
EDUCACIÓN 2021: PARA UNA HISTORIA DEL FUTURO

António Nóvoa *

El tiempo, como el mundo, tiene dos hemisferios: uno superior y visible, que es el pasado, otro inferior e invisible, que es el futuro. En medio de uno y otro hemisferio están los horizontes del tiempo, que son estos instantes del presente en el que vivimos, donde el pasado termina y empieza el futuro.

Padre António Vieira, *História do futuro*, 1718¹.

SÍNTESIS: Pensar en el futuro es un ejercicio arriesgado y muchas veces fútil, pero, sin embargo, es difícil resistir a la tentación de imaginar lo que está por llegar, intentando, de ese modo, alcanzar un destino que tantas veces se nos escapa. Como escribe Pierre Furter –a quien este ensayo está dedicado²– el horizonte no existe para llevarnos de vuelta a nuestro origen, sino para que podamos medir toda la distancia que aún nos queda por recorrer. *El homo viator* construye su casa apenas para el tiempo que precisa, pues caminando es como encuentra y descubre el sentido de su propia acción (Furter, 1966, p. 26).

Necesitamos altura de miras, un pensamiento que no se cierre en las fronteras de lo inmediato o en la ilusión de un futuro perfecto. A la manera de Reinhart Koselleck (1990), me interesa comprender de qué modo el pasado está inscrito en nuestra experiencia y cómo el futuro se vislumbra ya en la historia presente.

Este texto está organizado a partir de una lógica pasado-futuro. Señalo, simbólicamente, tres momentos que definen otros tantos de transición: 1870, 1920 y 1970. Procuraré contextualizar históricamente cada uno de esos momentos y explicar de qué modo las cuestiones que en ellos se plantean abren camino, dentro de los sistemas educativos, a evoluciones contradictorias que llegan hasta nuestros días.

181

* Rector de la Universidad de Lisboa, Portugal.

¹ El Padre António Vieira vivió gran parte de su vida en Brasil, donde falleció en 1697. La primera edición de la *Historia do futuro* fue publicada en 1718.

² Pierre Furter fue el profesor que me inició en los debates sobre la utopía. Pensador notable, escribió páginas de una actualidad impresionante durante su estancia en Brasil. Su trabajo *L'Amérique utopique*, en torno a la contribución del pensamiento utópico para el desarrollo de la formación de los latinoamericanos, mantiene todavía hoy toda su frescura intelectual.

En la última parte, el tiempo futuro, intentaré esbozar una síntesis de estas evoluciones, definiendo mis propias opciones sobre el escenario más deseable para la EDUCACIÓN 2021.

Palabras clave: aprendizaje; educación del futuro; educación permanente; espacio público de educación; modelo escolar; pedagogía moderna.

SÍNTESE: *Pensar o futuro é um exercício arriscado e, muitas vezes, fútil. Mas, apesar dos avisos, não resistimos à tentação de imaginar o que nos irá acontecer, procurando, assim, agarrar um destino que tantas vezes nos escapa. Como escreve Pierre Furter – a quem este ensaio é dedicado³ – o horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer. O homo viator constrói uma casa apenas para o tempo necessário, pois é caminhando que ele se encontra e descobre o sentido da sua acção (Furter, 1966, p. 26).*

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.

O texto está organizado numa lógica passado-futuro. Assinalo, simbolicamente, três datas que definem momentos de transição: 1870, 1920 e 1970. Procurarei contextualizar historicamente cada um destes momentos e explicar de que modo as questões que eles suscitam abrem, hoje, para evoluções contraditórias dos sistemas educativos.

Na última parte, um tempo futuro, buscarei uma síntese destas evoluções, definindo as minhas próprias opções quanto ao cenário mais desejável para a Educação 2021.

Palavras-chave: aprendizagem; educação do futuro; educação permanente; espaço público de educação; modelo escolar; pedagogia moderna.

ABSTRACT: *To think about the future is a risky and many times futile endeavor. However, we give in to the temptation of imagining what is going to happen. And in that way, we try to seize the ever escaping fate. Like Pierre Furter –to whom this essay is dedicated⁴– has written: the horizon does not exist in order to take us back to the starting point, but so we can ponder the distance that is still left. The homo viator builds his house just*

³ Pierre Furter foi o professor que me iniciou nos debates sobre a utopia. Pensador notável, escreveu páginas de uma actualidade impressionante, designadamente durante a estadia no Brasil. O seu trabalho *L'Amérique utopique*, sobre a contribuição do pensamento utópico para o desenvolvimento da formação dos latino-americanos, mantém, ainda hoje, toda a sua frescura intelectual.

⁴ Pierre Furter was the professor who initiated me into debates on utopia. A remarkable thinker, he wrote pages impressively updated during his stay in Brazil. His work, *L'Amérique utopique*, concerning the contribution of utopic thinking to the development of teaching in Latin America, still keeps today all its intellectual freshness.

for the time that is needed, because when he walks he finds and discovers the meaning of his own actions (Furter, 1966, p. 26).

