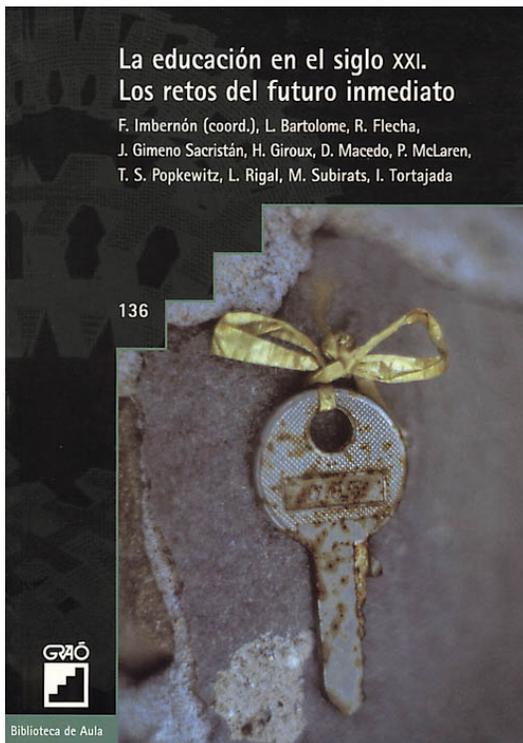


La educación en el siglo XXI

Los retos del futuro inmediato

**F. Imbernón (coord), L. Bartolome, R. Flecha,
J. Gimeno Sacristán , H. Giroux, D. Macedo,
P. Mc Laren, T. S. Popkewitz, L. Rigal, M. Subirats,
I. Tortajada**



**Biblioteca del aula
Serie Pedagogía. Teoría y Práctica**

© F. Imbernón (coord), L.
Bartolome, R. Flecha, J. Gimeno
Sacristán , H. Giroux, D. Macedo,
P. Mc Laren, T. S. Popkewitz, L.
Rigal, M. Subirats, I. Tortajada

© de esta edición: Editorial
GRAÓ, de Serveis Pedagògics

1ª edición: abril 1999

**Este material se utiliza con fines
didácticos**

INDICE

Un libro para la reflexión y la búsqueda de alternativas educativas de futuro, F. Imbernón	5
Agradecimientos	8
Los autores y los temas	8
Referencias bibliográficas.....	12
1. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo,	
<i>R. Flecha y I. Tortajada</i>	13
¿Qué crisis?	14
Superar la crisis. Educación para la transformación en el cambio permanente	19
Referencias bibliográficas.....	26
2. La educación que tenemos, la educación que queremos, J. Gimeno	29
La construcción de la imagen de “lo deseable”.	
El futuro desde el presente	29
La construcción de un proyecto para la educación que “había que hacer”	31
Los ejes de un proyecto todavía válido para el futuro	37
Educar para el futuro sin proyecto para la educación.	
De vuelta a la modernidad.....	45
Referencias bibliográficas	51
3 Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio, H. Giroux	53
Referencias bibliográficas.....	61
4. Amplitud y profundidad de la mirada.	
La educación ayer, hoy y mañana, F. Imbernón	63
Un ayer muy cercano y un hoy ya muy lejano	64
¿Somos realmente diferentes o es un espejismo que nos uniforma de otra manera?	68
Si todos somos diferentes ¿se ha acabado la homogeneización?	69
La diversidad como proyecto cultural y educativo	72
La importancia en el futuro de la educación como desarrollo de la participación e implicación política de los ciudadanos	73
Referencias bibliográficas.....	79
5. El racismo en la era de la globalización, O. Macedo y L. Bartolome	81
El lenguaje y la estructuración del racismo	91
Referencias bibliográficas.....	99
6. Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios:	
repensar la economía política de la educación crítica, P. McLaren	101
Pedagogía crítica: una visión fragmentada	110
Pedagogía crítica: ¿qué debe hacerse?	114
La educación crítica para el nuevo milenio	116
Notas	119
Referencias bibliográficas.....	119

7. Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder, T. S. Popkewitz	121
La reforma como administración social del gobierno del alma: registros de administración social y de libertad	123
Las prácticas de conocimiento de las ciencias sociales y la reforma.....	129
Reformas educativas contemporáneas y la reconfiguración de las prácticas de gobierno	134
Imaginerías nacionales e inclusión-exclusión social	139
Apuntes finales.....	142
Referencias bibliográficas	144
8 La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI, L Rigal	147
Fin de siglo, inicio de siglo: celebraciones y preocupaciones	147
La escuela actual: entre la modernidad y la posmodernidad en clave latinoamericana	150
Los actuales procesos de cambio educativo: contexto y escuela emergente	154
Pensando otra escuela para la nueva época	161
Final prospectivo... y esperanzado	166
Referencias bibliográficas.....	167
9. La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral, M. Subirats	171
La educación del siglo XX: del leer y contar al credencialismo	172
Las sociedades postindustriales: la ruptura de los moldes morales	174
Construir un nuevo modelo de educación.....	177

RETOS Y SALIDAS EDUCATIVAS EN LA ENTRADA DE SIGLO

Ramón Flecha y Iolanda Tortajada
Universitat de Barcelona

Para reflexionar sobre el cómo será y el cómo debería ser la educación en los próximos años, hemos planteado cinco tendencias principales en dos grandes apartados.

En el primer apartado, analizamos los cambios que se están produciendo en la actualidad y que van a marcar la entrada del nuevo siglo. Para algunos, quizás desde una visión apocalíptica, cabe hablar de crisis; para nosotros, de transformación. La primera tendencia en este apartado hace referencia a los cambios socioeconómicos que se producen con el advenimiento de la sociedad de la información; cosa que nos permite ver cuáles son las nuevas necesidades que se generan y las competencias que se van a requerir. La segunda plantea con mayor profundidad los cambios constantes que a nivel sociocultural vivimos en nuestra cotidianeidad y cuáles son los retos que deben proponerse, para luego afrontar la educación.

En el segundo apartado proponemos cómo ha de ser la educación de la entrada de milenio, marcando las tendencias que posibilitarán una educación igualitaria y que son ya una realidad en algunas prácticas educativas. En este sentido, la tercera tendencia sostiene la necesidad de realizar un paso indispensable hacia una cultura educativa que convierta, y aquí tomamos prestadas las palabras de Freire, las “dificultades en posibilidades”. La cuarta tendencia desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico que supera las concepciones educativas constructivistas y desde donde debe partir cualquier actuación educativa desde una firme posición por una educación que tenga como objetivos la igualdad, la solidaridad, el aprendizaje instrumental de conocimientos y habilidades y la transformación. La quinta, basándose en las anteriores premisas, plantea la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje. La participación de la comunidad es imprescindible para superar los procesos de exclusión que pueden darse en la sociedad informacional en todos los niveles, y, en el ámbito educativo más concretamente.

¿Qué crisis?

De la sociedad industrial a la sociedad de la información

El escepticismo que durante algún tiempo ha ocasionado en ciencias sociales la definición de los cambios socioculturales de este último tercio de siglo viene contrarrestado por dos cuestiones principales: la primera, el hecho de que la sociedad informacional es una realidad económica y cultural y no una abstracción intelectual; y la segunda, que estamos teorizando plausiblemente los cambios que, a todos los niveles, están ocurriendo (Beck, 1998b; Castells, 1997; Flecha, 1997).

La sociedad de la información se genera en la década de 1970 a raíz de una revolución tecnológica sin precedentes. Aunque nos hemos acostumbrado a hablar de este momento como de una crisis, deberíamos hablar de cambio. Veamos por qué.

En la sociedad industrial se daba un predominio del sector secundario (industria) y un crecimiento del terciario (servicios) en detrimento del sector primario (agricultura, pesca, minería...). Actualmente, se está desarrollando un nuevo sector (cuaternario o informacional) en que la información es la materia prima y donde el procesamiento de ésta es la base del sistema económico. En el desarrollo del citado sector se dan mayoritariamente diferentes modos de articulación que podemos resumir en dos tendencias según sea la posición económica del país y las políticas gubernamentales llevadas a cabo: el cambio en el proceso de producción y la aparición de nuevas actividades y profesiones.

No debe confundirse un cambio en el proceso de producción con un cambio en el modo de producción. Nuestra sociedad no es poscapitalista, sino capitalista, aunque ahora los productos se consigan gracias a la microelectrónica o a la biotecnología en un sofisticado proceso de automatización de gran parte de las tareas características de los sectores económicos hasta ahora conocidos. Éstos son los cambios en los procesos. El modo de producción, insistimos, se mantiene. Por ejemplo, la robotización en los mataderos afecta desde la alimentación de los animales hasta la

inseminación artificial con que “se mantiene la especie”. Este proceso afecta directamente a la capacidad de producción que, en todos los ámbitos y a todos los niveles, se ve aumentada. Incrementa, pues, la riqueza. En este sentido, algunas voces luditas acusan a las máquinas y a las nuevas tecnologías de quitar puestos de trabajo. No es la máquina. Ésta no toma decisiones. Es el modo de producción capitalista desde las premisas de máximo beneficio, inversión y competitividad.

Por otra parte, dentro de las empresas, el diseño, más que la producción o la distribución, deviene un factor clave de competitividad. Cuando compramos algo, además de un producto, estamos comprando la información que se le añade. Por ejemplo, cuando compramos unos Levi's no compramos sólo unos pantalones tejanos. El color y el número de la etiqueta nos dan información sobre el modelo, el color y el estilo que vamos a lucir. De la misma manera, cuando consumimos cualquiera de los dentífricos que ahora hay en el mercado, no estamos comprando una pasta de dientes sólo para lavármolos, sino que compramos un gel o un elixir, o un plus de flúor, o un efecto 24 horas de color verde, o rojo, o azul, o blanco, o a rayas, o dosificado en forma de estrella, de fresa, de menta...

En los países del G-7 hay una tendencia común hacia el aumento del peso relativo de la ocupación más claramente informacional. Se produce un crecimiento de los empleos dedicados al procesamiento de la información que oscilan entre el 33,4% de Japón y el 48,3% de Estados Unidos (Castells, 1997-1998). Por ejemplo, en Estados Unidos las profesiones relacionadas directamente con el manejo de la información (comunicaciones, finanzas, seguros, servicios...) constituyeron la mitad de la estructura ocupacional a principios de 1990 en una tendencia progresiva hasta la actualidad. Nuevas profesiones, como psicólogo o psicóloga ambulante, compositores de música a la carta, servicio de siesta en el centro de la ciudad, compradores de regalos de cumpleaños, etc.

Los procesos de industrialización, la revolución en los transportes y el modo de producción capitalista convirtieron las economías locales características de las sociedades agrarias en una economía mundial. A finales de siglo, y debido a la infraestructura proporcionada por la revolución tecnológica, la economía mundial característica del industrialismo se hace global. Durante el industrialismo capitalista asistimos a la división internacional del trabajo; ahora vemos, además, que el nuevo sistema de producción se basa en una combinación de alianzas estratégicas y cooperación entre grandes empresas, sus unidades descentralizadas y redes de pequeñas y medianas empresas. Los diferentes agentes económicos se organizan en redes que interactúan entre ellas en un proceso que afecta a todos los componentes de un sistema económico que se basa en el manejo de la información.

Nos encontramos en una economía informacional y global, cuya aparición ha sido facilitada, que no provocada, por la revolución tecnológica del último cuarto de siglo. El desarrollo de esta economía viene acompañado por organizaciones más democráticas a nivel micro y, a nivel macro, por la fuerte exclusión del mercado y la producción de grandes sectores de población.

Se produce un cambio en la organización empresarial que se gestiona a través de métodos menos jerárquicos, priorizando la participación de los trabajadores, y promoviendo una producción flexible desde modelos basados en las franquicias y la subcontratación. El nuevo modelo empresarial en red se basa en la descentralización, la participación y la coordinación. La descentralización es un valor cultural más allá de una forma de organización, gestión y producción.

En el reverso, vemos que en el capitalismo informacional, y debido al proceso de mundialización económica, las desigualdades no se configuran en una simple estructura de un centro y una periferia, sino como múltiples centros y diversas periferias, tanto a nivel mundial como local. La economía global es profundamente asimétrica. A nivel mundial desaparece la frontera norte-sur en el sentido en que la habíamos conocido, aumentando la diferenciación del crecimiento económico, la capacidad tecnológica y las condiciones sociales entre zonas del mundo. Asimismo, entre regiones y en las mismas ciudades se produce una marcada dualización o polarización social (Castells, 1997-1998). Para ilustrar este proceso utilizaremos dos ejemplos diferentes, pero complementarios.

En primer lugar, la forma como se está configurando el nuevo orden mundial. En la nueva división internacional del trabajo, África ya no es un continente dependiente, sino estructuralmente irrelevante desde el punto de vista del sistema; desaparece de los intereses, “desaparece” de la red.

Como segundo ejemplo y a nivel micro, el paro estructural es un problema que se genera por la forma como desde el capitalismo se gestionan los recursos y que está creando nuevas bolsas de pobreza en lo que se ha denominado el cuarto mundo, una realidad de la fuerte polarización en las grandes ciudades.

En educación, esta dualización se concreta en el hecho de que la sociedad de la información prioriza el dominio de ciertas habilidades. Las personas que no poseen las competencias para crear y tratar la información o aquellos conocimientos que valora la red, quedan excluidas. Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión. A diferencia de la sociedad industrial que se basaba en la producción material y en que los grupos que poseían los medios de producción o tenían una posición ventajosa en el mercado eran los que conseguían beneficios, en la sociedad informacional es el tratamiento de la información y todo el mundo tenemos esa oportunidad de procesarla. Pero este potencial de democratizar el acceso a la producción y al mercado se trunca, ya que, si bien todas las personas tenemos capacidades, no todas se valoran de la misma manera. La forma como se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos privilegiados y, consiguientemente, son las personas que no dominan las habilidades que imponen dichos grupos las que corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos de la sociedad de la información (CREA, 1999). Socialmente, se produce un fuerte “efecto Mateo”, en el que más se le da a quien más tiene (Merton, 1977). Los grupos privilegiados tienen un mayor acceso a la información, con lo que se constituyen en grupos conectados a la red.

Por ello, la educación, además de facilitar el acceso a una formación basada en la adquisición de conocimientos, ha de permitir el desarrollo de las habilidades necesarias en la sociedad de la información. Habilidades como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general. Los educadores y educadoras debemos conocer la sociedad en la que vivimos y los cambios que se generan para potenciar no sólo las competencias de los grupos privilegiados, sino las competencias requeridas socialmente, pero desde la consideración de todos los saberes.

