

MATICES CONCEPTUALES DEL PENSAMIENTO PROSPECTIVO EN EDUCACION

Juan Luis RUBIO MAYORAL

Sorprende comprobar el extendido afán por definir y describir nuestra sociedad actual a grandes trazos, utilizando usualmente el impreciso recurso de adjetivos o neologismos, como descriptores exclusivos, que en numerosas ocasiones, sirven de pretexto para eludir un análisis más coherente con la complejidad del fenómeno social. En este nutrido grupo terminológico aparecen conceptos no exentos de matices ideológicos y otros complementarios. Es el caso del «capitalismo avanzado» o «tardío», o lo que desde ópticas diversas se entiende por «sociedad de masas», «postindustrial», «programada», del «conocimiento», o de la «información».

Ciertamente, estos datos pueden ser ampliados o desarrollados, pero no es nuestra intención trazar un mapa terminológico de las características de nuestro mundo social ni, en apariencia, caer en la extendida costumbre de querer describir la sociedad moderna haciendo uso de estos pobres atributos. Por el contrario, sólo pretendemos orientar nuestro análisis hacia una reflexión prospectiva, en ocasiones olvidada, sobre los ámbitos sociales afines al fenómeno de la educación actual. En este contexto puede ser suficiente, para nuestro objetivo principal, poner de relieve los aspectos más significativos y de mayor incidencia dentro del sistema educativo.

En la base de esta realidad se encuentra una revolución tecnológica de originales características históricas, basada en una serie de descubrimientos científicos y desarrollos tecnológicos que afectan a los «procesos» en mayor grado que a los «productos». Esta incidencia sobre el proceso cobra más importancia si consideramos que su materia esencial es la información, cuyo tratamiento pasaría a convertirse en el núcleo básico de esta revolución en curso, adquiriendo su auténtica dimensión, «precisamente en su capacidad de utilización en una red de innovaciones tecnológicas caracterizadas por su interconexión y reforzamiento mutuo, en la medida en que todas las innovaciones pueden ser transformadas en procesos de información que multiplican el impacto específico de cada tecnología»¹. Estamos evolucionando hacia una etapa en la que la producción pasa a caracterizarse por un nuevo sistema de relaciones entre los aspectos técnicos, económicos y sociales que hace posible que cualquier innovación influya en el resto de los sectores abriendo a su vez nuevas posibilidades y un más amplio número de interacciones recíprocas.

¹ CASELLS, M., y Otros: *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Alianza Editorial, Madrid, 1986, p.23.

La característica de las nuevas tecnologías es su interdependencia; los avances de cada campo facilitan el progreso en otras áreas de la innovación tecnológica, en base a la comunicabilidad de la información. Este núcleo básico está mediatizado por la omnipresencia de los sistemas de comunicación, entendidos como procesos sociales permanentes, y traducidos en la extensión y universalización de los llamados «mass media», lo que nos conduce a un cambio sustancial en la estructura y contenidos del conocimiento. La determinación y el condicionamiento de éstos, respecto al volumen y cantidad de información, comienzan a remover las bases tradicionales de lo que comúnmente entendíamos por «educación». Así, el hecho de que un sujeto realice una atenta lectura de la prensa durante un año, obteniendo, de una manera indirecta y casi inconsciente, una cantidad de datos y conocimientos, que en el mejor de los casos, equivaldrían a una licenciatura universitaria, a ciertos autores comienza a no parecerles «gratuito»².

Las transformaciones sociales han sido una constante histórica y no podemos afirmar que se den sólo en el momento actual, aunque, como matiz diferencial, el «ritmo exponencial» de progresión de las opciones científicas y técnicas, está produciendo una rápida erosión de los elementos de comparación con el pasado, lo que ha llegado a provocar en la sociedad un clima de incertidumbre permanente al hacer inviable la existencia de sistemas estables de referencia. Todo ello, unido a la creciente complejidad del sistema de interacciones posibles entre los elementos conformantes del sistema social, y la dificultad inherente de prever las dimensiones y trayectorias posibles del cambio en curso, nos proporciona una información aproximada sobre el futuro de esta transición.