We need broad mindsets, encouraged by thoughts that are not limited by the borders of the immediate present, nor by the illusions of a future perfect. Just like Reinhart Koselleck (1990), I'm interested in understanding how the past is engraved in our experience, and how the future is insinuated in present history.

This text is structured around the future-present logics. I point out, symbolically, three moments that constitute moments of transition: 1870, 1920 y 1970. I have tried to contextualize each of them historically, and to explain how the issues established open up to contradictory evolutions of the educative systems.

In the last part, the future, I suggest a synthesis of these evolutions and I define my own options regarding the most desirable scenario for 2021 education.

Key words: learning; education of the future; continuing studies; educative public space; school model; modern pedagogy.

1. PRIMER TIEMPO HISTÓRICO 1870 - CONSOLIDACIÓN Y DIFUSIÓN DEL MODELO ESCOLAR

183

Tomemos 1870 como marco simbólico. En este período, y un poco por todas partes, se asiste a la consolidación del modelo escolar, es decir, de una forma de concebir y organizar la educación que, en lo esencial, ha llegado hasta nuestros días. No entraré a explicar un «objeto» que es conocido por todos, pero sí es importante destacar su permanencia y el modo como resistió a los avatares del siglo XX.

David Tyack creó una expresión perfecta: *The one best system*. El modelo escolar se impuso como «el mejor y único sistema», es decir, como la única forma concebible e imaginable de asegurar la educación de los niños.

A finales del siglo XIX, este modelo se extiende al conjunto de la infancia a través de la escolarización obligatoria, que se constituye como una institución central en la consolidación de los estados-nación. La difusión mundial de este modelo y, en cierto sentido, su universalización, confirman la centralidad que este adquiere en las sociedades contemporáneas.

La acción llevada a cabo por estadistas y educadores, médicos y profesores, arquitectos y pedagogos, entre tantos otros, ha contribuido

a dar forma a un modelo preocupado por asegurar la afirmación de la identidad nacional y la preparación para la nueva sociedad industrial en espacios que preserven la salud de los niños y les permita progresar de forma sistemática en el aprendizaje escolar.

La adquisición de un estatuto profesional por parte de los profesores es un elemento central en este proceso. Serán formados en escuelas de magisterio, anteriormente llamadas «escuelas normales», designación que revela claramente la lógica homogeneizadora que prevalece en la edificación de los grandes sistemas públicos de enseñanza.

La expansión de la escolaridad «de masas» (*mass schooling*) es uno de los grandes acontecimientos que va a transformar las sociedades a lo largo del siglo XX. Al ganar la lucha secular contra el trabajo de niños y jóvenes, la escuela define nuevas formas de organización de la vida familiar y social. Es imposible pensar en el siglo XX sin pensar en la escuela del siglo XX.

1.1 DESDE EL PASADO HASTA EL FUTURO

184

Hoy día el sistema de enseñanza, público y homogéneo, está puesto en entredicho por corrientes y tendencias que lo consideran obsoleto e incapaz de renovarse. Las críticas parten desde los frentes más diversos y se alimentan de un sentimiento de «crisis».

Es posible identificar, al menos, tres espacios de evolución en los sistemas de enseñanza que, aunque diferentes, son portadores de visiones semejantes sobre la educación. No se trata de hipótesis futuristas, pues están muy presentes en la realidad cotidiana de nuestros días.

El primer escenario apunta hacia el regreso de formas de educación familiar. A partir de argumentos que van desde la responsabilidad educativa primordial de los padres, hasta la necesidad de preservar los valores de una determinada comunidad local, se elaboran propuestas que ponen en tela de juicio la dimensión pública de la educación. La idea de que cada familia o comunidad debe tener su propia escuela, reservada a *los suyos* y protegida de *los otros*, se sitúa en las antípodas de un proyecto de escuela pública que garantice la presencia de todos y la construcción de una identidad compartida. Una de las formas más evidentes de este escenario es la expansión de la «educación en casa» (*homeschooling*), que se va desarrollando a través de redes

familiares, culturales y religiosas, soportada sobre el acceso a las nuevas tecnologías.

El segundo escenario se basa también en una definición de la educación como un «bien privado», insistiendo sobre todo en las ventajas de las leyes de mercado en la educación y en la promoción de una dinámica competitiva entre las escuelas. Desde el extremo de esta perspectiva, el Estado debería abstenerse de intervenir en el mercado de los servicios educativos, limitándose apenas: por un lado, a crear y divulgar indicadores de calidad de las escuelas que permita a cada familia elegir con criterio el mejor centro para sus hijos; y, por otro, a financiar de modo suplementario a los menos favorecidos, por ejemplo a través del cheque escolar⁵, a fin de asegurar cierta equidad en el acceso a la educación.

