

EL FUTURO DE LA PEDAGOGÍA¹

The Future of Pedagogy

Philippe MEIRIEU
Université Lumière, Lyon-2. Francia.
philippe.meirieu@orange.fr

Fecha de recepción: 26/02/2021
Fecha de aceptación: 04/08/2021
Fecha de publicación en línea: 01/01/2022

Cómo citar este artículo: Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>

RESUMEN

Este texto plantea diversos retos para la elaboración de una Pedagogía adaptada al futuro. Por un lado, cuestiona críticamente que los principios de la Escuela Nueva estén siendo recogidos y aplicados a través de escuelas alternativas, de carácter privado, dejando para la escuela pública la rutina pedagógica y el inmovilismo metodológico. El autor hace referencia a lo que denomina los *antipedagogos* que están a favor de los métodos tradicionales impositivos y, por otro, los *biperpedagogos* que son partidarios de una educación por la libertad y para la libertad. El texto plantea la necesidad de volver a un sentido profundo de la Pedagogía, a un equilibrio entre la educabilidad y la libertad. Si consideramos la Pedagogía como un saber para la creación de situaciones educativas ya no estamos en una oposición de confrontación

1. Este texto es la transcripción de la conversación pública mantenida, vía internet, con el profesor Meirieu el 26 de febrero de 2021 dentro de la actividad «*Diálogos sobre educación*» organizada por la revista *Teoría de Educación. Revista Interuniversitaria*. Agradecemos al profesor Meirieu su generosidad para participar en esta conversación. Agradecemos al profesor Alberto Sánchez Rojo la organización de este evento y a la profesora Bianca Thoilliez haber realizado la traducción simultánea. Transcripción: Laura Suárez Gil. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/dialogos>

entre autoridad y libertad, entre la limitación y el capricho. Estamos en el punto de investigar las limitaciones que favorecen la libertad, las limitaciones fecundas. El texto plantea también la necesidad de que la Pedagogía se aleje de los planteamientos inmovilistas y unilaterales del cientificismo que olvida la diferencia entre la verdad de los conocimientos y la verdad de las acciones humanas. Las acciones humanas están sujetas a una orientación de valor que provienen de los fines, no solo de la ciencia. Una Pedagogía exclusivamente centrada en la tecnología o en el desarrollo futuro de las neurociencias contribuye decisivamente a la amnesia pedagógica, a que los educadores abandonen la necesidad de formarse en la historia de la educación y en la valoración ética de los fines de la formación humana y de la convivencia social democrática. Por eso el texto propone que la Pedagogía del futuro debe buscar la elaboración de espacios educativos de resistencia, espacios de desaceleración, centrados en el desarrollo de la atención del alumnado, en el placer por aprender y en practicar la solidaridad y la construcción de lo común.

Palabras clave: Meirieu; Pedagogía; Escuela Nueva; educabilidad; libertad; atención; aprender.

ABSTRACT

This text poses various challenges for the elaboration of a Pedagogy adapted to the future. On the one hand, it critically questions that the principles of the New School are being collected and applied through alternative schools, of a private nature, leaving the pedagogical routine and methodological immobility for the public school. The author refers to what he calls the *anti-pedagogues* who are in favor of traditional tax methods and, on the other hand, the *hyperpedagogues* who are in favor of an education for freedom and for freedom. The text raises the need to return to a deep sense of Pedagogy, to a balance between educability and freedom. If we consider Pedagogy as knowledge for the creation of educational situations we are no longer in a confrontational opposition between authority and freedom, between limitation and whim. We are at the point of investigating the limitations that favor freedom, the fertile limitations. The text also raises the need for Pedagogy to move away from the immobile and unilateral approaches of scientism that forgets the difference between the truth of knowledge and the truth of human actions. Human actions are subject to a value orientation that comes from ends, not just from science. A pedagogy exclusively focused on technology, or the future development of neuroscience contributes decisively to pedagogical amnesia, to educators abandoning the need to train in the history of education and in the ethical assessment of the purposes of human formation and of democratic social coexistence. That is why the text proposes that the Pedagogy of the future should seek the development of educational spaces of resistance, spaces of deceleration, focused on the development of the student's attention, on the pleasure of learning and on practicing solidarity and the construction of the common.

Key words: Meirieu; Pedagogy; New school; educability; Liberty; attention; learn.