Convendría matizar que este crecimiento exponencial no ha sido asumido de pleno por el sector educativo. Así, estamos asistiendo a una ruptura con las que podríamos calificar «funciones tradicionales» del sistema de enseñanza, centradas clásicamente en la organización, sistematización e incremento de la «información» en aras de un proceso de transmisión cultural. Las respuestas desde el terreno educativo, por otra parte, no pueden olvidar que el «tempo» de implantación de un supuesto modelo innovador responde a períodos más lentos en todo caso que los procesos de cambio social, incrementando de este modo el umbral de incertidumbre, intrínseco a la respuesta ofertada. En esta tesitura, «si la educación quiere comportarse como una variable independiente, creativa y anticipatoria en el desarrollo social y cultural, y no reducirse a ser un mero subsistema de seguimiento y reproducción de las anteriores transformaciones, ha de comenzar por concienciarse de que el futuro, (...), no hay que esperarlo, sino que es preciso construirlo, para lo cual primero hay que inventarlo»³.

De igual modo, el proceso emergente se enfrenta con una situación de crisis estructural de los sistemas económicos y políticos donde, el desarrollo y las aplicaciones del conocimiento científico-tecnológico sirven, las más de las veces, para intensificar los procesos de «diferenciación», aunque el contenido, desarrollo y aplicaciones de la revolución tecnológica permite gran versatilidad a la hora de adaptarse a los objetivos históricos que cada sociedad determine.

² Cído.: CEBRIAN, Juan Luis: (Trabajo sin título presentado a la III Semana Monográfica), *La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y las comunicaciones*. (Fotocopiado), Fundación Santillana, 1988. El análisis del autor es ciertamente sugerente, así, matiza a posteriori: «... desde el punto de vista del esfuerzo individual, en realidad un acercamiento al Times, si es atento, ocupa más de dos horas diarias y muchas más de ocho los domingos. Vistas las cosas desde este punto de vista, resulta que el ciudadano de nuestros días aprende mucho más fuera de la escuela o de la universidad que en éstas».

³ ESCOLANO BENITO, Agustín: «Qué educación y qué profesor en la España de los ochenta: para que futura educamos», *Estudios Pedagógicos*, N^o 14, Julio-diciembre, 1984, pp.79-96.

Añadido a lo anterior, hay un hecho que alcanza singular trascendencia a lo largo del siglo XX: la aparición de explicaciones «científicas» en las cuales la transformación de las estructuras sociales, se debe menos a una causa política que a una revolución científica. Este «cientifismo» es fruto de un afán por formular modelos de validez universal, contruidos según reglas objetivas que avalan su coherencia respecto a la realidad social que pretenden justificar. Así, a través del empleo del método científico, se desean superar las limitaciones y acceder a modelos sociales de carácter general y necesario, provocando un cierto pragmatismo político que tiende a separar su acción de todo idealismo, generalmente a través de discursos, «tecnocráticos», en los que problemas relativos a las relaciones sociales, estructuras institucionales, o infraestructura económica, son de orden técnico, no político, y en última instancia el bienestar de la sociedad se fundamenta en una organización eficaz de la producción y distribución de bienes, de la asignación de recursos, de la educación, etc., en el que la técnica como instrumento impone las «reglas del juego».

Estos supuestos, comienzan a tomar forma en el campo educativo a partir de la década de los cincuenta, a través de lo que se ha dado en definir como orientaciones «economicistas», denominación bajo la cual fueron clasificados los enfoques que vinculaban la educación con la sociedad global, con los problemas de desarrollo, y con aspectos condicionantes del mismo, como la formación y empleo de recursos humanos o la extendida convicción sobre la alta rentabilidad social y económica de las inversiones en educación⁴. Junto a esta tendencia, se detecta un movimiento que reivindica la educación en términos de derechos humanos, pero cuyos resultados se extienden más en las declaraciones que en los hechos, desvinculando el papel de la educación dentro de la cultura de las opciones «políticas» adoptadas⁵. A todo ello contribuyó muy eficazmente la «planificación integral» de la educación que se impuso a partir de mediados los años cincuenta⁶. A pesar de la insistencia teórica de la planificación en la necesidad de primar la calidad de enseñanza y de gestión del sistema educativo y de sus recursos, las rápidas respuestas que exigía la creciente demanda social obligaron, en muchos casos, a adoptar estrategias que no siempre permitieron tomar las medidas necesarias para garantizar unos niveles mínimos de calidad.

