

EL TEMA

LOS DILEMAS DEL RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE INFORMAL

José Machado Pais y Axel Pohl

El discurso europeo sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y la competencia se ha referido cada vez más a los potenciales del aprendizaje informal, por ser éste más extenso que la educación y formación regulares, tanto en lo que se refiere a sus contenidos como al acceso al mismo. El reconocimiento del aprendizaje informal es considerado, por una parte, como un medio para la democratización y la igualdad de oportunidades. Por otro lado, su conexión con la vida cotidiana del individuo, con su pragmatismo y su significado subjetivo, constituye una clave potencial para la motivación de los jóvenes. Utilizando este discurso, los autores de este artículo reflexionan sobre las propiedades del aprendizaje informal y las implicaciones del reconocimiento del mismo en un contexto social más amplio, de forma que constituya un valioso recurso de integración social. Aunque reconocen que existen experiencias de validación de la competencia profesional con base en la experiencia laboral, se muestran preocupados por las limitaciones del sistema formal de educación y formación, y el sesgo de dicho sistema al no reconocer las potencialidades de aprendizaje de la vida cotidiana de los jóvenes.

INTRODUCCIÓN

Redefinición del aprendizaje en una sociedad cambiante

Siguiendo a Deleuze (1990), el cambio social puede verse como un paso histórico *de las sociedades de la disciplina a las sociedades del control*. Las instituciones que conforman la sociedad disciplinaria -escuelas, familia, fábricas, hospitales y prisiones- viven un declive en su capacidad controladora. Aunque persiste la lógica de la disciplina, se va diluyendo, de forma fluida, por el tejido social. Y precisamente dentro de este proceso de cambio, el espacio estratificado que caracteriza a las sociedades disciplinarias, da lugar al espacio plano de las sociedades del control (Deleuze, 1980)¹. Mientras la sociedad de la disciplina construye estructuras fijas para las instituciones, la sociedad del mando se basa en redes flexibles y moduladas.

El cambio de una sociedad disciplinaria a una sociedad del mando fue posible tras la ruptura

de los obstáculos que restringían la autonomía de las instituciones. La continua eliminación de estos obstáculos hace que la distinción entre el interior y el exterior de las instituciones sea cada vez menos clara. De forma concomitante con este proceso, se produce una redefinición del poder y de su campo de acción. Pero el objeto de este artículo con respecto a estos cambios -dado que es algo que no ha recibido la suficiente atención crítica- es analizar la socialización que tiene lugar *entre las instituciones*; es decir, la interrelación existente entre la socialización informal y el aprendizaje informal (Pais, 2001).

Como consecuencia de este cambio, el mundo del trabajo demanda cada vez más a sus participantes la capacidad de organizar y estructurar su propia vida laboral y desarrollar las competencias personales y sociales

¹ En la obra de Deleuze, "espacio estriado" significa "un espacio de movimiento particionado que impide el movimiento libre. Espacio liso se refiere a un entorno... llenado por sucesos o eventos, más que por cosas reales o percibidas. Es un espacio de afectos, más que de propiedades." (<http://www.rhizomes.net/issue5/poke/glossary.html>)

José Machado Pais y Axel Pohl

necesarias para ello. Al mismo tiempo, la educación y la formación son cada vez menos capaces de producir estas habilidades básicas por sí solas. Su dependencia respecto del mundo exterior es demasiado fuerte como para generar recursos tales como significado, subjetividad y motivación (ver capítulo 11 por Mørch y Stalder). Los modos de aprendizaje informal y no formal, por consiguiente, no sólo han ganado popularidad entre los expertos en el ámbito de la formación, sino también entre los responsables políticos europeos a lo largo de las últimas décadas (Dohmen, 2001). Estas formas de aprender están asociadas a amplias esperanzas de extender los límites del aprendizaje tradicional, formalmente organizado y bien estructurado, y de remediar algunos de los efectos negativos que parecen ser inherentes a este último. En primer lugar, existe la esperanza de que el aprendizaje informal ayude a superar la brecha entre las demandas -rápidamente cambiantes- de la economía hacia una mano de obra cualificada, y la relativa incapacidad de los sistemas educativos y de formación en la promoción de la adquisición flexible de una serie de habilidades y competencias que no están disponibles en los sistemas formales. En segundo lugar, se considera que el aprendizaje informal contiene el potencial de aliviar el acceso a una cualificación para aquellos/as jóvenes que se encuentran alienados por los sistemas educativos y de formación, con lo cual podría resolverse el problema de la desigualdad de acceso a los recursos educativos y formativos. En tercer lugar, el aprendizaje informal parece ser un campo que genera potencialmente fuertes dosis de motivación para los jóvenes aprendices, lo que aumenta la probabilidad de que sus proyectos biográficos de aprendizaje adquieran un mayor significado subjetivo (du Bois-Reymond y Walther, 1999).

En este capítulo, realizamos una evaluación crítica, desde la perspectiva de los estudios de juventud, de las diferentes estrategias que intentan utilizar estos potenciales de las actuales políticas públicas implementadas en Europa.

La primera estrategia es la predominante entre los políticos a escala europea, y también en muchos países europeos, aunque en distintos grados. Su finalidad es desarrollar modelos de reconocimiento oficial de las competencias y habilidades adquiridas a través de vías de aprendizaje informales y no formales. En ocasiones, parece que los problemas relativos al aprendizaje informal se reducen a este enfoque, de naturaleza más bien técnica, con el consiguiente riesgo de olvidar los profundos potenciales del aprendizaje informal. Por consiguiente, en este capítulo sugerimos que las políticas de transición deberían abarcar dos opciones más en lo que se refiere al reconocimiento del aprendizaje informal. La segunda estrategia que examinaremos parte de la constatación de que el aprendizaje informal no se produce solamente en contextos "naturales" de la vida cotidiana tales como la familia, sino también en la esfera pública, por ejemplo en actividades sociales y de empleo juvenil. Por tanto, estos tipos de estrategia tratan de fortalecer tales contextos para reforzar el valor de los procesos de aprendizaje que en ellos se producen. La tercera estrategia que hemos considerado es la actualización del aprendizaje realizado en contextos formales de educación y formación, a través de los conocimientos obtenidos en los procesos de aprendizaje informal.

Evidentemente, esta lista de estrategias no ha sido elaborada de forma sistemática, en el sentido de que éstos no son sino modelos ideales toscamente descritos, y que en realidad no se encontrarán en "estado puro". Y tampoco trata de ser exhaustiva, ya que, por ejemplo, no se discuten aquellas políticas empresariales que contribuyen a propagar el aprendizaje informal.

Para concluir nuestra contribución, estudiaremos la combinación de estas tres estrategias en el marco de un enfoque integrado sobre las políticas de transición. Para ser capaces de analizar las fortalezas y debilidades de estas estrategias, será necesario reconocer el carácter multidimensional de los contextos vitales a los

que los jóvenes se enfrentan actualmente en sus transiciones a la vida adulta.

Discursos actuales en torno al reconocimiento del aprendizaje informal

Los políticos y expertos en educación de todo el mundo (Hager, 1998) son cada vez más conscientes de los problemas que surgen dentro de los sistemas formales de educación y formación. En el contexto de las discusiones que se producen en torno al aprendizaje permanente, parece demostrado que el aprendizaje informal ha sido hasta ahora un potencial ampliamente olvidado. Mientras los investigadores tienen diferentes ideas acerca de cuál es la definición que mejor se aplica a la naturaleza de los procesos de aprendizaje que tienen lugar fuera de las instituciones educativas y de formación, sus virtudes son ampliamente reconocidas:

- Las vías informales de aprendizaje se encuentran poderosamente determinadas por los propios individuos que las utilizan. Esto permite a los aprendices decidir qué aprender, en qué momento y a qué ritmo.
- El aprendizaje informal está muy limitado por el contexto; como estrategia de resolución de problemas, encaja muy bien con las necesidades de la situación en la que se produce.

