



EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN DESDE SU CONTROVERTIDO PRESENTE

J. GIMENO SACRISTÁN (*)

RESUMEN. La acción social, como la humana, se sostiene y continúa su curso gracias al impulso que le infunden los propósitos que la animan en un momento dado, proporcionándole una continuidad previsible hacia el futuro. A partir del análisis de los «impulsos» que orientan a la educación hoy como podemos llegar a atisbar lo que ésta podrá ser, aunque tratándose de acciones desarrolladas en un contexto institucional, la inercia de las organizaciones tenderá a colonizar dicho impulso a favor o en contra de nuestros intereses. En el panorama actual, la educación –que hemos hecho equivalente a la escolarización prolongada– es una realidad sobre la que recaen expectativas procedentes de diversos proyectos sobre los que se vuelcan narrativas que quieren imponer lo que cada una de ellas entiende como *progreso* social. Este trabajo trata de auscultar las contradictorias tendencias «hacia delante» que contiene el confuso presente, de las que se pretende extraer las consecuencias de transformaciones que se reclaman a los sistemas escolares.

ABSTRACT. Social action, like human action, stands up on its own and continues its course thanks to the impetus of its aims at a given moment, and those aims provide it with a foreseeable continuity towards the future. Starting from an analysis of the «impetus» which direct education today, we can discern what it could be, although, since these actions are developed in an institutional context, the inertia of the organizations will tend to colonize that impetus in favour of or against our interests. In the current outlook, there are expectations on education -which we have made equivalent to prolonged schooling- coming from various projects, each one trying to impose its own idea about social progress. In this work I try to sound out contradictory tendencies «towards the future» contained in the confused present. From these tendencies I try to draw the consequences of the transformations demanded to school systems.

Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.

A. Machado.

BUSCAR EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN EL PRESENTE

El futuro de los seres humanos, de la sociedad, de la cultura o de algún rasgo de ésta,

representa algo que está «por venir» pero que no ha llegado; en todo caso nos lo imaginamos, lo podemos querer o temer. ¿Cómo será la educación en el futuro? (nos referimos a la que se imparte en el sistema

(*) Universidad de Valencia.

escolar). No lo sabemos. ¿Cómo debería ser? Nos la podemos representar. ¿Tendrá, siquiera, presencia en la sociedad?, es decir, ¿Tendrá futuro? ¿Qué tipo de educación lo tendrá? ¿Se realizará en otros escenarios? Pero ¿A qué educación nos referimos, -escolarizada o no-? ¿A la de quiénes? La del niño de un barrio residencial de una gran ciudad o a la del que juega al borde de las cloacas? ¿A la de un niño europeo o a la del que cuida ganado en las altiplanicies del Cuzco? El futuro contiene diferentes futuros posibles, tiene muchos matices. Optaremos por quedarnos en el mundo cercano, que no carece de contrastes y desigualdades.

Aunque el futuro no tiene existencia real, sí la tiene, en cambio, virtual puesto que sabemos con certeza que es inexorable y que en él estarán ancladas nuestras vivencias y también una determinada ubicación en el mundo. Esa seguridad adquirida por el ser racional de saber que será, sin saber lo que será, genera en nosotros la inquietud propia de estar al borde de un abismo: el de la certeza de que algo nos tiene que ocurrir, aunque no conocemos cómo podrá o habrá de ser vivido. Una inquietud que le ha llevado al ser humano a lo largo de la historia a buscar medios para dominarla. Lo ha hecho queriendo conjurar sus rasgos negativos y poniendo las bases y las condiciones para que se realizara un futuro benefactor y agradable, estuviera éste en la salvación en la tierra o en el más allá, se refiriera al colectivo (la familia, el grupo, la nación, el pueblo, la Humanidad) o a los individuos (el porvenir de cada uno). Tal pretensión de intervenir sobre lo que tiene que venir requiere, lógicamente, algún tipo de visualización de cómo va a ser y de qué o de quienes depende. Por eso nos preocupa conocerlo, adivinarlo, predecirlo y hasta explicarlo (con prácticas de magia adivinatoria, profecías, augurios, presentimientos, relatos de ficción o sesudos estudios de prospectiva).

Algunos optan por creer que el futuro por llegar será «lo que Dios quiera», lo que el destino o las estrellas nos deparen, dando por supuesto que ciertamente ellos o ellas conocen lo que ha de venir y lo dominan, aceptando la impotencia del individuo, a quien le queda velado y se limita a esperar a que la predestinación se haga realidad sin condicionar su curso, renunciando a intervenir. A fin de cuentas, no podemos hacernos preguntas tan trascendentales en la vida cotidiana. Somos pequeñas islas en un puzzle cuyo sentido general se nos escapa. La versión laica de este abandonarse a lo que ha de ser, adopta la posición resignada de *será lo que será*.

En nuestra cultura racionalista domina la idea de que el tiempo es progresivo, lineal y discurre de manera continua, sin vuelta atrás hacia el futuro, como el río cuya desembocadura dará lugar a otras tierras fértiles, a otros presentes que serán continuidad del que hoy vivimos. No obstante, no se ha desechado del todo en el pensamiento de sentido común la idea del carácter cíclico o circularidad del tiempo, cuando vemos que se regresa al pasado para encontrar soluciones a problemas del presente, aunque creamos en la linealidad de la historia. Es este un mecanismo humano explicable por la necesidad de combatir el vértigo ante el abismo.

El historicismo ve en el transcurrir del tiempo el desarrollo de un proyecto que se despliega inexorablemente hasta que la Humanidad ve realizado su destino. La idea de *progreso* expresa la confianza en que cada paso que damos es un escalón que subimos para alcanzar una meta final de mayor plenitud: el ser humano realizado, la sociedad perfecta, la Humanidad feliz. No podemos construir el futuro de quienes nos sigan, pues ellos son quienes han de hacerlo, pero es inherente a nuestra naturaleza querer que nos mejoren. Es una posición que contiene el optimismo de fondo característico de toda prueba, y que emana de la

idea misma de «tener futuro», pues tarde o temprano, por caminos directos o a través de senderos sinuosos, veremos cumplida la utopía soñada. Apremiar las cosas puntuales en el presente será calificado como pesimismo o como una contrariedad, pues lo importante es resaltar lo que de bueno tenemos ya logrado del Bien final. Los defectos no son el estado normal de la realidad, sino circunstancias que no deben primar a la hora de evaluar nuestro presente. Subir por la escalera del futuro es progresar, porque la historia es un proceso de acumulación de logros. Hasta podemos dejar de preocuparnos por la cotidianidad, renunciar a lo inmediato, pues las condiciones del presente resultan irrelevantes frente a la promesa de la realización de la meta final. La educación es en sí misma un avance en el progreso de la hominización, a la vez que un instrumento para mejorar otras facetas de la realidad, es decir, es progreso y generadora de progreso.

Cuando se parte de la consideración de que la educación hace avanzar la realidad cultural y social, así como de que eleva la dignidad de los seres humanos, preguntarse por su futuro es lo mismo que cuestionarse, por lo tanto, el progreso mismo (uno de sus motores). ¿Tendrá futuro la educación en la generación de lo que se considere el porvenir en el futuro? ¿Formará parte de su contenido semántico? La cuestión es importante, porque si se debilita la esperanza puesta en esa relación, se justificaría la devaluación de la educación en las prioridades de las políticas, perdería presencia social y fuerza en las motivaciones de quienes educan y son educados. Hay indicios de que tal depreciación se produce ya: una formación intelectual sólida, unos valores arraigados, una conciencia de ciudadano comprometido no son cualidades que sean indispensables para sobrevivir. Hoy los poderosos no son aquéllos príncipes del Renacimiento rodeados de cultura. La profesión de educador no es de las más consideradas. Quienes tienen más presen-

cia en los medios de comunicación no son las gentes más sabias. El éxito social puede tener poco que ver con el nivel cultural de quienes triunfan... Si la educación ha de sostenerse con la esperanza de que es una palanca del progreso, seguramente tal creencia hoy sólo se sostenga para un restringido tipo de progreso y para una minoría social.

Puesto que hemos delegado buena parte de nuestras esperanzas acerca del poder redentor de la educación en las instituciones escolares, el futuro de aquélla pasa por preguntarse por el papel de éstas como instrumentos del desarrollo personal, social, cultural y económico. Se ha aceptado que la educación en las escuelas se traduce en la acumulación de un *capital* personal y colectivo, una moneda con valor de cambio seguro ante las demandas que en el tiempo por venir pudiesen plantearse. ¿Tiene fundamento esta fe en el poder de la escolarización para determinar la sociedad? Los motivos para dudarlo vienen de tan lejos como lejana es la sospecha de que las instituciones escolares ejerzan eficazmente la influencia que creemos deberían tener, y que lo hagan en la dirección prevista y no en la contraria. La preocupación por el fracaso escolar, tan viva en nuestro contexto inmediato, es un reflejo de ello. Aunque consideramos que el fracaso de la institución no acierta a situar bien el problema porque pone en evidencia la debilidad de la esperanza en la institución escolar, al hacer equivalente el éxito académico con el de la educación.