De la sociedad “segura” a la sociedad plural y reflexiva

Estamos en una sociedad con una gran pluralidad de opciones en cuanto a formas de vida se refiere y que afecta a todos los aspectos de nuestra cotidianidad. Por ello, nuestra vida diaria está llena de incertidumbres que antes eran resueltas “satisfactoriamente” por los diferentes agentes de socialización. La tecnología ha posibilitado la revolución económica, pero también la de nuestros hogares, la democracia no se remite exclusivamente a lo político, sino a la totalidad de nuestras relaciones, y la ciencia reflexiva desacraliza incluso su propio concepto rompiendo con la búsqueda de una verdad absoluta definida unilateralmente o de forma definitiva. De igual manera que en lo económico los cambios se han interpretado como una crisis, en lo cultural se ha teorizado ampliamente sobre la pérdida de sentido o de libertad en los análisis sobre el capitalismo industrial y sobre la crisis de valores en el capitalismo informacional. Son teorías diferentes con contradicciones diferentes.

En el primer caso, las teorías de la pérdida de libertad han permitido explicar la forma como el capitalismo ha asegurado y generalizado la lógica utilitarista basada en la racionalidad con arreglo a fines de las acciones, independientemente de los juicios y decisiones racionales con arreglo a valores de los miembros de la organización. Esta situación se resolvería por la actuación de caudillos carismáticos o bien controlando el comportamiento desde las organizaciones sociales y no desde la conciencia de los individuos.

En el segundo caso, la crisis de valores se basa en un discurso conservador que más que considerar la imposición o colonización de la lógica sistémica postula la desaparición de los valores y culpabiliza de la situación a determinados colectivos, por ejemplo a los jóvenes. Esto supone la

individualización de las causas, la referencia a situaciones anteriores supuestamente mejores y la negación de un cambio futuro por parte de los agentes.

Nosotros, sin embargo, creemos que si los valores están en crisis no es porque estén desapareciendo junto con la tradición o porque el sistema social se haya impuesto al individuo. La crisis deviene por la inexistencia de una única forma de vida y pensamiento, porque las tradiciones tienen que explicarse y porque la información no es un coto restringido a los especialistas. No es, pues, una crisis en el sentido negativo que normalmente se atribuye al término; aunque, por otra parte, los más optimistas acostumbran vivir las crisis como un crecimiento y no como una catástrofe, sino la forma como el riesgo y la incertidumbre característicos de una sociedad reflexiva forman parte de nuestras vidas. La sociedad actual se caracteriza por estar siendo constantemente pensada. Nosotros y nosotras, como sujetos activos como personas y en nuestras interacciones sociales, actuamos y pensamos cuestionándonos; no damos por cierta y absoluta la realidad que nos rodea, sino que sabemos de la existencia de otros contextos y otras prácticas que “entrecomillan” nuestra normalidad. Constantemente, las personas debemos filtrar información e involucrarnos en la sociedad para sobrevivir debido a la pluralidad de formas de vida y maneras de hacer. Debemos decidir constantemente entre opciones posibles, sabiendo que aquello de “para toda la vida” es algo que no va ni con el trabajo ni con la pareja.

Esto no quiere decir que estemos asistiendo a la desaparición de la modernidad y entrando en la posmodernidad, sino en una segunda modernidad (Beck, 1998a; Habermas, 1987). El discurso filosófico de la modernidad contiene desde el principio un contradiscurso que cuestiona la subjetividad en que se basa. No se eliminan la subjetividad y la razón, sino que se replantea su concepción sustituyendo el paradigma del sujeto conocedor y transformador de objetos por el del entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción. Una de las características de la teoría de la acción comunicativa habermasiana es la demostración de que todo intento de explicación de lo que es la persona conlleva discursivamente hacia lo que debería llegar a ser; explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas; por tanto, otorga a ésta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación. La incertidumbre no es, pues, una barrera para la acción, sino la posibilidad para la democratización. Esta posibilidad es algo más allá de las clases y de la cultura occidental, aunque somos conscientes de los condicionamientos estructurales y culturales que existen.

En lo político, los cambios culturales suponen un cuestionamiento tanto de la democracia como del estado-nación. Veamos cómo.

El estado-nación, en la forma como lo hemos conocido, se ve deslegitimado, a la vez, por dos procesos paralelos: la mundialización que estamos comentando y la fuerza que está adquiriendo lo local. Este último proceso se ve reforzado por una gran descentralización en lo político como parte del desarrollo democrático y como valor compartido, como hemos visto anteriormente en las formas de producción y organización empresarial. En cuanto al primer proceso, el estado nacional se ve confrontado a la globalización en lo económico, en el crimen y en los medios de comunicación, por lo que las funciones que venía realizando en la sociedad industrial en cuanto al monopolio del poder de coacción y como estado-patrón deben reformularse. Para que los derechos fundamentales tengan validez global, la democracia debe ser cosmopolita (Beck, 1998a), ya que la globalización económica significa también la necesidad de un gobierno mundial.

Y mientras el estado debe plantearse nuevas formas de organización y nuevas funciones, la misma democracia sufre un proceso de deslegitimación. En parte, por la pérdida de confianza en una democracia representativa en que los políticos se preocupan más de ser elegidos que del programa a llevar a cabo, y en que la corrupción es constantemente denunciada como parte de la actuación de algunos de estos representantes. Esta situación puede provocar el surgimiento de antimovimientos que, basados en la afirmación de la identidad cultural, pretendan imponer su posición a través de la violencia y el autoritarismo. Un caso de esto sería el racismo posmoderno de la diferencia cultural que está sustituyendo al racismo moderno de la desigualdad racial. Los movimientos sociales deben organizarse para dar respuesta tanto a las nuevas formas de legitimidad de la democracia que pasan por una mayor participación de los grupos sociales como frente a los antimovimientos que intentan usurpar este espacio de debate que ahora debe constituirse (Flecha, en prensa; Touraine, 1997).

Por otra parte, la democratización se extiende a diferentes contextos en los que se ven modificadas las relaciones que en nuestra cotidianidad habíamos establecido con los agentes de socialización. La familia nuclear y patriarcal, como forma de organizar las relaciones de pareja en la sociedad industrial, basada en la división sexual del trabajo en que la mujer se ve relegada al ámbito privado, da paso a una gran diversidad de formas familiares. Dichas formas, por diversos motivos, entre ellos la revolución sexual y la reivindicación de los movimientos feministas, se basan en lo que Giddens (1995) ha denominado la relación pura, es decir, relaciones personales con una obligación mutua basada en la integridad, la comunicación y la igualdad que generan una infinidad de nuevas posibilidades de vida en común.

En este contexto, debemos superar la educación que caracterizaba a la sociedad industrial y que se basaba en principios como la voluntad de liberar e ilustrar a los niños y niñas, socializándolos en los valores hegemónicos y en los conocimientos apropiados desde el punto de vista de la cultura dominante. Todo ello, estrechamente ligado a la transmisión de la jerarquía presente en otros espacios sociales, como el trabajo y la familia. Insistir en esta concepción es caminar hacia el fracaso y hacia la imposición de modelos obsoletos que sólo van a resultar útiles para los grupos privilegiados y que van a condenar a la exclusión al resto.

La sociedad informacional requiere una educación intercultural en cuanto a los conocimientos y los valores así como la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y las oportunidades. A partir de ahora vamos a profundizar en esto.

Superar la crisis. Educación para la transformación en el cambio permanente

De la cultura de la queja a la cultura de la transformación

Como afirmábamos en el apartado precedente, las transformaciones sociales, culturales y económicas que caracterizan a la sociedad de la información provocan el que los agentes de socialización tradicionales se vean cuestionados. Esto lleva a afirmar que la escuela está en crisis.

Si bien es cierto que la educación es algo que no puede remitirse a la formación recibida en la escuela, también lo es que la crisis de la escuela en la sociedad de la información se ha tomado socialmente como el instrumento de medida de los males que nos acucian. A pesar de la pérdida de legitimidad que dicha situación conlleva, continúa siendo uno de los principales agentes de socialización.

La sociedad industrial postulaba la idea del capital humano y dotaba a la escuela del papel de educar en los valores hegemónicos y transmitir conocimientos. Cuando este rol se ve transformado, “el equilibrio del sistema escolar peligra”. Los argumentos que sostienen la crisis escolar son diversos:

Que la escuela no forma para el trabajo: existe un fuerte discurso social que considera que los objetivos de la escuela han fracasado, ya que ésta no forma para el acceso al mercado laboral. Este discurso tiene parte de falacia, ya que tanto cuantitativa como cualitativamente está demostrado que la posesión de titulación y estudios son claves para no estar excluidos laboralmente. Por otro lado, la escuela, prospectivamente, no puede prever cuáles serán las ocupaciones que realizarán las personas, ya que continuamente se están generando nuevas profesiones, aparte que ya no tendremos una única ocupación a lo largo de nuestra vida laboral.

El fracaso y absentismo escolares: las cifras del fracaso escolar en la última década han aumentado. Éste es uno de los principales motivos que han llevado a la deslegitimación de la escuela, culpando a los niños y niñas, a las familias, al ambiente, al sistema... Aunque estos discursos están profundamente arraigados, finalmente, se está analizando qué papel juega en la escuela en estos procesos y en qué se contribuye al fracaso.

El fracaso de las reformas educativas: el debate sobre la LOGSE se está centrando en si ha bajado o no el nivel; nadie, ni siquiera quienes diseñaron la reforma, dice que lo haya aumentado y menos aún que lo haya hecho suficientemente para afrontar los retos de la sociedad informacional.

Quien ponga esa disculpa, debería decirnos dónde, si han dado resultado las orientaciones de la reforma, ha contribuido a superar el fracaso escolar aumentando el aprendizaje de los sectores más desfavorecidos.

Para superar la crisis de la escuela, primeramente debemos dejar de hablar de lo obvio, justificando así no tomar opciones o, lo que es lo mismo, actuar como Freire, pasando de la cultura de la queja a la cultura de la transformación. Los primeros que debemos estar más preparados científicamente somos las autoras y autores que hacemos propuestas educativas. Debemos proponer teorías y prácticas educativas que han obtenido éxito en otros lugares y no las que han fracasado. Cuando son nuevas, debemos participar directamente en su puesta en marcha y, sólo si tienen un claro éxito las primeras, proponer su generalización.

Desgraciadamente, es demasiado habitual ya el que, en educación, impongan sus propuestas quienes ni siquiera conocen las prácticas educativas que están obteniendo mejores resultados a nivel internacional y tampoco dominan los desarrollos de las ciencias sociales de las últimas décadas. Es significativo el que la reforma se haya hecho tratando de adaptar la enseñanza a la sociedad, sin ninguna reflexión ni teoría de la sociedad de la información en la que ya estamos desde hace décadas. También, el que se hayan obviado los desarrollos de las ciencias sociales de las últimas décadas y que son de una orientación comunicativa y dialógica que incluye y supera la orientación constructivista que predominó en las décadas 1960 y 1970 (Habermas 1987).

La sociología de la educación actual ha estudiado ampliamente el hecho de que la escuela es un factor para la transformación o para la exclusión, pero no es ni una institución neutra ni una institución reproductora. Devenir en una cosa, la otra, o algo diferente, es cuestión de los agentes implicados. La educación no es neutra. Por lo tanto, debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión. Si queremos ser agentes de transformación o de transmisión.

Los agentes implicados no son las profesoras y profesores exclusivamente, sino toda la comunidad. Cada vez más, la educación y los aprendizajes dependen de una realidad contextual más amplia.

Otro elemento ampliamente estudiado es la forma como en las instituciones características de la modernidad tradicional se impone una lógica de interacción burocrática que coloniza otras formas de interacción posible, y la transmisión de conocimientos se concibe desde la figura de un profesor o profesora que sabe aquello que conviene a los alumnos y alumnas, concebidos, a su vez, como beneficiarios del conocimiento. No sólo en los contenidos, también en la gestión de los centros. Por otra parte, los intereses corporativos de los profesionales dedicados a la educación se entremezclan con estos discursos, imponiendo una lógica tecnócrata que paraliza cualquier opción reflexiva. Evidentemente, esto no pretende ser ni una generalización ni un determinismo sociológico. La colonización sistémica puede transformarse y en las próximas páginas vamos a proponer formas para hacerlo.

Del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico

Habermas (1987) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas, existen habilidades colectivas que buscan coordinar acciones a través del consenso.

En aquellas situaciones no aprisionadas en el poder o el dinero, se dan constantemente acciones comunicativas¹. A través del diálogo intercambiamos, modificamos y creamos significados

¹Habermas distingue cuatro tipos de acción diferentes, y hace corresponder a cada una un tipo de racionalidad diferente: la acción comunicativa, basada en un diálogo entre iguales que da lugar a un consenso acordado intersubjetivamente; la acción teleológica, en la cual el actor escoge los medios más adecuados que le faciliten la consecución de sus fines; la acción regulada por normas donde el actor orienta su acción de acuerdo con éstas,

poniéndonos de acuerdo sobre ellos. Muchas personas hemos aprendido a manejar un ordenador sin asistir a un curso académico. En algunas ocasiones lo hemos hecho experimentando y con la ayuda de un manual. Pero este proceso, al ser una habilidad nueva, ha sido difícil y nos ha impedido proseguir este aprendizaje práctico. En estos casos hemos recurrido a alguien que nos explicase, por ejemplo, cómo guardar un archivo. A través del diálogo hemos ido aprendiendo comunicativamente. No obstante, ante nuestras reiteradas preguntas, nuestro amigo nos ha propuesto quedar un día para explicarnos todas las dudas. Ha planificado el orden en que nos explicaría los conceptos. Sin embargo, dicha planificación no ha sido rígida, sino que, en función del diálogo, se ha ido replanteando el aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje comunicativo incluye, a la vez, habilidades prácticas y habilidades similares a las académicas (CREA, 1999).

Con la aparición de la escuela y la ciencia objetivista surge la figura del profesor o profesora como sujeto al que se atribuye la capacidad de planificar los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas considerados objetos. El sistema educativo, para transmitir los conocimientos, se ha basado mayoritariamente en la racionalidad instrumental. Los expertos son los que deciden qué, cómo y cuándo se aprende. En el ejemplo del ordenador, la profesora o el profesor decidirá los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que considere más adecuados de acuerdo con las teorías que crea válidas desde su postura de profesional de la educación. No explicará cómo guardar un archivo hasta el momento en que lo tenga previsto, independientemente del interés y la necesidad que tengan alumnas y alumnos de ese conocimiento. Incluso, en ocasiones, atribuirá a las deficiencias del alumnado el que no hayan aprendido los contenidos transmitidos.