El tercer escenario se basa en la importancia de las nuevas tecnologías, de las que resultan formas totalmente distintas de enseñanza que hacen desnecesarias las escuelas tradicionales y promueven una enseñanza individualizada. La educación puede ocurrir en cualquier lugar y a cualquier hora, teniendo como referencia profesores reales o virtuales. Autores diversos señalan la tecnología como la clave para la educación del futuro: «Las escuelas, tal como las conocemos hoy, dejarán de existir. En su lugar habrá centros de aprendizaje que funcionarán siete días por semana, 24 horas al día. Los estudiantes tendrán acceso a los profesores, pero a distancia. Las clases pasarán a estar dentro de sus ordenadores». Frases de este tipo se oyen todos los días. Se trata de un futuro que los enormes avances en la producción de «herramientas» interactivas de aprendizaje colocan cada vez más al alcance de la mano.

Estos tres escenarios son viables y hay señales claras de su emergencia en los últimos años. Intentan combatir la excesiva intervención del Estado en la educación y superar las limitaciones del modelo escolar y de una organización homogeneizada de los sistemas de enseñanza. Personalmente, temo que lleguen a acentuar todavía más las desigualdades escolares y sociales, al promover formas de «tribalización» de la escuela y de la sociedad.

⁵ El concepto más conocido es *school voucher*, que se suele traducir por «vale educación», «vale escolar» o «cheque escolar».

Por todo ello, en la última parte del texto argumentaré a favor de un escenario que valore la dimensión pública de la educación que vaya asumiendo, no obstante, una diversidad cada vez mayor de formas organizativas, curriculares y pedagógicas que rompan con un sistema excesivamente burocratizado.

2. SEGUNDO TIEMPO HISTÓRICO 1920 - ESCUELA NUEVA Y PEDAGOGÍA MODERNA

En 1920 se publica el libro-manifiesto de la «escuela nueva» o «escuela activa», *Transformemos la escuela*, de Adolphe Ferrière. Se trata de un hito simbólico de la modernidad escolar y pedagógica. Entre 1870 y 1920 se asiste a un avance sin precedentes en el desarrollo de las ideas pedagógicas, que recurren a los más variados conocimientos (psicológicos, sociológicos, médicos, filosóficos, etc.) en los ámbitos de los estudios sobre la infancia y de la producción de una «ciencia de la educación».

Es difícil resumir en un solo párrafo las tesis de la escuela nueva. Con todo, no estaremos muy lejos de una definición si mencionamos cuatro principios básicos: educación integral, autonomía de los educandos, métodos activos y diferenciación pedagógica. A estos principios habría que añadir la referencia de Edouard Claparède a la revolución copernicana, que pone al niño como elemento central con el fin de garantizar una educación a su medida⁶.

La pedagogía moderna elabora y difunde socialmente modos de concebir la educación que se convertirán en dominantes en la sociedad del siglo XX. Todos, dentro y fuera de la escuela, somos herederos de esas:

«[...] teorías modernas de la educación que vienen del centro de Europa y que consisten en una mezcla sorprendente de cosas sensatas y de disparates, y que contribuirán a revolucionar de arriba a abajo el sistema de enseñanza tras la bandera del progreso de la educación» (Arendt, 1972, p. 229).

⁶ Es este el título de uno de sus libros más emblemáticos, *L'école sur mesure* (La escuela a la medida).

El comentario de Hannah Arendt es quizá demasiado severo, pero no por ello deja de retratar bien esa especie de amalgama que se conoce como escuela nueva o escuela activa. El concepto de «educación integral» es el que mejor simboliza este movimiento y sus desmesuradas ambiciones: la escuela debe encargarse de la formación del niño en todas las dimensiones de su vida. Al asumir este programa imposible y creer que lo podría cumplir, la escuela amplió sus propósitos a lo largo del siglo XX y se metió en tal berenjenal que perdió la noción de sus prioridades.

La realidad de las últimas décadas confirma los peligros de una «escuela sobrecargada». Es cierto que ha habido conquistas importantes, sobre todo en el plano social –la escuela compensa la ausencia de la sociedad y de la familia, contribuyendo a una mejor integración de niños y jóvenes–, pero cuando todo y cualquier cosa es esencial, resulta imposible concretar unos planes medianamente racionales e inteligentes. La escuela se ha desviado muchas veces de las tareas de enseñanza y de aprendizaje para implicarse en tareas sociales.

2.1 DESDE EL PASADO HASTA EL FUTURO

187

En nuestros días, la principal crítica a la escuela es su incapacidad para promover el aprendizaje y para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Hay quien vaya todavía más lejos y defina como prioridad para la escuela actual «hacer que todos los alumnos tengan verdaderamente éxito». La cita está extraída de las conclusiones de un debate sobre el futuro de la escuela que tuvo lugar en Francia en el 2003-2004⁷.