¿Cómo enfrentarse con el futuro? Para hablar de a dónde va la educación, de cuál es su porvenir todavía inexistente, la actitud más oportuna es la posición machadiana. Para el caminante no hay camino establecido, pues éste se hace al andar, el camino son sus huellas y la senda ya andada nunca se volverá a pisar. Las oportunidades perdidas no las recuperaremos, pero se nos abrirán otras. Lo ya hecho son estelas que hemos dejado, pero son algo más que imá-

genes y recuerdos; son pasos dados y trajectorias surcadas, experimentadas *huellas*, rastros y marcas que dicen de nosotros, de lo que hemos hecho y de lo que hemos dejado de hacer; posibilidades abiertas, factibles o mutiladas. Las huellas, como también las estelas, serán recuerdos de la andadura para nosotros, pero serán camino recorrido para los que seguirán caminando por el suyo. No hay marcha atrás en lo que hacemos, pero, aún no creyendo en los destinos inexorables, si necesitamos metas al andar porque tenemos que imaginar horizontes que den sentido a nuestro caminar, al futuro.

Si el futuro de la educación no existe, en teoría podría ser cualquiera. Imaginarlo por procedimientos adivinatorios tiene poca utilidad. Algunas pistas pueden servirnos para atisbar, si no lo que será, sí lo que podría ser. En primer lugar, aunque no podamos educar para el futuro, sí que preparamos a las gentes que lo construirán, vivirán en él y en la sociedad que les legamos. Parafraseando a Dewey, podríamos decir que se educa para la vida del mañana *con* y *en* la vida de hoy, educando a los que estarán en el futuro. Es la mayor de las seguridades con la que podemos nutrir nuestra capacidad adivinatoria. En segundo lugar, aunque emprendamos acciones con la pretensión de que nuestros deseos se cumplan en el porvenir, no pueden esperarse resultados seguros pues los sistemas escolares, sus profesores, sus prácticas operan y actúan desde la inercia de la estela cursada; es decir, a partir de la cultura del pasado que les hacen ser como ahora son. Admitamos, pues, que si bien el futuro no existe, el presente de las instituciones, del *hábitus*, proyecta sobre él la inercia que les impulsa a perdurar, reproducirse y persistir más allá del presente, desde el que colonizan la realidad venidera. Este impulso conservador no es del todo monolítico ni determinante, porque a pesar de las inercias la misma realidad nos ofrece variedad de modos de realizar la educación entre los

que podemos elegir, afianzando caminos en la dirección que estimemos más adecuada.

Pero, aún suponiendo algún poder premonitorio, el futuro no muy lejano no sólo nos es incognoscible e imprevisible, sino que cada vez es más inimaginable en la sociedad actual, en la que los cambios se suceden tan rápidamente que rompen las inercias conservadoras del presente en las que podíamos apoyar nuestros augurios. La sociedad actual no nos permite el sosiego para planificar el desarrollo del futuro desde instancias como la educación, sino que ésta es acuciada a adaptarse a los cambios generados desde otras prácticas sociales: el desarrollo de la tecnología, la dinámica que impone una economía sin controlar desde la política, la competencia de los mercados, etc. Desde el ámbito educativo resulta ilusorio querer poner un determinado orden en la sociedad, una capacidad que quizá no tuvo nunca. Y, sin embargo, debemos insistir y resistir, pues el orden reinante en el mundo deja mucho que desear.

No nos queda más asidero que confiar en el impulso que le imprimamos al presente. Lo que el futuro tenga de promotor depende de lo que hoy esté iniciado y encauzado, de las motivaciones y planes que dan continuidad a nuestras acciones. Lo que va a ocurrir está iniciándose ahora. Sólo en lo que son tendencias y deseos de proseguir ahora se puede apoyar la anticipación de lo que con alguna probabilidad podrá ocurrir. Nuestro camino venidero lo hacemos caminando hoy, dejando las huellas en el presente en una determinada dirección. Sólo sabemos por dónde vamos ahora y hacia dónde —en el mejor de los casos—. Lo hecho hoy es la base del mañana. El futuro es el presente que se proyecta desde el hoy, porque es el heredero de los logros y de las carencias actuales; está en las acciones que realizamos y en las omisiones por las que optamos, en los deseos o fines que les dan impulso. En definitiva, si somos seres inteligentes, los

pasos dados tendrán sentido y llevarán una dirección aceptable para el porvenir.

Si hemos de buscar el futuro de la educación en las tendencias subyacentes de la agitada actualidad, pronosticar aquél exige, pues, un buen diagnóstico de lo que ahora pasa y de las motivaciones que impulsan la actualidad; que ausculte las políticas, los planes que tenemos, los compromisos que fragüemos, las prácticas que desarrollamos con nuestros alumnos, las oportunidades que se les abren o cierran, lo que les facilitamos y lo que les impedimos.

El optimismo para confiar en el futuro tiene que asentarse en el enjuiciamiento realista del presente, es decir, en lo que de bueno tengan nuestras acciones. Otra cosa es lo que querríamos ser, que puede ser una coartada para obtener la inmunidad respecto de lo que hacemos o de lo que no hacemos. ¡Qué banalidad e irresponsabilidad muestran quienes apelan a que miremos al futuro olvidando la presencialidad del pasado y el carácter determinante de lo que está llenando el presente! Siempre hemos sido proclives a sospechar de ese querer centrar la atención en el futuro de la educación, de la sociedad o del mundo. Podría ser una coartada para no pensar en el presente, esta actitud se debe bien a una huida ilusoria para liberarse de lo desagradable que le resulta vivirlo a quien busca esa fuga, o bien al deseo de despojarse de la responsabilidad en las realidades actuales. Más sospechosa resulta la propuesta de desembarazarse del pasado y mirar para el futuro, porque ya no se trata de incapacitarnos para entender lo que ocurre ahora y lo que somos, sino de privarnos de la poca sabiduría acerca de lo que no deberíamos hacer. El ir hacia el bien deseable exige mayores esfuerzos para coincidir que el que necesitamos para diagnosticar el mal. Mirar el futuro sin poner delante el presente es mirar a ninguna parte.

LAS PALPITACIONES DEL PRESENTE

Habrà que ver, pues, las pulsiones del mundo actual y las señales que emiten. En otro¹ lugar hemos tratado de poner un orden en la complejidad de las fuerzas que operan en el presente y nos lanzan hacia lo que consideramos mejor en el futuro, las hemos denominado como *narrativas de progreso*. Éstas son agrupaciones complejas de maneras de entender la educación, de asignarle el papel que tiene o debe de tener en la sociedad, la función que ha de cumplir en la formación de los individuos, qué líneas han de orientar las prácticas y las prevenciones acerca de lo que no debe hacerse. En definitiva, qué es lo importante en lo que vemos, en lo que existe y cómo querríamos que fuera. Son las formas básicas de darle sentido e impulso a lo que hacemos y a lo que nos impulsa. Nos explican el presente y señalan el camino por el que parece que queremos ir. Podemos verlas también como campos discursivos que ordenan los dilemas intelectuales, éticos y prácticos que es preciso interpretar, debatir y acerca de los que hay que tomar posiciones ante las diferentes posibilidades que se nos plantean. Son también modos de sustanciar y de ordenar las diferencias que mantenemos ante la educación para discutirlos. Si bien presentamos a esas narrativas como vías de «hacer correctamente» (generalmente tenidas como caminos del progreso), a cada una de ellas se les oponen concepciones simétricas negativas y movimientos que, a modo de resistencia o de contra utopía, plantean argumentos y fines alternativos. Las corrientes generales que podemos detectar en la superficie evidente de la realidad o en niveles subterráneos más profundos son las siguientes:

- *La cultura puede salvarnos por medio de la educación.* Una de las

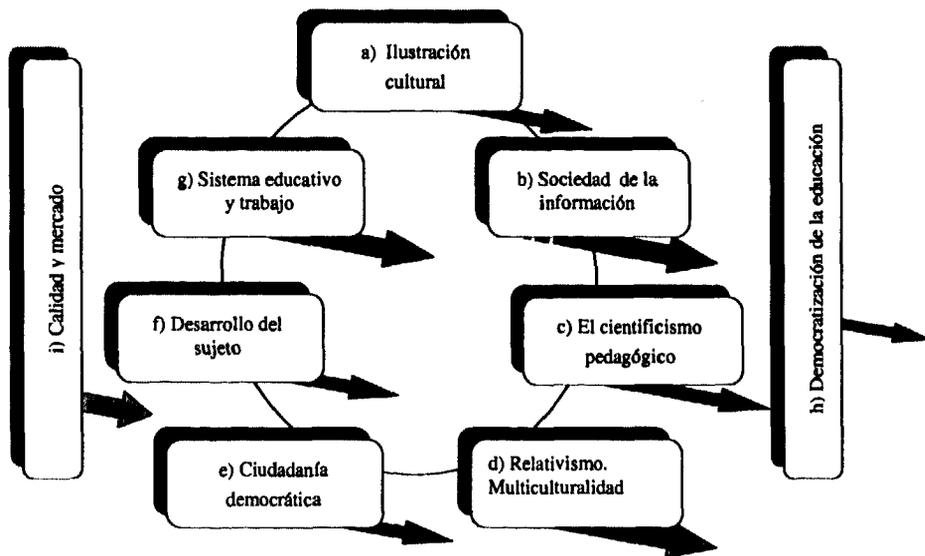
(1) Puede verse: GIMENO SACRISTÁN, J.: *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998; y GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.