Cuando hoy se observa, con la perspectiva crítica que proporciona el tiempo transcurrido, la exaltación que en su día se hizo de la planificación y el desarrollo, puede constatar que una de las quiebras principales de que adolecieron en el terreno práctico tales postulados, fue la falta de capacidad para traducir sus principios en realidades concretas. De este modo, el interés inicial que suscitó, a nivel político, esta preocupación por el valor económico de la educación, enmarcada en lo que dio en definirse como la

⁴ DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo: «Planificación de la educación», en *Aspectos sociales y económicos de la educación*. Unesco, París, 1965.

⁵ Cfdo. RAMA, German W., *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, Cepal/ Kapelusz, Buenos Aires, 1985, pp.11-14. Una matización aclaratoria, desde la óptica del Banco Mundial, podemos encontrarla en: IPSACHAROPOULOS, George, y WOODHALL, Maureen: *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversiones*, Tecnos, Madrid, 1987, p. 16, afirmando: «La justificación para esta inversión se basó en que la educación no es solamente un derecho humano básico, sino también un componente esencial del desarrollo económico y social, y que al planificarse adecuadamente las inversiones en educación, se obtiene un buen dividendo especialmente en los países más pobres. Hoy en día, pocos se atreven a discutir que el desarrollo humano contribuye al crecimiento físico. Sin embargo, muchos países en desarrollo se han desilusionado del valor económico de la educación porque los déficits de mano de obra de los años 196 han sido reemplazados por un creciente desempleo entre las personas con educación, y porque a pesar de grandes gastos en educación aún persiste una pobreza y unas desigualdades de bienestar y oportunidades».

⁶ BETANCUR MEJIA, Gabriel: *Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación. La integralidad del planeamiento educativo y su extensión regional*, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Documentación Educativa, Bogotá, 1984 (3 vols.).

«revolución de la inversión humana en el pensamiento económico», daría paso a una suerte de frustración, atizada por la persistencia, en los más de los casos, de las circunstancias que motivaron la adopción de estas políticas inversoras, poniendo de manifiesto la incapacidad para utilizar eficazmente los recursos existentes o los que con carácter extraordinario, eran destinados a acometer la empresa del desarrollo⁷.

En este contexto, y como respuesta positiva a esta situación, se ha producido una revisión del concepto de desarrollo como intento de adaptación selectiva en función de grados y unidades de medida en cada una de las áreas de la actividad social, que vendrían a señalar diferentes tipos de desarrollo⁸, que, sin embargo, en la práctica, siguen necesitando un crecimiento material ineludible. Esta revisión es producto de un replanteamiento, que trata de situar la educación en la doble perspectiva «causa/efecto» del desarrollo, en un intento de clarificar los límites de las aportaciones de la educación al crecimiento⁹.

Todo ello, es fruto de una nueva «revolución industrial», cuyo origen «está en otra revolución, la científico-técnica (...). Un rasgo característico de esta nueva revolución, es el papel que desempeña en ella la información, en el sentido específico de la palabra, que se está convirtiendo actualmente en instrumento de producción. Su vehículo es la microelectrónica (...). Esta última origina un acelerado desarrollo de la automatización y la robotización en la producción y los servicios. La consecuencia de este proceso es un enorme crecimiento de la productividad del trabajo (...). De este modo surge el paro estructural o tecnológico si se quiere, exponente del progreso de la producción (...) en cuanto la gente librada de esta manera (...) ejecutarán en cambio, distintas ocupaciones socialmente necesarias, que en un sentido más amplio de la palabra, también son trabajo»¹⁰. Estas tendencias conllevan un cambio necesario de mentalidad que supondrá aceptar formas de realización personal que impliquen grados mínimos de autoestima válidos y no necesariamente ligados al trabajo productivo. Este planteamiento nos conduce de nuevo a centrar nuestra reflexión sobre los efectos combinados que van a incidir –en muchos casos están incidiendo ya– sobre la educación, y de manera central en la posible «disfuncionalidad»¹¹ de los sistemas educativos respecto a los productivos¹². En este sentido, no debemos olvidar que en la actualidad, y pese a las previsiones, continúan produciéndose los mismos desajustes entre el sistema educativo y el mercado laboral que en los inicios de la crisis económica¹³, síntoma claro de la posible ausencia o ineficacia de medidas adaptativas o correctoras.