En rigor, lo que se nos plantea es un problema sobre el propio sentido de la escuela. ¿Para qué sirve la escuela en las sociedades contemporáneas? Las respuestas del pasado ya no sirven y tenemos dificultades en encontrar nuevas respuestas. Vale la pena recordar el trabajo realizado por la OCDE sobre la escuela del mañana, en el que se presentan seis escenarios posibles, agrupados en cuatro tendencias⁸:

⁷ El informe de síntesis lleva por título *Pour la réussite de tous les élèves*. El debate puede ser consultado en <www.debatnational.education.fr>.

⁸ Hay diversos estudios de la OCDE sobre este proyecto, que se inició en 2001 con la publicación de la obra *Quel avenir pour nos écoles?*

-
- Status quo
 - Mantenimiento de sistemas burocráticos de enseñanza
 - Reescolarización.
 - La escuela en el centro de la colectividad.
 - La escuela como organización centrada en el aprendizaje.
 - Desescolarización
 - Expansión del modelo de mercado.
 - Redes de educandos y sociedad en red.
 - Crisis
 - Éxodo de profesores y desintegración del sistema.

En este momento, me interesa analizar los dos escenarios de la reescolarización, los más estimulantes para pensar el futuro de la escuela.

El primero de estos escenarios –*La escuela en el centro de la colectividad*– insiste en las tendencias a la sobrecarga de la institución escolar a que ya hemos hecho referencia. Desde esta perspectiva, la escuela debería orientarse principalmente hacia tareas sociales de apoyo a los niños y a sus familias, sobre todo en el caso de los menos favorecidos y, sin dejar de lado la transmisión del saber, debería ocuparse de un conjunto de funciones sociales y culturales, constituyéndose en lugar de referencia para las comunidades locales. Al insertarse en una larga tradición que liga escuela y sociedad, este escenario concede a la escuela un papel asistencial relevante, para así compensar la incapacidad de las familias para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de los niños..

188

El segundo escenario –*La escuela como organización centrada en el aprendizaje*– destaca la importancia del saber y del aprendizaje en las sociedades del siglo XXI, rechazando la idea de que la escuela puede cargar con todo, pero identificando, en contrapartida, los aspectos centrales, específicos y prioritarios del trabajo escolar. El debate no es nuevo. Hace más de veinte años, Daniel Hamelina refería la necesidad de regresar, con inteligencia, «al lugar específico de la escuela dentro del conjunto de instancias a través de las cuales una sociedad educa a sus miembros» (1984/1985, p. 80).

En muchos países aparece un dualismo cada vez más acentuado: las clases altas invierten en una educación (privada) que tiene como

elemento estructurante el aprendizaje, mientras los niños de medios más pobres son encaminados hacia escuelas (públicas) cada vez más propensas a dimensiones sociales y asistenciales. Se trata de una tendencia indeseable para el futuro.

Por todo ello, en la última parte del texto, argumentaré a favor de una escuela centrada en el aprendizaje que invierta la tendencia a sobrecargar la escuela, aunque siendo consciente de que la defensa de este escenario solo tiene sentido si se produce, simultáneamente, un refuerzo del espacio público de la educación, tesis que avanzaré en el punto siguiente.

3. TERCER TIEMPO HISTÓRICO 1970 - DESESCOLARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

1870-1920-1970: cien años después, el modelo escolar es seriamente puesto en entredicho por toda una serie de movimientos y corrientes que pugnan por la «desescolarización de la sociedad»⁹. La educación permanente es uno de los conceptos clave de este pensamiento radical que se elaboró durante los años sesenta.

189

Ya en 1966, Pierre Furter dedica un capítulo de su libro *Educación y vida* a esta problemática, concluyendo del siguiente modo:

En resumen, constatamos que la educación permanente no puede ser reducida ni a una educación «extra-escolar», ni «complementaria», ni «prolongada», ni «fundamental», ni tampoco «de adultos», porque todas estas interpretaciones solo ven una parte del problema. La educación permanente no es algo que se añada a un determinado sistema. No es un sector nuevo, una nueva área. Consiste en una nueva perspectiva, que lleva los educadores a redefinir toda y cualquier educación (1966, p. 136).

Pierre Furter anticipa así los escritos de Ivan Illich y de toda una generación que realizará una fuerte crítica a la escuela como institución. El famoso informe de la UNESCO coordinado por Edgar Faure, *Apprendre*

⁹ La obra más conocida fue publicada por Ivan Illich en 1971, *Deschooling society*. Resultado de debates y discusiones que ocurrieron durante el año 1970 en Cuernavaca, México. La traducción fue editada con un título equivocado, *Sociedad sin escuela*.

à être, publicado en 1972, continúa esta reflexión al intentar abrir la educación a todas las edades y a todas las dimensiones de la vida. Hay dos utopías que atraviesan el pensamiento de estos autores: por un lado, la posibilidad de una «educación desescolarizada», es decir, de una educación libre de estructuras institucionales y basada en redes informales de aprendizaje; y, por otro lado, la defensa de una educación que no se limite, fundamentalmente, a aspectos relacionados con la formación profesional, sino que incluya también cuestiones ligadas a la sociedad, a la cultura y al «aprender a ser».

