

# *La educación ante los escenarios de fin de siglo*

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO

Universidad de Valladolid (España)

## SUMMARY

The foreseeable end-of-century stages present new challenges to society and obviously to education. This paper is inspired in the idea that the transition to the new millennium will not be, despite the uncertainties in which we move, a blind process, but rather a development assisted by memory (history, experience) and by daring imagination.

Among other questions, the essay discusses themes related to educational pluralism, the crisis of traditional and modern versions and the new intercultural realities from the pedagogical perspective. In the same way it analyzes the repercussions of technological rationality and of the so-called High Modernity on future stages. Finally, it suggests ways of orienting new strategies for entering the new century.

## 1. Introducción

Este texto fue preparado para ser presentado y debatido en un encuentro interdisciplinar en el que participaban expertos procedentes del mundo del teatro, junto a intelectuales de muy diferente extracción académica: filósofos, lingüistas, ingenieros, médicos, pedagogos... Era aquella una reunión ciertamente heteróclita, no sólo por la diversidad de los concurrentes, sino también por heterogeneidad de los temas abordados, si bien los vectores de estudio fueron fundamentalmente tres: teatro, tecnología, educación.

Con independencia de las contribuciones concretas que aquel seminario pudo aportar al progreso de la cultura dramática y pedagógica, debo confesar que, para mí, las múltiples interacciones suscitadas por la puesta en escena de la dialéctica de la diversidad, que no sólo comportaba una situación de pluralismo académico, sino también de divergencia cognitiva y reactiva, constituyeron una oportunidad de aprendizaje desde la diferencia sumamente original y creativa. Tal vez, al igual que la biodiversidad es una condición *sine qua non* para la preservación de la naturaleza y de la vida, el debate cultural debería adoptar con más frecuencia estas formas de comunicación desde las diferencias, en vez de reiterar, como a menudo sucede, los esterilizantes patrones del corporativismo académico e intelectual.

Por proceder del mundo de la educación, y más concretamente de la historia de ésta, mi intervención quedaba condicionada obviamente. Esta era mi «diferencia». Salvo el poso que hubiera podido dejar en mí la cultura teatral de cada una de las épocas vividas, no me consideraba desde luego persona con especial formación en la teoría y práctica de esta dimensión estética de la expresión. Como historiador, era consciente de las funciones que el teatro tuvo, tanto en la época clásica como en la moderna, y aún en los tiempos contemporáneos anteriores a la reciente revolución tecnológica, en la educación popular de los ciudadanos. Las sociedades iletradas, de tradición oral, se sirvieron, como es sabido, de este género literario para transmitir el *ethos* de la civilidad, cohesionar a los miembros de la colectividad y hasta facilitar las necesarias catarsis públicas. La *mise en scene* del drama fue, además, una escuela de retórica y una plataforma para la controversia en torno a los valores que los distintos personajes ejemplificaban. Considero por supuesto, a este respecto, que, todavía hoy, los escenarios dramáticos podrían ser contemplados —¿por qué no?— como vehículos en los que se expresaran y representaran las manifestaciones del «teatro de la vida y del mundo» y se ensayaran, bajo nuevas formas simbólicas y retóricas, los juegos de lenguaje en que se resuelve la nueva «cultura-simulacro» de nuestro tiempo, para decirlo con las palabras de Jean Baudrillard<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Baudrillard, J. (1984): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós, p. 10.

Formuladas las anteriores cautelas, nuestra intención se centró, en el marco de la temática general del seminario (*Los escenarios de fin de siglo*), en torno a las otras dos cuestiones que motivaban el encuentro:

a) El *pluralismo educativo* en sus relaciones con la crisis de los grandes relatos, así como con la práctica de la interculturalidad. Estos temas afectan a la legitimación de las diferencias e identidades, pero también implican la necesidad de definir nuevos mínimos culturales comunes.

b) El impacto de la *racionalidad tecnológica* en los escenarios del futuro, cuyo análisis implica la revisión de los imperativos efficientistas de la performatividad junto a la búsqueda de nuevas orientaciones de valor, emergentes de la misma crisis de la cultura moderna, que sugieran pautas para fundamentar un nuevo humanismo que trascienda las incertidumbres actuales.

Lo que seguidamente propuse intentó suscitar, en torno a estos dos centros de interés, algunos puntos de reflexión orientados a dictaminar el sentido y las características que los *escenarios del inmediato futuro* ofrecerán a la educación como marco de referencia de sus actuaciones, así como ciertos criterios que pudieran guiar las *estrategias* a seguir en la instrumentación de la innovaciones pedagógicas necesarias para dar respuesta anticipada a las expectativas, ya intuibiles, del porvenir.

Dada la complejidad de los cambios a que se están viendo sometidas las sociedades contemporáneas, así como la pluralidad de formas que adoptan los escenarios y las prácticas culturales, es poco probable que se pueda formular con éxito una propuesta de análisis o de intervención que asegure el asentimiento general. Parece por ello aconsejable proceder con cautela tanto al diagnosticar los escenarios como al diseñar las estrategias de acción. La prudencia aconsejó, pues, que la exposición ofreciera mejor bases para la discusión que proposiciones demasiado precisas.

Nuestro lenguaje y nuestro discurso se movieron por tanto más en el debate de algunos tópicos de la discusión actual sobre las relaciones entre educación y cultura que en la investigación y propuesta de un programa pedagógico específico. Sirvan, pues, estas consideraciones preliminares para contextualizar el contenido que seguidamente se expone.

## 2. En pos de un nuevo milenio

En menos de un septenio cambiaremos no sólo de centuria, sino también de milenio. Inmersos desde hace siglos en la corriente secularizadora de la cultura moderna, los mentores de Occidente no parecen anunciar para estos «tiempos finales», siempre cruciales, ninguna escatología, aunque en ciertos sectores fundamentalistas y neoliberales se señale incluso como alternativa plausible a la racionalidad moderna el retorno al espíritu religioso. Así lo

anunciaba, por ejemplo, Daniel Bell, para quien la gran confusión en que está sumida la cultura moderna podría producir algún tipo de respuesta de ese orden. La búsqueda de nuevos significados para eludir el nihilismo o el vacío en la sociedad posindustrial encontraría en esta salida el retorno a un vínculo roto (capitalismo-ética protestante) por el modernismo<sup>2</sup>. En un trabajo más reciente, traducido al castellano bajo el título *Milenio*, el economista argelino Jacques Attali prevé igualmente el encuentro con el sentido religioso de la vida, tolerante o fanático, en un mundo que cambiará más en los próximos diez años que en ningún otro período de la historia humana. Esta será la respuesta al imperio de la tecnología y al silencio que los objetos impondrán a los hombres<sup>3</sup>. Y hasta el pensador marxista A. Schaff, en su última autoconfesión, no descarta que este siglo «tenso y neurótico» corra el peligro de ser víctima del apocalipsis o de tener que recurrir al «solaz» de la religión<sup>4</sup>.

Pero los pronósticos más comunes se debaten en otra dirección al tratar de definir los escenarios a que abocará nuestra crisis cultural. Probablemente ni los mitos milenaristas que, despojados de su original legitimación sobrenatural, pervivieron, bajo formas secularizadas, en los movimientos revolucionarios de nuestro siglo, tal como mostró Norman Cohn<sup>5</sup>, tendrán virtualidad en el año 2.000, salvo en aquellos ámbitos culturales en los que los procesos de modernización no se integraron bien con las tradiciones. Los escenarios del porvenir, en lo que se refiere al sentido de la cultura, se debatirán más bien, tal como especulan hoy los analistas de la crisis de la Modernidad, entre las incertidumbres con que se perfila la llamada era posmoderna, la recuperación del proyecto ilustrado inconcluso o la búsqueda de una nueva cultura de «alta Modernidad» que emergería de las transformaciones inmanentes que se operan en el seno de ésta<sup>6</sup>.