En la presente sección ampliaremos esta lista con otras dimensiones, prestando cierta atención a dos elementos diferentes de las políticas que tratan de abordar el aprendizaje informal antes de adoptar una posición más radical y analizar el significado de este tipo de argumentos para los actuales sistemas educativos y de formación.

El reconocimiento formal de las competencias adquiridas informalmente

El contexto del aprendizaje informal constituye al mismo tiempo una ventaja y un inconveniente para éste. Es una ventaja porque el conocimiento y las habilidades adquiridas son muy importantes, tanto para la situación como

para el individuo. Las limitaciones contextuales del conocimiento y la cualificación se convierten en un problema si no existe un reconocimiento social de los resultados del aprendizaje. Si las competencias adquiridas de manera informal son útiles en contextos sociales comunes tales como el mercado laboral, entonces deberían ser canjeables por medios de intercambio socialmente reconocidos, como por ejemplo diplomas y certificados.

En el ámbito europeo se están invirtiendo importantes esfuerzos en el desarrollo de modelos de reconocimiento y evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridos en contextos de aprendizaje informales y no formales. El objetivo primordial de estos esfuerzos es establecer las metodologías necesarias para evaluar las competencias que los individuos han adquirido en dichos contextos. El problema de la certificación es el núcleo de muchos proyectos educativos y de investigación, por ejemplo, en el programa Leonardo da Vinci de la Comisión Europea. Por esta razón, analizaremos algunas cuestiones relativas al valor de esta estrategia desde nuestra perspectiva, sin llegar a desarrollar un análisis global exhaustivo de los diversos aspectos del tema, los cuales han sido desarrollados con detalle en otras partes (Dohmen, 2001; Björnavold, 2000).

Uno de los criterios que hemos querido aplicar a nuestro análisis de los elementos políticos es su probabilidad de contribuir a compensar la desigualdad de acceso a los recursos educativos formales. De hecho, existe alguna evidencia empírica -al menos en Canadá- que demuestra que la distribución del aprendizaje informal es más igualitaria que la que se produce en el caso de la educación formal. Al revés de lo que sucede, por ejemplo, en la formación superior, Livingstone (2001) no encuentra ninguna diferencia en las actividades de aprendizaje informal según la edad, el contexto sociodemográfico o educativo. Así, las políticas bienintencionadas que tratan de convertir los resultados del aprendizaje informal en rendimientos socialmente reconocidos, pueden contribuir a incrementar el capital cultural de

José Machado Pais y Axel Pohl

aquellos jóvenes que, por diversas razones, han sido excluidos de la educación o la formación regladas (cf. artículo de du Bois-Reymond y López Blasco).

Aunque el punto fuerte de esta estrategia consiste en compensar algunas de las desigualdades existentes en el acceso a la formación profesional y superior, debemos resaltar algunos de los inconvenientes y dilemas relacionados con las otras dos dimensiones que describimos en este capítulo para evaluar el impacto potencial de las políticas públicas.

Por ejemplo, podemos arrojar alguna luz acerca del impacto de esta estrategia sobre la motivación. Siguiendo la definición de "informalidad" de Kahane (1997), dos importantes rasgos del aprendizaje informal corren fuerte riesgo de devaluación, debido a una tendencia creciente a valorar las competencias informalmente adquiridas con la finalidad de la inserción en el mercado laboral. En primer lugar, lo que Kahane llama "instrumentalismo expresivo" de las actividades informales es uno de los factores motivadores más importantes del aprendizaje. Instrumentalismo expresivo significa que el aprendizaje informal consiste en una combinación de actividades que, por una parte, son emprendidas como fin en sí mismas, y por otra, incluye actividades más definidas y más directamente vinculadas a la resolución de problemas. El equilibrio entre ambos extremos es vulnerable, y si prevalecen los propósitos externos tales como los proporcionados por la previsión de obtener certificados profesionales, el "beneficio" simbólico de estas actividades puede perder su impacto positivo sobre la motivación del individuo.

Aunque no puede negarse que existe una demanda creciente de mano de obra con mayor formación, es posible que un aumento en la certificación produzca un efecto paradójico. En buen número de países europeos (Wallace y Kovatcheva, 1998: 97), una cierta inflación de certificados ha provocado ya lo que se ha

denominado "la paradoja educativa": cada vez más jóvenes obtienen títulos educativos y de formación más elevados, lo cual a su vez disminuye su valor en términos de lograr una inserción estable en el mercado laboral. Por consiguiente, el incremento del número de certificados no conllevará necesariamente una menor desigualdad en la distribución del capital cultural de los jóvenes. Para evitar este proceso de alineación, quizá cabría imaginar procesos de diálogo alternativos para evaluar estas competencias. Los protagonistas de este tipo de diálogo deberían ser entes locales tales como representantes de las organizaciones empresariales, instituciones educativas y de formación, así como los individuos mismos. Por supuesto, un cambio hacia un sistema educativo y de formación capaz de adoptar tales procesos depende estrechamente de la naturaleza de los sistemas de la transición nacionales. En un contexto como el sistema nacional de cualificaciones profesionales (NVQ) del Reino Unido, tales cambios tendrán lugar con mayor probabilidad que en Alemania, debido a la elevada formalización del sistema educativo y formativo de este último país. El sistema alemán ofrece una certificación altamente normalizada para unos pocos itinerarios educativos y formativos que hacen más difícil que se produzcan procesos abiertos de reconocimiento de la "competencia real" adquirida fuera del sistema; mientras, por otro lado, los sistemas más orientados hacia los resultados -como es el caso del modelo británico- parecen dejar un mayor margen a la forma de adquirir las competencias reales. No obstante, en el caso francés puede observarse que el grado de regulación del sistema educativo-formativo, por sí solo, no es un elemento decisivo. Aunque estos sistemas, en Francia, están fuertemente regulados, el "*bilan de competence*"² francés muestra que la visión política acerca de la importancia de una ampliación del significado del concepto de formación "real", puede ser muy eficaz (Dohmen, 2001).

² Balance de competencias (N. del T.). En francés en el texto original.

Así, los procesos de evaluación de competencias informalmente adquiridas deben ser entendidos como un proceso muy político, y en menor grado como un problema metodológico consistente en inventar herramientas de valoración. Una forma de ampliar la perspectiva acerca del aprendizaje informal es pasar del nivel macro de la certificación de las competencias, al nivel medio de la esfera social, y echar un vistazo a las instituciones entre el nivel macro del sistema educativo y el ámbito de la vida cotidiana, en la que el aprendizaje informal y el no formal se encuentran unidos (cf Alheit 1999, p 79).