Pronto se descubrió que estas utopías eran solo ilusiones. Los discursos y las prácticas de la educación permanente a lo largo de los años setenta y ochenta evolucionaron precisamente en sentido contrario. En vez de a la desescolarización, se asistió al triunfo de una «sociedad pedagógica», de una sociedad que estableció una relación pedagógica con niños, jóvenes y adultos. En vez de una educación abierta a todas las dimensiones de la vida, se asistió a la redefinición de la educación permanente como una «educación y formación a lo largo de la vida» fundada sobre el principio de la «empleabilidad».

3.1 DESDE EL PASADO HASTA EL FUTURO

190

¿Y ahora qué? Podemos imaginar tres escenarios que, en cierto sentido, se incluyen en la búsqueda de alternativas para el modelo escolar y para la forma como este ha ido evolucionando desde finales del siglo XIX.

El primer escenario se basa en la sustitución de las estructuras escolares tradicionales por la valorización educativa de un conjunto de espacios e instituciones sociales. La idea de redes de aprendizaje surge con naturalidad, reelaborada a partir de fugas hacia el pasado y hacia el futuro. La «fuga hacia el pasado» se revela en el mito de un pasado sin escuelas, en el cual las personas se educaban en la vida, en sociedad, aprendiendo de modo informal y convivencial. La «fuga hacia el futuro» se alimenta, claro está, de una utopía tecnológica, de un dispositivo que permita, de una vez por todas, poner el aprendizaje y el saber al alcance de todos. El escenario de las redes se va imponiendo día a día como el más plausible. Desde el punto de vista social, el permanente descenso de la natalidad, junto a la mejora de los niveles educativos de la población y al aumento significativo de la esperanza de vida, liberan un contingente notable de energías personales y sociales disponible para tareas educa-

tivas y culturales. Desde el punto de vista tecnológico, los sorprendentes avances de Internet («inter»-«red») nos invitan a no excluir, de antemano, ninguna evolución futura.

El segundo escenario está presente hoy en día en las políticas educativas de todo el mundo, particularmente en la Unión Europea. No se trata de una posibilidad, sino de una realidad concreta. El concepto de *lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de la vida) se considera central para la definición de las estrategias educativas. En contraste con las intenciones de los defensores de la educación permanente, su operatividad se hace fundamentalmente en el marco de las políticas de empleo y reconversión profesional. El término «empleabilidad», que ocupa un lugar central en la famosa Estrategia de Lisboa adoptada por la Unión Europea en el año 2000, define los esfuerzos educativos a lo largo de la vida, esencialmente, como la obligación de todos los trabajadores de mantenerse aptos para desempeñar nuevas tareas profesionales. La educación permanente comenzó siendo un *derecho* por el cual lucharon sucesivas generaciones de trabajadores; luego se transformó en una *necesidad* dictada por los cambios en el mundo del trabajo; y ahora se impone como una *obligación* con vistas a conseguir un empleo digno. El conjunto de los sistemas escolares, desde la escuela obligatoria hasta la universidad (véase el Proceso de Bolonia), está siendo redefinido a la luz de estas perspectivas.

191

El tercer escenario apunta hacia la necesidad de redefinir la misión de la escuela de una manera más modesta, más orientada hacia el aprendizaje. La escuela debe liberarse de su visión regeneradora o reparadora de la sociedad y asumir que no es más que una entre las muchas instituciones de la sociedad que promueven la educación. En ese sentido, se impone pensar de otro modo el espacio público de la educación, aprovechando las potencialidades culturales y educativas que existen en la sociedad y descargando responsabilidades entre las entidades públicas y privadas implicadas.

Por todo ello, la idea de un nuevo contrato educativo celebrado con la sociedad –y no apenas con la escuela–, cimentado sobre el refuerzo del espacio público de la educación, está en el centro del escenario que defenderé en la última parte del texto.

4 UN TIEMPO FUTURO 2021 - TODAVÍA SIN NOMBRE

En esta última parte seguiré los consejos de Pierre Furter (1966) e intentaré introducir en el presente un esbozo del futuro, para así dar al primero una forma que permita la eclosión del segundo. Más que una anticipación, probaré a proyectar escenarios del futuro, aquellos con los que me identifico de entre los muchos posibles. Al hacerlo estoy trazando caminos y definiendo orientaciones para la acción en el presente. El año 2021 es un futuro todavía sin nombre, pero suficientemente cercano como para que podamos inscribir en él, desde ya, nuestras preocupaciones.

En las páginas anteriores he avanzado una serie de escenarios, unos más probables que otros. Al final de cada una de las tres partes he señalado, en cursiva, las evoluciones deseables. Ahora voy a retomarlas y defenderlas en conjunto, como programas para pensar y actuar en el campo educativo.

- 1.º Educación pública, escuelas diferentes.
- 2.º Escuela centrada en el aprendizaje.
- 3.º Espacio público de educación: un nuevo contrato educativo.