motivaciones básicas que ha impulsado la expansión de los sistemas educativos ha sido la creencia y la fe en que éstos eran un buen instrumento para la *adquisición de la cultura* ilustrada, a la que se le presume la capacidad de elevar la dignidad del ser humano. Toda la realidad escolar está impregnada de esta pulsión. Enseñar y aprender contenidos culturales es el primer cometido de las instituciones educativas, función esencial de profesores y estudiantes, justificación de las actividades académicas, de la estructuración del espacio y del tiempo escolar, del clima en las relaciones interpersonales, de las prácticas de evaluación, de la unicidad de los medios escritos, etc. El universo conceptual que se articula en esta narrativa es un primer referente de la calidad de la educación, la de los profesores y hasta la de las políticas educativas. Fracasar en esta función lleva a poner en tela de juicio al sistema educativo entero, aunque sepamos que aprobar no

significa ser mejor persona, ciudadano más solidario, más consciente de lo que ocurre alrededor, crítico con la realidad e, incluso, ni siquiera ser algo más culto.

- La educación como respuesta a las demandas de la *sociedad del conocimiento o de la información*. Narrativa que representa una versión puesta al día y a la vez sesgada de la fe en la cultura, en el contexto de una sociedad en la que el conocimiento cobra un valor determinante en todas las esferas de la vida de las personas y de la sociedad. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información está dando una relevancia creciente a este discurso, demandando de las escuelas adaptaciones urgentes a una sociedad en la que la posibilidad o no de acceder a dichas tecnologías va a ser un factor decisivo para el desarrollo económico, la inserción social y para el aprendizaje sin fin que demanda la educación permanente en un marco cultural cambiante.

GRÁFICO I
Las narrativas del progreso en educación



- El *cientificismo pedagógico*. Con esta expresión queremos calificar la esperanza de que exista la posibilidad de disponer de guías seguras para las decisiones a tomar en educación apoyadas en las incontestables conclusiones de la investigación. Es esta una ilusión que anida en los círculos minoritarios académicos a los que necesitan las elites que gestionan y toman decisiones para legitimar decisiones en nombre de una ciencia no contaminada de compromisos éticos. En otros casos operan a través de la formación del profesorado y de especialistas en educación. Es una muestra peculiar de la fe en el conocimiento como regulador de nuestras acciones. Los «expertos» convertidos en técnicos asesores pueden apoyar cualquier política y opciones pedagógicas u organizativas muy dispares, como ocurre cuando se justifican decisiones apoyadas en datos que versan sobre comparaciones internacionales, y que no se toman para otras. En unos casos se quieren justificar «pareciéndose a...», en otros se rehuyen las comparaciones. La polivalencia práctica de los «técnicos» (como así les gusta llamarse) puede servir hasta como disfraz de programas que ocultan sus verdaderos efectos bajo las asépticas razones de una «ciencia» tenida por neutral.
- Las nuevas perspectivas que abre la conciencia acerca del hecho de la *multiculturalidad*, vista en unos casos como amenaza a la integridad de la propia cultura y modos de vida, o bien considerada como una llamada de atención sobre la importancia que cobra el pluralismo cultural en las sociedades con importantes desplazamientos de población, con composición multirracial o, simplemente, sensibles a su existencia en el mundo. Se hace necesario un cierto enfoque relativista de la propia cultura para favorecer el desarrollo de actitudes de tolerancia hacia lo diferente, así como introducir la duda sobre el sentido del concepto de cultura universal en la que se asienta el ideal ilustrado que ha determinado el canon cultural, al cual se dice han de servir las instituciones escolares, los currículos y las prácticas pedagógicas.
- La *formación de los ciudadanos* para una sociedad democrática, entendiendo que ésta es el marco adecuado para: comprender el sentido de las reglas de la convivencia y la importancia de establecer lazos de colaboración en proyectos comunes, acordar las normas para resolver los conflictos, fundamentar un marco de valores para la tolerancia hacia las diferencias entre los grupos y los individuos, así como para poder disponer de un campo de expresión de las opiniones e iniciativas de los individuos en libertad y con autonomía.
- La idea de que la educación debe servir al *desarrollo, realización y felicidad personales*, ayudada por el conocimiento psicológico y por un clima de relaciones interpersonales adecuado. Ésta es una orientación en la que convergen la sensibilización por el respeto hacia el sujeto como individuo único y el conocimiento de la singularidad del sujeto que evoluciona proporcionado por la psicología y las ciencias sociales.
- La educación como medio para la preparación para el *mundo del tra-*

bajo, que hoy ya no puede entenderse como especialización para el ejercicio de determinadas destrezas y de un «saber hacer» seguro y definitivo, sino como una diferenciación que aúne la formación general polivalente dirigida al cultivo de las capacidades generales de los sujetos para que puedan adaptarse a entornos laborales cambiantes.

Nos resta añadir un comentario acerca de dos tipos de discursos más que imprimen su sello en el pensamiento actual y dan impulso a las políticas educativas, proyectándose en las formas de organizar las instituciones, de ponerlas en relación con el contexto social así como en la práctica pedagógica. Son narrativas de carácter transversal a todas las anteriores. Queremos decir que constituidas en líneas de argumentación, de iniciativas y de prácticas con una especificidad propia reconocible, se proyectan sobre todas las orientaciones mencionadas. Nos referimos a la educación como bien básico que es preciso *democratizar* para que sea en realidad un derecho universal y al movimiento a favor del *mercado* bajo el paraguas de la búsqueda de la calidad y de la eficacia.

- Democratizar la educación, extenderla a todos, independientemente de sus condiciones personales, familiares, sociales o de cualquier otro tipo, constituye, seguramente, la pulsión ética más importante y noble de lo que ha querido ser la educación moderna. Ésta es la fuerza de progreso que se ha plasmado (al menos, en algunos países) en la extensión de sus sistemas escolares acogiendo a toda la población de

los menores y a buena parte de los jóvenes durante un largo tiempo de escolaridad. Éste es un primer logro en el camino de la igualdad para satisfacer el derecho social a la educación aceptado universalmente, aunque dista de ser una realidad para muchos colectivos y pueblos todavía, y que tampoco se cumple del todo en condiciones de igualdad para quienes ya están escolarizados. La calificamos como una narrativa transversal porque se refiere al conjunto de potencialidades que se le presuponen a la educación. Si todos sus fines son *buenos*, deben serlo para todos, si es que creemos en el principio de la igualdad básica entre los individuos. Esta pulsión ética constituye un marco con sustantividad propia para acercarse y enjuiciar la realidad de las políticas educativas, del funcionamiento de las instituciones y para acomodar las prácticas pedagógicas a criterios democráticos. Democratizar la educación implica realizar una oferta de puestos escolares para todos, poner las condiciones para que todos reciban una educación de calidad semejante, así como atender al principio de igualdad de oportunidades, lo cual significa redistribuir recursos para compensar a quienes por sus condiciones de partida tengan menos posibilidades de ser iguales dentro y a la salida del sistema educativo. La pulsión democrática se concreta en tres principios: la necesidad de proporcionar una educación básica obligatoria en condiciones de igualdad para todos sin discriminaciones, favorecer que nadie pierda oportunidades de seguir avanzando hacia niveles superiores si tiene condicio-

nes para ello y erradicar las prácticas, conductas y actitudes que sean instrumentos de represión.

- El movimiento confuso *pro eficacia y calidad*, como uno de los pilares de la metáfora del *mercado* a la que se suelen asociar. Todo un paradigma para entender y gestionar la educación que ha difundido el pensamiento y las políticas neoliberales en las dos últimas décadas del pasado SIGLO XX. Ligamos *calidad y mercado* porque es la única posibilidad de que el movimiento *pro calidad* tenga alguna especificidad dentro del panorama que vamos esbozando. La calidad de la educación es la cualidad que permite distinguir la *educación buena* de la que no lo es, o de la que no lo es tanto; una diferencia entre manifestaciones o «estados de la educación» evaluados bajo algún criterio de valor. Hay educación de calidad cuando se difunde cultura y se ahonda en ella (lo cual constituye un valor valorado positivamente), como también la hay cuando se forma bien a los futuros ciudadanos (otro valor). La misma argumentación puede hacerse con el término *eficacia*. La podemos referir indistintamente a la gestión de las instituciones escolares, a los métodos o al profesorado para cumplir con sus finalidades. En cualquier caso tendríamos que referirnos a qué finalidades aplicamos el criterio de la eficacia, *para qué* son eficaces.

