

Pensar la escuela más allá de la escuela¹

António Nóvoa
Universidade de Lisboa

RESUMEN

El artículo se organiza en dos partes. En la primera parte se explican tres procesos definitivos de la historia contemporánea de la escuela en la transición del siglo XIX al siglo XX: 1) la producción del modelo escolar; 2) la consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza; 3) la emergencia de la modernidad pedagógica. En la segunda parte, nos interrogamos sobre estos tres procesos, sugiriendo la necesidad de repensarlos críticamente a partir de las realidades del tiempo presente. Así, se defiende: 1) el fin del “modelo escolar” y la apertura de nuevas posibilidades educativas; 2) la reorganización de los sistemas nacionales de enseñanza en el marco de la renovación de la educación como espacio público; 3) la adopción de una concepción radicalmente nueva de la pedagogía.

PALABRAS CLAVE: Escuela de masas; Espacio público de la educación; Modelo escolar; Modernidad pedagógica; Sistemas nacionales de enseñanza.

ABSTRACT

Thinking school beyond school

The article is organized into two distinct parts. In the first part, I analyze three processes that define the contemporary history of schooling in the transition from the nineteenth to the twentieth century: 1) the production of the school model; 2) the consolidation of national education systems; 3) the emergence of contemporary pedagogical thinking. In the second part, I suggest the need for a critical rethinking of these three processes according to the realities of current times. Thus, it is argued: 1) the end of the “school model”, opening-up new educational possibilities; 2) the reorganization of national education systems as part of the renovation of education as a public space; 3) the adoption of a radically new conception of pedagogy.

KEYWORDS: Mass schooling; Public space of education; School model; Pedagogical modernity; National education systems.

El título puede parecer un tanto extraño y precisa una explicación. Se pretende pensar la escuela más allá del “modelo escolar” que se convirtió en dominante en el transcurso del último siglo. Así, en la primera parte, de carácter histórico, se explica de qué forma se llegó a la escuela que tenemos hoy,

subrayando tres procesos distintos: 1) la lenta producción de un “modelo escolar” que se establece y se difunde, mundialmente, en la segunda mitad del siglo XIX; 2) la construcción de los grandes sistemas nacionales de enseñanza, en el marco de la expansión de la “escuela de masas”² (obligatoriedad

¹ La traducción del portugués de este artículo ha sido realizada por Julio Mateos.

² “Escuela de masas” es, tal vez, la mejor traducción para el concepto *mass schooling*. Se trata de explicar el proceso de expansión de la escolaridad obligatoria en el siglo XIX. Es preciso no confundir este concepto con la “masificación de la enseñanza”, que tendrá lugar en la segunda mitad del siglo XX.

escolar) y de la proclamación de los Estados-nación; 3) la emergencia de una modernidad pedagógica, fuertemente asentada en el principio de formar ciudadanos racionales y razonables (responsables).

En la segunda parte, referida al presente y al futuro, se trata de inquirir críticamente sobre esos tres procesos y se defiende que es necesario: 1) ir más allá del “modelo escolar” y encontrar nuevas formas de educar y de aprender; 2) resistir a las distintas formas de privatización de la enseñanza, pero también a la rígida estatalización de los sistemas de enseñanza a través de dinámicas de refuerzo de la educación como espacio público; 3) abrir nuevos horizontes pedagógicos, sustituyendo una pedagogía de la razón y de la responsabilidad por una pedagogía de la creación y de la inteligencia.

Este texto forma parte de un esfuerzo para pensar críticamente los problemas de la educación y para movilizar formas de resistencia a evoluciones que van en el sentido de su fragmentación o de su privatización. No adopto actitudes defensivas, que buscan justificar lo injustificable, sobre todo aquellos rígidos esquemas de regulación burocrática o profesional en el campo educativo. Es preciso abrir horizontes, ir más allá de la escuela que tenemos a la hora de pensar la escuela que queremos.

Primera parte: breve historia de la escuela

La lenta producción del modelo escolar

La escuela es producto de un proceso histórico y adquiere su forma definitiva en la segunda mitad del siglo XIX. En su clásico trabajo, *Towards a theory of schooling*, David Hamilton nos presenta las principales fases de esa historia, concluyendo que «tal vez no sea exagerado afirmar que, en el plano internacional, la escuela fue concebida por el cristianismo y desarrollada por el capitalismo» (1989, p. VII).

Para los argumentos que pretendo exponer en este artículo, me interesa llamar la atención sobre la íntima relación entre

la escolarización y la lectura, entre la escolarización y la difusión del libro impreso. François Furet y Jacques Ozouf han mostrado de qué forma, a partir del siglo XVI, los reformadores protestantes impusieron a todos la obligación de leer los textos sagrados, sintetizándolo con una frase que llegó a ser célebre: «Lutero hizo necesario lo que Gutenberg había hecho posible» (1977, p. 77).