192

4.1 EDUCACIÓN PÚBLICA, ESCUELAS DIFERENTES

En los tiempos actuales, tal vez aún más que en tiempos pasados, la educación debe definirse como un «bien público». Las sociedades contemporáneas, fuertemente globalizadas, viven enormemente aisladas y divididas en el plano social, cultural y religioso, como si la facilidad de comunicación en todo el planeta hubiese conducido, paradójicamente, a un déficit en las formas de convivencia.

Las ideologías de la educación como un «bien privado», algunas particularmente seductoras, contribuyen inevitablemente a la tribalización de la sociedad. Evidentemente, el día en que cada grupo social o religioso tenga su propia escuela, fundada en creencias y valores propios, la acción pedagógica se hará más coherente y armónica, pero por el camino se habrá perdido una de las principales cualidades de la escuela pública: la posibilidad de instaurar historias compartidas y culturas de diálogo.

En una reflexión notable, Arwin Appadurai alerta de los riesgos del diálogo, pero explica que no tenemos otra alternativa. De ahí que sugiera una estrategia de selectividad con la cual no nos sintamos obligados «a compartir toda nuestra humanidad en todas las ocasiones» (2006, p. 37). La escuela es, justamente, una de las instituciones donde esta participación compartida puede tener lugar de forma prudente y selectiva, asentando de ese modo una base sólida y evolutiva sobre la que construir prácticas de vida en común.

No obstante, la defensa hoy día de una educación pública pasa por un cambio en los sistemas de enseñanza que permita el desarrollo y coexistencia de diferentes tipos de escuelas. En vez de la homogeneización que caracterizó la historia del siglo XX, ahora se impone una apertura a la diferencia, desde todos los puntos de vista:

- a) Libertad en la organización de escuelas diferentes, por ejemplo con contratos con entidades o asociaciones locales.
- b) Libertad en la construcción de diferentes proyectos educativos, por ejemplo con iniciativas de grupos de profesores o asociaciones pedagógicas.
- c) Libertad en la definición de trayectorias escolares y currículos diferenciados, por ejemplo a través de acuerdos con sociedades científicas o universidades.

Las entidades públicas deben poder mantener, evidentemente, su capacidad contractual y de regulación sobre el sistema de enseñanza pública. La apertura a la diferencia permitirá también modelos diversos de dirección y gestión de los centros escolares, así como una mayor responsabilización por parte de las diversas entidades. La innovación y experimentación, debidamente evaluadas, deberán constituirse como procesos naturales.

La apertura a la diferencia debe también traducirse en una mayor libertad de elección de los establecimientos de enseñanza. Las familias y los alumnos deben poder elegir su centro y, simultáneamente, participar en la definición de su proyecto educativo. Pero siempre en el contexto de una dimensión pública. Esto quiere decir que los alumnos pueden elegir su centro escolar, pero los centros no pueden elegir a sus alumnos. Dicho de otro modo, los centros no deben utilizar esta libertad

para seleccionar socialmente a sus alumnos, introduciendo así factores de discriminación y desigualdad en el acceso a los servicios públicos de educación.

La propuesta que aquí se elabora retoma la aspiración de Claparède, «una escuela a la medida de cada alumno», pero la define más allá de los aspectos meramente pedagógicos –la aplicación de una pedagogía diferenciada en función de las necesidades de cada alumno–, proyectándola en el plano de la organización de escuelas diferentes.

4.2 ESCUELA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

La defensa de una escuela centrada en el aprendizaje intenta invertir la sobrecarga de una escuela a la cual la sociedad va atribuyendo progresivamente todo tipo de misiones. No se trata de abogar o proponer el regreso a ningún pasado mítico, y mucho menos de defender programas mínimos como el «leer, escribir y contar» o las tendencias al *back to basics*. Estos movimientos, que adquirieron gran importancia ante la crisis de la escuela y su incapacidad para dar respuestas frente a la masificación de la enseñanza, se basan en la defensa de una enseñanza tradicional y se han revelado enormemente pobres, tanto teórica como prácticamente. Se trata, en cambio, de abrir nuevas perspectivas que pongan al aprendizaje, en su sentido más amplio, en el centro de nuestras preocupaciones.

194

Sin embargo, quedan dos cuestiones fundamentales por resolver. En primer lugar, garantizar que todos los niños adquieran una base común de conocimientos: toda política educativa debe asumir este objetivo, sin considerar el fracaso como una fatalidad imposible de combatir. En segundo lugar, promover diferentes programas de escolarización, adaptados a las inclinaciones y proyectos de cada uno. Es necesario que los niños y los jóvenes, sobre todo aquellos que vienen de medios desfavorecidos, reencuentren un sentido para la escuela, pues solamente de ese modo conseguiremos que «todos los alumnos tengan éxito verdaderamente».