⁷ Una sintética aproximación a la problemática derivada de la aplicación de los principios postulados por la «planificación integral de la educación» puede consultarse en: COOMBS, Philips H.: *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, 1985, pp.228-262.

⁸ CÍD, ESCOTET, Miguel Angel: «Planificación de la educación en la perspectiva sistémico-dialéctica o utópica», en GRAO, Julio (Coord). *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, II Congreso Mundial Vasco/Narcea, Madrid, 1988, pp.44-45.

⁹ PSACHAROPOULOS, George, y WOODHALL, Maureen: Op. cit., pp.26-32.

¹⁰ SCHAFF, Adam: «La educación postsecundaria en la nueva sociedad que está surgiendo», Ponencia presentada en la III Semana Monográfica, *La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y las comunicaciones* (Fotocopiado), Fundación Santillana, 1988.

¹¹ CARABAÑA MORALES, Julio: «Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000», *Revista de Educación*, Nº 273, Enero-Abril, 1984, pp.23-48.

¹² VARIOS: *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura. Documentos de un debate*, Fundación Santillana, Madrid, 1987, p.90. «Hahdi Elmandjra, nos aporta una visión planetaria, en cierta medida desasosegante (...) al afirmar que la supervivencia de la raza humana en una sociedad del conocimiento dependerá de su capacidad para superar el abismo creciente entre el conocimiento disponible y el modo en que éste se emplee» la similitud de estas palabras con las conclusiones de la «Comisión Wolfe», que a finales de la década de los cuarenta, hacia depender la supervivencia de los Estados Unidos, del empleo adecuado de sus recursos humanos pueden abrir un nuevo punto de comparación entre momentos históricos caracterizados por crisis, que aunque cualitativamente diferenciales, encierran perfiles similares.

¹³ CONSEJO DE UNIVERSIDADE: *Las situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios*, MEC, Madrid, 1988.

Esta preocupación constante por intentar permeabilizar los sistemas educativos a las influencias del sistema social se ha convertido en un objetivo necesario, que pasa obligatoriamente por la formulación de alternativas coherentes con la problemática actual, y que a pesar de ello, nos conduce hacia una incertidumbre en los objetivos diseñados, así como a la inseguridad en que las metas que puedan ser alcanzadas, responden a las necesidades y expectativas de los cambios generados en esta sociedad. De este modo, y teniendo en cuenta que «el rasgo dominante en los tiempos en que estamos viviendo actualmente es el cambio rápido, radical e imprevisible que se produce en todos los aspectos que rodean a la educación: demográficos, tecnológicos, económicos, sociales, culturales y políticos. Todo parece indicar que (...) este ritmo acelerado del cambio histórico continuará en el futuro»¹⁴. Como respuesta a esta ausencia de certidumbres, se hace evidente «pensar que la verdadera clave de la educación es el futuro, y que en consecuencia, políticos, educadores y planificadores tendrán que elaborar planes educativos pensando en las necesidades venideras así como las condiciones sociales, económicas y de vida, en general, con las que se tendrán que enfrentar los que actualmente son «receptores de educación»¹⁵.

Planteamientos similares, de carácter prospectivo, intentaron marcar etapas anteriores: así en el Seminario Internacional de Prospectiva de la Educación organizado por el CENIDE en 1971, aparecían plasmadas algunas ideas vigentes en la actualidad: «El impacto de los cambios previsibles en los conocimientos, en las técnicas y en los procesos productivos es particularmente sensible en la enseñanza, que tiene necesariamente que asimilarlos. La educación es una acción para el futuro y tiene que hacerse pensando en el futuro. De ahí la necesidad, verdaderamente vital para los sistemas educativos, de plantearse este tema con todas sus consecuencias, si no quieren quedar desfasados, convertidos en vías muertas, en obstáculos para el progreso»¹⁶. A pesar de la insistencia continuada sobre la necesidad de fijar «paradigmas» que orienten la acción educativa en la sociedad futura, en pocas ocasiones el pensamiento prospectivo ha logrado arraigar en la trayectoria de los sistemas educativos. Analizar las causas de tal ausencia, así como las posibles alternativas parece cobrar mayor importancia si tenemos en cuenta que desde distintos postulados teóricos se tiende a considerar al pensamiento prospectivo como parte integrante y esencial de la planificación: no olvidemos que «estudio prospectivo, planeamiento y programación son aspectos diversos del mismo proceso de pensamiento y acción»¹⁷. Dentro de estos postulados, adquiere especial interés el análisis de los problemas educativos desde la óptica de una ausencia de previsiones a largo plazo, o de una «dirección futurista del cambio»¹⁸ con que la planificación educativa llevó a efecto sus programas durante las primeras décadas de implantación, y que desembocó en una profunda reflexión crítica sobre el rendimiento de tales estrategias¹⁹, siendo una de las corrientes sociales más destacadas el movimiento enmarcado por el término «ac-