Ninguna época ha tenido seguramente una tan clara conciencia de su historicidad como la nuestra. La toma de conciencia histórica es, como subrayó H. G. Gadamer, «la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna». Esta conciencia es sin duda un privilegio, aunque pueda asimismo constituirse en «una carga que, como tal, no ha sido impuesta a ninguna otra de las generaciones anteriores»<sup>7</sup>. Ello quiere significar que si no percibimos hoy un horizonte claro al que orientar con seguridad nuestras acciones, sí contamos con una importante memoria que nos ayudará a sobrevivir. Esta memoria no sólo garanti-

<sup>2</sup> Bell, D. (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza, pp. 143 y ss.

<sup>3</sup> Attali, J. (1991): *Milenio*. Barcelona: Scix Barral, pp. 92 y 106.

<sup>4</sup> Schaff, A. (1993): *Mi siglo xx*. Madrid: Sistema, pp. 131 y ss. También en: *¿Qué futuro nos aguarda?* Barcelona: Crítica, p. 18.

<sup>5</sup> Cohn, N. (1989): *En pos del milenio*. Madrid: Alianza, pp. 285-287.

<sup>6</sup> Giddens, A. (1993): *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza, p. 146.

<sup>7</sup> Gadamer, H. G. (1993): *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos, p. 41.

za nuestra identidad, sino que, como la sombra del relato clásico, nos proporciona perspectivas y nos acompaña en los saltos hacia adelante (a nadie le es dado saltar sin ir acompañado de su sombra). El llamado «fin de la historia» que anunciara F. Fukuyama en 1989, al cumplirse el segundo centenario de la Revolución francesa, difundido por la *John M. Olin Foundation* (institución norteamericana de reconocida tradición en la revisión conservadurista de la enseñanza de las ciencias sociales), no es otra cosa, como advierte J. Fontana, que la reelaboración de las tesis de Hegel sobre el cierre de la historia humana<sup>8</sup>. Por lo demás, conviene recordar que los estructuralismos también contribuyeron a la formulación de los discursos que propiciaron el declinar del sentido histórico y la muerte del hombre.

¿Por qué reivindicar el recurso a la historia en la definición de los *escenarios de fin de siglo* y de las *estrategias* que se instrumenten para anticiparse a ellos? En primer lugar, porque los datos que nos ofrece la realidad actual no son simplemente sincrónicos, sino elementos dotados de una genealogía que los conforma. De otra parte, porque el análisis histórico facilita la interpretación crítica de esa realidad y la percepción de sus desarrollos inmanentes que emiten prolongaciones hacia el futuro. Finalmente, porque la reflexividad sobre el pasado posibilita la formulación de hipótesis alternativas en las que fundamentar el diseño de escenarios y estrategias para el porvenir.

Desde los anteriores planteamientos parece razonable pensar que la «noche del siglo», como ha llamado Edgar Morin al tránsito hacia el nuevo milenio<sup>9</sup>, no será, pese a las incertidumbres en que nos movemos, una noche oscura y apocalíptica, sino una fase de un proceso asistida por la memoria y la experiencia, por el privilegio y el peso de la historia, que se sumarán a los discursos de la imaginación audaz.

### 3. Los escenarios de fin de siglo

Aunque el recurso a la historia, como hemos argumentado, proporciona algunas seguridades, es verdad también que, como ya advirtió Edmund King, el mundo en el que aprenden y viven nuestros niños y jóvenes es, en cierto modo, «un mundo sin precedentes», por lo que a quienes tenemos que arriesgar en la educación del porvenir nos interesa afrontar las «incertidumbres», «en vez de cargar el acento sobre el manejo de las certezas»<sup>10</sup>.

Hace ahora justamente diez años participé en un curso de la Universi-

<sup>8</sup> Fukuyama, F. (1989): *El fin de la historia*. Barcelona: Planeta. Fontana, J. (1992): *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, p. 7.

<sup>9</sup> Morin, E. (1982): *Para salir del siglo xx*. Barcelona: Kairós, p. 7.

<sup>10</sup> King, E. J. (1984): «El pluralismo inglés en la formación de profesores», *Studia Paedagogica*, 14, 63.

dad Internacional Menéndez Pelayo (Santander, 1984) con una ponencia de intención prospectiva: *Qué educación y qué profesor en la España de los ochenta*<sup>11</sup>. Era el año orwelliano, una fecha símbolo de un futuro ya consumado, que invitaba a ensayar nuevos futuribles, comprometiendo a la razón, como quería Kant, con la memoria histórica y la audacia imaginativa. Esta era tal vez la actitud más racional, adoptada frente a la tentación por la simple complacencia nostálgica en el pasado o por ensayismo anarquizante en favor de un futuro sin tradición. Al año siguiente, en los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, tuve ocasión de continuar el análisis anterior al presentar otro texto titulado como la misma reunión: *¿Para qué futuro educamos?*<sup>12</sup>.

No me es posible resumir aquí aquellos análisis y propuestas, que en algún caso, además, yo mismo revisaría. Utilizaré, eso sí, cuando proceda, algunos puntos de aquellas comunicaciones, pero centraré mi reflexión ahora en los dos requerimientos fundamentales de este seminario: la definición del perfil de los escenarios del futuro en relación con el *pluralismo educativo* y la *racionalidad tecnológica*.

A mi modo de ver, el debate prospectivo sobre los escenarios a los que han de responder los sistemas educativos, en relación con el pluralismo, tiene que referirse, al menos, a tres cuestiones:

a) El problema de la crisis de los *relatos* y de las consecuencias que esta crisis comporta en los sistemas de valor que inciden en la teoría y práctica de la educación.

b) La función del *saber* en la sociedad del porvenir y las expectativas que la evolución del conocimiento va a plantear a la educación formal y no formal en lo que se refiere a las decisiones curriculares.

c) El impacto que los *nuevos movimientos sociales y culturales* (minorías, interculturalismo, ecologismo, pacifismo, no sexismo, vanguardias artísticas, posmodernismo...) van a tener en la configuración de un nuevo horizonte para la educación.

\* \* \*

La primera de estas cuestiones, como ya se apuntó al principio del trabajo, afecta al análisis de la crisis de la Modernidad y de los discursos que en la actualidad pretenden explicarla, trascenderla o encauzarla.

Como es bien sabido, el debate sobre esta crisis tuvo una destacada presencia en la literatura filosófica de los setenta y ochenta, y aún hoy continúa viva. Aunque no podemos obviamente entrar a examinar la con-

<sup>11</sup> Escolano, A. (1984): «Qué educación y qué profesor en la España de los ochenta: para qué futuro educamos», *Studia Paedagogica*, 14, 79-96.

<sup>12</sup> Escolano, A. (1986): *¿Para qué futuro educamos?* *Studia Paedagogica*, 17-18, 3-14.

roversia que ha polarizado buena parte de los impulsos críticos de la última generación de intelectuales de Occidente, es inexcusable resumir con fines didácticos algunos aspectos nucleares del debate.

Tomemos, conforme a los propósitos anteriores, como punto de origen de nuestra reflexión, el conocido ensayo de J. F. Lyotard sobre *La condición postmoderna* (hay que hacer notar que el arranque de la discusión es desde luego bastante anterior, como ya advertimos al referirnos a la obra de D. Bell<sup>13</sup>). Según aquel, los grandes relatos que guiaron las filosofías y las políticas emancipatorias (también las pedagogías) han perdido vigencia y legitimidad. La narrativa de la Modernidad se nucleó precisamente en torno a estos relatos: la realización del espíritu, la sociedad sin clases, la paz universal, la ilustración general... (conviene recordar que este veredicto de crisis se formuló bastante antes de la caída del socialismo real o de la destrucción de la Biblioteca de Sarajevo). El hombre posmoderno ya no cree en estos relatos ni en los lazos sociales de las instituciones que los encarnaban. Esta crisis de creencias ha conducido a la fragmentación y debilidad de los discursos (aparición del «pensamiento débil» de que habla G. Vattimo) y a la disolución de las formaciones sociales (nuevos énfasis en las diferencias, renacimiento de los nacionalismos con su carga de Modernidad imperfecta, balcanización). También se ha exacerbado el papel de la tecnología, sobre todo la relacionada con la información y los nuevos lenguajes, como instrumento de poder sustitutivo de los metarrelatos caídos (sobre este tema volveremos más adelante). La nostalgia del relato perdido, que puede estar presente aún en las generaciones formadas antes de los comienzos de esta crisis, no es observable en los jóvenes, y sí es evidente en estos su confianza en la interacción comunicacional por la tecnología y en los valores y poderes que esta racionalidad comporta.