Fortalecimiento de los espacios informales de aprendizaje

Enfatizar el aprendizaje informal y no formal implica un cambio en la concepción del aprendizaje mismo: debe conceptualizarse el aprendizaje teniendo en cuenta su estrecha relación con el sentido y con la identidad. No puede entenderse el aprendizaje como algo que ocurre exclusivamente en la cabeza de los jóvenes, sino que es algo que trasciende a las relaciones sociales (Wenger, 1998). Por lo tanto, un elemento clave para hacer un uso correcto de los potenciales del aprendizaje informal y de la naturaleza social del aprendizaje es apoyar los contextos en los que se produce dicho aprendizaje. Aunque buena parte de este tipo de aprendizaje se produce en la vida cotidiana, que es un ámbito de difícil acceso para las intervenciones políticas, algunos tipos de actividad social proporcionan a los individuos buenas oportunidades para desarrollar un aprendizaje no formal, siendo mucho más accesibles a la intervención política pública.

De esta forma, ciertas instituciones del mencionado nivel intermedio entre los sistemas y los individuos, que no son ni el Estado ni el mercado, poseen un elevado potencial para la negociación descrita en la sección anterior. Aquí podemos limitar nuestro análisis a las dimensiones directamente relacionadas con el

aprendizaje informal, dado que el Tercer Sector, como área importante para las políticas de transición, se trata en otro capítulo de este mismo volumen.

Las instituciones sociales tales como organizaciones voluntarias, colectivos juveniles y otras, comparten algunas ventajas que hacen más probable que el aprendizaje informal se produzca de forma más organizada. Aunque no es posible planificar el aprendizaje informal, los estilos de aprendizaje no formal que tienen lugar en el nivel intermedio incorporan algunas importantes características de los procesos de aprendizaje informal.

Pueden establecer umbrales de acceso más bajos que la educación formal, si se sitúan en los contextos cotidianos de la vida de los jóvenes, como en los barrios locales o en la (sub)cultura juvenil. A veces, el propósito de tales actividades no es otro que la producción simbólica, como aspecto importante de algunas formas de aprendizaje informal. El aspecto social del aprendizaje suele satisfacerse cuando estas actividades se arraigan en el grupo de iguales. De esta manera se cumplen algunos de los criterios más importantes de la informalidad, los cuales pueden proporcionar un puente entre la integración social (la vida cotidiana) y la integración de los sistemas. Los modelos de participación y las condiciones en estos contextos se estructuran a través de la desigualdad, pero de hecho están más abiertos a procesos de interpretación y negociación (Walther y Stauber 1999). En algunos casos, incluso, los mismos jóvenes pueden ejercer una importante influencia sobre el entorno.

Se ha observado que la incorporación del aprendizaje informal en las instituciones formales puede producir un sesgo respecto a la clase media, pues los modelos de aprendizaje más abiertos (por ejemplo en las empresas) "no adoptan una actitud más abierta y atrayente para aquellos grupos más excluidos desde el punto de vista educativo, sino que generan más bien una posición defensiva" (Alheit, 1999, p 82).

José Machado Pais y Axel Pohl

Todos estos factores hacen que el aprendizaje informal sea más probable que en otros entornos. Pero, en la otra cara de la moneda, algunas de estas organizaciones sufren un bajo reconocimiento social en términos de poder y dinero otorgado. Por ejemplo, todos los tipos de trabajo juvenil proporcionan a los jóvenes muchos de los requisitos previos que hemos mencionado como necesarios para desarrollar el aprendizaje informal. Pero, dado que pertenecen a una esfera política que puede considerarse como "sector suave" (Walther et al, 2002), los resultados del aprendizaje raramente se transforman en alguna forma socialmente reconocida de capital cultural. Lo que es más, las organizaciones mismas padecen las consecuencias de ser parte de este "sector suave". A menudo deben operar en condiciones de inestabilidad financiera, lo cual debilita aún más su posición.

Estas organizaciones solamente podrán convertirse en "entornos de aprendizaje" en el sentido de Alheit (1999), si tiene lugar un cambio en la actitud social con respecto a sus resultados, lo que significaría un cambio de enfoque, pasando de la consideración del éxito a corto plazo en el mercado laboral, a los resultados biográficos a medio y largo plazo. Para hacer visibles estos resultados biográficos, serían muy útiles las estrategias de certificación de competencias informalmente adquiridas tal y como se ha mencionado en la sección anterior, sobre todo para los jóvenes, para quienes estas formas de reconocimiento se convierten en el único punto de apoyo.

El dilema de la conciliación entre educación formal y aprendizaje informal

El desafío que representa el reconocimiento del aprendizaje informal para la sociedad de la disciplina resulta obvio en relación con sus consecuencias sobre la educación formal. En esta sección, adoptamos una postura más radical, considerando una tercera estrategia que consiste en un desafío más profundo a los

actuales sistemas educativos y de formación, incluyendo las instituciones educativas desde la escuela secundaria superior a la educación y formación profesional, y los programas formativos para aquellos jóvenes que ya han sido rechazados por las instituciones educativas regladas. Muchos autores creen que el fracaso continuado en la escuela es un problema.

Sin embargo, muy pocos reflexionan sobre este problema más allá de los limitados parámetros que suponen los suspensos de los estudiantes. La educación formal reproduce, año tras año, muchos de sus errores, que raramente son abordados: los mismos modelos pedagógicos inadecuados; las mismas clases aburridas; las mismas evaluaciones controvertidas; la misma falta de preparación por parte de maestros mal pagados y altamente desmotivados; los mismos castigos y las mismas concesiones; la misma indiferencia y el mismo "siempre igual"

(Benevides de Barros, 1997). Frente a esta situación, algunos jóvenes apuestan por lo prohibido. ¿Por qué juegan a pelearse o hacen aviones de papel en las clases? ¿Por qué engañan a sus maestros y compañeros? ¿Por qué, en los ratos de recreo, hablan sobre sus trucos y bromas, sobre las que ya han hecho y sobre las que piensan hacer? Porque para muchos estudiantes el aula es *diabólica*, mientras que lo que para ellos es verdaderamente interesante es la creación *simbólica*. Creación simbólica que pueden encontrar haciendo las cosas de forma suelta y espontánea, utilizando su imaginación. Etimológicamente, la palabra símbolo se forma por *syn* (del griego, que significa "con") y *balo* ("jugar"), y se opone a *diabólico*, en otros términos, *dia* ("sin") y *balo* ("jugar"). "La habilidad de crear relaciones es la habilidad de crear símbolos", tal y como afirma Vaidergorn (2001). No obstante, la arquitectura de la educación formal es *diabólica*, no hay espacio para el juego, para las relaciones, para lo simbólico. Mientras la burocracia escolar valora las cuestiones operativas, los jóvenes experimentan una suerte de encarcelamiento.

La educación formal: permeabilidad del sistema y obligaciones

El sistema educativo, a menudo, está desconectado de la realidad que lo rodea. Parece introducirse dentro de una burbuja que le garantiza su autonomía respecto del mundo exterior. ¿Pero por qué van los jóvenes a la escuela? Son arrojados al interior de este sistema: los jóvenes deben "prepararse para el futuro" (fuera del sistema). Al parecer, el sistema educativo se legitima por el futuro, en tanto que proporciona la educación de los adultos del mañana: los futuros ciudadanos, padres, trabajadores, profesionales, y líderes. Desde esta perspectiva, los jóvenes viven un proceso de cambio, sin un presente. O más bien, su presente está supeditado al futuro: "van a la escuela para poder ser alguien en el futuro".