En cada momento, en cualquier programa político para el presente, como en cada persona con cierto conocimiento y sensibilidad acerca de la educación, se pueden detectar rastros de prácticamente todas las orientaciones que hemos descrito;

las cuales son productos decantados de un cierto consenso básico desde el que discrepar. Algunas de esas narrativas tienen largas tradiciones tras de sí, de las que en alguna medida y manera participamos todos, pues forman parte de los cimientos en los que se asienta nuestra sociedad y cultura compartida. Quién no comparte que el *saber* es valioso o que ser analfabeto es un estado de la persona menos pleno que estar alfabetizado. Otras tienen historias más recientes. Unas concitan más consenso, otras más discrepancias

Vemos el mundo educativo desde puntos de vista complejos constituidos por mezclas de elementos procedentes de todas esas narrativas, sólo que unas dominan sobre otras a la hora de pensar, evaluar o proyectar la educación. Las hemos tipificado para entenderlas más fácilmente, a sabiendas de que en la realidad todo es mezcolanza, sólo que con desiguales proporciones en sus componentes.

Las narrativas que acabamos relacionar podrían ser formuladas de otra forma y ser más precisadas sus raíces o diferenciar más sus manifestaciones, pero no cabe en el espacio y en los propósitos de este trabajo. En cualquier caso, consideramos que en esa relación se contienen las pulsiones prominentes del presente y los gérmenes de lo que puede ser la educación en el futuro inmediato. Detrás de esos discursos se esconden modelos de sociedad, de convivencia y de sujeto que se insinúan como proyectos en el horizonte del presente. Detrás intereses importantes pugnan entre sí. Que se impongan unos u otros no va a sernos indiferente

¿Qué pulsiones concretas se derivan de estos marcos de conocimiento y de valores que justifican las opciones desde las que se adoptan medidas en las políticas educativas y en las prácticas cotidianas? Las resumiremos en el siguiente cuadro esquemático.

TABLA I
Pulsiones del presente que predicen las posibilidades del mundo por venir

Narrativas	Proyecciones para la comprensión y práctica de la educación
<i>La educación para la difusión de cultura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la tradición de la cultura prestigiosa como canon para seleccionar el conocimiento que se considerará sustantivo para ser transmitido. Derivaciones de esta lógica: <ul style="list-style-type: none"> - Los más altos logros del pensamiento, las artes, la literatura, tecnología, etc. son los contenidos que merecen la pena ser aprendidos. - El predominio de la lecto-escritura como vehículo de la cultura a adquirir. - La enseñanza se imparte manteniendo fronteras nítidas entre zonas de conocimientos especializados.
<i>La educación y la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensanchamiento de la universalidad del conocimiento potencialmente asequible gracias a la mayor disponibilidad de información acumulada. • Proliferación de fuentes de información: espacios nuevos para el aprendizaje y nuevos controles en la posibilidad de acceder a ellas. • La disminución de la centralidad de la escolaridad para cubrir la necesidad de información que fluye por otras las redes. Las escuelas como una red entre redes. • La importancia de «aprender a aprender» para poder seguir aprendiendo durante toda la vida. Provisionalidad del saber e importancia de los meta-aprendizajes. • Importancia de las nuevas tecnologías de la información como definitorias de nuevos entornos de aprendizaje e instrumentos de expresión.
<i>El cientificismo pedagógico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en que la práctica pueda regirse por las leyes del conocimiento científico aplicado a la educación. La orientación técnica como guía de la acción, por encima de la sabiduría práctica. • Preponderancia del discurso de los expertos por delante de la política y de la orientación ética de los proyectos, reformas y prácticas educativas.
<i>La educación ante el hecho multicultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los objetivos y contenidos de la educación como potenciadores de la identidad cultural. • Valoración de la cultura local cercana. • La relativización del canon cultural dominante para comprender la diversidad de la cultura y entre las culturas. • El reconocimiento del derecho a la diferencia cultural que no esté en conflicto con la ciudadanía universal.
<i>La educación como formación de los ciudadanos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La ciudadanía democrática como referente para la elección de contenidos, organización y funcionamiento de las instituciones escolares, así como para guiar las prácticas didácticas. • Importancia de las virtudes para convivir y colaborar con otros. • Valoración y estímulo de la participación y del diálogo para dirimir diferencias y colaborar en proyectos comunes. • Evitar la represión y las discriminaciones en las prácticas educativas. • Aceptar límites a la libertad propia para que tengan cabida los derechos de los demás.
<i>La educación para el desarrollo del sujeto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las necesidades del sujeto en su evolución y a la construcción de su aprendizaje. Considerar la lógica del que aprende para organizar los contenidos de la enseñanza. El valor del aprendizaje intrínsecamente motivado. • Preservar al sujeto en desarrollo de las insuficiencias y malas condiciones del medio ambiente en el que se desenvuelve. • El valor de las relaciones humanas en tanto que contexto y recurso metodológico de la enseñanza.

TABLA I
(continuación)

Narrativas	Proyecciones para la comprensión y práctica de la educación
<i>La educación para el mundo laboral</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La educación como inversión en «capital humano» del que depende el desarrollo económico. • Primar los itinerarios curriculares que inserten mejor a los estudiantes en el mundo del trabajo. • Ponderación de los contenidos «aplicables», por encima del «saber por el saber en sí mismo».
<i>Universalizar la educación como derecho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridades de las políticas educativas y culturales en las políticas generales. • La igualdad como meta para que el derecho a la educación sea realmente universal. • La consideración de la educación como un derecho que obliga a considerar las diferencias entre los sujetos dignas de ser respetadas y combatir las desigualdades discriminatorias. • Igualdad de oportunidades en la educación no obligatoria para quienes no tengan medios.
<i>La calidad y la eficacia como instrumentos del mercado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución del papel del Estado en el sostenimiento del sistema educativo. Aumento de los controles de calidad. • Tendencia a una consideración de la enseñanza pública y privada como formas equivalentes de brindar un mismo servicio público. • Desregulación del sistema público para que compita con el privado. • Tendencias a primar el derecho de las familias a elegir la educación por delante de cualquier otro agente educativo (centros, profesores, Estado).

De acuerdo con la tesis de la que partimos, si todas esas tendencias señaladas en la tabla anterior son las palpitaciones y pulsiones de hoy, ellas serán los motores que determinarán el futuro inmediato. Éstas son las pulsiones contradictorias que reflejan los intereses en conflicto en las sociedades complejas modernas. Con estos mimbres se pueden construir futuros alternativos muy distintos. Nos queda preguntarnos, pues, por cuáles son las fuerzas que dominan (porque hay múltiples) el pensamiento, los deseos colectivos que impulsan a la sociedad en el presente (puestas de manifiesto en las políticas generales y educativas, por los movimientos sociales, grupos profesionales, sindicatos, asociaciones de padres y madres, etc.) y que prácticas están legitimando, poniendo así el suelo del camino por el que andar: ¿Qué proyec-

to de educación parece estar configurándose en el presente con proyección en lo que ha de venir? ¿Por qué lo estamos incubando, en medio de la dispersión, incertidumbre y dudas que nos provoca la sociedad en la que vivimos? ¿Qué juego de fuerzas existe y cómo se expresa en las políticas, en el funcionamiento de las instituciones, en los comportamientos de los profesores y en otros agentes educativos. Cualquier respuesta a estas interrogaciones traduce el ánimo y refleja la idea que cada cual tenemos de lo que es y no es significativo en la realidad, dando por sentado que es nuestra particular visión la que exponemos.

Desde nuestro particular punto de vista, no creyéndonos inmunes a lo que ocurre en la realidad que nos circunda, pensamos que de todas esas tendencias mencio-

nadas, hoy se aprecia una retirada o un estancamiento de las narrativas de progreso siguientes: la importancia concedida a la cultura formativa con valor en sí misma; la ciudadanía como modelo de vida en sociedad; la preocupación por el sujeto como referencia fundamental y la pulsión democratizadora de la educación. Son prominentes, por el contrario, o están en proceso de ascenso: la predominancia del discurso sobre la educación y la presencia sociedad de la información; el creciente apoliticismo de los expertos orientando al gobierno de los asuntos públicos; los enfoques multi-culturales; los enfoques pragmáticos de la educación puesta al servicio del mundo laboral; y el movimiento en pro de la eficiencia y de la implantación del mercado. Pensamos que estamos asistiendo a una retirada de los enfoques y de las aspiraciones modernas que se consideraron pilares del progresismo y a un predominio de los enfoques postmodernos, pragmáticos, economicistas y menos solidarios. No sabemos hasta qué punto ni en qué medida nuestra valoración es fruto de estar más familiarizados con unos discursos que con otros, hasta dónde es debida a las implicaciones en el contexto inmediato o a la percepción de lo que está ocurriendo en el resto del mundo globalizado en el que estamos. No es una valoración negativa o pesimista, sino simplemente la constatación de que asistimos a la aparición de nuevos escenarios a los que hay que dar respuestas desde las propias ideas de progreso, admitiendo que pueden ser diversas y discutidas en las sociedades democráticas. Pero tampoco son principios democráticos los que de forma reflexiva y abierta imponen el presente que tenemos y señalan la dirección del futuro.