La disolución de los discursos procedentes de la racionalidad moderna, ilustrada, y de los lazos sociales tradicionales asociados a aquellos relatos, ha suscitado una crisis de cultura comparable en parte, como han sugerido algunos haciendo una pirueta anacrónica, a la crisis que sucedió a los momentos de esplendor de la Grecia clásica. Es bien conocido que, a partir del siglo IV a.C., la crisis de la *polis* dio origen a una sociedad más abierta y dispersa, así como que la cultura se fue haciendo cada vez más ecléctica y retórica. Los grandes relatos (Platón, Aristóteles) fueron perdiendo funcionalidad dialéctica y analítica, orientándose entonces la cultura helenística hacia la erudición enciclopédica (*enkyklios paideia*), el discurso retórico, el pluralismo ético, el ecumenismo, la moral epicúrea, el estoicismo y otras filosofías «menores». Es evidente, repetimos, que tal analogía es un anacronismo, pero, a condición de salvar las diferencias que cada tiempo y cultura comportan, es

---

<sup>13</sup> Lyotard, J. F. (1984): *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. Véase también: Vattimo, G. y otros: *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthopos. 1990.

útil servirse de referentes históricos para estimular la propia reflexión. ¿A qué responde hoy el contractualismo, esa especie de bonanza consensual que todo lo asume, donde toda información es aceptable (enciclopedismo ecléctico) y sirve para ejecutar la retórica, sin ponderar si la nueva sofística se ordena a algún valor moral o se reduce a una práctica cínica?

Este sería, pues, el primer componente del escenario de fin de siglo a que habría de responder la educación. Un componente ciertamente complejo y desalentador, que además sería determinante de los demás elementos que configurarían el cuadro o escenario, toda vez que constituiría el marco de referencia del conjunto de la situación. No en vano son estos relatos los que han de orientar no sólo la práctica educativa, sino la misma reflexión pedagógica, como bien lo vio J. F. Herbart al formalizar a comienzos del XIX la ciencia de la educación, haciendo descansar epistemológicamente la nueva disciplina sobre el poder constitutivo de la ética ó filosofía moral. La crisis de relatos generaría, por consiguiente, una crisis de valores que afectaría en su misma estructura a la educación en la actualidad y en el inminente fin de siglo.

Pero no todos valoran así la situación por la que atraviesa nuestra cultura. J. Habermas considera que «el proyecto de modernidad todavía no se ha completado» y que «la posmodernidad se presenta claramente como antimodernidad», es decir, como una «corriente emocional» que pretende colocarse en la posilustración e incluso en la poshistoria<sup>14</sup>. El conocido filósofo frankfurtiano, integrando las tres tradiciones que dan razón del momento histórico que viven las sociedades occidentales —la ilustrada, la marxista y la funcionalista-sistémica—, intenta salvar aquel programa de la Ilustración, aún inconcluso, que aspiraba a la comprensión del mundo por la objetividad de la ciencia, al progreso moral y a la felicidad de los individuos. Todo ello ha sido demolido por nuestro siglo, pero la razón comunicativa, única vía para asentar el orden normativo-social en esta fase de la Modernidad en la que todas las tradiciones se cuestionan, es al propio tiempo la esperanza para fundar, mediante procesos discursivos públicos, el nuevo consenso moderno que precisa nuestra cultura<sup>15</sup>.

La alternativa anterior, en lo que a la legitimación de los relatos que debieran orientar a la educación, buscaría la superación de la crisis por la vía del contractualismo comunicativo que aseguraría, al menos, no sólo un método para la elaboración del consenso cultural y moral, sino también una renovada versión de la teoría del pacto ordenada a la elucidación pública de

---

<sup>14</sup> Habermas, J. (1985): La modernidad, un proyecto incompleto, en *La posmodernidad*, de H. Foster (ed.). Barcelona: Kairós, p. 28.

<sup>15</sup> Gimeno, P. (1993): *De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED, tesis doctoral inédita, vol. I, p. 208. También: Habermas, J. (1991): *La necesidad de revisión de la izquierda*. Madrid: Tecnos, p. 127. De interés para una más amplia discusión sobre el tema son las obras del autor: *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus (1989), y *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus (1987), 2 vols.



los valores de la Modernidad que aún pueden ser conciliados con las exigencias de una sociedad avanzada y en crisis.

Otra actitud ante la crisis de los relatos modernos es la que sostiene A. Giddens en su reciente estudio sobre las consecuencias de la Modernidad. Para este autor, el orden posmoderno aún no ha comenzado. En la actualidad, hemos entrado en un período que él denomina de «alta modernidad», en el que las tendencias anteriores en vez de debilitarse se radicalizan y universalizan. Muchos de los fenómenos llamados posmodernos son en realidad formas históricamente inéditas, pero no expresiones fragmentarias o de disolución de un sujeto dentro de un mundo de signos sin centro. Además, «la modernidad está inherentemente orientada al futuro», y en ello basa el autor su posición de «realismo utópico» que combina las tendencias institucionales en curso, inmanentes, con las previsiones que por ser decididas desde el presente reinciden sobre las formas que adoptará el porvenir<sup>16</sup>. Giddens sostiene una interpretación «discontinuísta» del desarrollo social moderno basada en la consideración de los ritmos y ámbitos del cambio. La percepción de estas discontinuidades y cambios es una consecuencia de la ruptura con las teorías evolucionistas que representaban los grandes relatos como una narración ordenada, sin saltos, de la idea de progreso, pero una visión abierta de la Modernidad puede asumir también el principio de la cohesión dentro de la discontinuidad. Esta cohesión se salva cuando la Modernidad empieza a «comprenderse a sí misma» y no intenta escapar de su propio discurso, que en este caso se identifica con la apropiación reflexiva de su racionalidad (circularidad de la razón)<sup>17</sup>.

No obstante este retorno, «la futurología —una cartografía de posibles/probables/disponibles futuros— se convierte en algo más importante que la cartografía del pasado». Se han operado, desde la Ilustración, transiciones de largo alcance, y aunque no hemos ido «más allá» de la Modernidad, si estamos viviendo una fase más radical y universal de sus discursos que ha incidido incluso en escenarios no occidentales<sup>18</sup>. Este nuevo estadio no supone la disolución de la episteme moderna e identifica los desarrollos aparentemente fragmentarios, intuye la marcha dialéctica de la Modernidad hacia formas globalizadoras y percibe en el hombre el poder de la reflexividad<sup>19</sup>. En realidad, tal interpretación de la crisis de la Modernidad y de sus desarrollos plausibles no está tan alejada de la que nos ofreció Habermas. De nuevo aquí, la Ilustración sigue siendo un proyecto inacabado.

\* \* \*

<sup>16</sup> Giddens, A.: *Op. cit.*, pp. 164-165.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pp. 17-20 y 52-54.

<sup>18</sup> *Ibidem*, pp. 56-58.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 141.

La segunda cuestión del debate prospectivo actual, en lo que interesa a la educación, es la relativa a la función del *saber* en la sociedad del inmediato porvenir y las implicaciones que la evolución del conocimiento comportará en la definición de los escenarios que van a condicionar las estrategias educativas, especialmente en lo que afecta a las decisiones sobre el *curriculum*.

Vivimos, como se ha dicho y reiterado en tantas ocasiones, en la sociedad del conocimiento y de la información. La revolución científico-técnica, como ya vió R. Richta, ha transformado el saber en una fuerza productiva de primer orden<sup>20</sup>, y por supuesto también en una fuente de poder, tal vez el factor más decisivo en la competitividad mundial por la preeminencia económica y política en el futuro<sup>21</sup>. Así lo reconoce, por citar un documento reciente, el *Libro Blanco* de las Comunidades Europeas que intenta diseñar los *Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, en el que la calidad y velocidad en la gestión del conocimiento se considera un «factor clave de la competitividad» que como «insumo» condicionará la economía en todos sus procesos y etapas<sup>22</sup>.