¹⁴ COOMBS, Philip H.: «El impacto del cambio social, económico y tecnológico en las necesidades humanas de aprendizaje», en *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura. Documentos de un debate*, Fundación Santillana, Madrid, 1987, p.18.

¹⁵ COLOM CANELLAS, A.J.: «Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad», *Studia Paedagógica*, Nº 14, Julio-diciembre, 1984, p.17.

¹⁶ DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo: Discurso pronunciado en el Acto de Clausura. En *Seminario Internacional de prospectiva de la educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1971, p.22.

¹⁷ *El planeamiento de la educación: situación, problemas y perspectivas*. UNESCO, París, 1968, p.99.

¹⁸ ESCOTET, Miguel Angel, Op. cit., p.47.

¹⁹ Una visión crítica sobre el sentido y trayectoria adoptados por la Planificación de la Educación podemos encontrarla, entre otras, en las obras de: COOMBS, Philip H.: *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Madrid, 1985. RAMA, Germán W.: *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, CEPAL-Kapelus, Buenos Aires, 1985.

countability» que aparece en el terreno pedagógico orientado a la búsqueda de una mayor eficiencia y control del sistema educativo²⁰.

Esta ausencia de previsiones integradas a largo plazo sobre el devenir del sistema educativo nos devuelve a la óptica prospectiva, e incrementa las necesidades de un planteamiento anticipatorio y riguroso, cuya validez dependerá de un profundo análisis de los datos actuales que permita acercarnos a niveles aceptables de seguridad en la detección de las tendencias futuras. En este sentido, parece inevitable un «cambio de registro»²¹ centrado en la complementariedad entre el cálculo objetivo, tendente a reducir la incertidumbre y el error, y una visión intuitiva e imaginativa, como complementos necesarios, continuado con un exhaustivo replanteamiento de los modelos clásicos que han marcado su trayectoria evolutiva. No debemos olvidar la necesidad de una prospectiva multidimensional en la que la situación final prevista esté determinada por el juego de relaciones existentes entre todos los factores actuantes²².

El debate sobre los modelos orientadores del pensamiento prospectivo, vuelve a enfrentarnos con el elemento central de estos enfoques, la resolución de «sus propios problemas de desarrollo y puesta a punto: los de afinamiento y fiabilidad de sus métodos, (y) la tentación de encerrarse en la estrechez del academicismo»²³. Si a esta problemática unimos la dispersión metodológica y la errática precisión de sus resultados²⁴ puede que nos encontremos ante alternativas difíciles de conjugar, de una parte la necesidad de encontrar vías seguras de aproximación al futuro, y de otra, la improbable fiabilidad de tales instrumentos. En este sentido las previsiones sobre el comportamiento futuro de la sociedad es difícil que puedan alcanzar la fiabilidad de la ficticia «rama de las matemáticas que trata sobre las reacciones de conglomeraciones humanas ante determinados estímulos sociales y económicos», denominada «psicohistoria»²⁵.

²⁰ Un pormenorizado análisis de este movimiento social podemos encontrarlo en: GOMEZ ANTON, F.: *Educación e ineficacia*. EUNSA, Pamplona, 1974. Quizás una delimitación específica del fenómeno la encontramos en el siguiente párrafo: «Así pues, la 'accountability', a través de sus resonancias eminentemente económicas, trata directamente del funcionamiento social, y aún humano, en términos de rentabilidad comunitaria para tiempos de crisis y de disfuncionalidad productiva intrasistema, y cuyo objetivo es la eficacia de todos los agentes que participan en las múltiples manifestaciones de este funcionamiento». SANTOS REGO, Miguel Angel: «Accountability»: «Contextualización del modelo de competencias en Educación». *Revista de Ciencias de la Educación*, N.º 128, Octubre-diciembre, 1986, p.491.