Progresivamente, se definieron lógicas institucionales basadas en la constatación de que las familias no tenían competencias ni tiempo para ocuparse de la instrucción de sus hijos. Se estableció el estatuto de exterioridad de los padres de los alumnos en relación a la organización escolar; en realidad, la doctrina educativa incluía, a veces de modo explícito, elementos de control moral y religioso de las familias a través de los niños escolarizados (Hutmacher, 1981).

La creación de un nuevo orden pedagógico, fundamentado en un control administrativo y moral, implica la existencia de un concepto de disciplina hasta entonces desconocido. La invención de la “clase” y del “currículo” es consecuencia de la generalización de una relación pedagógica con la infancia. Se construyó así, poco a poco, el tránsito de formas individualizadas de enseñanza al agrupamiento de alumnos que aprenden juntos gracias a dispositivos de encuadramiento cada vez más complejos.

La cuestión de la “clase” y de su organización está en el centro de los debates pedagógicos que definen el modelo escolar. Una de las entradas más interesantes del famoso *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire* (1880-1887), coordinado por Ferdinand Buisson, está dedicada a este concepto: «La clase designa una sección de la escuela, una reunión de alumnos que forman un grupo diferenciado bajo la tutela de un maestro, correspondiendo a un cierto grado de enseñanza por encima y por debajo del cual se encuentran otras clases. Así, es fundamentalmente en relación con la organización pedagógica como la palabra clase debe ser definida» (Buisson, 1882, p. 403).

Quiero resaltar el trabajo de sistematización y normalización que se hará, también, en las *escuelas normales*, término que fue consagrado para denominar las escuelas de

formación de maestros. Fue en estas instituciones donde ganó adeptos el método simultáneo *–enseñar a muchos como si fuera uno sólo*. Como explica E. Brouard, en una de las voces del *Dictionnaire de Buisson*, la enseñanza simultánea permite que «cada uno tenga su parte y todos la tengan por entero»; «a través de este método, treinta, cuarenta, cincuenta alumnos y hasta más, disfrutaban todos de la enseñanza sin pérdida de tiempo» (1887, p. 2.788).

Al final del siglo XIX, cuando se habla de escuela, ya todos se refieren a este “modelo escolar” que se convirtió en dominante en el mundo (Nóvoa, 2006). Mediante el uso de conceptos diferentes, como cultura escolar (Chervel, 1998; Julia, 1995) o forma escolar (Vincent, 1980) o gramática de la escuela (Tyack & Tobin, 1994), la historiografía ha analizado la producción de una idea de escuela que se llegó a convertir en hegemónica. Como dice, irónicamente, David Tyack nos enfrentamos a *The one best system*, esto es, traducido literalmente, *el mejor y único sistema*. A partir de ese momento se hace prácticamente imposible imaginar cualquier otra forma de educar.

La producción del modelo escolar debe ser analizada conjuntamente con otro proceso que la acompaña y que le da sentido: la apertura de la escuela a todos los grupos sociales. A lo largo del siglo XIX la imposición del principio de la escuela obligatoria inscribe a la institución escolar como una referencia central de la *civilización* y del *progreso*. El desarrollo de los sistemas nacionales de enseñanza es fundamental para comprender el modelo escolar en la doble perspectiva de su organización interna y de su influencia en las sociedades en transición del siglo XIX al siglo XX.

La consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza

La consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza se hace en paralelo con el desarrollo del proyecto sociopolítico de afirmación de los Estados-nación.

Luego en 1846, Jules Michelet formula una pregunta que muchos repetirán des-

pués de él: «¿Cuál es la primera condición de la política? La educación. ¿Y la segunda? La educación. ¿Y la tercera? La educación» (p. 358). También Gabriel Compayré, posiblemente el más influyente educador y pedagogo de esa época, escribió en la nueva edición del *Dictionnaire de Buisson*: «La principal característica de la pedagogía del siglo XIX es que los hombres de Estado asumen como primera responsabilidad la mejora de la instrucción pública. La enseñanza se vuelve asunto de Estado, un servicio público» (1911, p. 1.550).

La historia del *Estado docente* –expresión que Gabriel Compayré utiliza– es fundamental para comprender el proceso de escolarización. La escuela será uno de los instrumentos principales para forjar una solidaridad nacional, en el marco de la invención de una ciudadanía que se establece en el plan del Estado-nación y que sirve de justificación para una política de homogeneización cultural (Röhrs, 1992).

El sistema de enseñanza se convierte en el lugar de producción de una nueva ciudadanía que se aleja de sus tradicionales filiaciones para abrazar el principio de identidad nacional. John Meyer, Francisco Ramírez y Yasemin Soysal (1992) defienden la tesis de que el Estado-nación es, él mismo, un modelo cultural transnacional en el seno del cual la escolarización de las masas es uno de los principales dispositivos para estrechar la relación entre los individuos y el Estado.