El anterior pronóstico, en verdad, no es nuevo, aunque hoy se formule con especiales tintes de actualidad. La sociedad posindustrial, tal como vieron los analistas y futurólogos, a partir sobre todo de la crisis de los setenta, se caracteriza por el peso cada vez fuerte que en su estructura económica juegan el sector terciario y el llamado cuaternario, por la mayor presencia de los profesionales científicos en la división del trabajo, por las estrechas interdependencias entre conocimiento e innovación y por la aparición de una «tecnología intelectual» capaz de enfrentarse con problemas de alta complejidad<sup>23</sup>.

Las implicaciones que un escenario así descrito tiene para la educación son numerosas y todas ellas de extraordinario calado. No hay que olvidar que son los sistemas educativos los principales instrumentos de formación de capital humano y los encargados de diseñar los *currícula*, de todos los niveles educativos, a partir de la masa crítica de conocimientos que en cada momento ofrece el estado de la ciencia, la tecnología y la cultura.

En función de los límites a que ha de estar sujeta mi exposición, resulta de todo punto imposible desarrollar todos los aspectos que se suscitan desde la anterior consideración, por lo que me constreñiré a presentar algunos datos y puntos de vista referidos a otro nudo gordiano de la educación del futuro: el problema de la academización del saber a través del

---

<sup>20</sup> Richta, R. (1971): *La civilización en la encrucijada*. México: Siglo XXI.

<sup>21</sup> Lyotard, J. F.: *Op. cit.*, p. 17.

<sup>22</sup> Comisión de las Comunidades Europeas (1993): *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, p. 106.

<sup>23</sup> Bell, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza, pp. 205 y ss.

*curriculum* desde una *perspectiva pluralista*. Si en las primeras reflexiones nuestro discurso giró en torno al binomio *relatos-valores*, ahora se polarizará en el que forman los términos *saber-curriculum*.

La escuela academiza el conocimiento producido fuera de ella, esto es, reduce a disciplina parte del saber que le ofrece la cultura de la época. No es frecuente que las instituciones docentes creen por si mismas la ciencia que transmiten, salvo las superiores, en las que la investigación y la enseñanza son funciones adscritas simultáneamente a los profesores. Tampoco es inédito desde luego que las escuelas de primer o segundo nivel elaboren el saber. Sólo hay que recordar que la gramática o la retórica, como cuerpos de conocimiento, se inventaron en el interior de las escuelas de la antigüedad clásica. Pero lo más habitual, en lo que se refiere a nuestro tiempo, es que los sistemas de educación seleccionen de entre el conjunto discreto de saberes que la cultura de una época le muestra aquellos que pueden tener mayores virtualidades formativas en función de los valores que la escuela pretende desarrollar. Más aún, cada disciplina, al ser reducida a sistema, reduce a *vulgata* los contenidos que toma de aquel conjunto, dando origen a una especie de paradigma didáctico (utilizamos el concepto de paradigma por analogía al que Th. Kuhn ideó para la historia de la ciencia) que es compartido por la mayor parte de los docentes mientras conserva su vigencia. Los estudios sobre historia del *curriculum*, que utilizan a menudo como fuentes los manuales escolares, muestran cómo la *vulgata* de una disciplina se mantiene idéntica a sí misma en distintos textos<sup>24</sup>. Los conceptos, la terminología, la ordenación del *corpus* de conocimientos, los títulos de los epígrafes y los tipos de aplicaciones responden a un mismo modelo, con escasas variantes, de tal suerte que hasta el plagio es asumido por la corporación de editores. Ello prueba, entre otras cosas, el conservadurismo pedagógico de las escuelas, que hipoteca por lo demás la capacidad de anticipación que la educación habría de impulsar para atender a los requerimientos del futuro. Pero esta es otra cuestión.

Retomemos el hilo anterior del discurso. ¿Cuál será el estado del saber en los escenarios del futuro, aceptado sin más justificaciones el relevante papel que el conocimiento desempeñará en la sociedad industrial avanzada?

La primera afirmación que conviene reflejar aquí se refiere a la previsión de un ritmo de crecimiento exponencial del conocimiento. Como ya comprobó Derek J. S. Price desde sus primeros trabajos, que cumplen ahora un tercio de siglo, la ciencia moderna y contemporánea se duplica cada 10 ó 15 años tomando como indicadores el número de revistas y *abstracts* y de investigadores que se han publicado o existido desde los comienzos de la primera revolución científica hasta la actualidad. Por otro lado, la *Big*

---

<sup>24</sup> Chevel, A. (1991): Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, *Revista de Educación*, 295, 54 y ss.

*Science* se manifiesta hoy en el hecho de que entre el 80 y el 90 por ciento de todos los científicos que han existido en la historia de la humanidad son contemporáneos nuestros y porcentajes similares sirven para objetivar los conocimientos adquiridos por los científicos e intelectuales después de sus estudios universitarios. Sólo un 10 ó 20 por ciento corresponderían a etapas anteriores, lo que muestra la acelerada obsolescencia del saber en nuestra sociedad<sup>25</sup>.

No es aventurado afirmar, de acuerdo a los modelos bibliométricos, que la curva logística del crecimiento de la productividad científica ha reforzado su carácter exponencial en los últimos decenios (aunque encuentre su nivel de saturación para no llegar al absurdo), como tampoco resulta arriesgado prever que su comportamiento se acelere hasta el fin de siglo, con lo que el escenario que aquí tratamos de definir nos ofrecería un horizonte de saber extremadamente erudito y complejo, depositado en espacios informatizados de memoria y disponible en redes de comunicación automatizadas. Todo un universo en el que lo difícil será sin duda elegir con inteligencia, discriminar lo interesante de la banalidad erudita y proceder en todo ello con economía de tiempo y esfuerzo. El saber, como asegura Lyotard, será producido para ser vendido<sup>26</sup>, y es muy probable que proliferen nuevas estructuras de comunicación, como los «colegios invisibles» descritos por Price, que eludan los circuitos convencionales y abrevien el camino en la toma de contacto, a veces informal, entre los cultivadores de ciertos temas de investigación de punta. En estos procesos, a los responsables de los sistemas educativos les corresponderá decidir cómo seleccionan y construyen los *currícula*, de que manera aseguran el pluralismo en cuanto a los contenidos y orientaciones de valor, qué mecanismos instrumentarán para favorecer su renovación permanente del saber y de qué modo salvarán las tradiciones que deseen conservar en esta dinámica acelerada de cambios científicos y culturales.

\* \* \*

El tercer centro de interés en el debate sobre los escenarios del futuro, en relación con el pluralismo educativo, lo constituyen los *movimientos fácticos* de orden *social y cultural* que emergen en esta fase finisecular de la historia de la humanidad. Muchos de estos movimientos (posmodernismo, ecologismo, estéticas de vanguardia, ultranacionalismos, pacifismo, no sexismo...) pueden ser percibidos desde la crítica de la racionalidad como la resultante, en el plano de la realidad, de la deconstrucción de la Modernidad o de la fragmentación social a que está conduciendo la «aventura de la diferen-

<sup>25</sup> Price, J. J. S. (1973): *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel, 1973, pp. 33 y ss. La primera edición americana del libro data de 1963.

<sup>26</sup> Lyotard, J. F.: *Op. cit.*, p. 16.

cia»<sup>27</sup>. Incluso puede que sean valorados como manifestaciones deconstructivas o contraculturales de una sociedad en crisis, es decir, como la prueba de la disensión. Pero, desde la perspectiva de la «alta modernidad», tales corrientes, aunque parezcan disonancias cognitivas, son valoradas como alternativas de un «realismo utópico» que emergen, en ocasiones de forma espontánea, como tendencias emancipatorias radicales dirigidas a la liberación de las desigualdades y servidumbres que la misma lógica del modernismo ha desvelado, toda vez que —no hay que olvidarlo— los movimientos democráticos se originan en el «campo de las operaciones de vigilancia del estado moderno»<sup>28</sup>.

