sociales de unos y otros o un dispositivo de acceso a un espacio común de visibilidad, y la consciencia de pertenecer a una comunidad al mismo tiempo que la expresión de la voluntad de un compromiso cívico).

Históricamente, la ciudadanía se ha construido sobre una lógica de inclusión pero

también sobre procesos y situaciones a menudo no explícitos que favorecen procesos de exclusión; así el principio de las nacionalidades ha permitido sobrepasar las monarquías y la nación ocupa el lugar del monarca, es decir el lugar de la soberanía. Al mismo tiempo, este principio elude el tema de la soberanía popular y de su definición mientras que rechaza la idea de una república universal. Más concretamente, desde el origen de la ciudadanía algunas poblaciones han sido excluidas de ella (las poblaciones colonizadas, los pobres, las mujeres, los no instruidos).

La ciudadanía se ha desarrollado sobre la base de exclusiones, que le son de alguna manera constitutivas; y ante la evolución de esta noción, hoy día ampliada a dominios de la vida no exclusivamente política, sino igualmente social y cívica, la ciudadanía parece revestir aplicaciones diferentes en condiciones diversas.

Hoy, la ciudadanía, y más en concreto la de la educación de los niños, constituye un tema de actualidad en los países industrializados. En Francia, la noción apareció con claridad cuando las manifestaciones del bicentenario de la Revolución francesa y después, cuando se ratificó la convención internacional de los derechos de la infancia, el 26 de enero de 1990.

Si por educación para la ciudadanía conviene entender la voluntad de formar ciudadanos en tanto que hombres y miembros

de una ciudad, para darles los medios de conocer sus deberes y de aplicar sus derechos de electores, sus derechos de representantes, sus derechos de asociación, entonces, no se trata de un concepto reciente, incluso adquirió una importancia política cuando la educación fue considerada como un asunto de Estado (1792).

Toda educación apunta explícitamente o implícitamente un ideal humano, y los textos con objeto educativo revelan la mayoría de las veces una concepción basada en la teoría de la naturaleza humana. Así, Platón justificaba la necesidad de una educación, ya que ni la gente sin educación y sin conocimiento de la verdad, ni los que pasan toda su vida en los estudios, son apropiados para el gobierno de una ciudad; los unos porque no tienen ninguna meta fija a la cual trasladar todo lo que hacen en la esfera privada o política, los otros porque no consentirían encargarse de ello, creyendo estar ya en vida en las islas afortunadas. Aristóteles retoma esta idea cuando trata de la educación en el Estado.

A este propósito, la ciudad perfecta para Sócrates debe estar protegida por guardias, artesanos por entero consagrados a la independencia de la ciudad; y si estos representan la elite física e intelectual de la ciudad, deben adquirir desde la infancia cualidades tales como el valor, la templanza, la santidad, la liberalidad, y otras virtudes de la misma categoría.

La educación aristotélica apunta en particular al ocio y excluye toda idea de formación profesional ya que ejercer un oficio mecánico es una especie de esclavitud limitada; y aquellos que se encuentran en un estado tal de sometimiento no deben encontrar sitio en la educación recibida por el hombre de bien, el hombre político, o el buen ciudadano.

Para Rousseau, es sólo después de los quince años cuando el niño puede empezar a comprender su cualidad de ciudadano, proceso educativo indispensable. Las teorías educativas que Rousseau desarrolla en el Emilio nos recuerdan los preceptos que ya había evocado en el "contrato social". A la inversa de sus contemporáneos que buscan a través de la educación hacer algo del niño, él afirma que vivir es el oficio que conviene enseñarle: "saliendo de mis manos, no será, lo admito, ni juez, ni soldado, ni sacerdote: será primeramente hombre".

Rousseau tiene por finalidad hacer de Emile un ser social, un ciudadano: en lugar de las leyes sociales reconocibles, hemos creado cadenas de lo necesario. Añade que antes de educar al niño conforme a cierta condición de la cual los educadores no están seguros, más vale darle una condición de hombre ya que no tiene más bienes que él mismo para ofrecer a la sociedad: "Los demás bienes están ahí a pesar de él; fuera de la sociedad, el hombre aislado tiene derecho de vivir como le place, pero en la sociedad dónde necesariamente vive

a costa de los demás, les debe en trabajo el precio de su mantenimiento". Sólo al término de su educación el niño podrá comprender la sociedad a través de los hombres y a los hombres a través de la sociedad.