En la segunda mitad del siglo XIX, el principio de la *escuela para todos* parece ampliamente consensuado. Jules Simon incluso afirma que «ya no es necesario demostrar la necesidad de tener escuelas, por todo el mundo y de buena calidad, pues esta necesidad es comprendida por todos, ricos y pobres, sabios e ignorantes» (1865, p. 4).

Pero una gran distancia separa las intenciones de las realidades. No es extraño, por ello, que se desarrollaran, en este periodo, grandes aparatos estadísticos que buscaban comparar los progresos de la educación en el mundo. Las grandes exposiciones universales eran lugares donde estos documentos ganaban gran visibilidad, influenciando a educadores y políticos (Nóvoa, 2006).

A título de ejemplo, pueden citarse dos largos relatos presentados en la Exposición de Viena en 1873: el *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873*, de Ferdinand Buisson, y el *Rapport sur l'instruction primaire et l'instruction secondaire*, de Émile Levasseur.

La construcción de los sistemas nacionales de enseñanza y la expansión de la "escuela de masas" son procesos de gran complejidad. Es necesario comprender los esfuerzos de los Estados y de otras instituciones que organizaban la "oferta escolar"; pero también es preciso comprender los fenómenos de resistencia y de adhesión a la cultura escolar y de progresiva creación de una necesidad social: «Antes de que exista la escuela, y para que ella exista, es preciso que esa necesidad sea sentida en el cuerpo social: por arriba, por la Iglesia, por el Estado o por los dos; por abajo, por la propia sociedad, es decir, por sus comunidades. Las dos voluntades, de arriba y de abajo, no son incompatibles; pero tampoco están necesariamente vinculadas» (Furet & Ozouf, p. 70).

Para elucidar el proceso de escolarización de masas y de construcción de los grandes sistemas estatales de enseñanza es fundamental articular estas diferentes miradas: por arriba, por abajo, desde fuera y desde dentro.

La emergencia de la modernidad pedagógica

La producción del modelo escolar está íntimamente ligada a la expansión de la "escuela de masas", llevada a cabo en el seno de los sistemas nacionales de enseñanza, pero también con la emergencia y difusión mundial de la modernidad pedagógica.

Son tres procesos que transcurren en paralelo y se alimentan mutuamente. Enseguida expondremos brevemente los principios rectores de la modernidad pedagógica, tal como ésta se perfila en las primeras décadas

del siglo XX, en concreto en el marco de la Escuela Nueva (*New Education Fellowship*).

La Educación Nueva desarrollará principios que se convertirán en dominantes en cuanto a la forma como concebimos la educación y como nos relacionamos con los niños. Estos principios son fruto de largos trabajos, realizados, sobre todo, desde la psicología y la psicopedagogía³, a partir de finales del siglo XIX, que informan no sólo la vida escolar, sino también –y eso es muy importante– sobre las relaciones de los padres y de la sociedad con los niños.

La pedagogía se organiza, históricamente, como una ciencia del "gobierno de las almas" que tiene como cimientos la razón y la responsabilidad, esto es, la formación de seres humanos razonables y responsables. En el cambio del siglo XIX al siglo XX, se asiste a una transformación de gran calado en las concepciones de la sociedad y del individuo, así como en la forma de gobernar el "alma" de los niños, consagrando el principio de que los alumnos deben ser "libres" y "activos" (Nóvoa, 2002). Esta evolución es congruente con la idea de que los ciudadanos deben ser "autónomos" y "emprendedores", definiendo el auto-control y el autogobierno como características del alumno modelo o del ciudadano ejemplar.

A partir de este momento, *educar* y *educar-se* se vuelven inseparables. En un texto de gran importancia, Émile Durkheim explica muy bien este doble movimiento:

«A veces se oponen la libertad y la autoridad como si estos dos factores de la educación se contradijesen y se limitasen mutuamente. Pero esta oposición es falsa. Los dos términos se complementan en vez de excluirse. La libertad es hija de la autoridad, porque ser libre no es hacer todo lo que se quiere, sino ser maestro de sí mismo. Ahora, es justamente para dotar al niño de este auto-control que sirve la autoridad del maestro. La autoridad del maestro no es más que un aspecto de la autoridad del deber y de la razón. El niño debe ser enseñado para reconocer la palabra del educador y someterse a su ascendiente; sólo así él sabrá, más tarde, encontrarla en su consciencia y reconocerla» (1911, p. 536).

³ Al respecto, es muy interesante consultar la primera edición del *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, coordinado por Ferdinand Buisson. Los cuatro volúmenes publicados entre 1880 y 1887 contienen numerosas entradas que revelan la importancia que las disciplinas psicopedagógicas adquirieron en el debate educativo (Dubois, 2002).