Estoy muy contento de dirigirme a vosotros al hilo de la traducción al español de mi libro *La Réplica* (Dr. Buk, 2020). Siempre es complicado resumir un libro cuando el libro ya se ha publicado, pero el pensamiento continúa su camino. Voy, sin embargo, a intentar no resumir el libro, pero sí inscribirlo en una dinámica, en una perspectiva.

1. LAS DISYUNTIVAS DE AYER DE LA ESCUELA NUEVA SIGUEN SIENDO LAS DISYUNTIVAS DE HOY

Primero quería hacerlos saber que me inscribo en la tradición de aquello que llamamos La Escuela Nueva. Esta Escuela Nueva que emerge a finales del siglo XIX en Inglaterra, pero también en España con Francisco Ferrer i Guardia. Esta Escuela Nueva que permite hacer emerger toda una corriente de pensamiento que va a estructurarse a partir de 1921 en el *Congreso de Calais*, hace exactamente un siglo. 150 pedagogos llegados de toda Europa se reúnen en Calais, en Francia. Estamos algunos años después del final de la Primera Guerra Mundial y este grupo de pedagogos se reúne en torno a tres ideas fuertes y esenciales.

La primera es su esperanza, su voluntad, que la barbarie de la Primera Guerra Mundial no se reproduzca más y que la educación contribuya a la construcción de la paz.

La segunda idea es que esta educación para contribuir a la construcción de la paz se fundase sobre lo que entonces se llamaba La Escuela Activa.

Y la tercera idea es que La Escuela Activa no debe consistir en una reunión de niños, yuxtapuestos unos a otros, sino que debe ponerse como objetivo construir una nueva corriente pedagógica.

Es entonces, bajo el impulso de Ferrer i Guardia, que se constituye la Liga Internacional de la Educación Nueva, a partir de 1921, el movimiento reúne a mucha gente que representa y defiende ideas muy diferentes.

Hay pedagogos libertarios y anarquistas, como Neill que es el fundador de la Escuela de Summerhill. Hay pedagogos más bien teosóficos como Steiner. Hay pedagogos humanistas, pedagogos cristianos como María Montessori, pedagogos feministas como la filósofa y pedagoga suiza Ellen Key. Se reúnen en torno a ideas muy diferentes, pero, ya en la Liga de la Escuela Nueva, vemos aparecer dos divisiones fundamentales que voy a presentar rápidamente porque están en la base de una problemática especialmente importante hoy.

La primera división es la que provocan los pedagogos que, en el seno de la Educación Nueva, quieren construir de modo inmediato escuelas perfectas con esos ideales, liberadas de las constricciones de la escuela pública, fundadas sobre las prácticas de la Educación Nueva y dirigidas por docentes y familias que se reúnen en torno a los principios de la Educación Nueva. Hubo ya entonces escuelas de ese tipo que se crearon y hay un cierto número de pedagogos que quieren continuar esa imagen de creación de una escuela ideal. Una Pedagogía Nueva que pueda

ponerse en práctica. Y junto a ellos, nos encontramos con pedagogos de España, de Portugal, de Italia y de América Latina, que rechazan ese tipo de enclaves, que rechazan que la Escuela Nueva esté reservada a un pequeño grupo de niños privilegiados y que quieren que esta Educación Nueva se desarrolle en el seno de la Educación Pública y pueda así beneficiar a todos los niños.

Esta disyuntiva aparece en 1921 en el *Congreso de Calais* y reaparece en el *Congreso de Niza* de 1932. Hubo un debate muy fuerte reprochándole a Adolphe Ferrière que promoviera escuelas para privilegiados muy alejados del pueblo. Para la delegación portuguesa esto era algo especialmente negativo. Esta división se mantiene hoy en día: por un lado, están quienes piensan que los principios de la Pedagogía Nueva y Activa deben regir la totalidad del sistema público en educación y, por otro lado, están quienes piensan que no es posible y que, por lo tanto, es necesario crear escuelas alternativas separadas de la escuela pública para poder desarrollar de manera perfecta los ideales, los principios de la Educación Nueva.

Hay otra división que también está ya presente en 1921, que quizá sea algo menos visible, pero que es muy profunda: la que existe entre quienes tienen una visión de la sociedad fundada sobre la competencia y la rivalidad, y quienes piensan que la sociedad debe fundarse sobre la complementariedad, la solidaridad y la cooperación. Vemos bien esta división entre, por un lado, la perspectiva de Célestine Freinet, quien se inspira en el modelo socialista y que quiere que la escuela sea igualitaria para una sociedad igualitaria, y, por otro lado, la perspectiva de Ferrière, que quiere poner en el centro la libertad del niño y que no haya ninguna convergencia sino una oposición que se exprese de manera clara en la Escuela Nueva.