Igualmente, las habilidades prácticas sufren un sesgo cuando se basan en la acción teleológica. Cuando, en vez de razonar cómo se guarda un archivo, simplemente preguntamos o nos dicen qué tecla hemos de pulsar, la acción sirve para conseguir un objetivo concreto.

Nos encontramos, pues, con habilidades comunicativas en sentido estricto, habilidades académicas y habilidades prácticas. Las dos últimas pueden estar basadas en la acción comunicativa (basada en la racionalidad comunicativa) o, en cambio, estar sesgadas hacia la acción teleológica (basada en la racionalidad instrumental).

El aprendizaje que se deriva de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas es el aprendizaje dialógico. Se da en contextos académicos, prácticos o en otros contextos de la vida cotidiana. En el caso del ordenador, el grupo, del cual forma parte el coordinador o coordinadora, decidirá qué y de qué forma desea aprender. Todas las personas implicadas aportarán sus conocimientos comunicativos, tanto prácticos como teóricos. El coordinador o coordinadora tiene que consensuar sus conocimientos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y epistemológicos con el resto de personas basándose en pretensiones de validez².

Resulta evidente que en el contexto escolar y dentro del sistema educativo de la sociedad industrial han ocupado un lugar privilegiado las habilidades que hemos denominado académicas, por su propia concepción. Estas habilidades han sido mucho más potenciadas y facilitadas que las habilidades prácticas. De todas formas, debemos apuntar que de ningún modo es incompatible la utilización de habilidades académicas con el empleo de las comunicativas. De hecho, las habilidades comunicativas engloban, tomado el concepto de una manera genérica, tanto a las habilidades prácticas como las académicas. El sistema educativo, tradicionalmente ha utilizado las habilidades académicas de manera bastante alejada del aprendizaje dialógico. Todo aprendizaje puede desarrollarse de manera dialógica y comunicativa, tanto si se basa en habilidades académicas como prácticas.

La educación en la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permita participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. Si pretendemos superar la desigualdad que genera el reconocimiento de unas determinadas habilidades y la exclusión de aquellas personas que no tienen acceso al procesamiento de la información, debemos reflexionar en relación con plantear qué tipo de

y finalmente, la acción dramaturgica, en la cual la acción social se concibe como un teatro donde el actor está actuando, y el resto son los espectadores.

² Habermas considera dos tipos diferentes de pretensiones: las que responden a una intencionalidad de poder y las que responden a una intencionalidad de validez.

habilidades se están potenciando en los contextos formativos, y si con ello se facilita la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora.

Centrar las expectativas educativas en la formalidad de las carreras curriculares, implica necesariamente impedir el acceso al desarrollo social de los grupos sociales desfavorecidos. Aquellas personas que se sienten limitadas en su bagaje académico tienden a generar una autopercepción negativa de partida, que las mantiene en una situación de infravaloración y de imposibilidad de ejercer como sujetos pensantes y actuantes en los diversos ámbitos de la dinámica social.

El aprendizaje dialógico se basa en los siguientes principios:

1. *El diálogo igualitario.* Las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico. No se establece ninguna relación autoritaria o jerárquica en la que el profesor o profesora determinen lo que es necesario aprender y marquen tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.

2. *La inteligencia cultural.* Es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognoscitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba a la inteligencia académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.

3. *La transformación.* El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1997) de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben ir enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras que negaban la posibilidad de transformación con argumentos que sólo consideraban la forma como el sistema que se mantiene a través de la reproducción o bien desde el punto de vista de que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o profesor inquieto que nos iluminará con su sabiduría abriéndonos los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo.

4. *La dimensión instrumental.* No se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerde aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.

5. *La creación de sentido.* Para superar la colonización del mercado y la burocrática y, de este modo, evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos y todas poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de nosotros o cada una de nosotras.

6. *La solidaridad.* Como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social, es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.

7. *La igualdad de diferencias.* Es contraria a la adaptación a la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.

De las escuelas a las comunidades de aprendizaje

En las últimas fases de la sociedad industrial, las concepciones del desarrollo educativo, y, consiguientemente, la forma como se ha organizado y pensado la escuela, según hemos visto, han estado hegemónicas por teorías transferidas desde el crecimiento industrial, principalmente el taylorismo y la teoría del capital humano.

En el caso del taylorismo, el éxito de la fragmentación de tareas en la industria llevó a su extensión en la educación con la fragmentación del saber en destrezas objetivables y las taxonomías de objetivos. Por otra parte, la teoría del capital humano partía de la premisa de que la calificación formativa de la mano de obra suponía un capital que podía ser reinvertido en el proceso productivo, con lo que, por una parte, se desarrolló la formación profesional reglada y, por la otra, se incrementó

la inversión en educación formal, en general confiando en la capacidad de ésta para la preparación para el trabajo.

Con el advenimiento de la sociedad de la información, y como hemos visto en apartados precedentes, estas teorías sufren un proceso de deslegitimación. Aunque el conocimiento y el procesamiento de la información tienen un papel clave en el ámbito económico y el resto de ámbitos de la vida social, la escuela está en crisis. La forma de organización del sistema educativo heredada de transferencias de modelos de producción y gestión económica (anteriormente compartimentos estancos por asignaturas, actualmente diseño curricular), junto al discurso social sobre los estudios que ya hemos analizado, conducen a esta creencia.

Por otra parte, y como apuntábamos anteriormente en nuestra reflexión, existe un fuerte darwinismo cultural ligado a la dualización social en que el acceso a la información (cultura, educación y ámbitos de participación) se convierte en factor de discriminación y es monopolizado por los grupos privilegiados.

Ante esta situación, las corrientes teóricas estructuralistas predominantes en la década de 1970 rechazaron ideas precedentes que atribuían el fracaso escolar a la inteligencia de los niños y las niñas y consideraron que la escuela era un elemento de reproducción del sistema que se limitaba a calcar las desigualdades haciendo que cada cuál ocupara el lugar social que le correspondía, negando así a la escuela cualquier posibilidad de cambio, aunque se evidenciara una situación social desigual.

La escuela, objeto de continuas reformas, responde a todos estos factores desde la compensación, aceptando que algunas causas objetivas (menos inteligencia, pocos recursos, ambiente familiar o social desfavorable) llevan a un aprendizaje más lento; y desde la diversidad, ya que en el intento de seguir el ritmo socioeconómico y cultural de la sociedad de la información se deja de lado la idea de que la educación sea un instrumento útil para la igualación de las oportunidades y se centra en lo diverso como positivo y lo igual como homogéneo y negativo. Si bien a nivel pedagógico esto comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, reconocer diferentes formas de conocimiento y la diversidad cultural, a nivel social la defensa de la diversidad lleva a la desigualdad. Por ejemplo, la posibilidad de elaborar proyectos curriculares diversos en los diferentes centros puede llevar a que, dentro del sistema educativo estatal, zonas de clase media prioricen el aprendizaje de nuevas tecnologías, y zonas de clase obrera, saberes profesionales más tradicionales.

Consideramos que ambos postulados, tanto el de la compensación como el de la adaptación a la diversidad sin igualdad, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y que, por tanto, cabe pensar otras fórmulas que, acordes con los retos que plantean los cambios en la nueva sociedad, partan de la transformación y de la igualdad. Transformación porque, compensar o adaptar llevan a la exclusión de determinados sectores sociales e igualdad, porque todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

Por tanto, y sintetizando lo expuesto hasta el momento, la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje es la respuesta igualitaria a la actual transformación social.

Las comunidades de aprendizaje parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente. Integrada, porque se basa en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de exclusión, y con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Participativa, porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente, porque en la actual sociedad recibimos constantemente, de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada.

El clima estimulante del aprendizaje se basa en las expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado.

Sí, como hemos afirmado, los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar, hemos de reconocer que los aprendizajes que realizan las personas no se reducen a los ofrecidos en la escuela. Por tanto, el entorno familiar y social de las personas tiene una importancia especial en orden a facilitar y posibilitar la formación. La escuela tradicional, basada en la impartición de conocimientos académicos y desvinculada de la comunidad y del entorno familiar, reproduce el sistema social imperante y no permite su transformación. En este

contexto, la persona no puede transformar su realidad como tampoco la realidad social en interacción con los demás. De esta forma, se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar al trabajo diario en toda escuela. No se debe caer en la impartición de conocimientos “académico-formales” de forma exclusiva. Se debe partir de la combinación entre lo práctico, lo académico y lo comunicativo, haciendo que la comunidad y las familias participen de forma conjunta con el profesorado.

Para que la escuela devenga comunidad, es necesario que los agentes implicados decidan serlo: el claustro en su práctica totalidad, el equipo directivo, el consejo escolar, la asamblea organizada por la asociación de madres y padres y la dirección general con competencias en el tema, para que sea posible asegurar una implicación y participación real.

Las comunidades de aprendizaje parten de que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y a no acceder a un puesto de trabajo. Por ello, tanto la fase del sueño de la nueva escuela como la selección de prioridades llegan a un rápido consenso porque todo el mundo desea la mejor escuela para sus hijos e hijas y cree que ésta debe ser la escuela para todos. Desde la actuación conjunta de los diferentes agentes implicados es como se pueden llevar a cabo los retos y objetivos definidos, proyectar las actividades y evaluar los resultados. Desde la organización democrática y participativa entre todas las personas, se deciden, en igualdad de condiciones, los contenidos, la evaluación, la metodología y los objetivos. En estos procesos se logra un importante incremento del aprendizaje instrumental y dialógico, de la competencia y la solidaridad. Desde las comunidades se proporciona el aprendizaje de instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto, combatiendo los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales posibilitando la diversidad desde la igualdad.

Las comunidades de aprendizaje no son la idea de unos teóricos. Muy al contrario, las comunidades de aprendizaje son resultado del esfuerzo dialogante e igualitario de muchas personas: profesoras y profesores, asesoras y asesores, autoras y autores, familiares y voluntariado. No se justifican con aquello de que quienes tienen que llevarla a la práctica no la acaban de entender bien y por eso fracasa su aplicación. Todas y todos aportan sus capacidades y motivaciones a un proyecto colectivo. Si fracasan, es el fracaso de todas y todos, y si triunfan también. Hasta ahora, las cuatro comunidades de aprendizaje en escuelas infantiles y primarias de Euskadi están haciendo un gran esfuerzo con frutos importantes para sus niñas y niños (AA.VV., 1998). Los protagonistas de estas transformaciones (profesorado, familiares y comunidades en general) están haciendo posible el que afrontemos la entrada en el nuevo milenio no sólo con sensaciones de crisis, incertidumbres y desánimos, sino también con prácticas y teorías que realizan transformaciones educativas igualitarias en la sociedad de la información.

Referencias bibliográficas

- AA.W.** (1998): «Dossier de comunidades de aprendizaje», en *Aula de Innovación Educativa*, n. 72, pp. 49-59 Barcelona. Graó.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J.** (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. Graó.
- BECK, U.** (1998a): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona. Paidós (publicación original en 1997).
- BECK, U.** (1998b): *El normal caos del amor*. Barcelona. Roure (publicación original en 1990).
- CASTELLS, M.** (1997-1998): *La era de la Información*. Vol. 1: *La sociedad red*; Vol. 2: *El poder de la identidad* y Vol 3: *Fin de Milenio*. Madrid. Alianza Editorial (publicación original en 1996).
- CHOMSKY, N.** (1988): *Language and Politics*. New York. Black Rose Books.
- CREA** (1999): *Habilidades comunicativas y desarrollo social. Manuscrito presentado para ser publicado*. DGICYT.
- FLECHA, R.** (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.
- FLECHA, R.** (en prensa): “Modern and Post-modern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies”. *Harvard Educational Review*.
- FREIRE, P.** (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure (publicación original en 1996).
- GARFINKEL, H.** (1967): *Studies in Ethnomethodology Englewood-Cliffs* (N.J.). Prentice-Hall.
- GIDDENS, A.** (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Madrid. Península (publicación original en 1993).
- GIDDENS, A.** (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid. Cátedra (publicación original en 1994).
- GIROUX, H.A.** (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós (publicación original en 1992).
- HABERMAS, J.** (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1 y II. Madrid. Taurus (publicación original en 1981).
- MERTON, R.K.** (1977): *La sociología de la ciencia*. Madrid. Alianza Universidad (publicación original en 1973).
- SCRIBNER, S.** (1988): *Head and hand: An action approach to thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center On Education and Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049 897.)
- SEARLE, J.R.** (1980): *Actos de habla*. Madrid. Cátedra (publicación original en 1969).
- TOURAINÉ, A.** (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid. PPC.

2. LA EDUCACIÓN QUE TENEMOS, LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS

José Gimeno Sacristán
Universitat de València

*Profetizar es sumamente difícil... sobre todo con respecto al futuro.
(Proverbio chino)*

La construcción de la imagen de “lo deseable”. El futuro desde el presente

Reflexionar sobre el presente resulta imposible sin acudir al pasado, pues en éste encontró su nacimiento el tiempo que vivimos. Hacerlo sobre el futuro también es imposible sin referirse al pasado y al presente, puesto que desde estos cimientos se construyen las líneas maestras de lo que está por venir, aunque, en sus proyecciones, pasado y presente no son siquiera tiempos estrictamente reales, podríamos decir, sino imágenes-síntesis a través de las que nos los representamos lo que hoy es y lo que fue. Es así como el pasado pervive en el presente y éste en el futuro.

Lo que nos rige no es el pasado literal, salvo, posiblemente, en un sentido biológico. Lo que nos rige son las imágenes del pasado, las cuales, a menudo, están en alto grado estructuradas y son muy selectivas, como los mitos. Esas imágenes y construcciones simbólicas del pasado están impresas en nuestra sensibilidad, casi de la misma manera que la información genética. Cada nueva era histórica se refleja en el cuadro y en lo mitología activa de su pasado o de un pasado tomado de otras culturas. Cada era verifica su sentido de identidad, de regresión o de nueva realización teniendo como telón de fondo ese pasado (Steiner, 1998, PP. 17-18).

Es cierto. El pasado ha sido real y ha dejado su huella, pero cuando tratamos de entenderlo como algo operativo que se proyecta en el presente, es activo en tanto tenemos imágenes de él, que es lo que queda grabado como memoria. De “lo que fue” nos queda una mirada retrospectiva selectiva, porque esas imágenes del presente y del pasado son, de alguna manera, elegidas: resumen y fijan seleccionando una realidad variopinta y contradictoria. Lo que no se cuente en esas imágenes no existió. De ahí la verdad de la afirmación de que quienes cuentan la historia son los que la hacen como tal narración. Si de lo que se trata es de mirar al presente, entonces las míticas imágenes operativas del pasado nos sirven para valorar lo actual refiriéndolo al “de donde venimos”, prolongando así la capacidad operativa del pasado. Progreso y regreso, continuidad y discontinuidad lo son o no lo son respecto de lo anterior.