En su informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública, Condorcet precisaba los fines de la educación; para alcanzarlos, se necesitaba una clara separación entre escuela e iglesia. Hay que distinguir la educación que comprende la formación física, afectiva, intelectual y moral en general, de la instrucción propiamente dicha. Según Condorcet, la educación determina las convicciones propias de cada familia. Por el contrario, para lo que se refiere a la instrucción, la escuela debe hacerse cargo de todos los ciudadanos sin excepción e instruirlos sobre todo lo que parece indispensable para la vida de un ciudadano libre en sus juicios y en sus elecciones.

Es sólo al final de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1793 (artículo 22) cuando la instrucción se confirma como necesaria para todos. A partir de entonces, la sociedad debe favorecer desde su máximo poder los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos.

Según Durkheim, la finalidad de la educación reside en la enseñanza de la moralidad que se divide en tres partes diferenciadas: el aprendizaje del espíritu de disciplina,

el aprendizaje del apego a los grupos y el aprendizaje de la autonomía de la voluntad. Explica que la disciplina es útil no solamente para el interés de la cooperación regular, sino para el interés del propio individuo. Presupone que el hombre no realiza su naturaleza más que en el cuadro de su apego a un grupo. En fin, para Durkheim, cada sociedad, considerada en un momento dado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos. Efectivamente, por medio de la educación el ser individual se transforma en ser social.

La declaración de los derechos de la infancia ratificada en Nueva York el 26 de enero de 1990 precisa, en el apartado ligado a la educación, que ésta debe favorecer la expansión de la personalidad, inculcar en el niño el respeto por los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, el respeto de los valores nacionales del país en el cuál vive, del país del que puede ser oriundo y de las civilizaciones diferentes de la suya y preparar al niño a asumir las responsabilidades de la vida en una sociedad libre, dentro de un espíritu de comprensión, de paz, de tolerancia, de igualdad entre sexos y de amistad entre todos los pueblos³.

Desde los años de Jules Ferry hasta el principio del año 1970, la escuela tenía una misión ciudadana a largo plazo; se la suponía encargada de formar los ciudadanos

del mañana para responder a la voluntad inicial de unificación política y social de la tercera república; por otra parte, sus resultados en este dominio, sólo serían visibles más tarde (Barrière y Martucelli, 1998).

A partir del inicio de la crisis económica, después social, la ciudadanía tiende a ser el remedio implícito, véase mágico, a la crisis de la escuela; así la escuela va a tener que llevar el peso de la resolución de los problemas sociales al tiempo que deberá afrontar los suyos propios: degradación de la autoridad del profesor y cuestionamiento de la escuela y de los enseñantes por las familias, cuyo síntoma más probado se llama violencia.

El aprendizaje de la ciudadanía suscitará de ahora en adelante la atención y si la educación cívica estuvo siempre relacionada con los fenómenos sociales o políticos, se encuentra hoy en día, más que nunca, en el centro mismo de los discursos políticos y de los textos oficiales.

A la vista de los nuevos programas de educación cívica, Jacqueline Costa Lascoux y Alain Bergounioux (1996, p. 32) afirman que es esencial "en una sociedad insegura de sus valores, reforzar la voluntad de vivir juntos y no temer confirmar aquello en lo que se fundan nuestras democracias en su carácter universal".

3. Declaración de los Derechos del Niño, 26 de enero de 1990, arts. 28 y 29.

¿Cuáles son las funciones de la ciudadanía?

Enseñar a un niño a ser ciudadano actor en el mundo que le es próximo o familiar (clase, escuela, barrio, ciudad) no es tarea fácil. Sin embargo, cada vez más escuelas, por medio de proyectos escolares, y municipios sitúan la ciudadanía del niño en el centro de su proceso educativo; la traducción en la práctica de estos proyectos se encuentra detrás del incremento de los Consejos de Niños, tanto escolares como municipales. Los responsables políticos estatales organizan desde hace cinco años en Francia un gran encuentro ciudadano dentro del programa "diputado junior" para las clases voluntarias de CM2.

La creación de consejos municipales de niños pretende dar respuesta a esta pregunta, al igual que la escuela. Nacidos por primera vez en 1979 en Schiltigheim, en Alsacia, los consejos municipales de niños no han dejado de multiplicarse en Francia.