¿Dónde estamos hoy? Encontramos estas mismas dos divisiones. Creo que las encontramos en Francia, pero me parece que también en España, en Italia, y en todos los países europeos. Nos encontramos con la división entre, por un lado, la escuela alternativa privada y, por otro lado, la escuela pública. Con un doble peligro: el que amenaza a las escuelas alternativas donde estamos entre nosotros, entre iguales, somos unos privilegiados; y el que amenaza a la escuela pública por su inmovilismo, su dificultad de evolucionar, debido al gigantismo de su estructura. Todo esto, hace que los pedagogos, y pasa entre muchos de ellos en Francia que conozco bien, se pregunten si no sería mejor establecer escuelas alternativas, o, si bien, lo que hay que hacer es contribuir a la transformación del servicio público de educación. Estoy más a favor de los segundos que de aquellos que buscan desarrollar espacios apartados para realizar de una manera inmediata y perfecta los principios de la Escuela Nueva.

2. HIPERPEDAGOGOS VERSUS ANTIPEDAGOGOS

La segunda división a la que nos referíamos antes tiene en la actualidad un deslizamiento significativo. Hoy, cuando miramos el debate contemporáneo, cuando intentamos buscar cuáles son las tendencias internacionales, las soluciones que

puedan darse en cada uno de nuestros países, vemos que emergen, en el fondo, dos grandes polaridades.

Por un lado, un cierto número de filósofos, de pedagogos, se sitúan en la continuidad de la obra de Hannah Arendt y de Bloom. Se inspiran en *La crisis de la cultura*, publicado por Arendt en 1961, y en el libro de Bloom de 1987, para denunciar una triple abdicación:

- Una abdicación de la autoridad, de los adultos frente al capricho de los niños.
- Una abdicación de la cultura, que priva a los niños de las herramientas de su emancipación, esforzándose, por el contrario, en ponerse a su nivel.
- Y una abdicación de la sociedad, frente a las manipulaciones de los medios.

Los pedagogos e intelectuales que se inspiran en Hannah Arendt y en Bloom son partidarios no de ir hacia una escuela nueva sino de reforzar la escuela tradicional, la educación tradicional. Son partidarios de centrar la educación en la transmisión y la autoridad. Y encuentro un refuerzo significativo hoy, entre quienes se sitúan en este lado, de toda una corriente que podríamos llamar cientifista que se apoya en las publicaciones americanas que defiende la Pedagogía explícita, que se apoya en las neurociencias, que busca optimizar los procesos de transmisión y determinar procedimientos estandarizados aplicables a todos y a todas. Esta corriente, que es en sí misma plural, pero que es un renacimiento de la escuela tradicional a la luz de las tecnologías de las ciencias contemporáneas, es extremadamente poderosa, es ampliamente defendida por la OCDE, está plenamente relacionada con las evaluaciones internacionales como PISA y es muy apoyada por muchos gobiernos.

Por otro lado, frente a esta corriente centrada en la transmisión, en la autoridad, en la ciencia, vemos una segunda tendencia que se centraría sobre una visión rousseauiana, muy naturalista, muy defensora de la espontaneidad, según la cual toda autoridad es mala en sí misma por lo que hay que dejar al niño desarrollarse libremente sin imponerle ningún límite.

La rama más radical de esta corriente ha aparecido con Neill en Summerhill y ha sido ampliamente retomada por lo que llamamos en Francia las escuelas democráticas, que pretenden poder educar sin absolutamente ninguna autoridad ni ningún límite, que afirman que el respeto del niño es incompatible con el hecho de seguir programas y que explica que no existe una jerarquía entre el niño y el adulto, que hay que contemplar y buscar una horizontalidad radical entre niño y el adulto y que nadie ejerza una autoridad sobre el otro.