Para la educación formal, el presente parece tener exclusivamente un valor de transición, o lo que es lo mismo, un valor muy escaso. De este modo, el presente de los jóvenes se proyecta al futuro de una manera incierta. Y esto sucede incluso cuando los jóvenes escogen los mejores itinerarios disponibles, suponiendo que les llevarán a la mejor senda de integración en el mercado laboral. Una vez más, la idea de una "salida" vincula la escuela a un interior y a un exterior (el mercado de trabajo). En la sociedad actual, las carreras educativas no siempre acaban obteniendo un diploma. El objetivo de la "empleabilidad" presupone el aprendizaje a lo largo de toda la vida, debido a la permanente reestructuración tecnológica de la economía, la cual a su vez determina que los itinerarios académicos no son decisivos para la integración en el mercado de trabajo ni, ciertamente, garantizan ésta de por vida.

Esto ocurre porque, más allá de las tendencias que podemos proyectar hacia el futuro, siguen existiendo amplias áreas de incertidumbre e inseguridad relacionadas con el complejo laberinto de nuestras sociedades (Pais, 2001). De hecho, los jóvenes europeos tienen una visión polimórfica y ambivalente acerca del

tiempo, aunque al mismo tiempo admiten su naturaleza lineal y sus ciclos (Pais, 1999).

¿Por qué van los jóvenes a la escuela? Para prepararse para el futuro. Como si el futuro ya existiera. En la escuela, el futuro no debería ser algo que ya ha sucedido. Es algo que hay que realizar, preferentemente de manera participativa, involucrando a los jóvenes mismos. No obstante, en la escuela formal predomina una cultura prescriptiva: los planes de estudio y las asignaturas, las normas de disciplina, los exámenes globales (estándar), las prácticas pedagógicas inscritas en una filosofía de "producción en masa", todo de acuerdo con la función de los sistemas educativos en las economías más poderosas.

El modelo educativo que opera en nuestras sociedades, parece ir perdiendo contacto con la realidad que trata de transformar. Este modelo educativo se basa en la filosofía de que la educación y la formación se entienden como una sala de espera -en la que las puertas aún no están abiertas- por la que se accede a la integración profesional. Los jóvenes se preparan para la vida activa, con el resultado de que los estudiantes parecen "inactivos" (en situación de espera). Por extraño que pueda parecer, las estadísticas oficiales reproducen esta filosofía, excluyendo de la población activa a estos jóvenes que "esperan". Al establecer una frontera estricta entre el tiempo de la educación (de supuesta inactividad) y el tiempo de trabajo (de actividad), los horizontes del conocimiento (el conocimiento limitado a la certificación escolar) se encuentra en peligro de ser confinado a la obtención de un diploma y a la suposición de que, si se obtienen buenas calificaciones, será más fácil encontrar un empleo. Así, la escuela ha venido funcionando como un factor artificial de contención del empleo, un "aparcamiento" para los jóvenes potencialmente desempleados. El efecto perverso de esta contención es obvio: en lugar de reducir las tasas de desempleo, este sistema aumenta los niveles de cualificación de las personas desempleadas (obviamente,

José Machado Pais y Axel Pohl

la solución inversa no es mejor en absoluto). Sin embargo, algunos jóvenes tienen la percepción que los diplomas escolares son "cheques prematuros", sin valor de ningún tipo en el presente y, posiblemente, de escaso o ningún valor en el futuro (cf. artículo de du Bois-Reymond y López Blasco).

Dado que la escuela ofrece un futuro tan incierto y que, por otro lado, los jóvenes no aceptan la etiqueta de "inactivos" que les asigna el sistema, muchos de ellos terminan valorando el aprendizaje informal en lugar de la rutina prescrita de la educación escolar. Esta rutina, viejo vicio del sistema educativo, impide desarrollar una pedagogía de la autonomía, en la cual -en palabras de Paulo Freire- ser capaz de enseñar no significa transmitir conocimientos, sino crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje, siendo esencial la participación activa de los estudiantes (cf Freire, 1997).

Nuevos objetivos pedagógicos: hacia una "pedagogía del tejado"

El desafío que plantea el aprendizaje informal a la educación formal puede ilustrarse a través de la experiencia vivida en el marco de una investigación en una escuela situada en las afueras de Lisboa, con una considerable proporción de estudiantes de raza gitana. La directora del colegio abrió un cajón de su escritorio para mostrar un buen número de cuchillos que había confiscado a algunos de los niños. ¿Por qué los niños gitanos traen cuchillos a la escuela? ¿Por qué son violentos? Probablemente, los cuchillos gitanos son armas de rechazo, cuya finalidad es luchar contra la sumisión a la cultura escolar, ritualizando una cultura agresiva que se considera como parte de la cultura gitana. En este sentido, los cuchillos gitanos no son solamente armas de intimidación; también son un instrumento de significado simbólico que no sólo acusa la estructura superficial de la confrontación existente entre los estudiantes, sino también la arquitectura profunda de la contradictoria cultura de la educación escolar.

Los niños gitanos no traen los cuchillos a la escuela con la intención de herir o matar. El simbolismo del cuchillo puede entenderse como una mediación, la cual permite a estos niños rehuir la realidad. Como cualquier otro símbolo, el simbolismo del cuchillo conlleva un significativo elemento de poder, justificado por el hecho que los símbolos son polivalentes, incongruentes, polisemánticos y abiertos. La exhibición de un cuchillo tiene el poder mágico de connotar y denotar las visiones de todas las cosas que puede representar. El hecho de confiscar el cuchillo al estudiante no le priva de la capacidad de representar todas las bromas y daños que podría causar, aun cuando se encuentre guardado dentro del cajón de la directora del colegio. Los símbolos tienen este poder de estructuración, estructuran la imaginación y proclaman el desorden, así como el orden, invocando significados excesivos. La violencia demostrada por algunos niños gitanos constituye su particular forma de mostrar su oposición a los frustrantes modelos de aprendizaje que se utilizan en la escuela. Estos niños suelen encontrar el sentido de su vida lejos de los discursos pedagógicos oficiales aplicados en las aulas.

La directora del colegio, que tan cuidadosamente guarda los cuchillos en el cajón de su escritorio, contaba que durante el recreo, los niños gitanos disfrutaban subiéndose al tejado de la escuela, como si buscaran tesoros ocultos. En realidad, lo que buscan son nidos de pájaros. El tejado tiene un doble significado para estos niños. Por el hecho de ser una protección, una defensa, se convierte en un descubrimiento. Los descubrimientos del tejado nos hicieron pensar que quizá las cosas más importantes que estos niños aprenden, son precisamente las que tienen lugar fuera del aula, donde el control de los maestros no puede alcanzarlos. El sentido de la vida puede descubrirse (en sentido simbólico) en el tejado de una escuela, en el nido de un pájaro.

El conocimiento adquirido en un tejado es completamente distinto del adquirido en un aula,

también en términos epistemológicos, porque está relacionado con el valor, el riesgo, la curiosidad, la aventura, la trasgresión. Lo que aprenden en el aula suele parecerles una estupidez, porque está empapado de un racionalismo exagerado, causado por una distancia y abstracción del mundo real. ¿Qué puede hacerse con niños que encuentran placer en el tejado escolar, violando las reglas del sistema educativo formal?

¿Iniciar procedimientos disciplinarios?

Lo importante es la dirección de la organización, salir del caos para dirigirse hacia el orden. Pero para que los niños entiendan el significado del orden, primero deben comprender el caos. Si los niños se enfrentan a informaciones elaboradas o impositivas ("¡no puedes subirte al tejado!"), difícilmente entenderán su significado. A lo sumo, lo memorizarán y lo rechazarán o asumirán: "así es como funciona". Cuando la directora, de forma muy inteligente, propuso a los niños gitanos que, en lugar de matar a los pájaros, deberían cuidarlos y alimentarlos, y construirles una jaula, los niños traían cada día comida para dar de comer a los pájaros. Asumieron una responsabilidad: cuidar de los animales, tarea que llevaron a cabo con entusiasmo y compromiso. Hasta que un día se dieron cuenta de que no tenía ningún sentido retener a aquellos pájaros dentro de la jaula, de la misma forma que ellos se sentían encerrados dentro del aula.