Construir el futuro, en el sentido de preverlo y de querer que sea uno y no otro, sólo es posible desde los significados que nos prestan las imágenes del pasado y del presente. No se trata de adivinar lo que nos espera (algo imposible, porque no existe y que construiremos, inevitablemente, pues no creemos en ningún tipo de destino ni en ningún itinerario de progreso previamente trazado, más allá de la inercia que presta todo lo instituido, que es modificable, y la actual orientación de nuestras acciones), sino de ver con qué imágenes del presente-pasado afrontaremos esa construcción, qué es lo que va a encauzar el porvenir, su dirección, su contenido y sus límites. La realización del tiempo que nos queda por vivir está fundamentalmente amarrada a las condiciones del presente, aunque también a los deseos que guíen las acciones con las que cerremos el tiempo por venir. Deseos que no nacen de la nada, sino que, aun mirando el futuro, se enraízan en el pasado y en el presente. Éste es un aspecto esencial de las imágenes sobre el pasado y el presente: que se hallan impregnadas de las evaluaciones acerca de los ideales cumplidos, de los parcialmente alcanzados y de deseos frustrados que no pudimos realizar y que proyectamos en el tiempo vital futuro de cada uno, en el de nuestros hijos y en de las generaciones venideras. Un aspecto esencial de la educación es el ser “proyecto”, y esto señala la importancia de un cierto imaginario individual y colectivo que lo configure y le dé fuerza de proyección futura. No un proyecto de sociedad o de individuos

perfectos considerados como algo fijo, lo que suprimiría cualquier pluralismo, sino un proyecto como imagen tentativa y revisable a medida que se construye de manera abierta. Si bien la educación se nutre de cultura conquistada y es por eso reproductora, encuentra su sentido más moderno como proyecto, en tanto tiene capacidad de hacer aflorar hombres y mujeres y sociedades mejores, mejor vida; es decir, que encuentra su justificación en trascender el presente y todo lo que viene dado. Sin utopía no hay educación.

De acuerdo con esta perspectiva, el auscultar el futuro de la educación y anunciar los retos que nos plantea no tiene mucho sentido. En rigor, no se puede hablar de educación para el futuro porque éste no tiene realidad y, por tanto, carece de contenidos y de orientación en que apoyarse. Esa expresión no es más que una metáfora que quiere detectar, en el mejor de los casos, la insatisfacción con el presente y con los cambios que en él ya se están apuntando. En cambio, sí es importante analizar las continuidades de las “imágenes del pasado”, las del presente y sus proyecciones en el futuro. Meditar sobre lo ocurrido nos puede dar perspectiva, impulsos y algunas desazones movilizadoras. Nos interesa saber qué es lo que gobierna el presente para meternos en ese gobierno. Más allá, nuestra responsabilidad se diluye. Nos importa analizar el momento en que nos toca vivir, que se proyectará en el tiempo inmediato por venir y, sobre todo, nos importa qué fue de los proyectos y cuál es el estado de los nuestros ahora y para hacer ese futuro. El “porvenir” sólo lo podemos rellenar desde el presente con proyectos, y éstos se enraízan en los ideales del pasado y del presente. Rescatemos, pues, el presente real para que las imágenes que elaboremos sirvan para vernos reflejados. Pero, ante todo, rescatémoslo para que nadie nos confunda sobre el camino que ha de seguirse. Esto es lo importante del trabajo intelectual: que pretenda alcanzar la capacidad reflexiva de vernos dónde estamos y adónde nos lleva lo que hacemos, para no caer en el escapismo y distraerse en una prospectiva que no es posible en el mundo indeterminado. No tiene sentido preocuparse por lo que no existe, aunque sí por lo que ahora se está y estamos fraguando.

Lo que ocurre es que se produce una aceleración del presente que lo comprime y que no nos permite asentarnos en él, lo que, a su vez, resta valor de referencia al pasado y nos hace vivir más de prisa, como si no pudiéramos hacerlo en un tiempo reposado, sino asomados siempre al borde del abismo, abocados al futuro. Como decía Toffler (1971), el cambio de tantas cosas a la vez y ocurriendo tan rápidamente es una fuerza elemental y un rasgo de nuestro tiempo que nos dificulta la percepción de la realidad. Es así como el futuro invade nuestras vidas. En este trajinar acelerado, ¿quién o qué gobierna los procesos de cambio? ¿Cómo y quién hila las cuerdas con las que se teje el presente? ¿Tenemos sosiego para lograr alguna representación del futuro que queremos construir para mejorar el presente? Solamente desde la educación, que no es todopoderosa, no se puede gobernar el Mundo, obviamente. Esta mirada modesta es una conquista de este siglo que termina. Al mismo tiempo que aceptamos nuestro papel limitado, queremos que desde el Mundo que no controlamos no se gobiernen todos los submundos con un discurso único, lo cual sólo será posible si tenemos algún proyecto propio que defender y perseguir.

La modernidad, como afirma Heller (1998, p. 162), se caracteriza por la insatisfacción que nos mueve a perfeccionar lo existente, a crear, percibir, distribuir y satisfacer necesidades. Si todos estamos satisfechos, no hay movimiento. La utopía activa es, como dice Villoro (1997), el desencadenante disruptivo que nos lleva a construir, trascendiendo la distancia entre lo que es real y lo que creemos ideal, superando el estado de lo que socialmente existe. ¿Qué proyecto tenemos? Que es lo mismo que preguntar: ¿Qué insatisfacciones inquietan nuestro ánimo y aguijonean nuestras acciones porque estamos insatisfechos? ¿Cuál es nuestra utopía para el tiempo por venir?

La construcción de un proyecto para la educación que “había que hacer”

Adjudicada la responsabilidad de su realización a los dioses, a la ciencia, a la razón, a los dirigentes iluminados o a todo el colectivo social, la generación de utopías que expanden el horizonte y se proponen como guías para la acción es una de las características de la cultura occidental, como ha señalado Berlin (1998). El siglo XX ha sido una etapa histórica en la que ha continuado esa tendencia, dentro de la que la educación extendida a todos se ha visto realizada,

aunque la formulación de esta utopía se remonte a dos siglos atrás. Y lo ha sido para los países desarrollados en los que se ha cumplido la universalización de la escolaridad básica, siendo un reto para los que están en el camino de lograr ese objetivo todavía. Aparentemente, puede decirse que la utopía contenida en el proyecto ilustrado de poner al alcance de todos la educación se ha cumplido: es obligatoria y gratuita para los niveles básicos, una tasa muy alta de población asiste a la preobligatoria y la población de la enseñanza superior se ha multiplicado enormemente en las últimas décadas.

Éste es un hecho de transcendencia antropológica y de proyección histórica en las sociedades afectadas por el cumplimiento de esa utopía, al convertirse en un rasgo esencial de las culturas, con derivaciones en distintos planos. Proyección de la que, paradójicamente, tomamos conciencia, frecuentemente, más por las críticas a las funciones negativas de la escolarización y a sus deficiencias que por la evidencia de los logros alcanzados. Qué es una sociedad, qué son sus miembros, cuál es el porvenir de una y de otros, no son cosas que puedan pensarse al margen de lo que ha sido y es el sistema educativo en esa sociedad.

En primer lugar, la universalización de la escolaridad formal ha sido motivo de una experiencia con proyecciones importantes en la configuración de las subjetividades individuales, en la percepción de sí mismo y en la identidad personal. Aunque la educación formal es un proceso de socialización secundaria, es tal su relevancia, que causa fuertes improntas, tanto o más que algunas de las producidas por la socialización primaria. Las contestaciones que cada uno tenemos a las preguntas de qué es, quién cree que es y cómo se siente y percibe a sí mismo, tienen mucho que ver con la educación recibida, porque ésta es considerada un valor en sí, que no es indiferente para el sujeto tenerlo o no, y porque la educación es, indudablemente, un enriquecimiento de la subjetividad que da cierto poder sobre la acción. De alguna manera, “nos sabemos” a nosotros mismos según todo lo que sabemos. El yo del hombre y la mujer modernos escolarizados se espera que sea un yo reflexivo que sopesa las acciones manteniendo un control de ellas y desligado de los sometimientos a los poderes que no sean racionales, como ha señalado Giddens (1995). El sujeto escolarizado queda unguado por la experiencia escolar, tanto por sus propósitos explícitos como por los derivados de la horma institucional en la que ocurre esa experiencia.

En segundo lugar, la educación escolar recibida es un factor de primer orden en las relaciones interpersonales de las personas a través de diferentes vías. Así, por ejemplo, siguiendo las indicaciones de Freud y de Elias, comprendemos las pautas que guían al hombre y la mujer educados, convertidas en esquemas para el control que tiene la cultura sobre las manifestaciones de las pulsiones del individuo en orden a poder desempeñarse “correctamente” como ser social. Por otro lado, las informaciones que se adquieren sobre la educación del “otro” y la que se da acerca de la de sí mismo intervienen en la ritualización de la presentación de la persona en la vida cotidiana, en la creación del personaje que mostramos a los otros, en términos de Goffman (1993). Finalmente, el nivel y el tipo de educación recibida presta contenidos sobre los que se producen acercamientos y extrañamientos entre las personas. La educación escolarizada nos asemeja a uno y nos aleja socialmente de otros: es un criterio de ordenación social.

En tercer lugar, la educación incide en la estructuración de las relaciones sociales en general. La participación política, la estructuración de las clases sociales, el desarrollo y reparto de la riqueza no operan al margen de los niveles y tipos de educación de los ciudadanos. Lo que individuos y sociedades son, lo que podrán ser, no puede explicarse o proyectarse, pues, sin considerar los efectos de los sistemas educativos. Ésta es una condición esencial de este siglo.

Pero, ¿ha sido el triunfo del sistema escolar (allí donde lo ha sido), por decirlo así, el triunfo del proyecto ilustrado que orientaba su crecimiento y daba contenido a sus propósitos? En otras palabras: ¿qué fue del proyecto de educación “que había que hacer”? ¿Qué queda de ese proyecto? Como evaluación global aproximada, partiremos de la hipótesis de que al final de este siglo que termina podríamos asistir a ceremonias de celebración muy distintas: a la del triunfo del proyecto ilustrado, a la de la lamentación por su fracaso y por su desnaturalización, al alumbramiento de la posmodernidad pesimista y crítica del proyecto y la de sus realizaciones y, finalmente, a la del resurgimiento de la esperanza renovada en un proyecto matizado y revitalizado.

Consideramos, pues, que es importante rescatar para la memoria del presente las posiciones y las aspiraciones de partida que dieron sentido a una fe en la educación como herramienta del progreso, que ha constituido la fuente de energía para dedicarle tanto esfuerzo, de forma que, gracias a su contenido utópico activo, se pudiera pasar de las declaraciones asentidas a las realizaciones prácticas. El repaso tiene tres sentidos fundamentales: recordar de dónde venimos, enderezar y matizar algunos de sus objetivos y revitalizar las esperanzas en la educación.

Escuchemos “el pasado” que hizo nuestro presente¹:

La educación, la cultura y la ilustración son modificaciones de la vida social; efectos del trabajo y de los esfuerzos de los hombres y mujeres para mejorar su situación social. [...] La educación se descompone en cultura e ilustración. Aquélla parece que atañe más o lo práctico: por un lado, a lo bueno, al refinamiento y belleza en la artesanía, artes y costumbres sociales (cultura objetiva); por otro lado, a la destreza, trabajo y habilidad en las primeras y a las tendencias instintos y hábitos en las últimas (cultura subjetiva)... La ilustración, por el contrario, parece referirse más bien a lo teórico. Al conocimiento racional (objetivo) y habilidad (subjetiva) para reflexionar razonablemente sobre las cuestiones de la vida humana (Mendelssohn, 1989).

Pero para esta ilustración [Se refiere a la del pueblo], únicamente se requiere libertad, y, por cierto, la menos perjudicial entre todas las que llevan ese nombre, a saber, la libertad de hacer siempre y en todo lugar uso público de la propia razón. [...] Entiendo por uso público de la propia razón aquél que alguien hace de ella en cuanto docto (aquel que habla mediante escritos) ante el gran público del mundo de los lectores (Kant, 1989).

Por la educación, el hombre y la mujer han de ser, pues:

a) Disciplinados. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre y la mujer individuales como en los sociales. Así pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.

b) Cultivados. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos.

c) Es preciso atender a que el hombre y la mujer sean también prudentes, a que se adapten a la sociedad humana para que sean queridos y tengan influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama civilidad.

d) Hay que atender a la moralización. El hombre y la mujer no sólo deben ser hábiles para todos los fines, sino que han de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escojan los buenos (Kant, 1991, p. 38).

Estos pensamientos nos sitúan sobre las raíces originarias del proyecto ilustrado de educación que, como en el caso de Kant, dibujan un modelo de hombre y de mujer, de ciudadanos, y no sólo de mentes ilustradas, cuyo peso esencial recae en la asimilación razonada de la cultura y en su uso público. Eso es ilustrar: transformar cultura objetivada en cultura subjetiva o saber personal, cultivando la razón.

En ese proyecto heredado como algo deseable, la educación consistía en una perfección añadida (*paideia*) y en propiciar la liberación: en arrancar de la condición de la plasticidad humana las mejores posibilidades, convirtiéndola en ilustrada, libre y autónoma, dotándola de razón y de razonabilidad a través de la nutrición de la mejor tradición cultural acumulada, en orden a mejorar la situación social del hombre. La razón es ilustración y se construye por el proceso mismo de ilustración² (Muguerza, 1990, p. 26), es decir, educándose. La utopía fundamental desde el renacimiento, conectada con la tradición clásica griega, y principalmente desarrollada desde el siglo XVIII, considera que la racionalidad es la base del progreso humano y que una y otro se logran “ilustrándose”. Para eso hay que nutrirla con la posesión personal de los bienes culturales (depósitos y sustanciaciones del progreso espiritual) y extenderla a toda la humanidad, porque todos los individuos tienen condiciones para mejorar como personas y como miembros de una sociedad,

¹ Los dos primeros textos están recogidos en una recopilación hecha por Maestre (1989).