Libertad y autoridad, deber y razón, auto-dominio, encontrar la palabra del educador en la propia consciencia: he ahí una serie de términos que ilustran la idea moderna de pedagogía. La expansión de la escuela de masas fue acompañada por una generalización de la relación pedagógica con la infancia, dentro y fuera de la escuela. Son dos procesos diferentes, pero que se nutren mutuamente, conduciendo a la creación de dispositivos de encuadramiento de los niños. Todos los niños pasaron a ser tratados como alumnos.

En este sentido, es imposible comprender la modernidad pedagógica sin un análisis del papel que van a desempeñar las ciencias sociales, aún en su origen, en la configuración de modalidades, hasta entonces desconocidas, de *gubernamentalidad* (Foucault, 1969).

La razón pedagógica es parte integrante de una ingeniería social que es portadora de dinámicas de progreso y de cambio: un progreso asegurado mediante la racionalidad de la ciencia; un cambio que se cree posible planificar y controlar. Se trata de formar el ser racional y razonable. Los nuevos modos de regulación y de formación de individuos tienen como fundamento racionalidades (psicológicas, sociológicas, pedagógicas) que son también tecnologías de transformación de las personas y de las sociedades (Rose, 1998, 1999).

La pedagogía contribuyó al establecimiento de una nueva relación entre el gobierno del Estado y el gobierno del sujeto, un sujeto que debe mostrar cualidades de "auto-disciplina, de auto-control y de auto-motivación" (Popkewitz, 1997, p. 19). Es esta modernidad pedagógica la que influye fuertemente en las concepciones de la educación, de la escuela y del aprendizaje que se convirtieron en dominantes en el siglo XX.

Segunda parte: el presente futuro

«Nuestra civilización está en crisis. Y la señal más evidente es, sin duda, el colapso de nuestra educación. Por primera vez en la historia, el hombre se muestra incapaz de educar a sus hijos. (...) Es posible que este desorden sea, en realidad, la transición hacia un orden

superior. Es posible. Pero nada nos garantiza que sea así. Sólo nos queda una alternativa: analizar lúcida-mente lo que pasa» (Reboul, 1974, p. 15).

La cita de Olivier Reboul ilustra la recurrencia de un "discurso de la crisis" que atraviesa el pensamiento sobre la escuela a lo largo del siglo XX. Sus palabras nos sitúan ante la necesidad de un análisis lúcido y bien informado.

Como contribución a esa reflexión, procuraré interpelar críticamente a las tres realidades que he presentado históricamente en la primera parte: el modelo escolar, los sistemas nacionales de enseñanza y la modernidad pedagógica. Así, argumentaré, en esta segunda parte, que hoy estamos ante la necesidad de repensar el modelo escolar, de renovar la educación como espacio público y de elaborar una concepción radicalmente nueva de la pedagogía.

El fin del modelo escolar

En 1970, Ivan Illich publicó un célebre libro. *Deschooling society* hace una crítica al "modelo escolar", proponiendo una "sociedad desescolarizada". La historia ha corrido en dirección contraria a las expectativas de Illich. En los últimos cuarenta años hemos asistido a un crecimiento sin precedentes de los sistemas escolares, que fueron invadiendo todos los espacios y todos los tiempos de la vida. El reiterado llamamiento a la educación y a la formación a lo largo de la vida (*lifelong learning*) es el episodio más reciente de un largo proceso de escolarización de la sociedad.

Y, sin embargo, las perspectivas de Ivan Illich ganan hoy una renovada actualidad, por la vía de la revolución digital que está transformando nuestras vidas, la escuela y los procesos de aprendizaje. Hay una abundante literatura sobre los temas de la información y del conocimiento, de la comunicación y del aprendizaje, de la relación y de las redes sociales. Me permito solamente dejar constancia de una sintética reflexión de un filósofo que ha analizado estas cuestiones con gran inteligencia y sensibilidad, Michel Serres. En una de sus últimas obras, *Petite*

poucette, explica que las nuevas generaciones son totalmente diferentes de las precedentes, debido en gran parte a la “revolución digital”: «Sin que nos hayamos dado cuenta, un nuevo humano ha nacido, en un periodo corto, desde los años 70. (...) No teniendo la misma cabeza que sus padres, él o ella saben de manera diferente» (2012, p. 13).

En ese sentido, continúa Michel Serres, parece extraño que continuemos intentando educar de la misma manera:

«Estamos ante jóvenes a los que pretendemos enseñar con lógicas que datan de una época que ellos ya no reconocen: edificios, patios, aulas, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratorios, hasta conocimientos... lógicas que datan de un tiempo y que están adaptadas a una época en que los hombres y el mundo eran lo que ya no son» (2012, p. 17).