En otras palabras, la idea de la directora renovó el proceso de aprendizaje. Ella lo hizo aceptando la curiosidad innata de los niños, permitiéndoles afrontar los misterios de su mundo, en lugar de obstinarse en proporcionar conocimientos irrelevantes que colocan a los niños en un papel pasivo, como simples cajas en las que uno introdujera el conocimiento; como recipientes pasivos de conocimientos triviales (desde el punto de vista de los niños).

Una de las mayores limitaciones del sistema educativo proviene del hecho de considerar el conocimiento como un contenido predefinido, en

lugar de considerarlo como el resultado de un cuestionamiento. Cuando obligamos a los niños a repetir mecánicamente datos no asimilados, les estamos invitando a vivir en un absurdo. La curiosidad nos enseña que la fuerza de una pregunta básica es la ventana (Whitin y Whitin, 1997) o el tejado, porque la observación a través de una ventana o los descubrimientos en un tejado enfrentan a los estudiantes con el mundo que los rodea y en el que viven.

Hemos visto más arriba que la educación formal es como una prisión para los niños gitanos. Merece la pena recordar el aforismo de las alas y las jaulas de Rubem Alves: algunas escuelas son como jaulas; otras son como alas. Las escuelas tipo jaula están ahí para que los pájaros se olviden de volar. Las que son como alas detestan que los pájaros estén encerrados en una jaula, así que estimulan y animan a los niños a volar. No enseñan a volar, porque esto es un conocimiento innato, los pájaros saben volar desde que nacen. A veces lo único que se requiere es un simple gesto como el de uno de los niños de nuestro caso: basta abrir la puerta de la jaula para estimular el vuelo³.

Esta "pedagogía del tejado" sugiere que la mayoría de nuestras escuelas son como jaulas, que tienen encerrados a niños y maestros. Los profesores se ven atrapados por los contenidos de los planes de estudios oficiales, la obligación de atenerse a los horarios y a las asignaturas oficiales, aprisionados por rutinas pedagógicas que impiden la libertad del conocimiento. Los estudiantes, a su vez, también se ven atrapados, con ausencias disciplinarias causadas por abrir las alas tratando de escapar de las paredes de la jaula, en un esfuerzo por ganar algún espacio libre, la libertad. Un espacio que, eventualmente, puede conseguirse en el tejado de la escuela. Allí se sienten libres de las cadenas que les atan a la mesa del aula. Cuando sus cuerpos se mueven dentro del aula, los docentes raramente entienden este lenguaje del cuerpo, se limitan a hablar y escuchar con las palabras. En las

³ Véase la página web <http://www.rubemalves.com.br>.

José Machado Pais y Axel Pohl

escuelas no enseñamos a los niños a entender su propio cuerpo, a desarrollar una sensibilidad corporal, a tomar conciencia (a ser conscientes de sus propios significados). La violencia en la escuela puede interpretarse en el sentido que los estudiantes reaccionan a este encarcelamiento y/o expulsión.

El conocimiento que se transmite formalmente en el aula es un conocimiento centrado en el individuo y su evaluación. En la otra cara de la moneda, el "conocimiento del tejado" se comparte socialmente en el sentido más hermoso del conocimiento: el descubrimiento. El violento comportamiento que los docentes suelen atribuir a los niños gitanos puede ser, después de todo, la expresión de una lucha oculta por la oportunidad de obtener conocimiento desde el tejado. En otras palabras, aprender descubriendo, gracias a la creatividad colectiva. Es importante que los maestros utilicen las experiencias vitales de sus estudiantes. Estudiantes que, a menudo, se rebelan contra un sistema educativo que les impone silencio, impidiéndoles descubrir. En este contexto interpretativo, sus cuchillos son también un símbolo de poder, o mejor, un contrapoder frente al conocimiento que se suele transmitir en el aula. Los cuchillos y peleas en el tiempo de recreo ayudan a liberar una energía frustrada que representa un potencial sublimado para la creatividad.

Hemos visto que, en la educación formal tradicional, todos los esfuerzos educativos y formativos, todos los contenidos del aprendizaje, todas las normas de conducta, giran en torno a un objetivo fijo: preparar a los estudiantes para las exigencias de la vida futura (Pais, 2001). Este modelo, sin embargo, sólo funciona cuando las demandas futuras pueden ser establecidas de una forma inequívocamente clara. En caso contrario, la educación formal corre el peligro de convertirse en una realidad anacrónica o que solamente será valorada por su capacidad cognoscitiva de transmitir los contenidos funcionales del conocimiento. Atrapada en sus propios convencionalismos, la educación formal

no está preparada para enfrentarse a los nuevos itinerarios y desafíos sociales. Un claro ejemplo de esta falta de preparación es la dificultad de este modelo educativo para gestionar la creciente heterogeneidad de los estudiantes, causada por la progresiva masificación de la educación, pero también por una intensificación de los flujos migratorios. Dicha heterogeneidad -de naturaleza esencialmente socioeconómica- se transforma a menudo en diferenciación racial: no por el hecho de que los estudiantes sean diferentes, sino porque tal diferencia ya estaba predefinida (como consecuencia y no como causa de la diferenciación) (cf Delgado Ruiz, 2002). Esta incapacidad endémica de gestionar las diferencias contribuye al fracaso educativo.

Esta incapacidad se ve además reforzada por una ideología centrada en los valores escolares (Correia y Matos, 2001), según la cual, la crisis experimentada por el sistema educativo sólo puede ser resuelta intensificando la educación formal. El relativo fracaso de las sucesivas reformas educativas y el mesianismo de los reformadores correspondientes -que insisten en ignorar el peso de las tradiciones y rutinas escolares- demuestran que la escuela se subordina a una "gramática" (Tyack y Cuban, 1995) de arraigadas normas resistentes al cambio. Con el tiempo, esta resistencia a las sucesivas reformas demuestra claramente que la escuela es una "identidad persistente" (Nisbet, 1979). Y tal como afirmaba Nisbet -aunque parezca paradójico-, no existe la menor posibilidad de entender los mecanismos de cambio social, a menos que comprendamos o reconozcamos seriamente los mecanismos de fijación de su persistencia, tal y como sucede en el caso del sistema educativo. Cuando cambian los gobiernos, inmediatamente cambian los programas educativos. Pero estos cambios no tienen el más mínimo impacto sobre la calidad del sistema educativo; ni sobre los intereses basados en la lógica corporativa dominante; ni sobre la falta de preparación o motivación de los docentes; ni sobre el fracaso escolar. Los programas cambian, pero permanecen las rutinas que subordinan la pedagogía a la

Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal

necesidad de atenerse a los ritmos de los planes de estudios en términos de contenidos, recursos y tiempo.