² Las palabras *ilustración* e *ilustrarse* han perdurado como sinónimas de *educarse*, de ‘dar luz a la razón’.

siendo depositarios del derecho a hacerlo. La gran esperanza de la modernidad radica en que la posesión de la cultura *densa* perfeccione las facultades intelectuales y se convierta en virtud o guía de la conducta, en modo de vida, porque de la práctica de la racionalidad no puede seguirse sino el bien. Pretende, pues, marcar el rumbo de las personas, sus facultades y los contenidos de la personalidad; es decir, se trata, en términos socioantropológicos, de una impronta o de una socialización fuerte, y para todos.

La fe en el progreso que supone considerar que la cultura y la razonabilidad dotan al hombre de una segunda naturaleza –condensada en su formación– ha experimentado modulaciones en diferentes opciones metodológicas y en distintas explicaciones científicas sobre el desarrollo humano durante el siglo XX. El pensamiento científico ha recogido el objetivo ilustrador de la cultura considerándola “constructora de los sujetos”. La educación, tal como hoy la entendemos, aun contemplando un amplio espectro de objetivos, sigue concibiéndose como instrumento de libertad y para la autonomía, como edificación de la personalidad y de sus capacidades a través de la asimilación de cultura. El *desarrollo* de los individuos (término que denota semejanza con el desplegar de fenómenos biológicos, y que significa también incrementar, acrecentar o progresar) es construcción cultural subjetivada gracias a la indeterminación de la naturaleza humana.

Los materiales que sirven a la construcción de la mente no constituyen crecimiento cuando se reproducen como simple erudición superficial, como a veces hace con ellos la escuela, como tampoco son un campo de entrenamiento para que cualidades mentales, hipotéticamente preexistentes, se ejerciten y de esa forma se perfeccionen. Los materiales culturales aprendidos bajo el ejercicio de la razonabilidad se transforman en competencias mentales y espirituales; significados adquiridos que engrosan la experiencia como dotación activa de los sujetos, tal como señaló Dewey (1995). Es decir, se constituyen en una dotación añadida al ser humano a través de la que se capta el mundo, con una significación moral, social y política añadida: son el fundamento de la libertad resguardada de poderes y sometimientos irracionales. Se resalta así una condición psicológica de la construcción del sujeto por la cultura: la de la *significatividad* de la *densidad* de lo adquirido para el que aprende. En caso contrario, ni lo aprendido se adhiere al aprendiz ni éste lo hace a la cultura, no estableciéndose una *actitud* positiva hacia el aprender, que es otra condición de la educación. *Densidad* de lo aprendido, *significatividad* y *atracción* hacia el saber, serán los tres polos de la pedagogía moderna para establecer programas, formar profesores, desarrollar métodos, etc.

Desde el sentido común, la educación tiende a ser comprendida como preparación para la sociedad, para la vida adulta, para el trabajo o para seguir adquiriendo cultura, cuando, ante todo, lo que es, como afirma Bruner (1997, p. 31), es una forma de vivir la cultura. La educación prepara para participar en el mundo en la medida en que proporciona la cultura que compone ese mundo y su historia, transformándola en cultura subjetiva, lo cual presta la forma de presencia nuestra ante los bienes culturales, una manera de ser alguien ante la herencia recibida (Lledó, 1998, p. 39). A eso lo llamamos saber. La cualidad de la experiencia cultural de calidad vivida es la preparación más real que puede y debería propiciar la educación.

El proyecto moderno de educación es optimista sobre las posibilidades de la naturaleza humana, y lo es también desde un punto de vista histórico, porque contribuye a la liberación exterior del hombre y de la mujer respecto de poderes que los hacen “menores de edad”, situando al individuo en la sociedad y en el mundo, dependiendo de lo que él haga y construya. La educación se ligó de manera estrecha a la esperanza de la liberación social de aquellos que obtuviesen los frutos que la educación promete, configurando una sociedad abierta y móvil, en la que la jerarquía establecida con respecto al binomio educación-profesión sustituye a las jerarquías debidas al origen social. La educación moderna lleva consigo la promesa de liberar al hombre de las limitaciones de su origen porque en esa mentalidad, tanto la contingencia inicial de haber nacido en una circunstancia como el contexto que le rodea, no se perciben como inmutables, sino que pueden ser rediseñados, como afirma Heller (1998, p. 165). La conquista de la libertad dependerá, pues, del capital cultural (escolar), que en la sociedad industrial pasaba a ser considerado capital social útil, gracias a la ligazón entre el grado de educación alcanzado y la ubicación socioprofesional. La liberación interior conseguida gracias a la apropiación de la cultura es también liberación material.

Lo anterior, para ser plenamente cierto, necesita otra certidumbre, también optimista: la de que los límites de las capacidades psicológicas del individuo no vienen dadas desde su nacimiento. Quizá no todos pudieran llegar a ser iguales, pero sí se cree que todos pueden crecer. Para las posturas progresistas, que tienen su raíz en la visión optimista acerca de la bondad natural del hombre rousseauiano, los límites tienen origen cultural y social. En la visión moderna, la mente humana es construcción, lo mismo que el mundo exterior, quedando su expansión sometida a las experiencias y a la cultura que la nutra. El capital cultural es capital de origen social, que es apropiado subjetivamente (todo lo idiosincrásicamente que queramos) como capital mental por los seres humanos.

La orientación que ha imprimido el giro cognoscitivo de carácter culturalista a la psicología, de la mano de Bruner o de Vigotsky por ejemplo, ve la mente como algo que se materializa y se constituye en la cultura humana, especialmente por el lenguaje. El pensamiento abstracto no es otra cosa que lenguaje interiorizado. Capital cultural subjetivado o competencia cultural adecuadamente asimilada como saber personal es capital mental que puede usarse de diferentes maneras y en circunstancias muy diversas.

En la orientación moderna, el futuro idealmente valorado consistió en aspirar a la democratización de las condensaciones más valoradas de la tradición cultural que fuesen capaces de provocar esas experiencias perfeccionadoras. Una tradición que no queda representada por una línea recta de progreso, en la que se entretujan procesos de acumulación, de reconstrucción, de negación y de avance constantes sobre lo heredado. El pasado nutre al presente y la reconstrucción de aquél en éste proporciona la apoyatura de otros posibles presentes que constituirán el futuro, que serán, a su vez, del mismo modo, reconstruidos. El cómo se enlaza el pasado con el presente, el desvelamiento de los avances, de los problemas y hasta de los retrocesos, trascendiendo el reino de lo aparente, es misión de la escuela como institución ilustradora, pues otros agentes tendrían más dificultades en lograr ese fin. La educación ilustradora supone unos contenidos tenidos como valiosos y la capacitación para mantenerlos en constante revisión, gracias a la capacidad reflexiva reconstructora de la racionalidad humana que se autopiensa a sí misma como provisional. Hoy no podemos aceptar la ilustración si su racionalidad no sirve para ilustrarse a sí misma.

El proyecto moderno de educación parte de la valoración de la acumulación del saber que nos da la imagen del mundo (la tradición), aunque sin pensar ese saber y esa imagen como definitivos, sino como elaboraciones que se construyen en libertad y gracias a eso pueden ser más representativas de una cultura universal y ser más justas. Valoramos los textos heredados (narraciones que nos acercan a lo que ha sido pensado y sentido), sabemos que son plurales, los consideramos susceptibles de múltiples lecturas y de ser vueltos a escribir. Es decir, que la educación ilustradora se ocupa también de la posibilidad de negar la tradición y de reivindicar olvidos. De ahí que el pensamiento moderno ilustrado, como contenido y como método, siga teniendo vigencia para alimentar nuestro proyecto educativo, porque, lejos de consumirse, gracias a ese espíritu de reconstrucción constante, mantiene su vigencia y sigue constituyéndose autónomamente sin dogmatismos, porque es autoconstrucción (Maestre, 1989). La educación será la encargada de unir indisolublemente tanto la tradición valorada en cada momento como las disponibilidades y capacidades para mantenerla en constante proceso de reconstrucción. El pasado cultural es la fuente del presente y el material sustancial del futuro al ser rehecho en el presente. No hay futuros sin raíces previamente asentadas sobre las que erguirse.

La “cultura” (equivalente en este contexto a tradición valorada) y su autocrítica son las dos condiciones de la “densidad” y de la vigencia en cada momento de la actualidad de la educación (Gimeno, 1998a), cuya misión es la de situarnos en un momento determinado, en una perspectiva nutrida desde el pasado evaluado, criticando el presente y, por lo tanto, abierta hacia el futuro. Ésa es la línea de progreso a la que sirve.

Es esta concepción ilustrada constitutiva de los sujetos plenos la que explica el haber reconocido la educación en el siglo XX como un derecho universal del hombre y de la mujer, y

particularmente del niño³; un componente de la ciudadanía plena. Es un derecho fundamental porque queda unido a la dignificación humana, como una de sus causas, al entender que a través del ejercicio de tal derecho se posibilita a todos el enriquecer la propia vida dotándola de dignidad. Es, pues, un valor en sí que, además, se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos, posibilitándolos y potenciándolos (Marshall y Bottomore, 1998). Como afirmaba Kant en uno de los textos antes citado, la ilustración (y la educación, diríamos ahora nosotros) es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad o de la falta de autonomía e independencia, significando con esas carencias la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Sin un cumplimiento satisfactorio del derecho a la educación, no sólo la vida de cada uno se empobrece y se limita su horizonte, sino que difícilmente se pueden realizar otros derechos, como el de la libre expresión, la participación política o el derecho al trabajo en las sociedades avanzadas. Aceptar estas ideas supone valorar la educación por sí misma (al menos una parte de ella), y, en tanto que derecho del hombre, abstraerla de los bienes que se mercantilizan, que se venden y se compran según las posibilidades adquisitivas de cada individuo o grupo social.

Los ejes de un proyecto todavía válido para el futuro

Desde estos planteamientos se desprenden unos cuantos rasgos esenciales de lo que puede y debe ser el programa general para la educación de hoy y de mañana, que señalan bastante directamente las condiciones que se deben propiciar a través de la política educativa, de la organización de las instituciones y de las prácticas pedagógicas. No son propuestas novedosas, pero sí requieren ser revitalizadas y releídas. Veámoslas de manera sucinta.

La lectura y escritura, constructoras del sujeto y reconstructoras de la cultura

El lenguaje y la educación son inseparables. La escolaridad tiene que rellenarse ante todo de hablar y de escuchar, de leer y de escribir. Cultivar estas dos últimas habilidades es función esencial de la educación moderna, pues son instrumentos para penetrar en la cultura y ser penetrados por ella, como vía de acceso al pasado codificado y al presente que no alcanza a ver nuestra experiencia directa. Ésos son también los instrumentos para abstraer, penetrando en los rasgos no evidentes de experiencia y de todo nuestro tiempo. La alfabetización eficaz supone poner a los sujetos a las puertas del poder que implica la posesión del conocimiento a través del dominio del lenguaje. La alfabetización ilustradora (que hoy llamaríamos crítica, con Freire) es, ante todo, capacidad para participar en la reconstrucción cultural y social.

La lectura, además de desempeñar esos papeles en la incardinación del sujeto en los procesos de recreación de lo cultural, de hacer que el lector pueda sentirse en el presente poseedor del pasado y de capacitar para la participación en la esfera de lo público, alcanza un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer modernos. Leer es desarrollar la racionalidad, que es dinámica y se ejerce en el hecho de razonar, mientras se dialoga con lo leído.

El pensamiento no es temporal porque esté atado a las condiciones de posibilidad de un sujeto que es, esencialmente, tiempo, sino porque depende de un sistema de conocimientos que, necesariamente, tiene que dialogar con su propia historia (Lledó, 1992, p. 27).

A través de la lectura se genera un espacio de significados dialogados que constituirán la mente del lector y de la lectora (pensar es dialogar consigo mismo, desde Platón), fuente de libertad y de intimidad para los individuos que ven elevado su horizonte de referencias, que les amplía su conciencia y hace del ejercicio de la razón una especie de espacio público interiorizado. Si escribir

³ Un derecho reconocido por el artículo 26 de la *Declaración universal de derechos humanos*, de 1948, así como por el principio séptimo de la *Declaración de los derechos del niño*, de 1959.

es plasmar la reflexión interior, leer es desplegar en uno mismo la reflexión de otro que significa lo escrito, siguiendo un proceso en el que se entrelazan los argumentos propios con los de otros, creando la trama mental al relacionar los significados; es decir, las lecturas. El hipertexto como modelo de saber en forma de red no es una metáfora nueva. Resumiendo, la lectura constituye la subjetividad con materiales de otras subjetividades (Chartier, 1996; Lledó, 1992; Wittmann, 1997). Yo soy yo, mis circunstancias y también mis lecturas, podríamos decir. O, como afirma Lledó (1989, p. 138), el mundo será tal para el hombre sobre todo como lenguaje, y abrirse al mundo es sentir la finitud e infinitud del lenguaje.

El acto lector practicado por la población de manera extensa (quizá no tanto de manera intensa), gracias a la escolarización, es una de las elaboraciones culturales más decisivas que la escuela puede propiciar para trascenderse a sí misma, al tiempo pasado en ella y a sus contenidos, porque condiciona y reglamenta institucionalmente las posibles formas de leer, de crear sentido y de construir la subjetividad, encerrando los potenciales valores de los materiales leídos en unas prácticas determinadas.

La escuela no fue nunca el único agente de la alfabetización inicial o de la profundización de ésta, ni antes de la invención de la imprenta ni después de ella, y mucho menos lo será en la era de las nuevas tecnologías de la información. Pero, si no tiene lugar durante la escolarización, en otros ámbitos y tiempos es menos probable que la alfabetización se universalice y que dicho objetivo se logre poniéndolo al servicio de lecturas reflexivas y críticas de lo leído: es decir, el ejercicio de la lectura como estudio esforzado del mundo y de la cultura. La lectura, como de manera magnífica ha descrito Manguel (1998), puede servir a múltiples experiencias (gozo, elevación mística, adoctrinamiento, relajamiento, desarrollo de la fantasía, evasión de lo real, información, transmisión de órdenes a otros, etc.). Donde únicamente, hoy, se realiza en contextos públicos, para intercambios recíprocos a través de contactos personales directos, con el objetivo de estructurar un pensamiento poblado de argumentos contrastados, es en instituciones como la escuela. Con ello no queremos decir que éste sea el único tipo de experiencia lectora que hay que provocar en las instituciones escolares, por supuesto, pero sí la que, en esencia, le caracteriza. Desgraciadamente, en ese espacio institucional prometedor también la lectura sirve al tedio, como castigo y para provocar desprecio a lo que a través de su práctica puede adquirirse.