El reciente testimonio del filósofo Adam Schaff, que viene a complementar el conocido *futurible* que publicara hace diez años tras ser presentado al Club de Romal<sup>29</sup>, observa no obstante, como ya hicimos notar, que el clima de este fin de siglo es «más tenso y neurótico» que el que vivieron los hombres a fines del siglo pasado. Y recurriendo nada menos que a imágenes del Apocalipsis de San Juan, el autor polaco quiere percibir «cuatro jinetes» en nuestro final de milenio: el peligro nuclear, siempre terrible pese al «equilibrio del miedo» y a los cambios geoestratégicos de los últimos años, la amenaza ecológica, la explosión demográfica y el paro estructural<sup>30</sup>. Todos estos parámetros del escenario final del siglo xx plantean a la educación nuevas orientaciones de valor, además de exigir cambios radicales en cuanto a los modelos de desarrollo. El punto más novedoso del análisis schaffiano, ya apuntado en el trabajo de 1984, es el referido al Futuro del Trabajo (*sic*). La revolución tecnológica terminará por reemplazar al hombre en numerosos sectores de actividad y la fuerza de trabajo liberada tendrá que orientarse hacia ocupaciones de utilidad social. El mantenimiento de grandes contingentes de personas dedicadas a estas tareas obligará a implantar una nueva fiscalidad y un nuevo reparto de la renta nacional, que preverá el salario social para todos los ciudadanos, hombres y mujeres. El nivel de preparación de la población habrá de ser muy elevado y existirá un sistema obligatorio de educación permanente. Todo ello comportará un gran cambio de civilización. *El homo laborans* será sustituido por el *homo studiosus* y el *homo ludens*<sup>31</sup>.

Hay, finalmente, otra cuestión de especial relevancia en relación con el pluralismo de la sociedad del futuro. Me refiero al *multiculturalismo*. Cada vez va a ser más frecuente que diversos grupos étnicos y culturales compartan un mismo espacio geopolítico. Los escenarios de fin de siglo serán por consiguiente ámbitos pluriculturales. Las minorías históricas que viven en espacios más amplios, los efectos de la descolonización, las migraciones, el *apartheid* y las situaciones de marginación que se observan en nuestras

<sup>27</sup> Vattimo, G. (1986): *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península, pp. 149 y ss.

<sup>28</sup> Giddens, A.: *Op. cit.*, pp. 143-146 y 149.

<sup>29</sup> Citados en la nota 4.

<sup>30</sup> Schaff, A.: *Mi siglo xx*, ed. cit., pp. 131 y ss.

<sup>31</sup> *Ibidem*, pp. 143-144 y 265-268.

sociedades plantean nuevos retos educativos a las culturas en contacto<sup>32</sup>. Por otro lado, la creciente interconexión entre los pueblos de las más alejadas latitudes del mundo a través de los medios de comunicación (*The global village*) o de los vínculos económicos y comerciales, los problemas ecológicos que afectan a todo el planeta, las interacciones Norte-Sur y la configuración de nuevas «biorregiones» (como la llamada «cultura del Pacífico») o la reorientación de otras (como la «mediterránea» y la «atlántica»), entre otras nuevas situaciones, inducen la aparición de escenarios más sistémicos, globales e interdependientes, que al mismo tiempo exigen un tratamiento cultural más abierto, diversificado y democrático que responda, además, a los nuevos enfoques de la interculturalidad.

\* \* \*

El segundo eje sobre el que pivota la organización del seminario, al que hay que aludir para terminar de perfilar los escenarios del futuro a que ha de responder la educación, es el relativo a la revolución tecnológica y sus consecuencias en el ámbito de la cultura y de las estructuras educativas de nuestras sociedades.

Ya se han hecho algunas alusiones en la exposición de los puntos anteriores al impacto que la tecnología está teniendo en la organización social y en las formas de vida de las sociedades contemporáneas, así como a algunas implicaciones que estos fenómenos van a tener en el futuro de la educación<sup>33</sup>. Es evidente que el cambio tecnológico (automación, microelectrónica, cibernética) genera continuamente nuevas necesidades de investigación, formación y reciclaje, como también lo es que sus efectos (paro estructural, ocio, nuevas formas de vida) requieren nuevas estrategias en los sistemas de educación formal y no formal. En otro orden de cosas, también aludido anteriormente, la tecnología de la información y de las comunicaciones va a suscitar igualmente nuevos escenarios a los que la educación ha de dar respuesta.

Pero los efectos de la racionalidad tecnológica sobre el mundo de la educación son aún más extensos y complejos, toda vez que afectan a los discursos y a las prácticas que relacionan al hombre con la cultura, así como al universo mismo de la escuela.

En el primer caso, interesa considerar, al menos, dos aspectos: uno referido a las mutaciones, de consecuencias en parte imprevisibles, que la tecnología, al sustituir a los valores y relatos en crisis, está operando en la cultura; otro alude a las contradicciones que puede generar la racionalidad

<sup>32</sup> Puig Rovira, J. M.<sup>a</sup> (1993): Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo, en *Educación y democracia*, ed. por P. Ortega y J. Sáez. Murcia, Caja Murcia, pp. 117-120.

<sup>33</sup> Escolano, A. (1985): The effects of contemporary technology on society, culture and education, *Education and work in modern society*. Madrid: 9th Congress WAER, pp. 44-49.

tecnológica al entrar en colisión con otras expectativas opuestas al eficientismo como los valores igualitaristas y de autorrealización de los individuos. Estas tensiones se van a agudizar probablemente en la sociedad del futuro.

En efecto, una de las salidas a la crisis narrativa del mundo actual se está buscando en la legitimación por la performatividad. La lógica de la eficacia y de la operatividad, aunque no sea pertinente para juzgar lo verdadero y lo justo, se está constituyendo hoy como saber y como poder, lo que transforma a la tecnología al mismo tiempo en un valor, el valor de criterio técnico o resultado de la acción (*performance*). J. F. Lyotard ha explicado bien hacia donde conduce esta lógica, en la que la razón de pertinencia no es ni la verdad, ni la justicia, ni la belleza, sino la eficiencia, lo que lleva a una deslegitimación de los ideales humanistas y a su sustitución por los que cifran los expertos. Por eso es previsible que en el futuro no se soliciten sabios, sino técnicos que incrementen las posibilidades de competir por la información y el poder<sup>34</sup>.

En esta nueva dinámica, además, los productos de la tecnología, los objetos, harán del hombre, como ha dicho J. Attali, un *nómada*. Estos objetos perturbarán los ritmos de la vida y las relaciones del individuo con la cultura. Al miniturizarse, se harán móviles, portátiles, y llegarán a todas partes, prestando los más diversos servicios al hombre, incluidos los que afectan a las relaciones con el conocimiento y la formación. Los microprocesadores permitirán acciones cada vez más versátiles y modificarán todos los aspectos de la vida cotidiana. En el campo de la educación, algunos de estos objetos nómadas harán posible que los niños y los adultos aprendan por sí solos muchos de los conocimientos que hoy son dispensados por el mundo escolar. Videodiscos portadores de diccionarios, memorias magnéticas u ópticas con capacidad para almacenar billones de caracteres y ordenadores personales portátiles nos convertirán en seres libres para elegir de forma nómada cualquier tipo de información. El maestro sólo enseñará a aprender, pero no podrá competir en la transmisión de la cultura con tan poderosos útiles<sup>35</sup>.

Tanto la lógica de la performatividad como la dinámica del nomadismo abocarán a una verdadera mutación antropológica, según la cual la condición humana se verá sumida en juegos de lenguaje, manipulaciones objetuales y diversas formas de simulacros culturales. Este nuevo escenario, hoy ya intuible, exigirá un gran esfuerzo pedagógico en orden a la adaptación de las mentalidades y las estructuras educativas tradicionales y a la elucidación de nuevos valores.