Del mismo modo que la escuela (o modelo escolar) es, en gran parte, fruto de la escritura y del libro, también la revolución digital traerá, inevitablemente, nuevas formas de organizar la educación y los aprendizajes. Esta reflexión nos lleva incluso más lejos, obligándonos a reconocer los cambios en la vida, en las relaciones sociales, en la manera de pensar, de ser y de conocer de las nuevas generaciones.

En gran medida, la revolución digital nos libera para la invención, para la creación, para la “inteligencia inventiva”. La cuestión ya no es el conocimiento en sí, sino la forma como nos apropiamos de él y como con él nos relacionamos, o de lo que de él hacemos, como lo transformamos.

No hay crítica más fuerte de un modelo escolar que la que se apoya en las tres características del teatro moderno: lugar, tiempo y acción. La educación era llevada a cabo en un determinado lugar (*el edificio escolar*), durante un tiempo determinado (*el horario escolar*) y según una determinada acción del maestro (*didáctica*). Hoy esa trilogía está muy cuestionada.

Los dos conceptos que, simbólicamente, presenté como ilustración de modelo escolar –la *clase* y el *currículo*– están desajustados frente a la realidad contemporánea y a los procesos de conocer y de comunicar de la generación del “pequeño pulgar”. También la configuración arquitectónica de las escue-

las, fruto de una importante innovación en la segunda mitad del siglo XIX, pertenece al pasado y hemos tenido dificultades para concebir nuevos espacios apropiados para conocer y aprender.

Si los educadores no son capaces de una reflexión atrevida y creativa, transformadora, entonces es probable que las escuelas se vuelvan lugares inútiles y sean sustituidas por otras formas de enseñanza y de educación. Estas formas comienzan a aparecer por medio de lógicas de “tecnologización” y de “privatización”, a través de redes, de tecnologías y de plataformas varias que tienen como soporte estructuras familiares, religiosas y comunitarias. Pero es evidente que están socavando la dimensión humana y pública de la escuela.

El problema que tenemos delante es simple. Cómo disponer nuestras energías para el cambio y la transformación al servicio de una profunda renovación del modelo escolar, preservando las dimensiones humanas y públicas, pero sin aferrarnos a lógicas y a principios que se han vuelto obsoletos.

Tenemos un deber de resistencia frente a fortísimas tendencias que buscan poner en cuestión la escuela pública. Pero nuestras formas de resistencia no pueden ser confundidas con la defensa de una escuela uniforme y burocratizada, incapaz de responder a los grandes problemas de la contemporaneidad. Los mejores momentos de la pedagogía fueron siempre aquellos en que los educadores conseguían anticipar el futuro. Es lo que se espera de un pensamiento crítico sobre la escuela.

La renovación de la educación como espacio público

Si el modelo escolar está cuestionado, también lo están los sistemas nacionales de enseñanza. La “crisis de la escuela” ha dado origen a diversas reacciones que buscan “recoger” o “proteger” a los niños en espacios privados, justificadas ora con argumentos sociales (ausencia de valores y violencia creciente en las escuelas), ora con argumentos académicos (enseñanza deficiente y profesores mediocres).

Es preciso no construir una unidad artificial en torno a corrientes y perspectivas que tienen orígenes y motivaciones muy distintas (Carnoy, 2000; Gorard, Fitz & Taylor, 2001). La combinación de un individualismo asentado en ambientes familiares y religiosos con una lógica competitiva y de mercado se ha revelado muy poderosa e influyente. Pero no ha conducido a un único plan de acción. Más bien al contrario.

Las opciones en juego se insertan en una reflexión más amplia sobre los procesos de recomposición del papel del Estado en la administración de la acción pública y en sus formas de gobierno. Esta recomposición puede tener varios sentidos, desde formas más extremas de privatización de los servicios públicos o de creación de “cuasi mercados” educativos, basados en la concurrencia y la “libre elección”, hasta formas de regulación más mitigadas basadas en la contractualización y en la evaluación de resultados (Barroso, 2005).

Por eso, la cuestión de la privatización es hoy, en tiempos de crisis económica y de declive del Estado de Bienestar, algo que está a la orden del día. Como afirma Whitty (2001), estamos ante directrices que se apoyan en un descenso de la “previsión estatal”, en una reducción de los “subsidiarios procedentes de fondos públicos”, en una mayor “desregulación” y una “transferencia de servicios hacia el sector privado”.

Tales tendencias se concretan, obviamente, en los cheques escolares (*educational vouchers*), que son la modalidad más conocida de “elección educativa”, o las escuelas concertadas (*charter schools*), que varios autores consideran la alternativa más radical de transformación del sistema educativo (Hassel, 1999).