ALGUNOS CONFLICTOS ESENCIALES DEL PRESENTE Y LOS DILEMAS QUE CONDICIONAN LA EDUCACIÓN EN EL FUTURO

Comentaremos algunas de las pulsiones que hemos señalado en torno a tres grandes núcleos de dilemas e interrogantes que nos retan a confrontar el pensamiento a la búsqueda de nuevas síntesis, a dilucidar los valores entre los que elegir y a decidir las prácticas que den respuestas adecuadas.

¿TIENE PORVENIR LA ESCOLARIZACIÓN, LAS INSTITUCIONES Y LAS FIGURAS PROFESIONALES QUE LA HAN HECHO POSIBLE?

La educación moderna, despojada de sus más rancias connotaciones moralizadoras y disciplinantes, se ha caracterizado por despertar en los poderes ilustrados, primero, la ilusión de que podía ser un motor de cambio y mejora tanto de los individuos como del bienestar social general. Esa fuerza impulsó, y lo sigue haciendo, la universalización de los niveles básicos del sistema educativo y contribuyó a ensanchar los intermedios y superiores². A medida que se dieron las condiciones sociales, económicas y políticas favorables para que la escolarización se generalizase, esa esperanza se fue extendiendo entre la población que creyó en el mensaje de redención que portaba la escolarización de los menores y jóvenes. La ilusión tenía bases materiales en las que apoyarse, pues la extensión del sistema en los países en los que tenía lugar era paralela a un fuerte ritmo de crecimiento de sus economías industrializadas, con fuerte actividad comercial y, más tarde, con

(2) No obstante, la educación escolar para todos resta por lograrse para el 26% de la población mundial. En no menos 70 países de los que se comprometieron en el compromiso de Dakar a lograr con sus políticas una educación para todos, ese objetivo básico sigue sin conseguirse. UNESCO: *Education For All Global Monitoring Report: Is the World on Track?*, 2002.

una importante expansión del sector de los servicios que generaron un mercado laboral dinámico en el que el valor de la educación para el ascenso social era muy alto. El mismo desarrollo que necesitaba mano de obra cualificada y crecientes cuadros medios, apoyado por políticas fiscales progresivas, generaba los recursos precisos para la expansión de la educación, tanto en lo que se refiere a la cobertura de la población atendida, como a su prolongación a edades de los alumnos cada vez más tardías. *Capital escolar* acumulado y *capital cultural* se hicieron equiparables y eran recompensados en la sociedad con posibilidades de movilidad en la jerarquía de las profesiones y de los empleos. Esa universalización del aparato escolar era también una extensa red para la custodia de los menores y un marco para educarles como ciudadanos. La escuela devino en una *institución total* en un doble sentido. Primero, como agente que, de facto, intervenía en la unidad global que es la personalidad de cada individuo, en todas sus dimensiones. Segundo, por apreciarse en la escolarización una fuerza de poder redentor global, extendida por todo el mundo, en la que se depositaron las más variadas esperanzas y en la que se delegaron funciones que con anterioridad cumplían otros agentes.

El sistema educativo ha sido y es una institución social apreciada, las familias quieren más y mejor educación escolar para sus hijos, como muestra de la confianza que tienen en el valor que se le presupone. Las políticas educativas son motivo del debate social, la sociedad recurre al sistema educativo como instrumento para remediar lacras sociales, la calidad del sistema preocupa, se aprecia su valor igualador (en el caso del acceso de la mujer, por ejemplo, o en la extensión de la enseñanza secundaria y superior), se reclama la mejora de la producción científica de las universidades... son muestras del papel importante que se cree tiene la educación. Es la mejor garantía que

ofrece el presente para su continuidad en el futuro, sea éste el que sea.

La escolarización universal de los menores se valora porque encierra cuatro promesas básicas: refleja la fe en la escuela como motor cultural de la sociedad y fuente de bienestar para quienes la frecuentan; por creer que juega un papel esencial en la socialización de todos los menores, transmitiéndoles una serie de valores y normas de comportamiento; porque cuida de los alumnos en sustitución de la familia y; por considerar que les puede preparar para desempeñar ocupaciones laborales, bien de manera directa o dando capacitación de aplicación más remota y general. Enseñar, socializar, cuidar y preparar a los menores son las razones por las que se les escolariza desde edades tempranas y durante largo tiempo. Se pueden añadir otros motivos importantes (como es el desarrollo personal, que convivan con los iguales, que sean más independientes...), pero tienen un peso social menor. Deberían tenerlo, pero nadie hace políticas, prolonga la escolaridad, paga impuestos o edifica escuelas para que los pequeños se vean allí o para que tengan ocasión de desarrollar su creatividad. Si están en las escuelas, entonces pueden tenerse en cuenta esos objetivos menos visibles.

Cada una de esas promesas tiene una historia particular de cómo ha ido arraigando y un peso específico que es desigualmente valorado por diferentes grupos sociales y personas con intereses distintos. Las cuatro funciones básicas se legitiman desde diferentes narrativas. Tenemos la seguridad de que mientras dichas funciones sean necesarias y las escuelas las cumplan con un cierto nivel de eficacia, la educación a través de ellas tiene porvenir. Pero es posible que en el futuro cambien de sentido y en importancia para la sociedad, quizá se disocien, pudiendo desprenderse de esas alteraciones demandas de cambios en el papel de las escuelas (obligándolas a adaptarse) y hasta pueden poner en duda

la conveniencia de la escolarización (disminuyéndola) o el que se busquen alternativas si no responden a las expectativas. La función de cuidar es fácil de suplir. A título de ejemplo, podemos observar como el servicio de comedor escolar –una función asistencial– lo están asumiendo sin problemas empresas, algo que venía siendo gestionado por los centros ayudados por las asociaciones de padres y madres. Con las actividades extraescolares empieza a ocurrir lo mismo. En estos momentos, en los que se acaba de aprobar la Ley de Calidad, hemos podido oír voces que afirmaban que la atención a los alumnos con dificultades es un problema que compete a los «especialistas» (al profesor, a su asignatura y nada más). La función de informar que tiene la enseñanza impartida por los profesores puede ser hoy suplida y en el inmediato futuro lo va a ser más.

El día en que a las instituciones que escolarizan a los menores y jóvenes se les arrebatte el monopolio de la acreditación de los saberes básicos que ahora tienen, deberán demostrar su verdadera valía para merecer el aprecio y apoyo social del que disfrutaban. Hasta ahora la sociedad ha tenido en el sistema escolar una de sus redes más potentes de difusión de la cultura. En la sociedad del conocimiento es una más que compete con otras que, desde el punto de vista estrictamente informativo, podrán ser mucho más eficaces y atractivas. Sin pecar de tecnofílicos furibundos, hay que reconocer que las nuevas tecnologías multimedia pueden configurar entornos de aprendizaje más atractivos que un aula encerrada en sí misma (y más amables, de paso: el procesador de textos nos señala los errores ortográficos sin evaluarlos ni bajarnos la calificación) ¿Qué conocimientos, habilidades o que formas de aprender serán sólo posibles en las escuelas? Acaso ¿No se están ya vaciando de competencia para informar sobre muchos aspectos esenciales para la vida y el entendimiento del mundo? ¿No están dejando de tener

influencia sobre los adolescentes y jóvenes? ¿No tienen responsabilidad en la desafección de éstos hacia el sistema escolar y en la «deserción escolar»? ¿A quiénes importarán e interesarán los saberes escolares? ¿A quiénes irán destinados y para quiénes serán insustituibles?

Hay múltiples indicios de la «devaluación» de las instituciones escolares, de su presencia en el entorno social, del tiempo escolar, de los profesores... Querámoslo o no reconocerlo, esa pérdida de relevancia es un reflejo de cambios sociales con efectos imprevistos, pero también de políticas identificables, del aislamiento de las instituciones educativas respecto del entorno, de comportamientos corporativos, de falta de agilidad para acomodarse a nuevos contextos, de la devaluación de los sistemas públicos y del relajamiento de la tensión utópica para impulsar la búsqueda de nuevas metas, mejores prácticas y democratizar realmente la educación allí donde se ha conseguido universalizar eficazmente la escolaridad. ¿No estará más justificada la desesperanza allí donde no se ve en el horizonte la posibilidad de lograr la universalidad del derecho a la educación o donde se realiza en condiciones de precariedad extrema?