Desde otra perspectiva, el triunfo de la racionalidad tecnológica puede exacerbar las contradicciones culturales de la sociedad posindustrial que ya

---

<sup>34</sup> Lyotard, J. F.: *Op. cit.*, pp. 83-88.

<sup>35</sup> Attali, J.: *Op. cit.*, pp. 67 y 72-80.

analizó D. Bell<sup>36</sup>. Por un lado, el orden tecnoeconómico, regido por el principio de la racionalidad funcional, se orienta hacia la eficiencia, esto es, hacia lo que hemos llamado la performatividad. Conforme a este objetivo, todos los elementos se orientan al buen funcionamiento de la tecnoestructura o sistema. Los profesionales, en el caso de la educación, serían tecnólogos o ingenieros en la planificación, ejecución y control de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, este nivel de performatividad tiene que hacerse compatible con otros dos requerimientos educativos de las culturas democráticas: la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades para el desarrollo de todos los miembros de la comunidad y la de satisfacer las necesidades de autorrealización y bienestar personal de los individuos. Tales requerimientos, como es obvio, pueden entrar en contradicción con el objetivo de la performatividad, especialmente en campos como el educativo, en el que los intereses y aspiraciones de las personas no siempre coinciden con los criterios de rendimiento que el sistema impone<sup>37</sup>. Estas contradicciones, que son inducidas por la tecnología, en su racionalidad y en su concreción histórica, condicionan las interacciones del hombre con la cultura y con la educación. Por lo que respecta a este ámbito, es frecuente que los profesores y otros agentes formativos, al tratar de optimizar mediante la técnica los resultados de los sistemas, sufran la contradicción de no poder ser al mismo tiempo educadores que promuevan el desarrollo social y personal.

Por último, debe llamarse la atención también sobre la previsión de que la tecnología modificará el mismo universo de la educación, comenzando por el propio escenario material en que esta se lleva a cabo y por los utillajes de que se sirve en la práctica, pero incluyendo asimismo los nuevos ámbitos de la educación informal y no formal. Los medios tecnológicos cambiarán —ya lo están haciendo— la ecología del aula, el papel de los docentes en la enseñanza, las interacciones de clase y los mecanismos de control de la instrucción, del mismo modo que transformarán los modelos de comunicación en la educación formal y no formal<sup>38</sup>. Estas transformaciones inducirán un cambio sistémico en las teorías y prácticas didácticas.

#### 4. Nuevas estrategias en educación

Los sistemas educativos, si han de responder con sentido prospectivo a las características que adoptarán los *escenarios* de fin de siglo, deberán

---

<sup>36</sup> Bell, D.: *Las contradicciones culturales del capitalismo*, ed. cit., pp. 23 y ss.

<sup>37</sup> Véase nuestro trabajo (1988): Los roles del profesor en el sistema educativo, *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 157-167.

<sup>38</sup> Véase nuestro estudio citado en la nota 33.



diseñar *estrategias* que no sólo se vayan adaptando a los sucesivos cambios que se están operando en la sociedad, la cultura y la tecnología, sino que se anticipen a las expectativas ya perceptibles del porvenir e incluso contribuyan a crearlas, porque el futuro, como tantas veces se ha dicho, no hay que esperararlo, toda vez que lo más inteligente es por supuesto investigarlo y hasta inventarlo.

La prospectiva tiene ya una importante tradición en educación. Son bien conocidos los diagnósticos y futuribles que, desde las organizaciones internacionales, se publicaron a finales de los años sesenta y principios de los setenta. En ellos ya se hablaba de «crisis» de la educación y se ponía de manifiesto, tal como evidenció el informe Coombs de 1968, cómo a nivel mundial, y no sólo entre los países en desarrollo, los sistemas educativos padecían diversas disfunciones motivadas por los profundos cambios que se habían venido operando en la sociedad después de la Segunda Guerra Mundial. La crisis variaba de forma y severidad de un país a otro, pero su dinámica interna era idéntica: fuerte incremento de las aspiraciones educativas populares, escasez de recursos para satisfacerlas, inercia e inadecuación de los sistemas educativos e inercia de la sociedad misma. Entre los desfases se destacaba la creciente obsolescencia de los conocimientos que los programas trasmitían, las inadaptaciones entre educación y empleo, las desigualdades educativas entre los grupos y otros desajustes existentes entre la escuela y la sociedad. Aquel informe incluía asimismo conclusiones para fundamentar una estrategia diseñada en la línea de la teoría de la modernización y de la introducción de innovaciones, dentro de un enfoque asociado al internacionalismo tecnocrático<sup>39</sup>.

Años después, en 1984, salía a la luz pública un nuevo informe del mismo autor en el que se evaluaban nuevas dimensiones de la crisis, entre las que una conclusión destacaba por su importancia: la «crisis de confianza en la educación misma». En el primer informe se hablaba de la crisis *de* la educación; ahora, de la crisis *en* la educación. A pesar de los progresos que el mundo de la enseñanza había experimentado en las últimas décadas, la recesión de los setenta, los conflictos políticos y las transformaciones demográficas, además de otros cambios operados en el marco interno de los sistemas de instrucción, generaron un clima que llevó a hablar, cada vez con más énfasis, de una «crisis de confianza» en la educación. Además, todo parecía indicar que nos encontrábamos ante una «crisis continua» que probablemente se prolongaría en el futuro<sup>40</sup>. No obstante lo anterior, Ph. H. Coombs reconocía que ciertos cambios en los conceptos y modalidades de educación (educación no formal e informal, educación para toda la vida, nuevas redes de aprendizaje, énfasis en la calidad...) podían orien-

<sup>39</sup> Coombs, Ph. H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

<sup>40</sup> Coombs, Ph. H. (1985): *La crisis mundial en la educación*. Madrid: Santillana, pp. 28-35.

tar estrategias innovadoras, y hasta avisaba de los riesgos de concebir el cambio como un nuevo «proyecto tecnocrático» y desde un enfoque exclusivamente «sistémico», reconociendo así en parte las limitaciones de su primer informe<sup>41</sup>.

Entre las fechas de aparición de los documentos anteriores sobre la crisis se había publicado el Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, auspiciado por la UNESCO y coordinado por Edgar Faure. Dicho Informe, dado a conocer en 1972 bajo el sugestivo título *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, pasaba igualmente revista a los «atolladeros» en que estaba enredado el mundo de la educación y formulaba alternativas para su salvación. El futuro debía orientarse hacia una educación para todos y para todas las edades (educación universal y permanente) y no confiada sólo a las instituciones tradicionales (ciudad educativa). Por otro lado, proponía numerosas innovaciones pedagógicas: desformalización de la enseñanza, movilidad y diversificación académica, renovación tecnológica, nuevos enfoques en la formación de los enseñantes, reconocimiento del papel educativo de las empresas, participación democrática...<sup>42</sup>. Todo un programa, no exento de cierto utopismo ecléctico, que no obstante ofrecía un nuevo horizonte prospectivo a los sistemas educativos en crisis.

Los anteriores diagnósticos y futuribles no fueron los únicos análisis que se hicieron por aquellos años, sino más bien los exponentes de la *intelligentsia* de tecnoestructura supranacional de los sistemas. Tal vez por eso, al tener que consensuar posiciones y actitudes muy diferentes, no pudieron eludir el eclecticismo ni ir más allá del examen estructural de los problemas. Pero por aquellos años también se alzaron las voces más críticas y heterodoxas, que llegaron a sugerir la intrépida tesis de la «deseducación obligatoria» (P. Goodman, 1964) y de la «desescolarización» de la sociedad (I. Illich y E. Reimer, 1970). Eran estos escritos expresión del «malestar de la cultura» que condujo a la explosión del 68, un alegato iconoclasta sobre la escuela misma y la clerecía académica que la regentaba<sup>43</sup>. Aunque muchos elementos de los análisis anteriores fueron de gran interés crítico, las alternativas que sugerían, además de inviables, habrían comportado, de aplicarse, consecuencias extraordinariamente regresivas, al abandonar a los individuos a la autogestión de su propio crédito educativo.