Las relaciones entre lo público y lo privado están cambiando, sin que eso signifique forzadamente una privatización global del sistema de enseñanza. Se constata una hibridación de lo público y lo privado y la complejidad de sus relaciones. Los sistemas públicos tienden a volverse cada vez más flexibles y adaptables a la diversidad de los intereses privados; y la oferta privada tiende a hacerse cada vez más homogénea y regulada por el Estado (Barroso, 2000).

Personalmente, defiendo que se debe renovar la educación como espacio público, lo que implica interrogar críticamente no sólo el modelo escolar sino también las formas de intervención del Estado en la educación.

En el actual contexto de crisis del Estado de Bienestar (y del modelo social en el que se originó) se hace necesario reforzar la dimensión pública de la escuela pública, lo que obliga a reafirmar sus valores fundacionales ante la expansión internacional de una *vulgata* neoliberal que ve en el servicio público el origen de todos los males de la educación y en su privatización la única alternativa (Ravitch, 2010).

Pero tal afirmación no debe ocultar la transformación de las formas organizativas que sirvieron en el pasado, y que ya no sirven: por un lado es necesario recrear la escuela como espacio público de decisión colectiva, no aceptando los monopolios profesionales y burocráticos que la dominan; por otro lado, es fundamental que el Estado continúe asegurando, tal y como le compete, las condiciones para la dimensión pública de la escuela, sin que eso signifique un monopolio del Estado sobre el sistema nacional de enseñanza (Ball, 2012).

Me parece imprescindible reforzar el espacio público de la educación, pero ello no significa mantener, tal cual, la organización de los actuales sistemas de enseñanza.

Por un lado, me parece que la escuela debería abrirse a una pluralidad de iniciativas (locales, asociativas, cooperativas), desarrolladas en el marco de una narrativa pública de la educación, procurando evitar las tendencias burocráticas y corporativas, pero sin caer en una visión fragmentaria de los alumnos como clientes y de las escuelas como “servicio privado” (Castells, 1996; Touraine, 1992).

Por otro lado, juzgo que la educación debería ser repensada como un espacio público, democrático y participativo, en el marco de redes de comunicación y de cultura, de arte y de ciencia. Dicho de otra forma, volviendo una vez más a Ivan Illich (1970), creo que el futuro pasa por la capacidad de recuperar prácticas antiguas, de socialización y “convivencialidad”, formulándolas en el contexto de nuevas modalidades culturales, de conocimiento y de educación.

Este sentido de renovación de la educación como espacio público nos permitirá traspasar la crisis actual, sin caer en divisiones y fragmentaciones, en lógicas de “comunitarización” y de “privatización”. Nos permitirá, en fin, continuar con el empeño de una escuela como institución pública, como lugar de inclusión, de diversidad y de creatividad.

Una concepción radicalmente nueva de la pedagogía

En 1995, el filósofo Neil Postman publicó un libro con un sugestivo título: *The end of education*. En él argumentaba que la educación pública depende de la adopción de narrativas compartidas y de la recusación de narrativas que conducen a la alienación y a la separación:

«La cuestión esencial no se encuentra en la informática, en los exámenes, en la evaluación de los profesores, en la dimensión de las clases u otros aspectos de la gestión de las escuelas. El problema reside en dos puntos y sólo dos: la existencia de narrativas compartidas y la capacidad de estas narrativas para dar un sentido inspirador a la educación» (1995, p. 18).

A lo largo del siglo XX, concepciones pedagógicas, psicológicas y sociológicas de la infancia se fueron mezclando con “ideologías de salvación”, alimentando la ilusión de la escuela como lugar de “redención personal” y de “regeneración social”. En el mismo tiempo histórico, la dejación por parte de las familias y de las comunidades de sus funciones educativas y culturales iba transfiriendo a las escuelas un exceso de misiones. Para superar el “currículo tradicional”, sucesivas oleadas de reformas han ido añadiendo nuevas técnicas y conocimientos, así como un sinfín de programas sociales, culturales y asistenciales.

Una *sociedad sin escuelas*, propuso Illich. *Escuelas sin sociedad*, es lo que constatamos nosotros cuarenta años más tarde. “Sin socie-

dad” porque estamos ante una ruptura del pacto histórico que permitió la consolidación y la expansión de los sistemas públicos de enseñanza y constituyó uno de los grandes signos civilizatorios del siglo XX. “Sin sociedad”, porque hoy, para muchos alumnos y para muchas familias, la escuela no tiene sentido alguno, no se inscribe en una narrativa coherente desde el punto de vista de sus proyectos personales o sociales. No conseguiremos ir muy lejos en nuestras reflexiones si no comprendemos el alcance de esta doble ausencia de sociedad, que, paradójicamente, proyecta sobre los profesores un exceso de expectativas y de misiones (Nóvoa, 2002).

La modernidad pedagógica, de la razón y de la responsabilidad define un tiempo histórico que se prolonga desde el final del siglo XIX hasta el inicio del siglo XXI. Esta herencia hoy forma parte de nuestra manera de entender la educación. Pero necesita ser renovada de acuerdo con una lógica de creación y de inteligencia.