Si se mantiene esta capacidad de reproducir rutinas y resistencia al cambio, si las escuelas siguen asegurando solamente una certificación devaluada, ¿hasta qué punto serán capaces de desarrollar un orden social democrático e igualitario? Debido a su estructura persistente, la educación se organiza a través de rituales que establecen estructuras autoritarias. Estas estructuras sólo premian a los estudiantes más predecibles y a los que muestran una mayor complacencia hacia las rutinas del sistema. Los jóvenes socialmente desfavorecidos experimentan dificultades para integrarse en este tipo de escuela. Para atenuar la tensión causada por la presencia de estos intrusos, el Estado desarrolla las "políticas de control de la desigualdad" (Stoer, 2002). Éste es el caso del "sistema binario", dividido en educación académica y formación profesional. En ocasiones, esta tensión también puede verse sujeta a contención, a través de "medidas compensatorias" desarrolladas para luchar contra el fracaso escolar de los "malos estudiantes", a los que a menudo se etiqueta como "dummies"⁴. Tal y como sucede en el juego de naipes llamado "dummy" (un juego en el que los jugadores tienen que seguir el palo), el que no puede seguir el palo debe coger una carta del mazo, arriesgándose a ser un "dummy" durante tantos años como cartas tenga al final del juego. Algunos programas de educación no formal son como el mazo de cartas, en el que los "malos estudiantes" tratan de obtener las cartas buenas que les faltan. Otras veces, la "compensación" se produce a través de una trampa en el juego, protegida por el propio sistema. Aquellos jóvenes que no han sido capaces de adaptarse a la escuela, pasan de curso (sin saber cómo, y sin "saber" nada en absoluto) gracias a una lógica económica que empuja al director del colegio a perseguir el objetivo de la "progresión continua" (los

⁴ Maniqués (N. del T.)

estudiantes que pierden un año pueden afectar a los recursos económicos). Sin embargo, este malabarismo es incapaz de desarrollar una verdadera lucha contra el fracaso escolar, lo único que hace es mejorar los síntomas. Cuando las estadísticas muestran una disminución en las tasas de fracaso y abandono escolar, da la impresión de que el problema se está resolviendo. Finalmente, la compensación puede institucionalizarse a través de medidas de apoyo a aquellos estudiantes que tienen dificultades para aprender. No obstante, tales medidas compensatorias rara vez cuestionan los contenidos que se imparten en el sistema educativo o los objetivos del mismo, ni se establecen como movimiento contrahegemónico, dado que han sido concebidos como parte de las propias reformas del sistema.

No suele cuestionarse la importancia del "conocimiento para la vida" -una de las principales metas educativas-, lo cual indica la necesidad de discutir los presupuestos metodológicos centrales de un cambio fundamental del modelo escolar tradicional orientado al futuro, hacia un nuevo modelo de escuela orientado a la vida. Michael Brater (1999) discute estos presupuestos proponiendo no solamente una nueva pedagogía formal, sino también un aprendizaje exploratorio y dirigido a la propia vida, para lo cual el aprendizaje debería producirse bajo condiciones reales de la misma. Los contenidos del aprendizaje, siguiendo a este mismo autor, ya no deben ser metas educativas, sino que deben convertirse en pretextos para el aprendizaje. Esta nueva pedagogía formal debe posibilitar la selección de los temas a aprender, según criterios de importancia de tales temas; importancia con respecto a la construcción de las competencias individuales de los jóvenes, como impulso a su desarrollo personal. Esta propuesta implica la selección de los contenidos de la cualificación, los cuales se revelan como motivos didácticos para desarrollar competencias que contribuyen a alimentar a un ser humano autónomo: así, las habilidades operacionales son necesarias en el dominio

José Machado Pais y Axel Pohl

cognoscitivo, pero también es importante el afecto, los sentimientos, la disposición, así como el desarrollo moral y social. El segundo principio metodológico para afrontar la tarea pedagógica de facilitar el desarrollo activo de los jóvenes, puede encontrarse en lo que se ha denominado "aprendizaje exploratorio orientado a la vida" (cf. Holzkamp, 1993). En este caso, el aprendizaje se produce en situaciones experimentales en las que se sitúa a los individuos frente a ejercicios prácticos ("aprender haciendo"). Para llegar a esto, la organización del sistema educativo debería ser reconstruida metodológicamente, introduciendo procesos de aprendizaje centrados en la acción. En definitiva, procesos de aprendizaje interactivos y no centrados, que permitan experimentar y explorar los contenidos en lugar de tener que absorberlos y memorizarlos. En este tipo de modelo se invita a los estudiantes a pensar, saber, investigar, y a encontrar nuevas vías y nuevas metas. El maestro ya no da "conferencias", sino que se compromete a crear situaciones activas de aprendizaje, a ayudar a los estudiantes a encontrar por sí mismos las soluciones a los problemas, con la lógica del descubrimiento (Pais, 2002). Este aprendizaje exploratorio (bien ilustrado en la "pedagogía del tejado") apoya un proceso por el que el conocimiento se produce, en lugar de defender una adquisición pasiva del conocimiento transmitido y deificado.

El tercer principio metodológico fundamental se centra en el aprendizaje orientado a la vida, que se produce en situaciones reales. No es posible simular artificialmente estas condiciones con una finalidad didáctica, o apartada de la vida real, como suele observarse en las aulas convencionales. En este contexto (divorcio de la vida real), se corre el riesgo de sufrir considerables perjuicios, en forma de pérdida de sentido y motivación. Éstos son aspectos importantes que sólo pueden encontrarse fuera, en la vida real, en el "tejado" de la escuela. Porque allí es donde está la vida real, y allí es donde se pueden ver los efectos de la formación sobre las habilidades de los jóvenes; cuando se liberan de las rutinas escolares, la vida

demuestra ser el mejor lugar para aprender.

Como hemos defendido anteriormente, el sistema educativo puede considerarse como "una unidad persistente en el tiempo", estando dicha persistencia bien representada por la imagen de estar encerrados en una jaula. Aquellos que viven en una jaula difícilmente serán libres, a menos que alguien del exterior les abra la puerta. En este sentido, Nisbet (1979) afirma que el cambio social no puede inferirse de los procesos endógenos que, por su propia naturaleza, lo único que hacen es producir reajustes internos en la estructura a la que se refieren. Las políticas educativas sólo producen pequeños ajustes que causan escaso o ningún cambio en el sistema educativo, porque raramente se discuten las metas educativas. Robert Merton (1980) sugiere que existen tres modelos diferentes de alcanzar los objetivos culturales (educativos, en nuestro caso):

- El modelo tradicional, que valora los medios "institucionales" para alcanzar los "objetivos educativos", y que domina los actuales debates de las reformas educativas crea, de hecho, tres tipos de comportamiento en los estudiantes: aceptación (el éxito de la educación se hace visible a través de la capacidad de adquirir todos los conocimientos transmitidos), ritualismo (aparente aceptación de las normas del sistema educativo, pero falta de motivación por aprender) y alienación (abandono y clara desmotivación con respecto al aprendizaje escolar, buscando mecanismos compensatorios tales como consumo, adicción a las drogas, etc.).
- El modelo de "medios alternativos" para lograr las viejas "metas educativas" es indudablemente innovador. Pero debemos enfatizar el hecho de que se trata de una innovación que no cuestiona los viejos "objetivos educativos".
- El tercer modelo afirma que las reformas educativas no deben limitarse a acciones dirigidas a los "medios", sin importar lo innovadores que éstos puedan ser. No puede surgir ningún tipo de cambio educativo si no se

discuten sus objetivos. Y un cambio de objetivos sólo puede lograrse bajo el impulso de una serie de factores exógenos a la denominada escuela formal. Este cambio puede proyectar una nueva realidad causada por una acción transformadora: trans- (más allá que) -forma (la vieja forma). La trans-forma-a(c)ción sólo es posible a través de la acción y por el efecto de una constelación de esfuerzos dirigidos a ella: el cuestionamiento (la educación que tenemos y la que no enemos); la investigación (factores exógenos y endógenos, como fuente de estancamiento, renovación, o cambio en los sistemas educativos); la información/difusión (de experiencias pedagógicas que pueden discutirse y experimentarse); la interacción/cooperación (entre los agentes educativos, no sólo maestros, sino también padres y estudiantes); la intervención/transformación (incluyendo no sólo los recursos pedagógicos, sino también las nuevas metas educativas).