En mi libro *La Réplica* he denominado a estas dos corrientes, de manera un poco caricaturista, por un lado, los *antipedagogos* que están a favor de los métodos tradicionales impositivos y, del otro, los *hiperpedagogos* que son partidarios de una educación por la libertad y en total libertad. Estarían los que se sitúan la Pedagogía bajo el signo de la limitación y que encuentran que la Pedagogía es eso

fundamentalmente y, frente a ellos, quienes sitúan a la Pedagogía bajo el signo de la libertad absoluta. Los antipedagogos frente a hiperpedagogos.

3. EL SENTIDO PROFUNDO DE LA PEDAGOGÍA. EDUCABILIDAD Y LIBERTAD. LAS LIMITACIONES FECUNDAS

Frente a esta oposición estéril hay que volver, creo, al sentido profundo de la Pedagogía. Si trabajamos los textos pedagógicos de hace dos y tres siglos, podemos identificar en el corazón de la Pedagogía dos principios fundamentales. Un principio que es el de la educabilidad de todos y todas. Y un segundo principio que es el de la libertad de cada uno y de cada una.

La educabilidad es un término que aparece en el siglo XVII y que es muy importante. Apostar por la educabilidad es afirmar que ningún niño puede ser excluido *a priori* de la educación, es afirmar que todos los niños pueden aprender y crecer. La educabilidad no es una certidumbre científica, no sabemos si es verdad, pero sabemos que es justo, que es necesario. Es heurístico, permite avanzar, hace progresar la investigación y hace progresar a la sociedad. Cada vez que en la historia los pedagogos han apostado por la educabilidad de aquellos que hasta ese momento eran considerados ineducables, han hecho avanzar a la Pedagogía de una manera extraordinaria.

Pero la educabilidad está en riesgo porque al pretender que todo el mundo es educable, podríamos usar métodos contestables, discutibles. Podríamos poner a los niños bajo electrodos, podríamos poner cámaras con las que veríamos su actividad cerebral y les daríamos descargas eléctricas en función de su actividad cerebral para estimularla, por ejemplo. No estamos totalmente en la ciencia ficción, son cosas que empiezan a aparecer.

Los pedagogos han visto muy rápidamente el peligro de la educabilidad que viene del adiestramiento y esta es la razón por la que han adelantado una segunda idea: junto con la educabilidad la Pedagogía debe defender la libertad, no la libertad absoluta (la libertad del vacío). La Pedagogía debe defender que todo ser es educable, puede aprender y crecer, pero es el mismo ser el que aprende y crece, y yo no puedo aprender y crecer en su lugar.

A partir de ahí, y si ponemos juntos el principio de educabilidad y el de libertad, llegamos a esta otra idea muy fuerte, muy simple, que Rousseau explicaba ya en su obra *El Emilio o de la Educación* cuando dice: «Joven profesor, te predico un arte difícil, que es el de dirigir sin preceptos, y hacerlo todo sin hacer nada». Hacerlo todo, porque nunca termino de organizar situaciones, de proponer recursos, de regular aprendizajes. Nunca termino de hacer eso, nunca se acaba. Pero no haciendo nada, porque aquello que hago no es para hacerlo yo en lugar del otro, es para que el otro lo haga.

Y a partir del momento en que estamos en esa definición de la Pedagogía como creación de situación, ya no estamos en una oposición entre autoridad y libertad,

entre la limitación y el capricho. Estamos en la investigación de las limitaciones que favorecen la libertad, *las limitaciones fecundas, las limitaciones fértiles*. Toda la historia de la Pedagogía gira en torno a estas limitaciones fértiles que permiten al otro desarrollarse, lograr cosas, comprometerse en aprendizajes.

4. LOS TRES ELEMENTOS DE TODA INSTANCIA PEDAGÓGICA

Cuando volvemos al fundamento de la Pedagogía, es cuando podemos intentar identificar qué es lo que caracteriza a un modelo pedagógico. No voy a entrar en detalles pues lo encontraréis en el libro *La Réplica*, pero intento demostrar que todo modelo pedagógico tiene siempre tres polos, es un triángulo. Cada vez que hablamos de educación, cada vez que proponemos una idea pedagógica, cada vez que proponemos un método pedagógico, hay siempre tres elementos que entran en juego.