Las problemáticas de la creación, tal y como las define Michel Serres (1991), son hoy esenciales para la reflexión pedagógica y para la organización del trabajo escolar. La educación como creación cultural cambia nuestras concepciones pedagógicas de “acto racional” a “acto creativo”. Al mismo tiempo, se refuerza la dimensión colaborativa del trabajo escolar y pedagógico, así como el uso de las redes como dispositivo de comunicación y de aprendizaje.

Las lógicas de creación se amplían a través de las lógicas de la inteligencia. Al utilizar este concepto quiero abrir tres horizontes pedagógicos. El primero se refiere a la necesidad de sustituir una “pedagogía de la seducción”, muy presente en el siglo XIX, por una “pedagogía de la consciencia”, por un esfuerzo de distanciamiento, de lucidez y de comprensión. El segundo se refiere a un movimiento reciente en el área de las neurociencias, y que un escritor portugués definió recientemente al hablar de un artista amigo suyo: «tiene los sentidos dentro de la inteligencia»⁴.

⁴ La frase es del escritor António Lobo Antunes y fue pronunciada en el elogio que hizo al artista Júlio Pomar, el 19 de junio de 2013, durante la ceremonia en que se le concedió el Doctorado *Honoris Causa* por la Universidad de Lisboa.

El tercero se refiere a “inter-ligar”, una de las etimologías de la palabra “inteligencia” que hoy cuenta con más resonancias en el aprendizaje.

Merece la pena volver, de nuevo, a Michel Serres, cuando afirma que:

«Las ciencias cognitivas muestran que la utilización de la net, la lectura y la escritura en la punta de los dedos, la consulta de Wikipedia o de Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que la utilización del libro, de la pizarra o del cuaderno. Los jóvenes de hoy pueden manipular varias informaciones simultáneamente. Ellos no conocen, ni integran, ni producen síntesis de la misma forma que nosotros, sus mayores. Ellos no tienen la misma cabeza que nosotros» (2012, pp. 12-13).

De cara a estos cambios es urgente “inventar novedades unimaginables”, también en el plano pedagógico. No podemos continuar reproduciendo los mismos modelos, basados en un tiempo que ya no es el nuestro, dirigidos a jóvenes que ya no piensan ni actúan como nosotros. Hoy, el cambio pedagógico está dificultado por el colosal peso de las estructuras involucradas en los sistemas de enseñanza: estructuras políticas y burocráticas, carreras docentes, especialistas universitarios, instituciones de formación de profesores, currículos, programas de enseñanza, manuales escolares, tecnologías educativas...

En este sentido, es imposible concretar una lógica de cambio sin, al mismo tiempo, acabar con las excesivas ilusiones que marcaron el siglo XX. Las ideologías de salvación a través de la escuela ya habían sido denunciadas por Ortega y Gasset:

«Esto nace de un error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas, y consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela –elemental, secundaria o superior– es buena. Esto es un residuo de la beataría idealista del siglo pasado. Atribuye a la escuela una fuerza creadora histórica que no tiene ni puede tener» (1940, p. 65).

Pero no por eso dejaron de hacerse dominantes en la forma de pensar la escuela.

Por ello, la redefinición de la pedagogía implica la redefinición del mismo papel de la institución escolar. La escuela debe librarse de una visión regeneradora o reparadora de la sociedad, asumiendo que es solamente

una de entre las muchas instituciones sociales que promueven la educación. En tal sentido, la renovación pedagógica es inevitablemente dependiente de otra concepción del modelo escolar y de un reforzamiento del espacio público de la educación.

* * *

«No se puede pensar fuera de las posibilidades de la lengua en que se piensa». La frase es de un escritor portugués, Vergílio Ferreira (1192, p. 9), y merece nuestra atención. Necesitamos ampliar nuestra lengua, esto es, nuestros instrumentos críticos de pensamiento y de acción.

Para pensar la crisis, necesitamos dotarnos de nuevos instrumentos teóricos y metodológicos, que nos permitan abrir nuevos entendimientos e inteligibilidades. Resistir no es defender la situación que existe, sino luchar por una escuela que responda a los ideales públicos, de democratización, de inclusión y de diversidad, que estuvieron en su origen.

En la primera parte de este texto, he intentado, de manera muy sintética, establecer las bases de la escuela tal y como la conocemos en el presente, articulando tres procesos interrelacionados: 1) la producción del modelo escolar; 2) la consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza y la expansión de la “escuela de masas”; 3) la emergencia de la modernidad pedagógica. Esta triple realidad, que define la historia contemporánea de la escuela, requiere ser revisada y repensada en profundidad.