A la altura de nuestro tiempo, los escenarios están cambiando. Muchos aspectos de la crisis ciertamente permanecen, algunos se han exacerbado y otros están tomando carta de naturaleza como problemas nuevos. No es

<sup>41</sup> *Ibidem*, pp. 51-52.

<sup>42</sup> Faure, E. (ed.) (1973): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.

<sup>43</sup> Goodman, P. (1973): *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella. Illich, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Seix Barral. Reimer, E. (1973): *La escuela ha muerto*. Barcelona: Seix Barral.

posible, en este limitado trabajo, examinar todas estas cuestiones ni abordar sistemáticamente las estrategias que desde la educación se deberían instrumentar para responder globalmente a las expectativas que el futuro va a plantear. Por ello, y por mantener una razonable coherencia con los puntos que hemos abordado al analizar los escenarios, centraremos estas últimas reflexiones de nuestro estudio en los cuatro aspectos allí considerados: a) la crisis de relatos-valores; b) las actitudes ante el problema del saber en sus relaciones con el *currículum*; c) las estrategias ante los nuevos movimientos socioculturales; d) los planteamientos en la interrelación entre tecnología y humanismo en la sociedad avanzada.

¿Qué estrategia racional adoptar ante la crisis de los relatos modernos? ¿Qué orientaciones de valor pueden guiar la educación del presente y del futuro? ¿Podremos fundar una acción pedagógica racionalizada sin una orientación cognitiva que proporcione un sentido a la educación? ¿Buscaremos la salida a la situación por el consenso público a través de la razón comunicativa, como sugiere Habermas? ¿O nos enfrentaremos a la incertidumbre aceptando la disensión y el conflicto interactivo en un contexto dominado por las diferencias? ¿Seremos retóricos, eclécticos o intentaremos legitimar unos nuevos *mínima moralia*? ¿Qué alternativa adoptar ante tanta incertidumbre?

Algunos autores sostienen que lo que no puede hacerse es «posmodernizar la escuela», toda vez que la posmodernidad atenta contra el *eidós* de la institución educativa, es decir, contra los valores mismos de la educación formal<sup>44</sup>. Otros tratan de asirse, *versus* las vanguardias deconstructivas de la cultura de nuestro tiempo, a una pretendida ética universal basada en la «sociedad justa» (J. Rawls) o en el diálogo que no niegue las diferencias, sino que se resuelva en un consenso público basado en la razón y en la «permeabilidad de los discursos» (J. Habermas, A. Wellmer). Se trataría con ello de restaurar en parte la racionalidad ilustrada para fundar una nueva «razón práctica» que orientara los valores, el *ethos* y hasta los modos de vida<sup>45</sup>.

Las nuevas estrategias pedagógicas deberían fundamentarse, a nuestro entender, en una propuesta que, desde la razón, no disolviera el pluralismo, sino que lo profundizara e insertara en los foros de comunicación que tratan de legitimar un nuevo *contrato social* y unos nuevos *mínimos culturales* comunes que salven la humanidad de la entropía y la incertidumbre. Tal opinión haría de la educación una práctica con sentido orientada-al-futuro y redefiniría a la pedagogía en el marco de una nueva episteme basada en la reflexividad.

<sup>44</sup> Colom, A. J. y Mèlich, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, p. 60.

<sup>45</sup> Véase Rawls, J. (1993): *Teoría de la justicia*. México: FCE. Wellmer, A. (1985): La dialéctica de modernidad y posmodernidad, *Debats*, 14, 67-89.

¿Y cómo definir —segunda estrategia— el *currículum* del futuro? ¿Cuál ha de ser el contenido de la cultura escolar? ¿A qué tradiciones se seguirá atribuyendo virtualidad formativa? ¿O tal vez habrá que prescindir de cualquier resto arqueológico del saber al considera los «escombros» culturales como lastre de erudición banal e inútil? ¿Qué nuevas formas de conocimiento han de ser academizadas? Dada la tendencia al crecimiento exponencial del saber, ¿qué perfil tendrá el *currículum* del futuro como espacio de memoria cultural y como red informacional disponible según criterios de operatividad y economía? ¿Y cómo, finalmente, asegurar el pluralismo en cuanto a las fuentes del saber, que son al mismo tiempo resortes de poder?

Demasiadas y graves preguntas para ensayar su respuesta en este epígrafe final del trabajo que presentamos. Tal problemática se complicaría, además, si consideramos que la escuela no será por supuesto en el futuro el único espacio, y probablemente tampoco el privilegiado, para transmitir el conocimiento, o que el proceso formativo se prolongará hasta cubrir toda la vida humana, lo que requerirá, como ya ha anunciado Schaff, la creación de un sistema obligatorio de educación permanente<sup>46</sup>. Los ámbitos de la educación informal y no formal cobrarán cada día mayor presencia e incorporarán los sofisticados medios de la tecnología nómada del futuro, de suerte que cada ciudadano podrá llevar consigo la enciclopedia miniaturizada del saber. Por otro lado, los sistemas de educación recurrente posibilitarán la alternancia continua del estudio y la vida activa. Todo ello nos permite asegurar que el *currículum* del futuro no será un saber fijado de antemano, semejante para todos y cursado en tiempos académicos bien definidos. Más bien parece, por el contrario, que lo que los individuos hayan de aprender será un programa abierto, plural, en gran parte libremente decidido y renovado por lo demás de forma continua. Las estrategias en este terreno deberán ir dirigidas, por consiguiente, a preparar a los hombres para adaptarse a estos cambios. Los sistemas educativos, orientados hasta ahora hacia la transmisión de la cultura elaborada, la cultura del pasado, tendrán que sufrir una fuerte mutación para facilitar el aprendizaje para el futuro<sup>47</sup> y para los cambios que los sucesivos futuros irán introduciendo en los escenarios de la sociedad.

Ahora bien, junto a esta estrategia en favor de las innovaciones, es también probable que los sistemas de educación sigan mostrando interés por mantener ciertos elementos de la tradición, ya sea por efecto inducido del conservadurismo inherente a todas las instituciones de educación formal o porque se considere la historicidad del saber como un elemento fundamental en la construcción de la racionalidad de la ciencia y del *currículum*.

<sup>46</sup> Schaff, A.: *Mi siglo XX, po. cit.*, p. 266.

<sup>47</sup> Escotet, M. A. (1992): *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza, p. 237.

Todas las generaciones salvan, como hace notar J. C. Forquin, de entre las «especies culturales» extinguidas ciertas tradiciones. Así, saberes caducos, como la historia y las lenguas muertas, y creencias perdidas en el tiempo, como las religiones o los mitos, se siguen manteniendo en los programas educativos<sup>48</sup>. El *curriculum* es un espacio de memoria de la tradición difundida. A veces, incluso, recapitula, de forma abreviada, toda la cultura virtualmente formativa. Más aún, en ocasiones frente al presentismo adaptativo, que sólo habilita para los requerimientos del tiempo inmediato, se recurre a la cultura general, incluida la clásica, a la que se atribuye una superior versatilidad para ser funcional respecto a los escenarios cambiantes del futuro. Así interpretaba, por ejemplo, Ortega y Gasset la atención que las universidades inglesas prestaban a los estudios clásicos, como humanidades fuera del tiempo vigente, pero que podían educar a la juventud en lo que él llamaba las «formas esenciales del vivir», válidas para cualquier momento y lugar<sup>49</sup>.

En otro trabajo hemos aludido al valor que las anteriores proposiciones pudieran tener para los tiempos de crisis, por lo que no debiera subestimarse, como estrategia de futuro, la consideración del renacimiento de los modelos humanistas, de inspiración liberal, al lado de otros paradigmas avanzados que enfatizan la tecnología y la nueva retórica comunicativa<sup>50</sup>. Estos son los conocimientos actuales que la cultura escolar de nuestro tiempo academiza; aquellos servirían de patrón humanístico que, además de asegurar la continuidad entre tradición y modernidad, podrían funcionar como fondo de reserva de educación general.