²¹ ESCOLANO BENITO, Agustín: Op. cit., p.83.

²² VARIOS: *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura. Documentos de un debate*. Fundación Santillana, Madrid, 1987, p.109.

²³ JUNGK, Robert: «El futuro de la investigación de futuro», en: JANTSCH, Erich, KAHN, Herman, y Otros: *Pronósticos de futuro*. Alianza Editorial, Madrid, 1967, pp.10-11.

²⁴ Un ejemplo de esta problemática puede apreciarse (especialmente en las conclusiones) en: «Necesidades de personal docente de primera y secundaria en el año 2000», *Perspectivas*, N.º 61, 1987, pp.81-96. Este artículo reproduce la tercera y cuarta partes de uno de los documentos de trabajo elaborados por la División de Estadísticas relativas a la Educación (Oficina de Estadística, Unesco) para la 40ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra 2-11 de diciembre de 1986). El documento lleva por título *Análisis estadístico de las tendencias y proyecciones de profesores de enseñanza primaria y secundaria en el mundo, 1970- 2000*. HAUMEDER, Ulrika von (Ed.): *Reflection on the Future Development of Education. A Selective and Annotated bibliography*. División of Educational Policy and Planning, Unesco, París, Junio, 1979. Publicación preparada como desarrollo del programa de actividades aprobado por la Unesco en su 20ª Conferencia General, titulado genéricamente «Reflection on the Future Development of Education», en este documento se recoge una extensa bibliografía de temática afín al pensamiento prospectivo como herramienta de referencia para los miembros de tal programa, y que viene a refrendar el argumento de partida.

²⁵ «PSICOHISTORIA- ... Gaal Dornick, utilizando conceptos no matemáticos, ha definido la psicohistoria como la rama de las matemáticas que trata sobre las reacciones de conglomeraciones humanas ante determinados estímulos sociales y económicos... Implícita en todas estas definiciones está la suposición de que el número de humanos es suficientemente grande para un tratamiento estadístico válido. El tamaño necesario de tal

Es evidente que las anteriores consideraciones no suponen, en modo alguno, un intento de matizar las tendencias de este tipo de análisis. En este sentido, y desde el punto de vista del valor pragmático de la investigación prospectiva, podemos distinguir dos tipos de estudios: de una parte, los destinados a describir las tendencias del cambio y los desarrollos futuros de la sociedad, que responderían en última instancia a una función reductora de «incertidumbre» orientada hacia la acción educativa; de otra, los de carácter analítico, complementarios y no excluyentes, relacionados con el estudio prospectivo de las alternativas que desde el campo de la «planificación educativa»²⁶ trazan, a corto y medio plazo, las respuestas inmediatas a estas previsiones. Pasamos de este modo desde una reflexión prospectiva aplicada a los «fines», a un análisis operativo, destinado a evaluar las posibilidades de éxito futuro de una «política educativa».

Retomando esa visión pragmática, la trayectoria inminente del sistema educativo, en la década de los noventa, vendría definida por una serie de «proyectos» que pretenden integrar dentro de su dinámica una notable transformación en el campo educativo. Este proceso de cambio, debería someterse a una profunda y continuada revisión prospectiva, en aras de actuar dentro de cánones racionales, que eviten los desequilibrios estructurales entre las finalidades que orientan su acción, y los procesos diseñados en función de las mismas. La ausencia de este tipo de estudios es motivo de declaraciones que intentan olvidar «un pasado repleto de improvisaciones implantadas por decreto, sin más base que la proporcionada por un somero estudio técnico y administrativo del asunto», reconociendo como «gran parte de los yerros irremediables cometidos a lo largo de la historia de la enseñanza española de las últimas décadas hubieran podido evitarse de haberse experimentado las innovaciones curriculares proyectadas»²⁷ pero sin plantear medidas correctoras acordes con la realidad de tales experiencias. No debemos olvidar que la perspectiva temporal vuelve obsoleta cualquier alternativa que en el pasado se mostró factible, lo que unido al «tiempo» de implantación pone de manifiesto la posible inadecuación de tales medidas.