Para que el aprendizaje pueda tener lugar, la escuela tendrá, sin duda, que cumplir algunas misiones sociales y asistenciales. Los dramas de la miseria, el hambre y los malos tratos, los embarazos prematuros o el consumo de drogas, entre tantos otros, hacen inviable un proyecto educativo coherente. Pero asumir estas tareas, provisionalmente, por

imperativo ético no es lo mismo que definir las como misiones primordiales de la escuela, y esto ha sido el mayor error de la escuela sobrecargada.

Una nueva perspectiva del aprendizaje deberá enriquecerse con los estudios y contribuciones que se vienen formulando en diversos campos científicos y culturales, pero que en gran parte no han llegado todavía a las teorías educativas, y mucho menos a las prácticas escolares: los trabajos recientes en neurociencias sobre la importancia de las emociones, los sentimientos y la conciencia en el aprendizaje; las investigaciones que destacan el papel de la memoria y la creatividad; los trabajos en psicología cognitiva sobre las diferentes formas de inteligencia; las teorías de la imprevisibilidad sobre el carácter inesperado e incluso «desorganizado» de muchos aprendizajes y la importancia de atribuirles sentido y significado; las consecuencias para el aprendizaje de las nuevas tecnologías, de las distintas formas de navegación virtual y procesamiento de la información; etcétera.

Pese a que la reflexión anterior nos llevaría muy lejos y obligaría a iniciar un nuevo texto, lo que sí merece la pena subrayar es que muchas de estas teorías comparten un sustrato común, el principio de complejidad, un elemento que entra en contradicción con gran parte de los presupuestos de la enseñanza tradicional, como que el aprendizaje se procesa desde lo más simple a lo más complejo, o desde lo más concreto a lo más abstracto. El aprendizaje no es un proceso lineal y debe ser ponderado partiendo de una perspectiva multipolar, algo muy diferente de las simplificaciones que caracterizan tanto a la escuela tradicional como a la pedagogía moderna.

Promover el aprendizaje es comprender la importancia de su relación con el saber, es instaurar nuevas formas de pensar y trabajar en la escuela, es construir un conocimiento que se inscriba en una trayectoria personal. Hablar de una mirada compleja y transdisciplinaria no es rechazar el papel de las disciplinas tradicionales, sino asumir que el conocimiento escolar tiene que estar más próximo del conocimiento científico y de la complejidad que este viene adquiriendo en las últimas décadas.

Simultáneamente –y este no es un aspecto menor– es necesario que las escuelas se liberen de las estructuras físicas en que viven desde finales del siglo XIX. En esa época, hace ya casi 150 años, los edificios escolares fueron ideados con gran osadía y creatividad, aunando proyectos y conocimientos de profesores, arquitectos, higienistas, médicos,

pedagogos y tantos otros especialistas. Hoy es necesario movilizar con el mismo vigor nuevas energías para la creación de ambientes educativos innovadores, espacios de aprendizaje que estén a la altura de los desafíos de la época contemporánea.

4.3 ESPACIO PÚBLICO DE EDUCACIÓN: UN NUEVO CONTRATO EDUCATIVO

Las frases «A la escuela lo que es de la escuela, A la sociedad lo que es de la sociedad» sintetizan bien las ideas que venimos a presentar aquí. La propuesta anterior –*Escuela centrada en el aprendizaje*– solo tiene sentido si la sociedad se responsabiliza progresivamente de un conjunto de tareas que hasta ahora han sido asumidas por la escuela. Sería fácil enunciar, en un desorden calculado, algunas de ellas: la protección del medioambiente, la preservación del patrimonio cultural, el combate a la droga y a la drogodependencia, la educación para la salud, la educación sexual, el entrenamiento para situaciones de emergencia, la promoción de comportamientos saludables, la educación para una buena alimentación, la educación para el consumo, el combate a los malos tratos y a la violencia doméstica, la educación para la ciudadanía, la prevención de la delincuencia juvenil, etcétera.

196

Sin ignorar el papel de la escuela en muchas de estas tareas, ¿acaso estas no deberían ser asumidas primordialmente por otras instancias sociales? ¿No deberíamos responsabilizar en parte a las familias, pero también a las comunidades locales, las asociaciones culturales, las entidades laborales, las iglesias, los museos, las organizaciones científicas, los centros de salud y los espacios artísticos y deportivos en el cumplimiento de buena parte de estas tareas?

No se trata de regresar al debate sobre la relación escuela-sociedad, sino de promover la construcción de un espacio público de educación en el cual la escuela tenga su lugar, aunque este no sea un lugar hegemónico ni único en la educación de los niños y de los jóvenes. La propuesta que os hago rompe con la tradición de atribuir a la escuela todas las misiones y se inspira en las formas de convivialidad sugeridas por Ivan Illich.

La defensa de un espacio público de educación solo tiene sentido si este es «deliberativo», según la acepción que Jürgen Habermas (1989) le ha dado a este concepto. No basta atribuir responsabilidades a las diversas entidades. Es necesario que estas tengan voz y capacidad

de decisión sobre los asuntos educativos. La puesta en práctica de esta idea obligará a encontrar formas de organización de los ciudadanos para el ejercicio de estas tareas, sobre todo a través de los órganos locales de gobierno.