¿Cómo afrontar pedagógicamente —tercera estrategia— el tema del interculturalismo? Es esta una cuestión que, desde la óptica del pluralismo, no puede limitarse a la yuxtaposición de *patterns* diferenciales, sino que exige decisiones culturales, enfoques sistémicos y análisis interdisciplinarios complejos. El informe evacuado por el *Collège de France* en 1985, a solicitud del presidente Mitterrand, sugirió la necesidad de conciliar la unidad de la ciencia con la pluralidad de las culturas. Al lado del universalismo del pensamiento científico, las ciencias humanas se significarían por su relativismo y por la atención plural a los modos de vida y sensibilidades culturales, lo que exigiría atender al «aprendizaje de la tolerancia», al «descubrimiento de la diferencia» y a la «solidaridad entre las civilizaciones». El uso del método comparativo, que favorece la flexibilidad cognitiva, se ofrece útil para analizar las tradiciones de los pueblos que han de cohabitar en un mismo espacio y para trascender las visiones etnocéntricas y los prejuicios.

<sup>48</sup> Forquin, J. F. (1987): La sociología del currículo en Gran Bretaña, *Revista de Educación*, 282, 5-6.

<sup>49</sup> Ortega y Gasset, J. (1960): *Una interpretación de la historia universal*. Madrid: Revista de Occidente.

<sup>50</sup> Escolano, A.: «Qué educación y qué profesor...», *art. cit.*, p. 90.

Este mismo informe, redactado por P. Bourdieu, alude también a la conveniencia de asegurar a todos, sin perjuicio del pluralismo, un «mínimo cultural común», que podría servir de tronco intercultural<sup>51</sup>.

En el campo de la interculturalidad, uno de los nudos centrales está en el diseño de los *curricula*, tanto para eliminar los datos que son contrarios al reconocimiento de la diversidad como para insertar actitudes y conocimientos que faciliten la comprensión y cooperación de las culturas en contacto dentro de un enfoque interactivo para todas las etnias<sup>52</sup>. Por supuesto, será preciso también evitar que, bajo el pretexto de la adaptación a las diferencias, se potencien nuevas desigualdades, como ocurre con algunos planteamientos derivados del posmodernismo, cuando lo que debe buscarse es un proceso guiado hacia la igualdad que incluya la pluralidad de identidades<sup>53</sup>. El ideal de la educación interétnica ha de orientarse, finalmente, hacia metas relacionadas con la fraternidad universal<sup>54</sup>, otro viejo ideal ilustrado que la «alta modernidad», tal como Giddens la concibe, puede retomar en una visión más globalizada y mundialista de la cultura.

Por último, debemos formular alguna estrategia en orden a orientar el futuro de las relaciones entre la tecnología, el hombre y la educación, hoy en proceso de mutación tal como hemos mostrado en puntos anteriores.

Contra los pronósticos pesimistas a que suelen inducir ciertos análisis conservadores, y a pesar de las complejas contradicciones en que está cayendo el discurso de la performatividad, el humanismo del futuro tendrá que legitimarse asumiendo la irreversibilidad del orden tecnológico, que caracteriza a nuestro tiempo y que tendrá un mayor impacto aún en la conformación del futuro.

La tecnología fue siempre una fuerza liberadora, aunque en los procesos de inserción social de la misma se originaran diversos problemas de adaptación y algunas contradicciones con la cultura tradicional y las mentalidades sociales de cada época. Es preciso constatar, antes que nada, que la técnica ha sido históricamente un factor determinante en los cambios operados en los modos de producción, y a partir de estos, en los comportamientos

---

<sup>51</sup> Collège de France (1985): *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Paris, pp. 13-15 y 26-27.

<sup>52</sup> Galino, A. (1992): «Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural», *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía, vol. I, pp. 259-260. Sobre el tema de la interculturalidad, véanse: Lych, J. (ed.) (1992): *Education for cultural diversity: convergence and divergence*. London: Falmer Press. Holmes, M. (1992): *Education policy for the pluralist democracy*, Ontario, Institute for Studies in Education. Grant, C. A. (1992): *Research and multicultural education*. Madison: University of Wisconsin. Feroso, P. (ed.) (1992): *Educación intercultural: Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

<sup>53</sup> Flecha, R.: Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad, *Educación Intercultural...*, ed. cit., pp. 171-178.

<sup>54</sup> Escotet, M. A.: *Op. cit.*, p. 170.

individuales y colectivos. Las grandes mutaciones antropológico-culturales de la historia de la humanidad están siempre asociadas a la implantación de alguna gran revolución tecnológica, que a menudo ha generado cambios más decisivos que las revoluciones políticas y sociales, cuando estas, además, no han sido impulsadas sino por los condicionamientos de la misma cultura material.

Lo anteriormente observado comporta que el futuro de la educación y de la cultura va a estar estrechamente asociado al desarrollo de la revolución tecnológica y que la racionalidad implícita en esta evolución, aunque pueda amenazar la legitimidad de los humanismos tradicionales, tendrá que orientarse a fundar las precondiciones necesarias para la elucidación de nuevas tendencias humanizadoras.

¿Cómo puede la educación anticiparse a los anteriores cambios y contribuir a una nueva legitimación entre humanismo y tecnología? Nosotros pensamos que, entre otras, habrá de propiciar las siguientes estrategias.

Primero, será necesario legitimar la misma tecnología. Esta proposición es más importante de lo que a primera vista pudiera parecer, porque aunque es verdad que la técnica, que comenzó a academizarse bajo los impulsos utilitarios de la Ilustración, es un componente plenamente asumido por los sistemas de educación formal, también es notorio que su estimación social y curricular nunca alcanzó niveles de excelencia como contenido de la formación general. Llama la atención, a este respecto, que una institución tan tradicional como el *Collège de France* incluya entre sus propuestas para la enseñanza del futuro la diversificación de las formas de excelencia cultural socialmente reconocidas, rechazando viejos esquemas de jerarquización del saber, en los que lo práctico, lo técnico y lo aplicado siempre aparecían subestimados frente a lo teórico, lo humanístico y lo puro<sup>55</sup>. Un cambio en esta dirección exige, además de revisar el papel que las disciplinas escolares juegan en el *cursus honorum* de nuestra sociedad, otorgar a la tecnología y a toda la cultura material en general una nueva legitimación académica.

Asumir la tecnología supone dotar a esta disciplina de un nuevo estatuto epistemológico y curricular que no sólo afecte a sus específicos contenidos teóricos y empíricos, sino que implique el estudio de las consecuencias antropológicas y sociales de su consideración como materia ordenada a la formación general, y por lo tanto humanística, de los individuos.

La anterior reconceptualización comporta asimismo una revisión axiológica que reconozca el poder de la tecnología, más allá de sus obvias contribuciones al progreso de la civilización material, en la elucidación de nuevos valores individuales y sociales. Parece razonable esperar, en este sentido, que la performatividad en los procesos y resultados de las aplicaciones tecnológicas y la implantación del nomadismo puedan contribuir a

---

<sup>55</sup> Collège de France: *Op. cit.*, pp. 17-18.

emancipar al hombre de importantes servidumbres y condicionamientos, lo que generará plusvalías importantes en los órdenes de la libertad, la movilidad y la disponibilidad para desarrollar valores más humanizadores. En el orden social, también cabe suponer que el uso moral de la tecnología sirva para atender a la resolución de las viejas y siempre nuevas cuentas que la humanidad tiene pendientes. Pero esta, como es evidente, es otra cuestión de mayor alcance que aquí no podemos abordar, aunque sí tiene que ver, como es obvio, con la educación orientada-al-futuro.

Por último, hay que significar que, aunque la performatividad tecnológica pudiera ser el origen de la «agonía de la era del profesor», tal como ha anunciado Lyotard<sup>56</sup>, también cabe esperar que sirva para automatizar los procesos más mecánicos del aprendizaje humano y que emancipe a los educadores para la asunción más plena de los roles humanizadores que han de desempeñar en la sociedad del futuro.

---

<sup>56</sup> Lyotard, J. F.: *Op. cit.*, p. 98.