En 1993, el señor Seguin, entonces presidente de la asamblea nacional, proponía una operación con formato de concurso denominada "parlamento junior" y destinada a todas las clases de CM2, en el marco de una educación ciudadana. Se apoyaba en una representación concreta de nuestro sistema parlamentario. Durante este periodo se propone a los niños que utilicen nociones legislativas y electorales, traten las modalidades de representatividad

y comprendan el funcionamiento y los engranajes internos de la asamblea nacional y, en particular, desde la tendencia del diputado de su circunscripción.

En 1995, el señor Bayrou, entonces ministro de la educación nacional estableció nuevos programas para la escuela elemental. La noción de ciudadanía se trató dentro del capítulo titulado "vivir juntos". Se especificaba que el niño se convierte en actor de la comunidad escolar y que debe asumir en ella responsabilidades a su alcance: *"acogido, integrado en la sociedad de la clase el niño crece al tiempo que aprende a aceptar y a respetar las reglas de vida en sociedad"*.

El gran desafío que deben recoger los consejos de niños ¿acaso no sería el de la educación para la ciudadanía a través de la concienciación real de los jóvenes de que tienen intereses comunes y de que deben sentir el deseo de actuar a favor de esos intereses?. Y ¿no convendría imaginar la ciudadanía como el fruto de un aprendizaje que debe pasar por la transmisión de reglas y valores entre generaciones?

La ciudadanía, ¿una baza en favor de la formación y del desarrollo?

La sociedad postindustrial se organiza progresivamente alrededor de una reapropiación del medio y del dominio del desarrollo de las nuevas tecnologías. Es en este nivel de articulación dónde se trata la función

formación; en efecto, si en treinta años la formación ha pasado del "trabajo social a la educación por la economía" (Laville, 1990) ¿su papel debe, por ello, quedarse limitado al de vector de especializaciones estrechamente profesionalizadas?

Dicho de otra manera, ¿la formación debe llevar a los individuos a interesarse en ellos mismos como recursos humanos de la empresa y por este único motivo a perfeccionarse, ser más competentes, más eficaces?

Si este fuera el caso, sería entonces un medio privilegiado para que los individuos interioricen las leyes económicas, dominio que la formación se resiste a prever y que no desea asegurar, llena como sigue estando de filosofía humanista. La formación, por el hecho mismo de su función, está sin embargo continuamente confrontada con el cambio, protagonista quizás involuntaria de una nueva forma de desarrollo, en la encrucijada de unos renovados envites.

Efectivamente, en el mundo, asistimos desde hace unos diez años a una evolución más importante en materia de cualificación en contraste con los treinta o cuarenta últimos años. Este estado de cosas lleva a preguntarse por el porvenir, sobre la longevidad de las cualificaciones nuevamente definidas, y pone de manifiesto la interdependencia de los problemas de empleo, de formación, y de desarrollo.

El alegato por la cultura técnica está a la orden del día, mientras que para Viviane Isambert-Jamati (1984) si este movimiento quiere conocer una cierta profundidad conviene no olvidar que toda técnica es puesta en funcionamiento gracias al trabajo de los hombres y que este trabajo se realiza mediante relaciones sociales dadas. Partiendo de ahí, carecer de cultura técnica es vivir en la ignorancia del propio entorno y de la propia situación en relación con otros hombres.

Nuestras sociedades occidentales, las más desarrolladas actualmente, no terminan por reconocerse en crisis en cuanto al empleo, pero también en el funcionamiento de todas sus grandes instituciones educativas, estatales o religiosas.

Las empresas mayoritariamente comprometidas con los dispositivos de formaciones alternativas, no parecen impulsar dinámicas positivas de cualificación técnica para jóvenes. Sin embargo, establecen una relación estrecha entre sus modos de captación y sus estrategias de preparación y de uso de una fuerza de trabajo cuya cualificación tiene un escaso reconocimiento social. Las empresas parecen efectivamente menos preocupadas por la definición de nuevas formaciones que por otras posibilidades, tales como la iniciación al trabajo y la orientación de los jóvenes.

Saber estar más que saber hacer. La cualificación social del individuo depende de su

carácter y de su historia personal, de su educación y se refuerza por todas las formas de participación en actividades colectivas, políticas, culturales o de ocio; así, la formación aparece como el espacio privilegiado de acompañamiento de los avances individuales y colectivos y favorece ajustes sucesivos y recomposiciones tanto individuales como colectivas.