Desde esta perspectiva, la propuesta adquiere todo su sentido, abriéndose a la posibilidad de un nuevo contrato educativo con responsabilidad compartida entre un conjunto de actores y de instancias sociales, no solamente en manos de educadores profesionales. Si bien es verdad que la escuela ha cumplido a lo largo del siglo XX un importantísimo trabajo social, no es menos cierto que hoy resulta esencial evolucionar hacia una mayor responsabilización de la sociedad.

Muchas zonas del mundo y de nuestros propios países todavía viven en situaciones de miseria y pobreza, tanto económica como cultural. Pero, de un modo general, se ha verificado una enorme evolución en las cualificaciones escolares de los adultos. Durante muchas décadas hubo un foso generacional: los más jóvenes alcanzaban formaciones académicas muy superiores a las de sus mayores. Ahora, por primera vez, hay generaciones adultas con formación idéntica a las de las generaciones más jóvenes, lo cual les permite una intervención educativa más consistente. Paralelamente, ha aumentado la esperanza y la calidad de vida de las personas mayores, así como su disponibilidad para tareas sociales y culturales. Las sociedades se han dotado de instituciones culturales, científicas, deportivas y artísticas como nunca antes en el pasado. Todas estas transformaciones hacen viable un escenario que hasta hace poco resultaba utópico.

En sentido contrario, se podrá argumentar que, a pesar de estas evoluciones, la «sociedad civil» revela señales de gran fragilidad, sobre todo por la corrosión de algunos lazos y estructuras tradicionales. Pero este argumento solamente viene a reforzar la necesidad de reconstruir solidaridades, espacios de convivencia y de vida social y cultural que tengan como uno de sus puntos centrales la educación de niños y jóvenes.

* * * * *

Son muchos los futuros posibles, pero solo uno tendrá lugar, dependiendo de nuestra capacidad para pensar y actuar. Os dejo algunas contribuciones modestas, basadas en tres propuestas que podrán orientar programas de trabajo y políticas educativas.

Es necesario abrir los sistemas de enseñanza a nuevas ideas: en vez de la homogeneidad y la rigidez, la diferencia y el cambio; en vez de la escuela sobrecargada, una nueva concepción del aprendizaje; en vez del enajenamiento de la sociedad, el refuerzo del espacio público de la educación.

Estas propuestas genéricas no se basan en situaciones concretas ni en casos específicos. Procuran, eso sí, provocar un debate que va más allá de las fronteras nacionales y abren nuevos horizontes para la educación. Son ideas que solo serán útiles si son debidamente contextualizadas y adaptadas a la realidad de cada región y de cada país.

Hannah Arendt escribía que una crisis apenas se hace catastrófica si respondemos a ella con ideas preconcebidas, es decir, con prejuicios (1972, p. 225). Tenía razón. El pensamiento contemporáneo sobre educación tiene que ir más allá de lo ya conocido y alimentarse de un pensamiento utópico que se exprese «por la capacidad no solo de pensar el futuro en el presente, sino también de organizar el presente de manera que permita actuar sobre ese futuro» (Furter, 1970, p. 7).

BIBLIOGRAFÍA

- APPADURAI, Arwin (2006): «The Risks of Dialogue», en *New Stakes for Intercultural Dialogue*. París: UNESCO, pp. 33-37.
- ARENDT, Hannah (1972): *La Crise de la culture*. París: Gallimard (1.ª ed., 1957).
- CLAPARÈDE, Edouard (1920): *L'école sur mesure*. Ginebra: Payot.
- COMMISSION du Débat sur l'Avenir de l'École (2004): *Pour la réussite de tous les élèves*. París: La Documentation Française.
- FAURE, Edgar (coord.) (1972) : *Apprendre à être*. París: Fayard / UNESCO.
- FERRIÈRE, Adolphe (1920) : *Transformons l'école*. Bâle: Azed.
- FURTER, Pierre (1966): *Educação e vida*. Petrópolis-Río de Janeiro: Vozes.
- (1970): *Educação e reflexão*. Petrópolis-Río de Janeiro: Vozes (3.ª ed.).
- (1977): *L'Amérique utopique. Essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains*. Ginebra, Université de Genève.

-
- HABERMAS, Jürgen (1989): *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: Polity.
- HAMELINE, Daniel (1984/1985): «Changer l'école! Changer l'école! Il y a cent ans que l'on dit ça...», en *Le Temps Stratégique*, n.º 11, pp. 73-80.
- ILLICH, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row Publishers.
- KOSELLECK, Reinhart (1990): *Le Futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- OCDE (2001): *Quel avenir pour nos écoles?* París: OCDE.
- TYACK, David (1974): *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VIEIRA, P. António (1982): *História do futuro*. Lisboa: Imprensa Nacional (1.ª ed., 1718).