Lo dicho para la lectura es, seguramente, más cierto para la escritura, cuya práctica queda mucho más restringida y especializada, en cuanto a sus usos, fuera de las instituciones escolares. El analfabetismo funcional sobreviene después de que el sujeto haya sido alfabetizado, porque en la vida cotidiana de muchas gentes es poco común el uso de la escritura. La práctica de ésta queda más encerrada en sus usos escolares que la de la lectura.

Las nuevas tecnologías de la información no sustituyen a estas prácticas culturales ilustradas, sino que parten de ellas y las necesitan. Crean posibilidades a los lectoescritores. Las podrán modificar, pero no anular; bien al contrario. Los ordenadores, las redes a través de las que fluye la información, no les sirven de nada a los analfabetos, pues están pobladas de letras más que de otras cosas. Sólo los buenos lectores pueden extraerles sus mejores posibilidades; sólo sabiendo escribir se puede participar en ellos. Estas tecnologías modifican, eso sí, la experiencia lectora y de escritura (el correo electrónico le ha arrebatado al teléfono la práctica de escribir cartas, por ejemplo), o producen otras experiencias de lectura que no tienen que anular las ya constituidas. Cambian los soportes y con ello todo lo relacionado con la producción y distribución de los textos, pero, en cualquier caso, recalcan las competencias dadas por la alfabetización; incluso exigen lenguas diferentes a la propia. Así como la existencia del libro y los procesos que lo hicieron posible estimularon el leer y escribir libros (Debray, 1998), las nuevas tecnologías provocarán otras necesidades nuevas de leer y de escribir que no sustituirán a otras anteriores, sino sólo en la medida en que nos quitan el tiempo total disponible para leer y escribir. El peligro social de estas tecnologías de dividir al mundo, como dice Ramonet (1997), en “infopobres” e “inforriscos” se cumplirá, creemos nosotros, porque se asentará en otra división previa: la que separa a los “alfabetopobres” de los “alfabetorriscos”. El mensaje de la modernidad sigue vigente, amplía sus posibilidades y denuncia los mismos riesgos de marginación y de falta de libertad.

Leer mucho, hacerlo reflexivamente, entrelazar lecturas, acceder de manera irrestricta al mundo de lo escrito, gozar de todo eso, es y seguirá siendo reto para la educación formal y basamento de la educación permanente. Los medios están ahí, el acceso a ellos dependen de las políticas educativas y culturales, de la formación del profesorado y de los métodos pedagógicos.

La educación precisa del acervo cultural acumulado

Sólo se puede pensar a partir de lo pensado por otros. Sólo tenemos lo que otros han conquistado, valoraciones de lo hecho, más los deseos de continuar de una determinada manera el proceso de seguir conquistando. A eso lo llamamos “tradicición”: la acumulación de lo logrado con una determinada perspectiva y con una cierta jerarquización de contenidos, que presta un orden de prioridades para seleccionar los nutrientes del currículum del que se ocuparán las instituciones educativas. Sin la memoria no hay profundidad en la existencia, como afirma Arendt (1996, p. 104). La educación se alimenta de eso y no puede ser de otra manera: dar noticia de los avances significativos de la tradición (gracias a las variadas obras que constituyen el canon extenso aceptado como valioso y provisional) procurando hacer lecturas actualizadas de ellas. Éste es el significado que la educación tiene de conducir por el curso de todo el caudal de lo acumulado, viéndolo en su fluir. Sólo de esa forma se puede educar como *preparación para: educando desde*. Esa tradición puede valorarse de diferentes maneras, pueden jerarquizarse sus componentes, de ella se pueden extraer “resúmenes” más o menos representativos del acervo cultural virtual, se puede comprimir más o menos, pero es el material a partir del que la educación cobra sentido. No confundamos estas premisas con el hecho real de que esa tradición se haya impartido en las escuelas de manera tradicional y a veces fundamentalista (Gimeno, 1998a). La tradición es un contenido, el tradicionalismo y la educación tradicional son maneras inadecuadas de enfrentarse con ella.

“Lo heredado” comprende los ámbitos más diversos de la experiencia constituida en saber codificado: la ciencia, la tecnología, el conocimiento social, las artes, la literatura... En todos ellos se reflejan las luchas de la humanidad por dominar el mundo, por mejorarlo, por vivirlo de maneras diferentes. En esos saberes anidan también los instrumentos y las visiones que denuncian los errores cometidos, las injusticias y las necesidades insatisfechas. Una selección adecuada de todo eso nos llena el programa de una ilustración ponderada para continuar reflexivamente y rehacer el progreso, que debe ser material y espiritual, instrumental y moral. Las especializaciones son posibles y, llegado el momento, necesarias, pero el “ser educado” tiene que ser completo hasta cierto punto.

El legado cultural, la memoria potencial, ha sido sesgada en las escuelas, manipulada y sacralizada. Ha servido para potenciar una idea de progreso muchas veces mutilador del medio ambiente, de las personas y de los grupos sociales desfavorecidos. Pero todo eso no puede conducirnos a un neoprimitivismo o a un multiculturalismo absoluto en su relativismo. El mensaje ilustrado tiene que rehacerse desde bases más plurales, con una geografía más descentralizada, en palabras de Steiner (1998), pero fuera de él no tenemos nada de lo que partir. El reto del futuro más importante es compaginar los valores universalizadores de la ilustración con la pluralidad de modos de desarrollarlas al servicio de una idea de progreso más multilateral del hombre y plenamente democrática. Otra vez la ilustración ilustrándose a sí misma. Como afirma Berlin (1998, pp. 29-30):

[El pluralismo consiste en defender] la idea de que hay muchos fines distintos que pueden perseguir los hombres y aún así ser plenamente racionales, hombres completos, capaces de entenderse entre ellos y simpatizar y extraer luz unos de otros. Porque si no tuviésemos ningún valor en común con esas personalidades remotas, cada civilización estaría encerrada en su propia burbuja impenetrable y no podríamos entenderla en absoluto. La intercomunicación de las culturas en el tiempo y en el espacio sólo es posible porque lo que hace humanos a los hombres es común a ellos, y actúa como puente entre ellas.

La educación nos debe situar en el presente y ante lo que nos rodea

La ilustración de los seres humanos es preciso hacerla desde los problemas del presente. Proporcionar las claves para la comprensión del presente, de la inmediatez que nos afecta y que

hunde sus raíces en el pasado más a menos cercano y en ámbitos hoy alejados del mundo circundante, será también misión de la educación. El espíritu de la modernidad no podía quedarse al margen del mundo al que quería conocer y transformar. No puede soslayar la cotidianidad, aunque sea para auscultarla. Para liberar a los individuos y hacerlos autónomos es preciso situarlos como seres conscientes en las coordenadas concretas en las que viven. Una comprensión que tiene que acercarse no sólo a la realidad natural y social, sino también a los significados que pueblan las creencias del presente para depurar los esquemas espontáneamente creados de comprender el mundo e ir logrando cotas de racionalidad contrastada con los demás. No se trata, pues, de revivir lo que otros vivieron y pensaron, sino leer con ellos el tiempo y el mundo actuales.

Las instituciones educativas, claro está, no se encuentran solas en este cometido de situar a los sujetos en el mundo de lo inmediato, cercano y cotidiano, pues, de manera espontánea, también otros agentes con los que mantienen relaciones de coexistencia, complementariedad, de apoyo o de enfrentamiento, cumplen esa misión, como es el caso de la familia o el de los medios de comunicación. Lo importante es que la escuela provoque su impronta ilustradora, como proyecto dirigido que es, y que no permanezca impasible a las influencias de otros agentes o abrace sin más los contenidos que aportan éstos. El proyecto educativo moderno se caracteriza por ser un plan de reproducción consciente, como lo denomina Gutmann (1987, p. 14), que se diferencia de otros tipos de socialización, y por eso no puede quedar presa del espontaneísmo. Como afirmaba Dewey (1995, p. 31), la escuela no es un ambiente cualquiera que viene dado, sino otro seleccionado que tiene que actuar en una dirección determinada con la misión de:

[...] simplificar y ordenar los factores y disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandona a sí mismo.

La escuela tiene que asomarse, pues, a la vida, a la sociedad, a lo que le rodea, pero no para sustituir con los “materiales” que proporciona el medio su propia misión, sino para proyectar a ésta sobre todos esos materiales.

Una educación que posibilite enmendar lo recibido y acrecentarlo

En el mensaje de la modernidad que podemos mantener hoy, nada es definitivo porque nada es absoluto. La racionalidad no se funda en el principio de la subjetividad, en el yo, sino en el diálogo, en el nosotros. Es intersubjetiva; en términos de Habermas, dialógica. El contraste de pareceres y de razones es la base y el instrumento de la racionalidad tras el giro hermenéutico. Desde esta perspectiva, está claro que la racionalidad no puede ser excluyente y que a participar en ella están llamadas todos los que tengan algo que decir. Quedamos, pues, lejos de cualquier fundamentalismo cuando apelamos a la racionalidad o a la tradición como el criterio de referencia básico para guiarse en la selección y desarrollo de los contenidos de la educación y de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Hemos dicho que educar “para” y “con” la cultura es hacer vivir de una forma determinada, siempre algo personal, esa cultura. Esta perspectiva subraya la necesidad de la significatividad de lo aprendido por los sujetos. El pensamiento moderno en educación supone, pues, un equilibrio difícil y estimulante para la búsqueda entre el valor del contenido, que debe ser potencialmente denso y relevante, y la búsqueda de su apropiación significativa como *saber*.

De este punto de partida podemos extraer algunas consecuencias. La primera, la de mantener y estimular, desde las primeras experiencias de aprendizaje de materiales heredados, la libertad, la independencia personal, el valor de la expresión de cada cual y de la autonomía de los sujetos como semillas de las que podrá nacer una actitud crítica para la reconstrucción de la tradición en etapas avanzadas de la escolarización. Una libertad que no niega ni se opone al esfuerzo, sino que lo necesita.

La segunda, la de propiciar un medio ambiente en el que las relaciones entre las subjetividades se den en un clima de apertura y de intercambios libres e irrestrictos. (Éste es uno de los significados de la educación en democracia [Gimeno, 1998b].) El cultivo de la razón como “destreza” se produce a través del diálogo y de la confrontación de argumentos sin restricciones. La autoridad en educación y las jerarquías admisibles se apoyan únicamente en el desigual dominio de

las razones. Ese diálogo vale como propuesta para interactuar con lo dicho y realizado por otros no presentes: para entender el aprendizaje como participación.

Estas premisas exigen una concepción no dogmática de las ideas o de las realizaciones culturales, porque éstas no son objetos sagrados, sino posibilidades en las que participar. El giro hermenéutico en el pensamiento social, en la psicología constructivista y que está presente en la historia de la educación desde Sócrates, es éste: el lector y la lectora dan sentido a lo leído en el diálogo con el otro presente y con el que está detrás de lo escrito. Como afirma Chartier (1996, p.111):

[...] Debemos recordar que no hay texto fuera del apoyo que le da la lectura (o el hecho de escuchar) y que no hay comprensión de un escrito, sea cual fuere, que no dependa de las formas en las que llega a su lector.

Estos cuatro rasgos esenciales de la educación moderna (dos de ellos, relacionados con los contenidos culturales; otros dos, relativos a habilidades y procedimientos para iniciarse en la cultura) se pueden ponderar desigualmente a lo largo de las etapas de la escolaridad, claro está, en función del grado de madurez de los educandos y según estilos o métodos de educación. Pero, de alguna forma y en alguna medida, tienen que estar todos ellos simultáneamente presentes en todo momento, porque son caracteres esenciales del proyecto liberador que es la educación. Una síntesis ponderada de cada uno de ellos es precisa en cualquier etapa educativa, en cualquier estilo de educación y en cualquier método. Los cuatro forman los nutrientes de un núcleo fuerte de socialización del ser humano, de la personalidad formada.

La escuela no puede ser sustituida

El programa que sucintamente resumimos no lo pueden desarrollar sino las instituciones y los agentes capacitados para hacerlo (centros educativos y profesores), porque las funciones que tienen que desempeñar no se alcanzan a través de contactos espontáneos e informales o por socialización primaria (como es el caso de la educación familiar). La escuela y el profesor pueden ser reemplazados en su labor de informadores, pero no en los cometidos que acabamos de relacionar, constitutivos de una estructura de socialización singular con proyecciones en la subjetividad, en las relaciones humanas y en la sociedad, tal como se comentó anteriormente. Es esta “especialización” la que fundamenta la autoridad y la legitimidad de escuelas y profesores, que se asienta en la distancia de la posesión de un más alto grado de dominio de la razonabilidad y de la cultura; una autoridad y una legitimidad que son y deben ser visibles. Si no se dan las condiciones para sostener esa legitimidad, instituciones y agentes educativos quedan desnaturalizados y desautorizados como tales.

El proyecto moderno de educación es inevitablemente jerárquico en ese sentido, porque, a través del “texto de la reproducción”, se pretende ofrecer, por parte de quienes la tienen, una tradición y una forma de apropiársela a quienes no disponen de ella. (Lo dicho en el apartado “Una educación que posibilite...” nos excusa de argumentar previniendo cualquier interpretación maliciosa que equipare la vigencia de este sentido de la autoridad y de la tradición cultural con el autoritarismo.) La educación moderna es proceso reflexivo, en tanto tiene que ser conscientemente dirigido, tal como se ha comentado, y en el sentido de que además requiere una especializada reflexividad y de alto nivel. Lo que no significa que minoría alguna, corporativamente organizada, se apropie del proyecto que la dirige. La participación democrática en educación tiene significados más profundos que el igualar a todos en la toma de decisiones y votar “democráticamente todo”.

Si la educación formal a través de las instituciones educativas es cuestionada hoy, lo será porque ese tipo de socialización específica no se cumple o que alguien no la desea como apetecible. Las escuelas pueden perder otras capacidades de infundir modos de vida, y eso puede suponer una pérdida de su sentido histórico; lo que no pueden perder es su función ilustradora, a pesar de que tengan que contar con otras posibilidades y nuevas tecnologías de la información. La imprenta no anuló la educación formal, sino que le proporcionó su herramienta básica. No le quitó su sentido, sino que se lo dio. Esas nuevas tecnologías son posibilidades que suman en vez de restar.

Se trata de un proyecto para todos (reconocido como un derecho), sustentado, como hemos dicho, en el valor universal del bien que supone. En la práctica, esa universalidad significa tener que disponer de instituciones en cantidad suficiente y de calidad aceptable para hacer viable el ejercicio de tal derecho en condiciones de igualdad. Históricamente está demostrado que esa exigencia sólo ha podido realizarse allí donde el estado ha asumido el reto de proveer instituciones públicas guiadas por el interés público y no por la rentabilidad en la venta del servicio educativo. Asimismo, en aras del principio de la igualdad, ha existido un acuerdo sustancial acerca de la necesidad de una educación semejante, de contenidos similares y en instituciones idénticas para todos durante la etapa obligatoria, lo que no tiene que ser incompatible con el desarrollo de la diversificación pedagógica.