El joven, niño o adolescente, se considera a menudo como parte no activa en el plano del compromiso social o político al igual que permanece inactivo para el plano socioeconómico, al menos en los países donde el trabajo infantil está prohibido. Ahora bien, un individuo adulto que no trabaja, cualquiera que sea el motivo (paro, cese de actividad, elección personal...) conserva el derecho de ser protagonista en su país, su ciudad, su barrio, su vida. Ciertamente, el estatus jurídico del niño no es el del adulto, difieren derechos y deberes, pero ¿es acaso siempre igual en función de la edad alcanzada por el joven? Entonces, ¿cómo un niño, véase un joven, puede aprender los principios de sus derechos y de sus deberes de ciudadano adulto, si antes de gozar de ellos no ha podido entrenarse previamente en su buena utilización? El aprendizaje de estos principios ¿no pasa necesariamente por una práctica ciudadana?

Desde este punto de vista, el esfuerzo de ciudadanía desarrollado por asociaciones locales de jóvenes ¿permite socializar algunos jóvenes con dificultades?, ¿no podríamos

considerar las asociaciones locales de jóvenes como lugares de socialización con el propósito de permitir forjar una identidad ciudadana, o que éstas palien carencias institucionales? Ser joven y ciudadano en una ciudad es a priori un derecho adquirido y, sin embargo, el ejercicio de la ciudadanía por los jóvenes no es siempre evidente.

Los jóvenes, espontáneos y a menudo imprevisibles, manifiestan constantemente una necesidad de expresión. Quieren que se les escuche. Los niños del centro de ocio reivindican su identidad por mediación de su consejo de niños; los estudiantes de secundaria quieren igualmente ser autores de las decisiones municipales que les conciernen gracias al consejo municipal de jóvenes; y por fin, los jóvenes, especialmente aquellos con dificultades, exponen propósitos más matizados que sus menores, al tiempo que reconocen que una asociación en su barrio permite estrechar lazos sociales. En efecto, los jóvenes de un barrio se identifican con un proyecto de sociedad cuando se involucran en él.

En el aspecto asociativo, los testimonios de jóvenes en dificultades parecen legitimar la asociación de barrio, en detrimento de las instituciones. El tejido asociativo reforzado por la proximidad local constituye de hecho una respuesta a ciertas dificultades y, la asociación aparece como una nueva aportación para la democracia, ya que facilita el contacto directo con la población.

En el plano histórico, las asociaciones ya fueron percibidas como una oposición a la unidad nacional. Turgot intentó suprimirlas en 1776. La ley de Allarde de 1791 suprimió las corporaciones y la ley de Le Chapelier (1791) prohibió todo agrupamiento de carácter profesional mientras que los agrupamientos de orden político estaban admitidos. Le Chapelier declaraba ante la Asamblea Constituyente, en mayo de 1791, que los clubes eran un peligro.

La asociación se ha convertido en un vector ineludible en el paisaje urbano y, si las asociaciones han conocido transformaciones, su desarrollo sólo es legítimo en un régimen político que admita la libertad de asociación y el surgimiento de cuerpos intermediarios.

Conclusión

Para comprender las evoluciones actuales, dos tesis parecen finalmente confrontarse. La primera –optimista– tendería a considerar que el individuo busca espacios sociales restringidos dentro de los cuales su participación en la actividad colectiva volvería a tener un sentido y una intencionalidad; desde ahí, la ciudadanía podría ser el objeto de una apropiación activa por parte de los actores sociales. La segunda –pesimista– tendería a ver en estos compromisos restringidos que se expresan, por ejemplo, en la escuela, la empresa, el barrio, el final de cierto papel del político, garante de valores universales y único capaz de limitar la exacerbación de intereses egoístas.

¿Es el final o el renacer de la ciudadanía? Estos enfrentamientos se sitúan esencialmente en el plano económico, en un contexto comúnmente denominado de “*mundialización*”, y es seguramente por ello que conviene en lo sucesivo aportar otra formación a los jóvenes, con el fin de inculcarles elementos para un arraigo cultural no ya únicamente nacional sino europeo, y mostrarles las evoluciones comunes tales como, por ejemplo, el desarrollo de sociedades multiculturales.

En efecto, la crisis general ha tenido a menudo como resultado la desaparición de los valores colectivos de solidaridad, de ayuda mutua, dando así mayor vigor a los corporativismos carentes del apoyo activo del estado providente y favoreciendo como consecuencia el aumento del racismo, al señalar al extranjero como el factor de inseguridad de la sociedad.