La actualidad nos muestra serios motivos para moderar la esperanza despertada por la educación universalizada que hemos hecho equivalente a escolarizar a todos. Entrar y permanecer en el sistema educativo es una primera reivindicación, pero *estar* en él no es suficiente para obtener los frutos que promete y convertirlo en una fuerza rectora de la sociedad, lo cual no significa que eso dependa solamente del sistema educativo, pues ésta tampoco es la sociedad platónica regida por los sabios filósofos ni tiene en el afán de saber su máxima aspiración. Quizá en nuestro presente no se tengan ya tan altas expectativas acerca de la capacidad de la educación dispensada a través de los sistemas escolares y debamos admitir que se ven reducidos a

una extensa red o aparato de socialización y enculturación devaluado como motor de cambio y de modernización en la sociedad. Quizá no lo ha sido nunca en la medida en que se creía y se esperaba.

A pesar de todas las dudas, creemos que el sistema educativo tiene porvenir porque realiza funciones a gran escala que son necesarias para la sociedad, aunque determinados grupos sociales pueden prescindir de él. A pesar de las críticas a su desfasado funcionamiento y por el alto nivel de fracaso que en él se produce, el nivel educativo sube, la juventud está mejor preparada y la aspiración a permanecer más tiempo escolarizados continúa. Muestras de su eficacia las hallamos, por ejemplo, en la correlación positiva entre el nivel de escolarización alcanzado por los sujetos y las oportunidades de empleo, entre aquel y el consumo de bienes culturales, con los niveles de lectura, con el uso de las nuevas tecnologías, con la educación permanente que se seguirá frecuentando, con el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece el mundo globalizado y con diversos indicadores del desarrollo cultural (turismo, visitas a museos, espectáculos, etc.) y del bienestar social.

El futuro nos plantea dos retos para mantener la educación en las escuelas como una empresa valiosa. Por un lado, el de hacer de la educación escolar un instrumento para potenciar capacidades en los individuos que les permitan comprender la sociedad que les tocará vivir y ser actores en la misma, en vez de quedar sometidos a los poderes que la gobiernan, los cuales se alejan y ocultan cada vez más. Un reto que, a su vez, exige tener en cuenta dos líneas de actuación. Primera, la de ir buscando la colaboración de las familias y la adhesión de los alumnos a ese proyecto, en vez de imponérselo por medio de procedimientos coercitivos. Segunda, el obligarnos a examinar lo inadecuadas que pueden ser las formas de organizar la enseñanza, revisar los currículos para superar el academicis-

mo de unos contenidos que no dicen nada a buena parte del alumnado, hacer atractiva la enseñanza y la vida en las instituciones, dentro de patrones normativos razonables para la convivencia. Mirar a los usos del pasado, reclamar el sometimiento o el esfuerzo para que aprendan lo incomprendible –por valiosos que pensemos que son los contenidos que se les proponen– no son soluciones. Por otro lado, lo que la escolaridad puede prometer y tener de válido para preparar para el futuro, se puede realizar pensándolo como bueno para todos o para unos más que para otros. El futuro de la sociedad, que será cada vez más «del conocimiento», sitúa al derecho a la educación efectiva como la llave para ejercer otros derechos y para no quedar excluidos, es decir, que tiene que ser *universalmente efectiva para todos*. Este principio de orden moral obliga a considerar la educación básica (que es normalmente, la que se corresponde con la etapa de la obligatoriedad) como algo que está al servicio del sujeto, de sus necesidades de desarrollo. Eso significa que tiene que ser protegido, enseñado, capacitado, respetado, ayudado a desarrollarse... El menor tiene derecho a recibir la enseñanza, independientemente de toda condición personal (nivel de conocimientos incluido, del capital previo) y social (no ajena, desde luego, al a la probabilidad de fracasar). El derecho a la educación es un derecho de las personas, subjetivo y el aparato escolar, sus medios, profesores y métodos son instrumentos para conseguirlo. Históricamente esos objetivos han sido inalcanzables sin un sector público de educación fuerte. Por algo los países más avanzados cuentan con sistemas públicos dominantes, mientras que la privatización de los mismos va pareja con el deterioro de la calidad en general, como ha sido el caso de varios países de América Latina.

No queremos decir que una educación *a la medida* de los alumnos, utilizando la expresión de Claparède para caracterizar el

movimiento de la Escuela Nueva europea, deba administrarse sometiéndose a sus intereses actuales, a unas posibilidades consideradas como algo definitivamente dado o a una hipotética secuencia fija de desarrollo, sino que hay que contemplar el punto del que parten para elevarlos, parta de donde parta cada uno y esté donde esté. El derecho del individuo a la educación va ligado a su persona, como afirma Steiner, aunque debamos forzar al ser humano a alzar el listón de sus gozos y de sus gustos. La obligatoriedad no es sólo un mandato social para asistir a las escuelas, sino para que el Estado, a través de la política educativa, y el sistema escolar con su organización y los profesores con sus prácticas hagan realidad un servicio al alumno. Lo cual implica de cara al futuro la necesidad de reinventar una escuela cuyos usos no se generaron ni se han adecuado del todo a ese nuevo hecho de la escolarización universal. El sistema de salud está para tratar de conseguir que cada enfermo recupere el nivel más alto de bienestar de salud posible, independientemente del grado de gravedad o déficit que presente a la entrada de un hospital público. Todos tienen derecho a la salud, para lo cual son atendidos con desigual intensidad y cuidados, según el tipo de carencia que presentan. Los medios se ponen al servicio del grado de necesidad del enfermo, sin mirar su condición, salvo para tenerla en cuenta en el diagnóstico. Así, el sistema escolar debe atender a cada uno desde su peculiar situación y en la medida en que lo precise.

El sistema educativo trabajará a favor de la inclusión en un futuro con más justicia y una mejor cohesión social en la medida que él mismo es incluyente de la población que lo frecuenta en la educación básica. Y lo es en tanto en cuanto se abre a las diferencias y a las desigualdades en vez de ser selectivo o jerarquizador de las primeras y sancionador de las segundas. Decir que la educación tiene que ser efectiva, quiere decir que lo tiene que ser para

todos. Debemos pensar, organizar y realizar una educación para esos fines, sin someterlos a las estructuras asentadas y a los hábitos establecidos. Desafortunadamente, son las formas dominantes de pensamiento —el sentido común del profesorado, la cultura que orienta el comportamiento de las instituciones, las formas de desarrollar el currículo— las que imponen, a priori, el sentido de lo educativamente valioso y correcto. De ese modo se legitiman los estándares a los que se debe someter el variado y desigual alumnado. La escuela del futuro no puede encerrarse en su tradición uniformante, seleccionadora y evaluadora que obliga a clasificar y a excluir, sino ser abierta, flexible, a multinivel, variada internamente, acogedora de ritmos diversos. Un espacio-tiempo abierto en el que es posible entrar, salir, volver y compartir con otras actividades, una red e la que todos tengan oportunidad de suplir capitales culturales a los que no tengan acceso por otras.

ALGUNAS DUDAS ACERCA DE LA FE EN LA ESCOLARIDAD COMO UNA RED DE CULTURA VALIOSA

La cultura impartida a través de la escolarización puede sacar al ser humano de la ignorancia y del sometimiento al oscurantismo, proporcionándole una de las capacidades que lo habilitan para ser libre, autónomo, para poder ejercer otros derechos y no quedar excluido de la sociedad. Si hemos dado por real la asociación entre educación y escolarización, entrar y perdurar en el sistema escolar es sinónimo, pues, de ganar más cultura para cada individuo particularmente y para la sociedad en general. Ésta es la ecuación de la sociedad del conocimiento moderna. Éste es el sustento de la fe en el sistema escolar en la modernidad: el derecho de acceder y permanecer escolarizado se entiende como equivalente al derecho universal a la edu-

cación como recurso para aprovechar el valor nutriente de la cultura, con lo cual la fe en la capacidad redentora que se le concede a ésta se desplaza a la escolaridad y, casi sin darnos cuenta, a las prácticas pedagógicas a las que queda sometido el alumno. Este desplazamiento de confianza cultura-educación-escolaridad-prácticas escolares supone concebir que éstas últimas tienen la potencialidad de constituirse en una red difusora de cultura.