Quizá es en este aspecto en el que más directamente se centra la crisis más visible del pensamiento moderno en educación: la pérdida de la sensibilidad hacia la igualdad y la solidaridad que es en sí el modelo de educación pública. Un economicismo sin barreras ni frenos ha arrasado cualquier otra forma de pensamiento en este final de siglo. Es el llamado pensamiento único. Para esta nueva teología laica, la educación es un servicio que se compra y que se puede vender en un mercado que necesita, como premisa, la concurrencia de ofertas desiguales para que los consumidores liberados de trabas puedan elegir. La escuela común e igual para todos no tiene cabida en este nuevo dogma. La escuela pública fundada y sostenida por el estado es vista por el fundamentalismo economicista antes como ineficaz que como solidaria.

Antes de cerrar este apartado, haremos una matización que consideramos importante. No todo en la educación actual es “ilustración cultural”. El espíritu ilustrado era en sí mismo un proyecto de hombre nuevo, de persona y de ciudadano. A lo largo de la historia, la educación institucionalizada ha acaparado e ido añadiendo finalidades al proyecto ilustrado, que han transformado las funciones de las instituciones y las de los profesores, que han matizado, corregido y ampliado aquel primer proyecto para el que, empapar a los jóvenes en la cultura, era la esencia de la educación. Los cambios sociales que lleva consigo la acumulación de la población en las grandes urbes, las transformaciones de la familia, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, la pérdida de relevancia de otras instituciones sociales, la ligazón estrecha del sistema educativo a las actividades laborales y la evolución del pensamiento acerca de la educación y sobre el desarrollo del alumno, han hecho de ésta un proyecto multifuncional. La ampliación de los límites de edad de los individuos entre los que quedan escolarizados es en sí misma un motivo por el que la educación se ve obligada a atender finalidades diversas relacionadas con las diferentes dimensiones del desarrollo humano. En esa multifuncionalidad se mezcla el cuidado físico y psicológico del alumno, la preparación del ciudadano, la formación para el trabajo, etc. Puede afirmarse que el proyecto moderno se ha ampliado y se ha hecho más borroso, aunque siempre guarda un eje orientado a su función ilustradora.

Nosotros hemos elegido centrar la exposición en esta faceta que consideramos es una de las razones de ser de la escolaridad que precisa ser reconsiderada: la razón cultural de la educación formal. Ésta es una de las cuatro narrativas esenciales del debate sobre la educación moderna de la que extraer justificaciones para sus finalidades esenciales, en relaciones de interdependencia con las tres restantes: la *razón democrática*, la *razón del sujeto* y la *razón de incardinación en el mundo*.

Educar para el futuro sin proyecto para la educación. De vuelta a la modernidad

En la posmodernidad, en tanto que condición de los tiempos que nos toca vivir, no hay lugar para utopías cerradas que profetizan un tipo humano nuevo y una sociedad ideal. Las utopías universales son tenidas hoy como estáticas, aniquiladoras de las individualidades, homogeneizadoras, y hasta peligrosas por tiránicas. Las grandes narrativas (en torno a valores universales, como la verdad o la moral, el hombre universal hermanado con todos sus semejantes, un mundo regido por la racionalidad de la ciencia, la sociedad industrializada que reparte bienestar con el pleno empleo, la

revolución liberadora e igualadora, los estados como organización vertebradora de pueblos y culturas, la educación como recurso de movilidad social, etc.) han mostrado su rostro oculto y su inoperancia en el logro de los bienes prometidos. Así hemos llegado a este final de siglo un tanto exhaustos, desorientados y desarmados de ideas-fuerza y de ideales impulsores. Carecemos de referentes grandiosos que actúen de guía hacia el porvenir y para el progreso. El último tercio de siglo ha sido testigo de una notable contradicción: por un lado, la evidente disminución de las esperanzas sobre las posibilidades liberadoras de la educación y, por otro, el refuerzo de su urgencia en las sociedades del conocimiento. ¿El desencanto lo es sólo en el plano de los discursos, sin repercusiones en la práctica, que seguiría voyante? No lo creemos. ¿La urgencia de la necesidad de la educación tiene su fundamento en las premisas de la modernidad? Consideramos que no sólo, ni de manera importante.

El “cansancio” y la falta de fe en los sistemas educativos formales se aprecia en su creciente irrelevancia en las preocupaciones políticas nacionales e internacionales o en la nula presencia que sus problemas tienen en los medios de creación de opinión pública. La desvirtuación de su relevancia y la del hombre o mujer de cultura se aprecia en su desaparición como figuras sociales prestigiadas, mientras prolifera la presencia pública de la inconsistencia y de lo fatuo.

Desde que se es consciente de la trascendencia de los sistemas educativos, se viene hablando de crisis en ellos. Tanto más cuanto más relación existe entre el sistema educativo y el productivo; es decir, cuando la educación pasa a ser capital humano. Nuestro presente sigue esta pauta. Al menos, desde la década de 1960, se viene hablando de crisis⁴ y se repiten argumentos y reclamaciones. Al comienzo, las dudas y críticas venían provocadas por las carencias que dejaba al descubierto la fuerte expansión de los sistemas, la precariedad de las condiciones para una educación de calidad (situación de los docentes, pobreza de medios didácticos, fracaso escolar). Las insatisfacciones tenían que ver con la necesidad de ajustar la educación a las demandas del trabajo, con las consecuencias de pasar de unos sistemas minoritarios y selectivos a otros de masas más democratizados y con las inercias de los sistemas para responder a nuevas demandas cada vez más diversificadas del conocimiento en expansión, de la industria, de la tecnología y de la sociedad. Admitiendo la realidad de esas inercias, lo cierto es que buena parte del significado de la crisis son incumplimientos de las demandas externas que sacuden al sistema escolar, en el cual parece que no pueden cumplir las necesidades de formación ajustada al cambiante mundo del trabajo, ni encerradas las necesidades de la educación permanente a lo largo de la vida.

En la década de 1970 se añaden, además, otras críticas más sutiles a los sistemas educativos de los países más desarrollados, que deslegitiman sus fundamentos, al ser denunciados como estructuras obsoletas para satisfacer las necesidades de los jóvenes, en tanto que defensores de un modelo jerárquico y autoritario de comunicación, así como por su obsolescencia para mantener un contacto estrecho con las necesidades del crecimiento y evolución de los conocimientos. En plena ola de su desarrollo se llega a formular la antiutopía de la desescolarización de la sociedad como una alternativa progresista⁵.

Por otro lado, las promesas de movilidad social y de igualación a través de la expansión de la educación escolarizada se vieron enfriadas sensiblemente por las teorías de la reproducción⁶, que ponían en su sitio a las teorías del capital humano. La escuela universalizada extendía la educación, pero no acertaba las diferencias entre los grupos sociales. Sacaba a las gentes de la jerarquización tradicional, introduciéndolas en otra nueva no desligada de la estructura de clases sociales del capitalismo. Puede haber movilidad porque hay expansión económica, pero es la de todos hacia arriba. La educación puede servir como un instrumento para aumentar los ingresos, da acceso a “una tajada más grande del pastel económico, con tal de que nadie vaya a la escuela con él”, en palabras de Carnoy (1982). La ligazón entre educación formal y productividad fue puesta en tela de juicio, al manifestar que no es lo mismo destreza profesional que lo que imparten las escuelas. Y esas

⁴ Puede recordarse el informe realizado por Ph. Coombs (1971) para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, celebrada en 1967. O el informe Faure (1973).

⁵ Véanse las obras de I. Illich (1974) y de E. Reimer (1973).

⁶ Esta denuncia fue realizada por P. Bourdieu, por S. Bowles y H. Gintis y por C. Lerena en España.

destrezas se pueden adquirir a más bajo coste en el puesto de trabajo. La educación formal era, en todo caso, una base para los trabajadores, pero no la redención en sí misma.

Si la educación perdía fuerza en el camino del logro de la utopía de la liberación social, las críticas al antiautoritarismo de sus prácticas, los análisis de las funciones de su currículum oculto y acerca de su capacidad de control disfrazado de la totalidad de la personalidad del alumno por una institución total que se comporta vorazmente, desmitificaron bastante su pretendido poder de liberación personal. Las utopías reformadoras de la educación, como la “pedagogía crítica”, tratando de proponer discursos liberadores, se quedan en muchos casos sin llegar a las consecuencias prácticas que ofrezcan alternativas reales (Gore, 1996). Es más, la formulación de cualquier visión general de emancipación cae bajo la sospecha de crear regímenes de verdad incontrolables en las manos de los reformadores. ¿Quién controla al emancipador? ¿Quién hace de crítico de la pedagogía crítica? Autores como Popkewitz (1994), expresando una sospecha escéptica sobre los expertos en educación, llega a afirmar que cualquier manifestación acerca del poder superior que pueden tener determinados conocimientos sobre el cambio en educación, y el que confieren a sus poseedores constituidos en vanguardia, lleva consigo peligrosas consecuencias éticas, morales y políticas.

Para seguir con el muestrario de desconfianzas, el modelo de escuela y de escolarización también ha sido apreciado como un instrumento de colonización exterior e interior, pues ésta no sólo se ejerce desde los países desarrollados sobre los no desarrollados, de acuerdo con los intereses económicos y de dominio cultural de los primeros (véase Carnoy, 1982), sino que también se aplica dentro de algunos de ellos con importante mezcla de razas. Es la acusación de monoculturalismo frente a la multiculturalidad real.

Los debates en torno a los nuevos procedimientos de control y de poder de las sociedades, ligados al dominio del conocimiento y a las tecnologías del disciplinamiento moderno (teorizados por Foucault, por Habermas o por Marcuse, por ejemplo), vieron en la educación el aparato de distribución del conocimiento que interesa a los poderes establecidos, de lo que se deducía la correspondiente responsabilidad de las escuelas. Para ciertas simplificaciones de las teorías marxistas, el aparato escolar es un medio de control de las clases dominantes que gobiernan a la sociedad desde su influencia en el estado. La denuncia de la opresión y de la desigualdad en esta última etapa del siglo se ha extendido a las relaciones de género y a las de cualquier otro colectivo que se considere oprimido con sus opresores, quedando evidenciado que la educación construida bajo el paraguas de la modernidad dista de ser liberadora o que, en el mejor de los casos, lo es más para unos que para otros.

Para terminar con esta sucinta relación de agravios dirigidos a la educación formal, hoy presenciamos la virulencia con la que se denuncia al estado interventor en la educación formal que, desde las perspectivas radicales liberales y neoconservadoras, es acusado de derrochador, ineficiente y obstaculizador de las libertades de los padres sobre la educación de sus hijos.

No es el optimismo sobre el valor de la educación para el progreso lo que se puede recoger en este final de siglo para pasarlo como testigo a la generación próxima. Al menos, no lo parece, ateniéndonos, sobre todo, a los discursos críticos. La luz de un paisaje optimista, definido por las buenas ideas y los buenos propósitos, queda ensombrecido por la neblina de la insatisfacción acerca del hecho de que aquellas luces no son suficientes para cambiar la realidad, por la evidencia de que esos ideales pueden pervertirse y que, en cualquier caso, la escuela no es instrumento todopoderoso para el cambio social; y menos, la escuela que tenemos. Los efectos de las reformas educativas quedan condicionados por otras reformas de carácter socioeconómico. La crisis de la educación, hoy acumula las denuncias de diagnósticos viejos y nuevos. Afecta a las políticas educativas, a las instituciones escolares, a la formación de profesorado, a los currículos, a los sistemas de gestión, a la vertebración de las escuelas con las familias, a los métodos educativos, etc. Poniendo en cuestión tantas cosas a la vez, es natural que el diagnóstico parezca cada vez más grave y la situación menos esperanzadora.

El rey está ahora desnudo. No pudimos ver su condición, deslumbrados por la estela que dejaba la velocidad de su carrera y porque todos corríamos con él. En su marcha triunfal nos hizo creer que todas sus promesas se lograrían a la vez. Y no fue así. Hoy, la desnudez se deja ver cuando el proyecto moderno recibe el ataque más contundente en su propio corazón: el sistema educativo y

el laboral no sólo siguen sin acoplarse cualitativamente, sino que la educación formal está comenzando a perder su valor de jerarquización social para entrar en el mercado del trabajo. El empleo precario e inestable, así como el desempleo, afectan a todos los escolarizados, sea cual sea el nivel que hayan alcanzado (Beck, 1998). La década de 1980 ha supuesto un ataque a los paraísos del trabajo especializado de alto nivel de cualificación académica y profesional, especialmente en el sector público, como en la de 1970 lo habían experimentado los niveles de especialización más bajos. No sólo se rompe la esperanza de movilidad general para todos, sino que se trunca la esencia de la promesa de escalar en la sociedad jerarquizada que lleva consigo la jerarquización del sistema escolar. Hoy hay saturación de la oferta de seres educados por costosísimos sistemas escolares en todos los niveles de titulaciones, a pesar del frenado demográfico, lo que supone un desalojo más acusado a la tierra de nadie de los que están en situaciones más precarias.

La educación se transforma en una especie de “estación fantasma”, como afirma Beck. El sentido de la formación para insertarse en la actividad productiva queda, de esta forma, destruido. La identidad moderna asentada en el lugar que se creía se podía ocupar, que daba sentido a la institución formadora y a la vida mientras duraba la preparación, quedan desdibujados y muy deteriorados para la mayoría de los jóvenes. Ahora, largos períodos de desempleo deben integrarse en las biografías de las personas en las sociedades postindustriales, cuando no es posible aventurar qué sectores del empleo van a permanecer y cuáles van a desaparecer. La educación no es solamente estación fantasma, sino que se reduce a “sala de espera” sin destinos anunciados ni trenes a la vista a los que subirse.

Queda puesta en cuestión la lógica fundamental de expansión de los sistemas formales de educación a la sombra de cuya estela se cumplían otras funciones menos pragmáticas que la de preparar para el trabajo. La cúspide del sistema es suficientemente amplia para atender las necesidades de la punta de lanza del desarrollo (se precisa su mejora y su reorientación). En los niveles intermedios y bajos también hay demasiado “pasajero”. Para ir adonde es posible ir no hace falta mucha cultura y especialización. El sistema productivo contrae la competencia necesaria a los niveles más especializados. Las políticas educativas, ya no es preciso que sean expansivas o que lo sean tanto. De hecho, al lado de las demandas de cambios “radicales”, está la evidencia de la falta de relevancia de dichas políticas. Tras haber sido insuflado de pragmatismo para responder a un mercado de trabajo en expansión, hoy esa pulsión es menos fuerte en el sistema escolar. Es cada vez más un refugio temporal. Para mantenerlo y apoyarlo por otras razones, se precisa estar muy convencidos de sus funciones no pragmáticas, y éstos son ricos pero débiles motivos para las narrativas economicistas y para la insolidaridad de este final de siglo. En este debilitamiento resurge la oportunidad.