Por ello tiene sentido preguntarse por el papel de los dispositivos de integración social como son el Estado, la Ciudad, la Escuela, los organismos de formación, con el fin de poner al día las modalidades de un espíritu cívico propicio a la renegociación de los grandes ideales colectivos nacionales y europeos. Los formadores, procedentes la mayor parte de las veces de categorías profesionales y sociales más bien favorecidas culturalmente y portadores de valores morales e intelectuales compartidos con los enseñantes y educadores, se presentarían como agentes valiosos de

reestructuración de las poblaciones en situación de precariedad, tengan consciencia de ello o no. Y sin embargo, simultáneamente, se hace ineludible tener en cuenta no solamente los intereses y las necesidades del Estado, de las instituciones

o de los diferentes grupos sociales, sino igualmente de los individuos y de sus aspiraciones. ¿No es fundamental considerar que la formación se encuentra de nuevo encargada de una misión de primer orden?!

Bibliografía

- ARISTÓTELES. *Ethique à Nicomaque*, Libro I, capítulo XIII.
- ARISTÓTELES. *La politique*, Libro VII.
- AROCENA, J. (1986). *Le développement par l'initiative locale. La cas français*, París: l'Harmattan, "Logiques sociales.
- BALME, R.P.; GARRAUD, V.; HOFFMANN-MARTINOT, E. Y RITAINE (1995). *Le territoire pour politique: variations européennes*. París: l'Harmattan.
- BARRIÈRE, A. Y MARTUCELLI, D. (1998). La citoyenneté à l'école, vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie, octobre-décembre, XXXIX-4*, p. 652.
- COSTA LASCOUX, J. Y BERGOUNIOUX, A. (1996). Former des citoyens, Les trois couleurs du tableau noir, *Le monde de l'éducation, mars 1996*, p. 32.
- COURLET, C. Y SOULAGE, B. (1994). *Industrie, territoires et politiques publiques*, París: l'Harmattan.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie, octobre-décembre 1992, XXXIII-4*, CNRS, pp. 505-529.
- DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. París: P.U.F.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Vendôme, P.U.F.
- MADEC, A. (1995). *Citoyenneté et politiques sociales*. París: éd. Flammarion.
- PLATÓN. *La république*, Livre VII y III. París : Garnier Flammarion.
- PONCELET, M. (1995). *Une utopie post-tiermondiste, la dimension culturelle du développement*. París: l'Harmattan.
- ROUSSEAU, J.J. *Emile ou de l'éducation*.
- SAINSAULIEU, R. Y AROCENA, J. (1984). L'A.F.P.A. acteur du développement local, in innovation et formation. En *L'A.F.P.A., rapport de recherche auprès du Ministère de la Formation Professionnelle*.

TOURAINÉ, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris: le Seuil.

VV.AA. (1994). *Intégrer population et développement*. Paris: l'Harmattan.

Resumen

Se propone una reflexión sobre el valor de la formación y sus distintas modalidades, en relación con los modelos de desarrollo y la conformación de un nuevo concepto de ciudadanía. En el actual contexto de globalización, la formación de los jóvenes debe contemplar elementos que les permitan sentirse arraigados en un contexto que ha dejado de ser nacional para ser europeo y comprender fenómenos como el desarrollo de sociedades multiculturales. En este sentido, los educadores están llamados a jugar un importante papel.

Palabras clave: desarrollo, ciudadanía, educación, formación, identidad.

Abstract

In this paper, the authors reflect on the value of education and its different modes. These two aspects relate to development models and a new concept in citizenship. In this globalised context, education aimed at young people must include elements that can help them to feel more deep-rooted in a context that has become european and understand phenomena such as the development of multi-cultural societies. Teachers have a very important role to play in this context.

Key words: development, citizenship, education, training, identity.

Résumé

L'auteur propose une réflexion sur le poids de la formation et ses différentes modalités, en relation aux modèles de développement, et la confrontation au nouveau concept de citoyenneté. Dans le contexte de la globalisation, la formation des jeunes doit viser des

éléments leurs permettant un enracinement dans un contexte non plus seulement national mais européen, et comprendre les évolutions communes telles que le développement de sociétés multiculturelles. Dans ce sens, la formation serait chargée d'une mission de premier ordre.

Mots clés: développement, citoyen, éducation, formation, identité.

Marcel Pariat

Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales

Universidad de París XII Val de Marne-Francia