En este sentido, es importante aprender de las buenas prácticas observadas en la llamada educación no formal y en el aprendizaje informal. No estamos diciendo que éstos deban reemplazar a la educación formal, ni desarrollarse en contra de ella (Apple, 2001). Sin embargo, creemos que la escuela debería abrirse a experiencias que tradicionalmente se ha negado a aceptar. En algunas experiencias educativas no formales e informales, podemos encontrar verdaderos desafíos que atañen a los objetivos educativos y a los métodos de aprendizaje, que pueden demostrarse por los descubrimientos del tejado y la "pedagogía del deseo" (cf. García Castro et al, 1998).

Los descubrimientos del tejado deberían comenzar con la mutua comprensión y el mutuo descubrimiento de profesores y estudiantes entre sí. Esto implica permitir a los estudiantes expresar su individualidad, realizar su existencia a través de representaciones concretas, por ejemplo dibujando. Por esta razón los niños gitanos representan la violencia exhibiendo sus cuchillos. De igual forma, aquellos que estudian

mucho y lo memorizan, exhiben sus conocimientos levantando sistemáticamente la mano cada vez que el profesor plantea una pregunta. Todos los temas que deben ser aprendidos deben encontrar el cauce para el conocimiento, el cauce para descubrir y aprender nuevas cosas (como sucede en los descubrimientos del tejado), o deben desarrollar la autoexpresión, como en el caso de la expresión corporal y musical. Generalmente, la autoexpresión de las artes visuales se estimula mediante exhibiciones públicas de creación artística; no es frecuente pensar en el aula como un espacio para liberar la energía creativa y la participación.

Un problema de la educación es el "tiempo" (Schafer, 1986). Tradicionalmente, la educación trata sobre del tiempo pasado, enseñando cosas que sucedieron hace mucho tiempo. Está claro que el conocimiento se acumula y que la educación debe trabajar de forma retrospectiva, para rescatar el pasado, y debe recoger todos esos conocimientos. Pero ocurre que los sentimientos humanos se encuentran cada vez más sujetos a la racionalidad. Es evidente que, en el curso de historia, la abstracción, la racionalización y la conceptualización representan una valiosa adquisición, una herencia que debe ser desarrollada; pero no a costa de los sentimientos, la emoción, el afecto. De acuerdo con Fayga Ostrower (1977), no hay que considerar que las relaciones que llevan a definiciones y conceptualizaciones son las únicas verdaderas y válidas. Sin embargo, sigue prevaleciendo en la escuela la memorización mecánica de fórmulas, conceptos y abstracciones. En este modelo educativo, los estudiantes se limitan a asimilar la información que se les transmite. Pero cuando el conocimiento se convierte en un recurso deseable -la "pedagogía del deseo"-, el maestro estimula la creación de una comunidad de aprendices y, de hecho, se convierte en un aprendiz más junto a sus estudiantes. El maestro puede plantear las preguntas, los problemas, los retos, puede crear un clima de curiosidad, estimular el descubrimiento y, a partir

José Machado Pais y Axel Pohl

de ahí, privilegiar la participación de los estudiantes. La pedagogía del deseo también tiene lugar a través del placer travieso. Algunas personas piensan que placer significa confusión, desorden, caos. Nada podría ser menos exacto, dado que el orden travieso cuenta con su propia disciplina y con sus reglas. No obstante, quizá debido a una falta de sensibilidad artística, para los burócratas de la educación, el sentido de la disciplina sólo puede lograrse mediante la lógica de la jaula. Esto es erróneo, pues el propio supuesto es un importante factor de indisciplina y violencia. También en este caso, las "alas de libertad" pueden proporcionar vuelos de responsabilidad.

Conclusión: aprendizaje informal, ¿cuchillo del ejército suizo de las Políticas Integradas de Transición?

En este capítulo hemos analizado los puntos fuertes y también los diversos dilemas producidos por tres enfoques distintos relativos al reconocimiento del aprendizaje informal desde el punto de vista de las transiciones juveniles. Esta exploración del terreno incluyó perspectivas de crecimiento del potencial humano, de disminuir la desigualdad y de salvar la brecha existente entre las instituciones y los individuos (jóvenes). Es evidente que estos tres enfoques han de ser vistos como elementos complementarios en el marco más amplio de los cambios en la forma en que la sociedad ayuda a los jóvenes en sus transiciones al mercado laboral.

La estrategia de reconocer competencias y conocimientos formalmente adquiridos en el aprendizaje informal corre el riesgo de, simplemente, duplicar las desigualdades existentes en el acceso al mercado de trabajo, si no se entiende como un proceso político de distribución de poder en torno a la cuestión de qué tipos de aprendizaje deberían obtener reconocimiento y cuáles no. Es más, esto guarda relación con cuestiones políticas tales como el hecho de que el Tercer Sector

demuestra un elevado potencial en el refuerzo de los jóvenes en ese proceso, pero no se le dota de suficientes recursos para ello. Sin embargo, la simple formalización de los resultados del aprendizaje realizado en contextos informales, agravaría el peligro de que estos contextos perdieran algunas de sus mejores virtudes, que son las que posibilitan el aprendizaje informal.

La naturaleza complementaria de los enfoques aquí descritos no resuelve necesariamente los dilemas que emergen a consecuencia de la complejidad de la actual situación que vivimos en nuestros sistemas educativos y de formación. No obstante, todos ellos subrayan lo que ya afirmaba John Field:

La idea del "aprendizaje a lo largo de toda la vida" no atrae la atención sobre la educación o la formación -dominio tradicional de los políticos- sino sobre el aprendizaje, realizado por los individuos y las organizaciones sin una excesiva intervención por parte del Estado. Un enfoque político basado en el aprendizaje será radicalmente distinto a uno basado en la educación y la formación (Field, 1998, p 1).

Lo que todas las estrategias tienen en común es el hecho de que el aprendizaje no puede organizarse ni planificarse en rígidos currícula, sino que debe ser desarrollado respetando la biografía y subjetividad de los jóvenes. En el ámbito de las políticas dirigidas al sector de las transiciones, esto implicaría un mayor énfasis en el criterio de éxito formativo que en los resultados cuantitativos de dichas políticas. Dado que las tres estrategias presentadas exigen un alto nivel de reflexividad institucional, necesitarán una buena inyección de energía innovadora si quieren hacerse realidad. La incorporación de lo "informal" significará en cualquier caso renunciar a modelos rígidos de planificación y a formas tradicionales de evaluación política; para desarrollar con éxito las políticas integradas sobre esta base, las instituciones necesitarán desarrollar una amplia capacidad para aceptar la incertidumbre en lugar

de promover la consecución de objetivos y premios a corto plazo. En los términos utilizados por Peter Alheit: "Sin democratización, no es posible lograr una informalización del aprendizaje que sea generalmente aceptada" (Alheit, 1999, p 78). En este sentido, lo que se quiere conseguir parece bastante alejado de la simple incorporación de algunas nuevas metodologías educativas y de formación, precisando de un replanteamiento fundamental de la educación y la formación como parte de las sociedades europeas.