Será reto del futuro el lograr que el lugar creado en la vida de todos los sujetos por la educación institucionalizada sea llenado con fines con sentido propio. La sociedad que va a trabajar menos (Gorz, 1995 y Rifkin, 1996) precisará más de la educación para utilizar el tiempo liberado como medio de mejorar la calidad de vida. En otro lugar hemos argumentado sobre el hecho de que la última de las grandes funciones adquiridas por los sistemas escolares podría ser la primera en empezar a desaparecer (Gimeno, 1998a).

El problema de encontrar una nueva narrativa o regenerar la que tenemos todavía no va a ser tan sencillo porque, a la hora de dotarle de sentido, la filosofía de la educación fundamental (que es la ilustrada) está afectada por crisis y por el vaciado de sus contenidos. De ese modo, la crisis actual se instala más directamente en el corazón de las ideas y esperanzas que llenaron de sentido el proyecto mismo sobre lo que significa la educación. Es la *crisis de lo que creíamos que había que hacer*, como consecuencia de un profundo proceso de transformación social y cultural, lo que pone en cuestión a la escuela en sí misma como sede de la educación⁷.

En la actualidad, parece no haber lugar para las “ideologías”. La condición posmoderna es la de moverse entre la decepción, en la búsqueda o, al menos, en la perplejidad. Ésta es indecisión y

⁷ Análisis al respecto pueden verse en: Delors, 1996; Gimeno, 1998a; Pérez Gómez, 1998 y Tedesco, 1995, entre otros.

también desorientación, aunque, como señala Mugerza (1990, p. 45), puede ser el acicate para nuevas reflexiones si se interpreta como tensión. Podemos quedar inanes ante las inseguridades o podemos buscar nuevas guías y proponer nuevas metas ante las nuevas situaciones. Las frustraciones que suponen abandono conducen a encerrarse en lo cotidiano, en el goce del presente (*carpe diem!*), en la exaltación de lo local y en el canto a la diferencia, en la liberación del sujeto, la búsqueda de su identidad perdida y la de cada pueblo... Mientras, el mundo parece tomar un rumbo incontrolable para los individuos, para los pueblos y para los estados, regido por las nuevas narrativas redentoras: la globalización de la economía y de las comunicaciones apoyadas en la información. La libertad de mercado, el control de eficacia de las inversiones, la competitividad, la privatización de lo público, que son fuerzas que están lejos de ser espontáneas y de carecer de proyecto de hombre y de sociedad, son los pretendidamente nuevos referentes. Los modelos de sociedad antiutópicos de las dos últimas décadas del siglo XX, aunque profundamente ideológicos, han minado bastante los supuestos del proyecto moderno de educación.

Mientras, al mundo lo siguen dirigiendo ideas y valores, y el poder que da tenerlas o no. La educación que no provea de una orientación clara y de pulso decidido carecerá de sentido en las nuevas condiciones sociales y culturales. ¿Tiene sentido todavía el proyecto moderno? ¿Ha sido vaciado de contenido? ¿Se ha realizado ya y ahora es preciso buscar en otra dirección? ¿En cuál? ¿Ha lugar a pedir proyecto alguno en las condiciones de la posmodernidad? Nuestro punto de vista es que, de cara al futuro, necesitamos algo a lo que asirnos; creemos que aquel proyecto sigue teniendo fuerza, aunque se ha deformado y malinterpretado. Lo que precisamos es reconstruir el legado moderno considerando las condiciones nuevas, y seguir reivindicándolo porque, en cierto modo, está sin concluir y ha sido desnaturalizado. No cabe duda de que el mundo de la educación necesita cambios para responder adecuada y justamente a la misma filosofía que sirvió de referencia para su montaje hasta hoy. Y sobre lo que menos dudas tenemos es acerca de que la reinención y revitalización de ese legado necesita una seria revisión de lo que se ha hecho en la escuela dominante con la cultura, con el saber, con su necesaria densidad, significatividad y con la motivación hacia él. Pero éste es otro discurso. Mantengamos la esperanza en los clásicos principios mientras no sea una realidad un sistema educativo mayoritariamente orientado por ellos.

Parecerá una simplificación, pero no encontramos otros referentes esenciales, con todas las precisiones, enmiendas y añadidos que se estime necesario hacer, que trabajar por la educación como *paideia* para todos, como construcción del ser humano, por el logro de la verdad, por el ejercicio de la razonabilidad, por la autonomía y libertad de las personas, por la justicia y por la solidaridad, por el bien y por el goce de la belleza. Todo eso implica auscultar el mundo que tenemos e insertar a los individuos en él como seres conscientes contruidos por la cultura subjetivada. Entendemos que este “regreso” no es la respuesta típica que, como mecanismo de defensa, se da ante la perplejidad e inseguridad de los tiempos, sino que es una base segura desde la que ensayar cambios y recuperar luces para el camino. Parecerá un programa demasiado poco concreto, pero no es éste el lugar para desgranar sus consecuencias prácticas concretas.

Es cierto, como considera Tedesco (1995), que las instituciones escolares no crean el contenido de la socialización y que sustancialmente se fundaron para difundir lo creado en otras instancias y en otro tiempo. Como las condiciones exteriores han cambiado, a la educación se le exigiría una adaptación. No creemos que deba quedar fuera del mundo, sino que, dentro de él tiene que ofrecer algo propio para construirlo un poco, al menos. Desde las instituciones se puede optar por procesos y contenidos de socialización a partir del acervo cultural, que tengan fuerza en el presente como impulso creador de la cultura y de la sociedad y que puedan incidir en el curso de los acontecimientos. El problema de las instituciones escolares es que no han cumplido adecuadamente el programa de la modernidad. Por eso, en esta etapa de desencanto, y cuando el acoplamiento al sistema laboral hace aguas, aparece evidente su falta de relevancia. Aunque, precisamente, en un sistema laboral inestable, la mejor y a veces única aportación que puede ofrecer la educación es una formación básica de calidad que capacite para seguir aprendiendo, que preste iniciativa, que se adapte a situaciones cambiantes y variadas y que brinde una forma provechosa de ocupar el tiempo libre y el de “espera”.

¿Es posible una presencia social del proyecto cultural moderno de educación? Creemos que sí. ¿Existen políticas para desarrollar ese programa? Consideramos que las hay como posibles, aunque poco presentes en la actualidad. ¿Son adecuadas las actuales instituciones y los profesores de que disponemos? Pensamos que son manifiestamente mejorables, pero que por sí solos son insuficientes. La escuela racional e ilustradora necesita que en otros ámbitos y a través de otros medios se difundan sus mismos valores. Y más hoy, cuando la puesta en contacto con los saberes, uno de sus cometidos ilustradores, puede ser complementada, ayudada o contrarrestada por otros medios. ¿Hay voluntad de cambio? Puede crearse. Lo que hoy no podemos hacer, desde la experiencia vivida, es pedirle al sistema educativo lo que él no puede hacer.

Aunque al comienzo nos negamos la capacidad adivinatoria del futuro, algo grave se puede prever desde el presente: o la educación formal se rearma o ese núcleo básico de socialización e identidad personal que presta puede irse progresivamente devaluando y quedar sólo para minorías (como ya lo estuvo), aunque se esté en una sociedad plenamente escolarizada. El sistema escolar puede pervivir mientras no cambien otras condiciones que lo hacen necesario, pero, sin su sustancia ilustradora, pervivirá como otra cosa.

Referencias bibliográficas

- ARENDE, H.** (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona. Península.
- BECK, U.** (1998): *La sociedad del riesgo*. Barcelona. Paidós.
- BERLIN, I.** (1998): *El fuste torcido de la humanidad. Capítulos de historia de las ideas*. Barcelona. Península.
- BOURDIEU, P.** (1977): *La reproducción*. Barcelona. Laia.
- BOWLES, S.; GINTIS, H.** (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México. Siglo XXI.
- BRUNER, J.** (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- CARNOY, M.** (1982): *La educación como imperialismo cultural*. México. Siglo XXI.
- CHARTIER, R.** (1996): *El mundo como representación*. Barcelona. Gedisa.
- COOMBS, Ph.** (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona. Península.
- DEBRAY, R.** (1998): “El libro como objeto simbólico”, en NUNBERG, G. (comp.): *El futuro del libro*. Barcelona. Paidós, pp. 143-155.
- DELORS, J.** (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana.
- DEWEY, J.** (1995): *Democracia y educación*. Madrid. Morata.
- FAURE, E.** (1973): *Aprender a ser*. Madrid. Alianza.
- GIDDENS, A.** (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona. Península.
- GIMENO, J.** (1997): “¿La educación sin proyecto?”, en *Viento Sur*, n. 32, pp. 72-79.
- (1998a): *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- (1998b): “¿Qué es una escuela para la democracia?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 275, pp. 19-26.
- GOFFMAN, E.** (1993): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GORE, J.** (1996): *Controversias entre las pedagogías*. Madrid. Morata.
- GORZ, A.** (1995): *Metamorfosis del trabajo*. Madrid. Sistema.
- GUTMANN, A.** (1987): *Democratic education*. Princeton (NJ). Princeton University Press.
- HELLER, A.; FEHÉR, F.** (1998): *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona. Península.
- ILLICH, I.** (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Seix Barral.
- KANT, E.** (1989): “Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?”, en MAESTRE, A. (ed.): *¿Qué es Ilustración?*. Madrid. Tecnos.
- KANT, E.** (1991): *Pedagogía*. Madrid. Akal.
- LERENA, C.** (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid. Ariel.
- LLEDÓ, E.** (1989): *La memoria del logos*. Madrid. Taurus.
- (1992): *El silencio de la escritura*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales. (Editado en Austral 1998).
- (1998): *Imágenes y palabras*. Madrid. Taurus.
- MAESTRE, A.** (ed.) (1989): *¿Qué es Ilustración?*. Madrid. Tecnos.
- MANGUEL, A.** (1998): *Una historia de la lectura*. Madrid. Alianza-Fundación Sánchez Ruipérez.
- MARSHALL, T.; BOTTOMORE, T.** (1998): *Ciudadanía y clase social*. Madrid. Alianza.
- MENDELSSOHN, CH.** (1989): “Acerca de la pregunta ¿A qué se llama ilustrar?”, en MAESTRE, A. (ed.): *¿Qué es Ilustración?*. Madrid. Tecnos.
- MUGUERZA, J.** (1990): *Desde la perplejidad*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.** (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- POPKEWITZ, Th.** (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- RAMONET, I.** (1997): *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid. Temas de Debate.
- REIMER, E.** (1973): *La escuela ha muerto*. Barcelona. Seix Barral.
- RIFKIN, J.** (1996): *Fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona. Paidós.

- STEINER, G.** (1998): *En el castillo de Barba Azul. Aproximaciones a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona. Gedisa.
- TEDESCO, J.C.** (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid. Anaya.
- TOFFLER, A.** (1971): *El 'shock' del futuro*. Barcelona. Plaza y Janés.
- VILLORO, L** (1997): *El poder y el valor*. México. Fondo de Cultura Económica.
- WITTMANN, R.** (1997): "¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?", en CAVALLO, G. CHARTIER, R.: *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid. Taurus, pp. 435-472.

**AMPLITUD Y PROFUNDIDAD DE LA MIRADA
LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA**

Francisco Imbernón
Universitat de Barcelona

[...]

¿Somos realmente diferentes o es un espejismo que nos uniforma de otra manera?

¿La educación favorecerá la igualdad de oportunidades y la equidad o, por el contrario, será un factor de selección marginación-exclusión? Éste es el primer reto del próximo siglo. Se trata de responder a la pregunta: ¿Seremos capaces de respetar la diversidad?

Es imprescindible considerar, en primer lugar, que cada uno de nosotros es una persona única; es decir, todos somos diferentes, diversos en nuestro propio entorno, sea éste cual sea. Probablemente lo que marca, en última instancia, la idiosincracia de la diferencia es el modo como las personas establecen relaciones con su contexto próximo, vivido de una manera global. Por tanto, asumir la diversidad supone reconocer el derecho a la diferencia como un enriquecimiento educativo y social.

El término “normalidad” refleja la cualidad de una situación en la “que se sigue la norma”, y quizás esta diversidad habría que buscarla en las distintas “normas” que cada cual lleva a cabo según su propia idiosincracia. Por tanto, diversidad también es sinónimo de pluralismo compartido.

Pero la “norma” escolar es evidente que no fue pensada y desarrollada para acoger la diversidad de individuos, sino para la integración pasiva, para la uniformización. Por tanto, reflexionar sobre la educación para el futuro puede suponer el planteamiento de modificaciones significativas de la institución educativa y de las relaciones que en ella se producen. En fin, habrá que plantearse con seriedad el reestructurar el proceso educativo institucionalizado.

Una posible trampa a la diversidad es que se introduzca únicamente a través de la transmisión de los contenidos en las aulas de las instituciones educativas como un simple refuerzo informativo, integrado en la metodología didáctica, pero como un saber hueco, no integrado ni aplicado. Hay que ir mucho más lejos; es necesario introducir la diversidad en las estructuras de la organización y revisar a fondo la organización interna de las instituciones educativas. En éstas, la diversidad no se puede entender como una simple actuación que facilita el aprendizaje del alumnado con ritmos madurativos diferentes; no es sólo incorporar las herramientas educativas adecuadas a cada realidad académica individual; la atención a la diversidad se ha de entender con la aceptación de realidades plurales, como una ideología, como una forma de ver la realidad social defendiendo ideales democráticos y de justicia social.

Para el futuro inmediato, debemos reconceptualizar, o poner en cuarentena, lo que ha permanecido inamovible, con pequeños cambios formales, desde hace más de un siglo: nos referimos, por ejemplo, a la organización de la institución en aulas como celdas; a los horarios rígidos; a las agrupaciones de los alumnos por edades; a la organización espacial del aula; al sistema de tutorías; a los sistemas de comunicación; a la adecuación a la realidad laboral y familiar; al mobiliario; a la distribución de tiempos y espacios... Integrar la diversidad es favorecer la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes, que enriquezcan la dinámica del aula y de la institución.

[...]