La verdad de esta ecuación ha estado bajo sospecha desde hace tiempo. Las dudas provienen de varios frentes. *Primero*, de la fundada evidencia de que existe una desnaturalización de la cultura que se dice querer transmitir y que los alumnos tienen que aprender en las aulas, provocada por las prácticas escolares; una cultura que tiene poco que ver con la cultura valiosa de la que hablan los ilustrados. ¿Es realmente conocimiento histórico valioso, por ejemplo, lo que hay que aprender para dar por superados los contenidos de la asignatura de Historia? *Segundo*, Esa cultura ilustradora, que ha sido seleccionada siguiendo el canon de lo que se considera conocimiento valioso y que ocupa los currículos suele dejar fuera de consideración el conocimiento útil e imprescindible para comprender y manejarse en la vida cotidiana que precisa el alumno (durante la etapa de educación obligatoria, al menos). *Tercero*, a la cultura escolar se le acusa de constituir un contenido que no representa a la pluralidad cultural existente, que no es representativa del acervo cultural general, sino una visión parcial elevada a la categoría de universal a costa de la ocultación de otras culturas. El sistema escolar tiene que resolver el dilema entre la constatación de la diversidad cultural realmente existente y la demanda de una educación de contenidos comunes para garantizar la igualdad en un mundo que se globaliza. Admitir la diversidad implica la necesidad de una mirada multicultural más plural, respetuosa y dialogante para proyectarla sobre los conteni-

dos, métodos y relaciones pedagógicos. Por otro lado, la necesidad de un marco más general compartido para entender y desenvolverse en un mundo que camina a favor de una globalización hoy unilateralmente entendida. El equilibrio entre esas dos pulsiones será decisivo para el porvenir de los sistemas escolares. *Cuarto*, como éstos han de desarrollar la difusión cultural al mismo tiempo que desempeñan sus funciones asistenciales, de ser refugio seguro para los menores en ellos custodiados y de jóvenes a los que se les retrasa su entrada en la vida activa, además de preparar a minorías dirigentes y técnicos bien cualificados, quiere decirse que esa red cultural o bien funciona de manera autónoma respecto de esas funciones —lo que supondría un sistema de prácticas paralelas bastante irreal—, o bien será una red condicionada y sometida a esos otros cometidos de la escolarización.

Desde estos cuatro frentes de crítica se deducen otras tantas líneas de acción para orientar la educación del futuro: Primera, la necesidad de dar relevancia a los aprendizajes escolares, liberándolos de la degradación intelectual a la que los reducen muchas veces las prácticas pedagógicas dominantes. Segunda, revisar el contenido de la educación en general y, especialmente, en la etapa obligatoria, para convertirlo en una herramienta útil para los alumnos de cara a la comprensión de un mundo cuyas claves se escapan al conocimiento inmediato que puede extraerse de la experiencia cotidiana. El mundo es cada vez más complejo, comprenderlo implica ahondar más en la realidad aparente que nos muestra. La educación general «para la vida» exige hoy conocimientos más extensos, profundos e interrelacionados que capaciten a los sujetos para situarse en el contexto en el que le toca vivir, así como las habilidades necesarias que les capaciten para ser actores y no simples espectadores de lo que ocurre y les afecta. Tercera, abrir los contenidos a la pluralidad de la

cultura, que es la forma de acercarse a la de las culturas, introduciendo una dosis de relativismo y de provisionalidad en lo que hoy damos por seguro.

DE LA INFORMACIÓN AL SABER INFORMARSE PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La institución escolar es, tal como la hemos calificado, una red de difusión cultural de contenidos y de herramientas para su adquisición, cuyos efectos se reflejan en lo que podríamos llamar *aprendizajes directos*. La cultura que difunde tiene un carácter particular y también son singulares las formas de aprender a las que es sometida. Los contenidos culturales que facilita la red escolar son fuentes de significados con los que se pretende *informar* a los alumnos acerca de la realidad material del mundo físico y natural, sobre la vida humana, social o cultural, presente o pasada, la propia o la de otros. En el mejor de los casos, y si se dan las condiciones adecuadas, esas informaciones, al ser asimiladas e interpretadas por sus receptores, se incorporan a la estructura mental de quienes las aprenden y se convierten en competencia mental para conocer e interpretar el mundo accesible de la forma y con la extensión con las que es posible hacerlo en y durante la escolaridad. Si las informaciones adquiridas tienen los requisitos de ser significativas y relevantes para quienes las aprenden, entonces pasarán a formar parte de su competencia cultural, pasan a ser *conocimiento* o *saber* personales, es decir, serán constitutivas en alguna medida de la subjetividad. En el peor de los casos, se aprenden como informaciones fragmentarias carentes de significación relevante, aisladas unas de otras y desgajadas de los esquemas del pensamiento. Buena parte de lo que hoy se reconoce como éxito escolar contiene estos logros de aprendizajes devaluados.

La pedagogía tradicional y la moderna han dado tal valor a la información conte-

nida en los saberes acumulados y, particularmente, a los seleccionados bajo el canon académico para construir los currículos, que han cosificado a la cultura en el marco escolar, como si su finalidad estuviese contenida en sí misma, enredándola en los ritos escolares que desvirtúan los potenciales beneficios que su asimilación pudiera proporcionar a quienes la aprenden. Para la pedagogía tradicional el conocimiento es una conquista estable que se reproduce bajo el supuesto de que la sociedad también lo es, y donde el presente no es en realidad otra cosa que la pervivencia del pasado. La lógica de la pedagogía tradicional está determinada por la autoridad. A la pedagogía moderna no le vale este principio, sino el de seguir renovando sus contenidos a medida que el conocimiento avanza, pero compartiendo con la orientación anterior la fe en que el orden interior de los sujetos —el saber que resulta del aprendizaje— debe acomodarse y ser guiado por la de la racionalidad inherente a la información del conocimiento sistematizado. La escuela debe acomodarse al ritmo del progreso social, en general, y al del saber, en particular, en una carrera cada vez más acelerada en un mundo que se cree todavía dominante gracias al conocimiento científico. El crecimiento acumulativo del saber y su acelerada revisión hacen cada vez más difícil la tarea de pensar en un posible mapa de la información ordenada para que desde la enseñanza se pueda construir aquél orden interior en sujetos con una identidad coherente cuando se «desordena» y se vuelve más complejo el universo exterior. Se iniciaba de este modo una búsqueda con otras prioridades cuyo eje se podría resumir en la siguiente pregunta: ¿Cómo desde las limitaciones del tiempo de la escolaridad se puede hacer que los aprendices no queden impotentes y anulados, ellos y las escuelas, ante el ritmo del progreso y del cambio? La confianza en el poder de la educación tuvo que pasar de la seguridad en el conocimiento como contenido de la

enseñanza a la búsqueda de otro orden interior: el que proporcionaban los aprendizajes formales que podrían capacitar para seguir aprendiendo, confiando en que el mundo es todavía previsible y en que la línea marcada por el progreso continúa todavía.

Como el aprender se hace de una forma determinada, una práctica continuada del mismo tiene como efecto secundario la generación de estilos de aprender. Desde el saber leer y expresarse por escrito, hasta el resolver problemas complejos aclarando su estructura o el saber hallar y ordenar la información, constituyen competencias genéricas que se adquieren en buena medida a lo largo de la experiencia escolar. Siempre se *aprende a aprender aprendiendo algo*, a hacerlo bien o mal, de una manera o de otra. Una vez que esas formas cuajan y se consolidan se convierten en competencias (o en incompetencias) que los educandos hacen suyas como si fuesen rasgos de su personalidad, proyectándolas fuera de los ambientes escolares y más allá de la escolaridad. Los estilos escolares de aprender, o aprendizajes secundarios, colonizan la vida extraescolar y el tiempo postescolar de los alumnos. En este principio, a fin de cuentas, se apoya la esperanza en la educación que proporcionan las instituciones escolares: que sus enseñanzas se transformen en competencias de los estudiantes que tengan valor más allá del presente; de lo contrario los aprendizajes escolares agotarían su sentido en la superación de las exigencias que imponen los ritos escolares. La pedagogía moderna ha pretendido que ese fuese el sentido de sus prácticas, bien se le llamara a ese meta-aprendizaje, *formación*, capacidad de transferencia de lo aprendido, o aprender a aprender. No conseguirlo es un fracaso, aunque nos engañemos calificando de éxito el que los estudiantes logren retener aprendizajes de contenidos fragmentados.

A pesar del fracaso escolar y de lo que de irrelevante tienen que aprender en

muchas ocasiones los alumnos, la educación impartida en las escuelas tiene, globalmente, un efecto positivo de transferencia de competencias generales que es lo que constituye el *buen aprender a aprender* (porque también se produce el aprender a aprender mal). Ése es el mecanismo por el que la educación trasciende el presente y se proyecta hacia el futuro y lo condiciona. Éste es el criterio esencial para determinar lo que es una educación de calidad y distinguirla de la que no lo es: cuando las competencias adquiridas tienen aplicabilidad fuera del contexto en el que se adquirieron, más allá de las prácticas pedagógicas en las que se aprendieron. Mientras que adquirir contenidos relevantes de forma significativa capacita para conocer e interpretar el mundo al que es posible acceder en la experiencia escolar, el aprender a aprender habilita para continuar conociendo ese mundo. El panorama de una sociedad en la que la información se acumula a ritmo exponencial, cuando las nuevas tecnologías permiten el acceso a remotas bases de datos, bibliotecas y portales de internet, este aprendizaje de segundo grado es la llave que permite esperar que los menores que frecuentan las escuelas podrán y querrán seguir aprendiendo. En el futuro no sabemos que deberá aprenderse, pero confiamos en que esa capacidad le permitirá hacerlo.