El primer elemento, es que siempre hay finalidades, es decir, una cierta visión del ser humano, de la sociedad del mañana y de la manera en que nos hacemos cargo del niño. ¿Queremos, como Ferrière, activar la competencia?, ¿o queremos como Freinet activar la cooperación? ¿Queremos hacer seres obedientes o autónomos? ¿Queremos una sociedad donde los poderosos dominan el mundo?, ¿o preferimos una sociedad de justicia? *No hay un solo acto pedagógico que no contenga una forma de finalidad, incluso implícitamente.*

Lo que señalo en mi libro, es que las teorías pedagógicas que se pretenden científicas, que se basan en PISA, etc., en realidad, nos esconden las teorías y finalidades sociales y filosóficas que las animan. Mirad los textos de PISA, mirad los resultados de las pruebas PISA y veréis que hay dos países que estaban a la cabeza hace 4 o 5 años, Finlandia y Corea. Tienen los mismos resultados, pero en Finlandia y en Corea del Sur no se produce la misma Pedagogía, no hay el mismo tipo de proyecto social.

En Finlandia, nos encontramos una escuela que está ampliamente basada en la cooperación, mientras que en Corea del Sur todo el sistema está fundado en una competencia encarnizada entre los alumnos. Me acuerdo de que, en el momento del lanzamiento de PISA, en el año 2000, vine a Madrid porque alguien me invitó, la pedagoga Marta Mata, a quien yo quería y estimaba mucho, que era la presidenta en esa época del Consejo Escolar del Estado y que había fundado en Cataluña la Asociación de Maestras Rosa Sensat. Marta Mata había formulado al Consejo Escolar del Estado esta pregunta: «cuando proponéis sacar tan buenos resultados en PISA ¿cómo lo queréis hacer?, ¿como se hace en Finlandia o como se hace en Corea?», porque —bueno— no es la misma cosa y si no podemos ni imitar a Finlandia ni imitar Corea, ¿qué sociedad proponemos?

Por lo tanto, siempre hay detrás una proposición, una propuesta, una idea pedagógica. Detrás de cada propuesta pedagógica se dan y encontramos finalidades, incluso cuando están escondidas.

Luego tenemos el polo epistemológico, *el polo de los conocimientos movilizados*. En el momento en que hablamos de educación, movilizamos conocimientos. Pero ¿tiene el mismo valor movilizar conocimientos exclusivamente centrados sobre el cerebro y su funcionamiento o movilizar el conocimiento del ámbito cultural y social? Es una elección y hay que saber bien lo que supone esta elección. Si solo me ocupo del funcionamiento cerebral, entonces, implica que considero al ser humano como una máquina y que subestimo considerablemente la dimensión cultural y social. Esta segunda polaridad también debe, por lo tanto, ser cuestionada.

Y, en tercer lugar, está *el polo axiológico*: ¿qué valores regulan las instituciones?

La Pedagogía es siempre la unión de estos tres elementos: finalidades, conocimientos e instrumentos.

5. LOS RETOS PEDAGÓGICOS DEL FUTURO

Lo que pretendo mostrar en *La Réplica* es que hoy nos están intentando imponer, implícitamente, un triángulo que estaría constituido por finalidades del tipo formar a los niños para la competencia, para el individualismo; por ciencias que pondrían en el centro un behaviorismo regulado por las neurociencias, y por prácticas estandarizadas, elaboradas en laboratorios de investigación y aplicadas de manera propedéutica por parte de los profesores sobre los estudiantes. Se trata de un modelo muy defendido por las evaluaciones internacionales, una educación basada en resultados.

Frente a esto, yo intento defender otro modelo que, en términos de finalidades, esté fundado en la cooperación y la construcción del bien común; que en materia de conocimientos, esté fundado en todos los que hoy conocemos sobre el niño y la sociedad y no exclusivamente en los de la psicología cognitiva; y que en materia de acción, esté fundado en una manera de revisitarse lo que llamamos la forma escolar, es decir, el modo en que está organizado el centro escolar y el aula, con clases de 30 o 35 alumnos de la misma edad, del mismo nivel y que hacen la misma cosa al mismo tiempo.

Propongo buscar prácticas que girarían en torno a unos principios simples:

- *La escuela como un espacio de desaceleración* en un mundo donde todo va demasiado deprisa, donde se pueda tomar tiempo para reflexionar y pensar, donde se refuerce la atención y se aprenda a estar atento, donde se aprenda también a evaluarse y no a compararse con los otros, evaluarse para ser mejor que uno mismo y no para ser mejor que los otros.
- *Una escuela donde descubrimos el gusto y el placer por aprender.*
- *Una escuela donde descubrimos que la solidaridad entre los seres humanos es algo fundamental que nos enriquece por igual a todos*, una escuela que favorece la ayuda entre todos, la ayuda entre iguales, la ayuda entre quien ha comprendido y quien no ha comprendido, la ayuda entre el que es un poco más mayor

y el que es más joven. Esta cooperación entre todos los alumnos, este valor de cooperación y solidaridad son valores prometedores para el futuro y son más importantes, creo, que el individualismo y la competencia.