Bibliografía

- Alberto Correia, J. and Matos, M. (2001) 'Da crise da escola ao escolocentrismo', in S.R. Stoer, L. Cortesão and J.A. Correia (eds) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*, Porto: Edições Afrontamento, pp 91-127.
- Alheit, P. (1999) On a contradictory way to the Learning Society: a critical approach, *Studies in the Education of Adults*, Vol 31, No 1, pp 66-82.
- Apple, M. (2001) 'Away with all the teachers: the cultural politics of home schooling', *International Studies in Sociology of Education*, Vol 10, No 1, pp 61-80.
- Banha, R., Gaspar, A.M., Gomes, M.C., Miles, S., Pohl, A. (1999) "Catching the Trapeze in a Life-long Learning Society": A Comparative Discussion of Unconventional Educational Strategies for 'Disadvantaged' Young People', in A. Walther and B. Stauber (eds), *Life-long Learning in Europe*, vol 2, Tübingen: Neuling, pp 223-228.
- Benevides de Barros, R. (1997) 'Subjectividade repetente', in E. Guimarães and E. Paiva (eds) *Violência e Vida Escolar. Contemporaneidade e Educação, Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada*, Vol 2, No 2, pp 116-135.
- Beukema, L. (2000) 'Temporality in Recognition. The Case of Just-in-Time Distribution', in U. Holtgrewe, St. Voswinkel and G. Wagner (eds) *Anerkennung und Arbeit*, Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, pp 85-98.
- Bjørnåvold, J. (2001) 'The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends', in P. Descy, M. Tessaring (eds) *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe. Cedefop Reference series (3 volumes)*, Luxembourg: EUR-OP.
- Bloomer, M. and Hodkinson, P. (2000) 'Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning', *British Educational Research Journal*, Vol 26, No 5.
- Brater, M. (1999) 'Escuela y formación bajo el signo de la individualización', in U. Beck (ed) *Hijos de la Libertad*, México: Fondo de Cultura Económica (original edition in German: 1997), pp 137-163.
- CEDEFOP (ed) (2000) *Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Coffield, F. (1999) *Breaking the Consensus: Life-long Learning as Social Control*, Newcastle: School of Education, University of Newcastle.
- Coffield, F. (ed) (2000) *The Necessity of Informal Learning*, Bristol: Policy Press.
- Cohen, P. and Ainley, P. (2000) 'In the Country of the Blind? Youth Studies and Cultural Studies in Britain', *Journal of Youth Studies*, Vol 3, No 1, pp 79-95.
- Davies, P. (2000) 'Formalising learning. The impact of accreditation', in: Field (ed.), pp 54-63.
- Deleuze, G. (1980) *Mille Plateaux*, Paris: Minuit.
- Deleuze, G. (1990) *Pourparlers*, Paris: Minuit.
- Delgado Ruiz, M. (2002) 'Estética e infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos', in C. Feixa, C. Costa and J. Pallarés (eds)

José Machado Pais y Axel Pohl

Movimientos Juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, Grifotas, Okupas, Barcelona: Ariel, pp 115-143.

- Dohmen, G. (2001) *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*, Bonn: Federal Ministry for Education and Research.
- du Bois-Reymond, M. (1999) 'Trendsetters and other types of life-long learners', in P. Alheit et al (eds) *Life-long learning inside and outside schools. Contributions to the Second European Conference on Life-long Learning, Bremen, 25-27 February 1999, Collected Papers*, Roskilde: Roskilde University; Bremen: Universität Bremen; Leeds: Leeds University [parallel Internet version by Universität Bremen].
- du Bois-Reymond, M. and Walther, A. (1999) 'Learning between Want and Must: Contradictions of the Learning Society', in A. Walther, B. Stauber (eds), pp 21-45.
- Field, J. and Spence, L. (2000) Informal learning and social capital, in J. Field (ed), pp 32-42.
- Freire, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz da Terra.
- Garcia Castro, M., Abramovay, M. and collaborators (1998) 'Cultura, Identidades e Cidadania: Experiências com Adolescentes em Situação de Risco', in *Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas*, Brasília, CNPD, Vol. II, pp 572-579.
- Hager, P. (1998) 'Recognition of Informal Learning: challenges and issues', *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50, No. 4, pp 521-535.
- Holzkamp, K. (1993) *Lernen: eine subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/Main and New York: Campus.
- Kahane, R. (1997) *The Origins of Postmodern Youth. Informal Youth Movements in a Comparative Perspective*, Berlin, New York: De Gruyter.
- Livingstone, D. (2001) *Adults' Informal Learning: Definitions, findings, Gaps and Future Research*. NALL - National Research Network on New Approaches to Life-long Learning working paper 21. Toronto: NALL.
- Pais, J. (1999) *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Lisboa: SEJ/CELTA.
- Pais, J. (2001) *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Pais, J. (2002) *Sociologia da Vida Quotidiana. Teorias, Métodos e Estudos de Caso*, Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais.
- Merton, R. K. (1980) *Teoria y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, pp 209-239 (original edition in English: 1949)
- Miles, S., Pohl, A., Stauber, B., Walther, A., Banha, R. and Gomes, M. d. C. (2002) *Communities of Youth, Cultural Practice and Informal Learning*, Aldershot: Ashgate.
- Nisbet, R. (1979) *Social Change*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ostrower, F. (2001) *Criatividade e Processo de Criação*. Petrópolis: Editora Vozes, (1. edition: 1977).
- Schafer, R. M. (1986) *The Thinking Ear*, Ontario: Arcana

Editions.

- Sparks, B. (2000) 'Informal Learning in Community: The Role of Subjectivity and Intersubjectivity'. Paper at the *41st Adult Education Research Conference*, Michigan State University in East Lansing, Michigan USA, Online version from <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/sparksb1-web.htm>
- Stauber, B. and Walther, A. (1999) 'Life-long Learning between Differences and Divisions', in B. Stauber, A. Walther (eds), pp 11-20.
- Stauber, B. and Walther, A. (eds)(1999) *Life-long Learning in Europe / Lebenslanges Lernen in Europa*, Vol. 2, Tübingen: Neuling.
- Stoer, St. R. (2002) 'Desocultando o vó das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social', in St. R. Stoer, L. Cortesão and J. A. Correia (eds) *Transnacionalização da Educação*. Coimbra: Afrontamento, pp 245-275.
- Tyack, D. and Cuban, L. (1995) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Vaidergorn, I. (2001) 'Sol e Ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade', in O. Rodrigues de Moraes Von Simson, M. Brandini Park and R. Sieiro Fernandes (Orgs) *Educação Não-Formal. Cenários da Criação*, Campinas: Editora da Unicamp, pp 79-93.
- Wallace, C. and Kovatcheva, S. (1998) *Youth in Society. The Construction and Deconstruction of Youth in East and West Europe*, Basingstoke/New York: Palgrave.
- Walther, A. and Stauber, B. (eds) (1998) *Life-long Learning in Europe / Lebenslanges Lernen in Europa. Options for the Integration of Living, Learning and Working / Optionen für die Integration von Leben, Lernen und Arbeiten*, Tübingen: Neuling.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitin, Ph. and Whitin, D. J. (1997) *Inquiry at the Window. Pursuing the Wonders of Learners*, Portsmouth/New Hampshire: Heinemann.