Otra dificultad estriba en coordinar la búsqueda de la identidad característica del individuo con la creciente complejidad del dominio del conocimiento, la información o la tecnología, entre otras, y que se enfrenta a carencias estructurales intrínsecas a los sistemas educativos. Los cuales responden a una herencia difícil de desmembrar, así los planes de enseñanza y sus contenidos, la formación del profesorado, los métodos y los medios de enseñanza, las estructuras del sistema y las modalidades de aprendizaje no formal deben adaptarse a las circunstancias de este futuro inmediato. De este modo, «frente a tantas nuevas realidades, los sistemas educativos imperantes no ofrecen una base cultural suficientemente sólida y elevada, tanto para aprovechar los bienes disponi-

número puede ser determinado por el primer teorema de Seldon, que... Otra suposición necesaria es que el conjunto humano debe desconocer el análisis psichistórico a fin de que su reacción sea verdaderamente casual... La base de toda psichistoria válida reside en el desarrollo de las funciones de Seldon, que exponen propiedades congruentes a las de tales fuerzas sociales y económicas como... Enciclopedia Galáctica». ASIMOV, I.: *Fundación*, Bruguera, Barcelona, 1976. pp.24-25.

²⁶ En ocasiones algunos autores prefieren sustituir el término «planificación» por el de «políticas» así: «Plantear la discusión en términos de políticas en vez de planificación, automáticamente elimina otro término embarazoso (...) el de la macroplanificación. Es difícil captar el verdadero significado de este término (...) Como es posible citar un solo caso en el que un sistema escolar o siquiera un nivel dado de la Educación se haya planteado de esta forma, uno pierde la fe en el término». PSACHAROPOULOS, George: «Planificación de la Educación: ¿En qué punto estamos?», en: GRAO, Julio (Coord): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, II congreso Mundial Vasco/Narcea, Madrid, 1988, p.24.

²⁷ MARAVAL, José María: Prólogo al *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987. pp.9-10.

bles de la ciencia y la tecnología modernas, orientándolas a su recta utilización, como para defender al hombre de sus peligrosos abusos y efectos negativos»²⁸.

Para ello, será necesario arbitrar estrategias a corto plazo que analicen la situación actual, para establecer comparaciones racionales con las proyecciones futuras. Análisis que deberá abordar, desde un enfoque anticipatorio, la pertinencia de las opciones «técnicas» planteadas como respuesta alternativa a la actual dinámica del sistema educativo. No debemos olvidar que el recurso inconsciente a la «técnica» como directriz exclusiva de este tipo de análisis, lleva implícita, en su proyección educativa, supuestos de fiabilidad en sus resultados que en la mayoría de los casos no obedecen a la realidad. La perspectiva histórica, no deja de mostrar la decepcionante visión desde la que contemplamos los efectos negativos con que la «utopía científica» ha satinado el campo tecnológico, impidiendo, la inclusión racional de éste en el tránsito de la sociedad en su conjunto, y acrecentando, en el caso de la educación, las distancias entre las posibilidades reales de asimilación y la rápida obsolescencia temporal de tales posibilidades, ante lo cual, y «en gran parte la educación comienza a operar sobre un conocimiento anticipatorio, pendiente de sistematización»²⁹.

De ahí que sea necesario replantear el papel que, desde el terreno educativo, puedan ejercer nuestros análisis de futuro, no sin antes haber resuelto algunas de las antinomias del sistema educativo actual. Por una parte, es fácil admitir la necesidad de renovaciones profundas y continuadas, opuestas frontalmente a la inercia de un sistema burocrático, que las más de las veces ejerce de factor retroactivo y neutralizante. Por otra parte, es posible constatar el bajo incremento de la investigación destinada a garantizar rendimientos acordes con las expectativas suscitadas, lo que unido al desequilibrio respecto a la magnitud y complejidad de los recursos humanos y financieros del sector educativo y de la importancia de sus resultados, viene a reflejar con mayor nitidez los déficits que inciden en nuestro campo.

²⁸ ²⁹ DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo: «La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas. Documento básico de trabajo», en: *La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas. Documentos para un debate*. Fundación Santillana, Madrid, diciembre de 1987. Santillana, Madrid, 1988. pp.8-9.