Nuestra sociedad se encuentra frente a unos desafíos fundamentales y la pandemia que vivimos los intensifica. O bien nos quedamos en el individualismo, la competencia y la sociedad de mercado, o retomamos la escuela para que pueda ayudar a cada uno a pensar por sí mismo, a escapar de todas las manipulaciones, a emanciparse y al mismo tiempo a construir lo común.

En el fondo, ahí están los dos objetivos de una escuela en una democracia, y, digo bien, de una escuela «en» una democracia. Por un lado, que no sea tomada por los gurús ni por los populistas, una escuela en la que cada uno pueda pensar por sí mismo, en la que uno aprenda por sí mismo pero en la que, al mismo tiempo, nos apoyemos en los otros para construir lo común y que lo común nunca sea generador de exclusiones sino, al contrario, de integración, de solidaridad entre los humanos y con el planeta.

6. LA TECNOLOGÍA CONTRIBUYE A LA AMNESIA PEDAGÓGICA

Hay una amnesia pedagógica que está afectando a la formación de los profesores. Creo que, para ser profesor, para ser educador en un sentido amplio, necesitamos inscribirnos en la historia y necesitamos referencias del pasado para adueñarnos mejor del presente y construir el futuro. Entonces, ¿por qué hoy apartamos esta historia? Pienso, y vuelvo sobre lo que decía antes brevemente, estamos fascinados por la idea de una educación que pudiese ser científica.

Entiendo bien esta fascinación. Esta fascinación está ligada al hecho de que nuestras democracias son plurales y en una democracia plural no hay una ideología que deba dominar a otras y, por lo tanto, si no hay una ideología que deba dominar a otra, entonces lo único que se puede imponer a todos es aquello que es indiscutible, es decir, la ciencia. Pero creo que nos equivocamos si nos creemos que una acción humana, del tipo que sea, pueda ser científica. Una investigación es científica pero no somos científicos, los conocimientos son científicos o no lo son, pero *la acción humana nunca es científica*. Una acción humana siempre es algo que se construye en un proyecto con valores y combinando conocimientos con informaciones que tomamos del terreno.

En una democracia plural tenemos tendencia a hacer que la ciencia sea el árbitro de todo, también de la educación. En Francia, las neurociencias, en particular, pretenden resolver la totalidad de los problemas de la educación. Con la neurociencia no necesitamos la historia de la Pedagogía, no necesitamos la historia de la educación. Miramos cómo funciona el cerebro y decimos «hay que activar tal zona cerebral», «hay que hacer tal tipo de ejercicios», etc. En realidad, practicamos algo que para mí no es educación, sino que es el formateo, que es inculcación.

No soy nada hostil a la tecnología, todo lo contrario, de hecho, pienso que hay que volver a Platón. La tecnología, en el sentido de Platón, es un *fármakon*, algo que en cierta dosis puede ser un remedio o algo que en otra dosis puede ser venenoso. Pues bien, yo diría que lo digital es un *fármakon*, puede ayudar o puede matar. Puede ayudar en la medida en que nos libera de toda una serie de limitaciones. Gracias a lo digital podemos hablar a distancia. Puede ser un remedio en la medida en que contribuye a que la información circule. Pero puede ser algo extremadamente peligroso si imaginamos que va a sustituir al profesor o que nos permitirá, finalmente, tener una escuela en la que unos alumnos junto con otros estarán detrás de sus pantallas, con la aplicación de análisis de datos que permitan conocer cómo aprende cada alumno y desde los que deducir programas de enseñanza, a través de lo que llamamos *learning analytics*. Por ejemplo, si miramos el *smarthphone* de una persona sabemos todo lo que hace, lo que le gusta, cómo actúa, etc. Con dispositivos de inteligencia artificial podemos deducir cómo hacerle aprender de la manera más eficaz posible desde el teorema de Pitágoras a la fenomenología de Hegel. Esta es la hipótesis del *learning analytics*, que se está desarrollando mucho en Francia y supongo que también en España. En Qatar se celebra un congreso muy importante donde todos los gigantes de la industria digital se reúnen para poner en común todos sus conocimientos sobre el *learning analytics*.