Es lo que he tratado de hacer en la segunda parte, abriendo el pensamiento al *presente futuro*, explicando de qué manera: 1) el modelo escolar está duramente cuestionado en particular por la “revolución digital” que introduce nuevas relaciones en el conocimiento y en el aprendizaje; 2) los sistemas nacionales de enseñanza han de ser remplazados por diversas formas de presencia y de participación en el contexto de un reforzamiento del espacio público de la educación; 3) la modernidad pedagógica tiene que ser actualizada mediante nuevos conceptos y realidades que la definan a partir de la creatividad y de la inteligencia, en sus múltiples significados.

Necesitamos un pensamiento crítico, que no se limite a justificar lo que existe, sino que dé nuevo sentido y abra nuevas perspectivas a la educación. Son tres ideas que, con su simplicidad, nos pueden ayudar a pensar los tiempos futuros de la educación.

REFERENCIAS

- BALL, S. (2012). *Global educational policy: austerity and profit*. La Laguna: Universidad de La Laguna / Serie Conferencias 5.
- BARROSO, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- BARROSO, J. (2005). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations. In Dutercq, Y. (dir.). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 151-171.
- BROUARD, E. (1887). Simultané (Enseignement). In Buisson, F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette, parte 1, tomo 2, pp. 2.787-2.789.
- BUISSON, F. (1875). *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*. Paris: Imprimerie Nationale.
- BUISSON, F. (1882). Classes. In Buisson, F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette, parte 1, tomo 1, pp. 403-410.
- CARNOY, M. (2000). School Choice? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29 (7), 15-20.
- CASTELLS, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Éditions Belin.
- COMPAYRÉ, G. (1911). Pédagogie (Histoire de la). In Buisson, F. (dir.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et C^{ie}, pp. 1.546-1.550.
- DUBOIS, P. (2002). *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. Berne: Peter Lang.
- DURKHEIM, É. (1911). Éducation. In Buisson, F. (dir.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et C^{ie}, pp. 529-536.
- FERREIRA, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Éditions Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- FURET, F. & OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Minuit.
- GORARD, S.; FITZ, J. & TAYLOR, C. (2001). School choice impact: What do we know? *Educational Researcher*, 30 (7), 18-23.
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- HASSEL, B. (1999). *The Charter School. Avoiding the pitfalls, fulfilling the promise*. Washington: Brookings Institution.
- HUTMACHER, W. (1981). Préface. In Moradpour, E. *École et jeunesse. Esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois 1846-1961*. Genève: Cahiers du Service de la Recherche Sociologique, 14, pp. I-XII.
- ILLICH, I. (1970). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- JULIA, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. In Nóvoa, A., Depaepe, M. & Johanningmeier, E. (eds.). *The colonial experience in education*. Gent: Paedagogica Historica, pp. 353-382.
- KNIBBS, G. H. (1910). *The evolution and significance of the census*. Melbourne: Imperial Federation League of Australia.
- LEVASSEUR, É. (1875). *Rapport sur l'instruction primaire et l'instruction secondaire*. Paris: Imprimerie Nationale.
- MEYER, J.; RAMÍREZ, F. & SOYSAL, Y. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), 128-149.
- MICHELET, J. (1846). *Le Peuple*. Paris: Hachette/ Paulin.
- NÓVOA, A. (2002). La raison et la responsabilité: Vers une science du gouvernement des âmes. In Hofstetter, R. & Schnewly, B. (Eds.). *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles - Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Berne: Peter Lang, pp. 243-263.
- NÓVOA, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
- NÓVOA, A. (2006). *La construction du "modèle scolaire" dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal): Des années 1860 aux années 1920*. Paris: Tese de doutoramento, Universidade de Paris IV – Sorbonne.

- ORTEGA Y GASSET, J. (1940). Misión de la universidad. In *El libro de las misiones*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 59-129.
- POPKEWITZ, T. (1997). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, 26 (9), 18-29.
- POSTMAN, N. (1995). *The End of Education. Rethinking the value of school*. New York: Knopf.
- RAVITCH, D. (2010). *The death and life of the great American school system*. New York: Basic Books.
- REBOUL, O. (1974). *L'élan humain ou l'éducation selon Alain*. Montréal-Paris: Les Presses de l'Université de Montréal-Librairie Philosophique J. Vrin.
- RÖHRS, H. (1992). A united Europe as a challenge to education. *European Journal of Intercultural Studies*, 3 (1), 59-70.
- ROSE, N. (1998). *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROSE, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SERRES, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: Éditions François Bourin.
- SERRES, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Éditions Le Pommier.
- SIMON, J. (1865). *L'école*. Paris: Librairie Internationale.
- TOURAINÉ, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- TYACK, D. (1974). *The one best system. A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.
- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- WHITTY, G. (2001). Vultures and third ways: Recovering Mannheim's legacy for today. In Demaine, J. (ed.). *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave, pp. 206-221.