El problema para buscar decididamente este aprender a aprender con poder multiplicador reside en que no es una destreza que resulte de sumar logros específicos identificables y programables. Adquirir la capacidad de pensar con los materiales asimilados, aplicarlos a situaciones diferentes a aquélla en la que se aprendieron, ordenar y jerarquizar las informaciones, filtrarlas, argumentar y razonar, leer entre líneas, son algunos de los rasgos de ese aprendizaje de segundo grado. Se nutre de los efectos producidos como consecuencia de tener ciertas experiencias discontinuas de calidad aprendiendo contenidos sustantivos.

Un resultado que se deriva no sólo del contenido, sino básicamente de la forma de aprenderlo, del método, del contexto y de la implicación personal en el aprendizaje. Aunque lo queramos provocar de forma continuada –y es preciso hacerlo– no tenemos garantías de conseguirlo. Es necesario afianzar la idea de que se trata de un sub-

producto que se deriva de otros procesos, debiendo, pues, desechar la idea ingenua de que ese deuterio aprendizaje, como lo denomina Bateson³ pueda conseguirse prescindiendo de contenidos de enseñanza, como si los mecanismos mentales pudieran desarrollarse sin nutrirse de estímulos.

TABLA II
Características y condiciones de producción de los aprendizajes valiosos en la educación

TIPOS DE APRENDIZAJES Y ORIENTACIONES PARA SU ENSEÑANZA			
		Pedagogías tradicional y moderna	
		Pedagogía en la sociedad de la información	
Tipos de aprendizaje		Aprendizaje directo o primario	Aprendizaje de segundo grado o deuterio aprendizaje: Aprender a aprender
Aprendizaje relevante: ¿En qué consiste?		<ul style="list-style-type: none"> • En el mejor de los casos consiste en la apropiación intelectual de contenidos aprendidos de manera significativa; es decir, que el alumno entiende o comprende. Convierte la información en conocimiento o saber, en capacidad o competencia subjetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crea estilos de aprendizaje acorde con un tipo de práctica. • Consiste en adquirir habilidades cognitivas, saber cómo usar el conocimiento disponible, cómo ordenarlo, las formas de tratar la información, cómo pensar utilizando los segmentos de lo que es ya conocido, el saber buscarlo, argumentar con él, reelaborar lo aprendido, aplicarlo...
	Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer e Interpretar el mundo posible en la escolaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar para continuar conociendo el mundo al margen y después de la escolaridad.
	Cualidades	<ul style="list-style-type: none"> • La finalidad es inherente al contenido. • El poder dar cuenta de que se ha asimilado es la prueba de su adquisición. • Se presume que es continuo, acumulativo, sistemático y de valor o vigencia permanentes. • Se ordena según su lógica interna. • Válido para una sociedad y cultura estables donde el sujeto no cambia de contexto. • El conocimiento tiene un valor de uso constante. • Lo que se enseña representa el canon valioso. • La enseñanza se mantiene por su propia inercia, sometida a las tradiciones del pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se puede adquirir sistemáticamente, sino en tanto es efecto indirecto de los aprendizajes de primer grado. • Depende del modo cómo se enseña y se aprende, de cómo se trabaja con los contenidos. • Es difícil programar el aprender a pensar • Aprender a ir más allá de lo dado y de lo que es conocido, pero dentro de un modelo estable de progreso. • Se presupone una identidad personal coherente a modelar de manera continuada, que se irá estabilizando. • Se tiene una perspectiva temporal en la que la vida resulta previsible. • Se cree en la validez de modelos de racionalidad compartidos.
Supuestos acerca de los sujetos, contexto social y cultural.		<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad en el conocimiento valioso. • División de papeles entre quien aprende y quien enseña. • Coherencia entre la acción de agentes diversos, autoridad segura. • Mundo estable: el aprendizaje conserva su valor si las circunstancias no se alteran fuera de lo previsible, lo cual ya no depende del sujeto que aprende ni de la enseñanza. • Marcos de pensamiento y de vida estables: actividades, formas sociales que permanecen, cultura y valores indiscutibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es la capacidad para cambiar las formas de pensar situándose fuera de ellas. Hábito de no habituarse.
			<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad para cambiar de modos de aprender
			<ul style="list-style-type: none"> • Saber sobre el saber, para poder decidir qué es conveniente saber. • Sociedad que esta sometida a procesos de cambio. • Contextos nuevos e imprevistos. • Mundo sin estructuras o con muchas lógicas operando a la vez. • Pluralidad y relativismo. • Relatividad y provisionalidad del conocimiento. • Dispersión de influencias y de estímulos. Autoridad descoordinada, dispersa o múltiple. • Mundo complejo, globalizado y aparentemente desorganizado
		<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad para abordar los problemas. 	

(3) G. Bateson: *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1999.

El *aprender a aprender* prolonga la capacidad de quienes la adquieren como una posibilidad para su educación permanente, lo mismo que un «saber hacer» es útil en el ejercicio de la práctica profesional correspondiente en el tiempo posterior a su adquisición. Ahora bien, tanto el saber directo o primario como el de segundo grado son útiles mientras la realidad a la que se aplican tenga una cierta continuidad, es decir, un futuro previsible en el que tengan vigencia los aprendizajes. La sociedad de la información es una sociedad sometida a tales ritmos de cambio, que necesita de un nuevo nivel de aprendizaje: el de saber rehacer y cambiar el aprender a aprender y, como dice Michéa⁴, el poder desaprender lo aprendido para sobrevivir en ella. Si adquirir estrategias cognitivas salva la limitación del aprendizaje directo de contenidos, este nuevo tipo de aprendizaje de tercer orden salvaría la caducidad del meta-aprendizaje de segundo grado: consistiría en aprender a aprender modos de aprender.

En el mundo de la sociedad de la información, más todavía en las condiciones que plantea la globalización, de la que es causa y efecto, la realidad se nos presenta de forma más desorganizada, más plural e infinitamente más compleja, por la abundancia de información, la de medios de obtenerla y la apertura a culturas diversas. Es un mundo más rico y variado pero más difícil de aprehender.

En realidad es una redundancia decir que una sociedad es *de la información*, pues toda sociedad lo es, en tanto los individuos están ligados entre sí por diferentes tipos de redes de comunicación por las que circulan contenidos sometidos a unas ciertas reglas para su distribución. Al denominarla de ese modo lo que se hace es señalar la preponderancia que tiene el conocimiento en las relaciones sociales, en la actividad económica que se desplaza de la

producción de bienes a la de servicios, con el correspondiente cambio en la estructura del empleo. Es un rasgo que no surge súbitamente de la nada, sino que es la provisional culminación de una larga trayectoria histórica, sólo que ahora sus rasgos definitorios adquieren mayor notoriedad.

A pesar de las promesas con las que la adornan sus propagandistas, es preciso recordar que la mayor presencia de información, la disponibilidad de remotas y variadas fuentes donde hallarla, así como la inmediatez de su comunicación no mejoran por sí solas el conocimiento ni sirven a todos por igual, sino a quienes pueden aprovecharse de ella, a quienes saben y pueden elegir cómo y de lo que informarse, pues ellos sí pueden contar con más datos para elaborar sus saberes. Esta capacidad no surge de la información ni de su abundancia, porque es una construcción de los sujetos mejor o peor informados. Eso mismo viene ocurriendo con la información impresa. Más libros no significa necesariamente más lectura cuando se parte de un cierto nivel, sino más posibilidades de elegir para los ya lectores y de satisfacer a lectores especializados. Hay que procurar que los libros sean más accesibles para quienes no lo son (creando bibliotecas) y más asequibles cuando no lo sean (con la política editorial y de precios adecuada). Pero quien es ya lector lo que requiere es orientación y guía (información sobre la lectura posible), quien no lo sea no va a convertirse en un empedernido lector por mucho que se incremente la oferta de libros o mejore la accesibilidad a los mismos.

Tampoco puede decirse que el mundo para vivir que nos ofrece esa sociedad de la información vaya a ser más abierto, transparente y democrático por el hecho de que cualquiera pueda comunicar y no sólo recibir información, porque se multiplique ésta y se diluyan los criterios de autoridad inte-

(4) J. C. Michéa: *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acurela Libros, 2002.

lectual. Puede haber más libertad, reciprocidad en la comunicación y conocimiento develador de la realidad, lo cual supondría autonomía y liberación; pero también es posible una pérdida de referencias, un embrutecimiento por saturación de información irrelevante y una desorientación al carecer de una jerarquía clara de valores en los que ver una guía para construir nuestra identidad.

La sociedad de la información lo que nos pide en el presente como inversión para el futuro es, sencillamente, mejor educación.

Demasiados interrogantes, muchas posibilidades abiertas, pocas seguridades, pero es que el futuro siempre ha debido ser inquietante. Más nos vale vivirlo imaginándolo desde la incertidumbre y no desde el temor. Hagamos que todos puedan pensarlo y sentirlo así, por lo menos.