En el momento en que concebimos la educación con este tipo de procedimientos, ya no necesitamos historia ni filosofía, solo necesitamos tecnología. Pero, además, ignoramos que, tras esta tecnología, también hay filosofía, también hay una ideología que no dice su nombre: es el cientifismo, es decir, la idea de que el ser humano es una máquina y que podemos gobernarlo, manejándolo como una máquina.

7. HANNAH ARENDT Y JOHN DEWEY

He citado a Arendt y a Bloom no por lo que dicen explícitamente, sino más bien por la manera en que son utilizados, lo que es extremadamente diferente.

Encuentro en Hannah Arendt un trabajo que estimo enormemente. Me gusta mucho su libro *La condición del hombre moderno* en el que creo que dice cosas realmente importantes. En *La crisis de la cultura* hay algo relevante en torno a la idea de aceptar y asumir el principio de la transmisión. Pero en *La crisis de la educación* Arendt, al menos en algunas líneas, ataca implícitamente toda la corriente pedagógica de Dewey y, en algunas líneas, al menos, hay cierta caricatura de la pedagogía de Dewey, que es presentada como una abdicación frente al capricho de los niños. Dice explícitamente «Los niños no pueden desechar la autoridad educativa como si estuvieran en una situación de oprimidos por una mayoría adulta, si bien hasta ese absurdo de tratar a los niños como si fueran una minoría reprimida que necesita ser liberada se aplicó en las modernas prácticas educativas». Pienso que Arendt ha leído mal o ha comprendido mal el trabajo pedagógico de John Dewey porque

Dewey no sigue el capricho del niño. Esta es la razón por la que digo que Hannah Arendt está en una posición conservadora y que es utilizada hoy para deslegitimar a los pedagogos como si estos deslegitimaran la transmisión. No es verdad que los pedagogos hayan deslegitimado la transmisión, solo lo hacen los *hiperpedagogos* de las escuelas democráticas. Tenéis escuelas democráticas en España, hay unas cuantas en Madrid y en Alicante. Escuelas en las que, efectivamente, los que llamo *hiperpedagogos*, renuncian a toda transmisión, a toda autoridad, renuncian a toda forma de limitación incluidas las limitaciones fecundas.

8. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS DE RESISTENCIA

Creo que tenemos el poder de crear espacios que sean espacios de resistencia. Necesitamos construir esos espacios de resistencia frente a la aceleración. La familia puede crear esos espacios, las asociaciones también. El arte, la práctica y la creación artística, son del mismo modo espacios de resistencia, en este caso, frente a la competencia. Quiero proponer también una escuela de la desaceleración, centrada en el desarrollo de la atención, del placer por aprender y en practicar la solidaridad y la construcción de lo común. Una escuela que pase de la reacción a la reflexividad, que construya dispositivos para mantener la atención, que se apoye sobre la cultura para estimular el interés de los alumnos, para permitir a los alumnos pasar del deseo de saber al deseo de aprender. Eso es algo muy importante para mí, los alumnos no desean aprender, desean saber y, en general, desean saber sin aprender. Nuestro trabajo consiste en reemplazar la satisfacción del saber por la satisfacción de la búsqueda de la verdad y eso, en una democracia, es esencial, porque lo que constituye una democracia, en el sentido filosófico del término, es que nadie tiene la verdad y que la buscamos juntos. Si nadie posee la verdad y la buscamos juntos, entonces, es algo que hay que aprender en la escuela, es algo que tenemos que hacer con nuestros niños, con nuestros alumnos.

9. EL DERECHO A SER DIFERENTE Y A PARTICIPAR EN LO COMÚN

La cuestión del desafío que supone para la escuela asumir la heterogeneidad y la diferencia como un enriquecimiento y no como una amenaza, es una pregunta difícil que nos llevaría mucho tiempo tratar.

Creo que tenemos que asegurar el derecho del niño a ser diferente y a parecerse. Una escuela inclusiva es una escuela que reconoce que cada uno es diferente pero que reconoce, al mismo tiempo, que todos están llamados a compartir los saberes y que son fundamentalmente similares y que vamos a poder compartir las cosas. Es complicado ponerlo en práctica. Me acuerdo de haber discutido sobre esto en Madrid precisamente, en un sindicato que me invitó, y haber dicho que no basta con poner un niño en clase para que esté incluido. Un niño en una clase puede ser excluido desde el interior si no comparte ninguna actividad con sus compañeros.

Para que comparta una actividad con sus compañeros, especialmente si tiene una discapacidad o una dificultad muy grande, necesita una ayuda particular y, al mismo tiempo, que estemos atentos a que se implique en lo colectivo. Es importante que esos dos movimientos se combinen. Creo que estos dos movimientos podrían, de hecho, estructurar mucho más nuestras escuelas. Podríamos imaginar que en nuestras escuelas haya al mismo tiempo momentos comunes, donde los alumnos hagan actividades conjuntas y donde se privilegia lo común, junto con momentos dedicados a la toma en consideración de las diferencias, donde los alumnos se organizan según sus necesidades y donde practicamos una individualización y donde podremos luego volver, regresar al tiempo común fundado sobre la heterogeneidad. Quizás pudiésemos hacer avanzar la forma escolar articulando el derecho a la diferencia y el derecho a parecerse, articulando agrupamientos basados en la diferencia y agrupamientos basados en el parecerse. Sin embargo, lo que hacemos hoy es solamente intentar ponerlos juntos en una clase y no siempre funciona muy bien.

10. LA EDUCACIÓN Y EL TIEMPO

Cuando me he referido antes a una escuela de la desaceleración, no me estaba refiriendo a saber perder el tiempo, pero sí a tomárnoslo, a ganarlo de otra manera. Tomarnos el tiempo significa liberarse tanto del tiempo pulsional como del tiempo mecánico. La pulsión es un deseo, es la voluntad de ver realizados todos nuestros deseos de manera inmediata. El niño necesita salir de la pulsión para acceder a la reflexividad, pero también necesita salir del tiempo mecánico. El tiempo mecánico es el que hacemos una cosa detrás de otra, de una manera mecánica sin proyectarnos en el futuro y sin volver sobre nuestro pasado. Pienso que la escuela, la *skholè*, en su etimología griega, se constituye a través de la emancipación del tiempo pulsional y del tiempo mecánico. Es el tiempo de pensar, el tiempo de buscar. Encuentro que, de hecho, sería interesante que los pedagogos de la Educación Nueva en vez de referirse al niño activo hablasen del niño investigador, del niño que busca y que está en una dimensión de búsqueda. Lo que estimula el mecanismo de la búsqueda es la exigencia, a su vez, de buscar lo que es justo y verdadero.

11. LAS NEUROCIENCIAS

Las neurociencias nos envían una visión extremadamente industrial de la producción y la proletarización, de lo que yo llamo la proletarización del profesorado. El profesor ya no es alguien que concibe, que regula, que inventa, a la luz de los conocimientos que domina la trasmisión adecuada de su propio saber, sino que es alguien que ejecuta protocolos. Es la proletarización, casi en el mismo sentido que explicaba Marx: el obrero que está al servicio de la máquina y no la máquina al servicio del obrero. Esto es un verdadero peligro hoy en la enseñanza.

12. LA EDUCACIÓN BASADA EN EVIDENCIAS

El enfoque cientifista es el que promueve, a su vez, el enfoque de la educación basada en evidencias. Vemos de nuevo aquí la representación de la idea de que la ciencia sería el árbitro que podría determinar las acciones con independencia de las finalidades, que es donde está la verdad educativa. La ciencia es un árbitro entre los conocimientos, no es un árbitro entre las acciones humanas. Mirad lo que pasa hoy en torno a la pandemia. No son los científicos quienes deciden, son los políticos quienes deciden con las ideas de los científicos. La decisión no es así científica sino política. Una decisión sobre las acciones humanas es siempre política. Un profesor toma decisiones en su clase permanentemente y sus decisiones se refieren a valores. Por supuesto que no estoy en contra del conocimiento de las neurociencias, pero en la educación, el árbitro final, no es la ciencia, sino los valores, las finalidades, las perspectivas que adoptamos, al servicio de las cuales ponemos la ciencia. La ciencia puede estar al servicio tanto de cosas buenas como de cosas malas.

Debemos ser capaces de desarrollar un pensamiento pedagógico y una filosofía de la educación que no sea hostil a la ciencia, pero que nos permita utilizar los conocimientos científicos de la manera lo suficientemente lúcida sobre lo que implican como visión del ser humano y de la sociedad.