

¿En qué siglo vive la escuela?

El reto de la nueva cultura educativa



La información se presenta inabarcable, incierta y con fecha de caducidad; se relativizan los contenidos enseñados, cada día más heterogéneos y la escuela recibe el ambicioso encargo de enseñar a vivir. Ante este panorama, los autores se preguntan: ¿servirán los valores y competencias de siempre para enfrentarse a los problemas del siglo XXI?

Carles Monereo Font y Juan Ignacio Pozo Municio*

“A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI.”

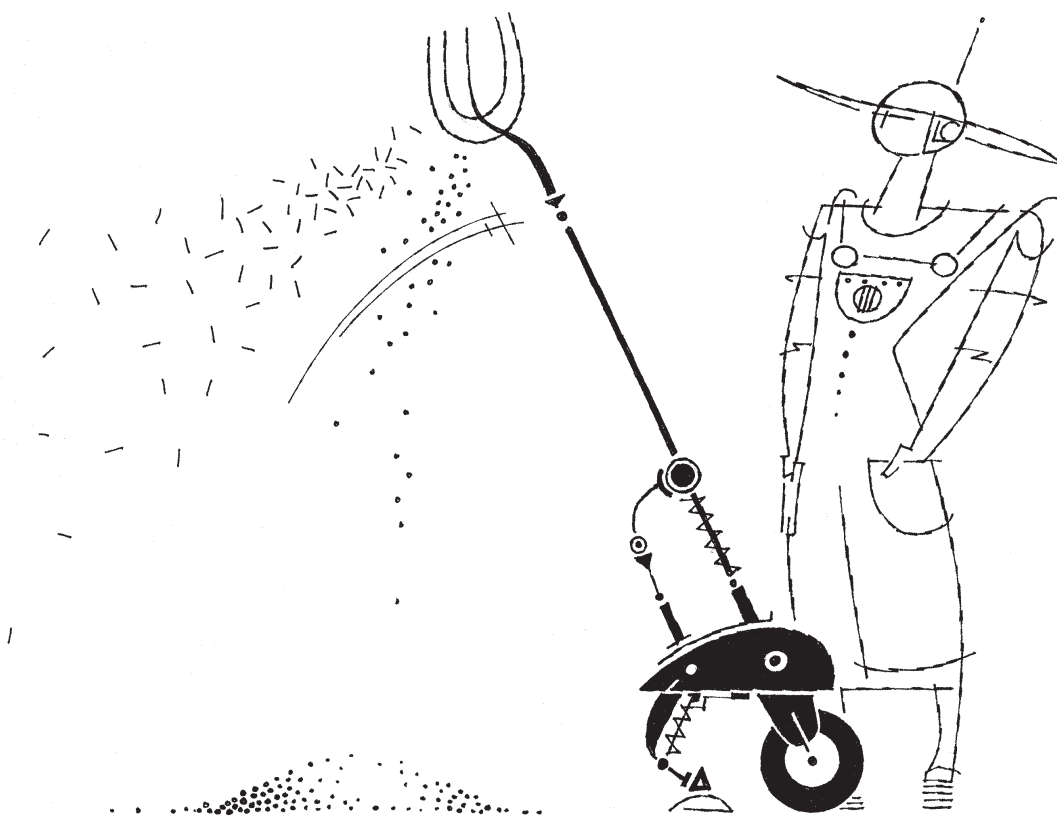
La frase anterior resume una paradoja que suele acompañarnos en nuestro quehacer docente. Por una parte, especialmente en la enseñanza no universitaria, se imparten bastantes contenidos que resultan obsoletos y no responden a los avances de las investigaciones que se desarrollan en cada disciplina. Por otra, estén o no actualizados sus contenidos, cada vez está menos claro cuál es la función de cada una de esas disciplinas en la formación de los futuros ciudadanos. ¿Es realmente imprescindible estudiar filosofía para tener una conciencia crítica, como “casualmente” sostienen los filósofos? ¿O esa conciencia puede lograrse hoy desde otros saberes, por ejemplo a partir del estudio de las ciencias cognitivas? Para que el alumnado conozca mejor su propia lengua y cultura, pongamos el castellano o el catalán, ¿debe conocer realmente la cultura clásica griega o latina? ¿No sería mejor que estudiaran otras lenguas y culturas contemporáneas, hijas también de aquella tradición? ¿El conocimiento social de los ciudadanos debe reducirse solamente a la geografía y la historia? ¿No necesitan también conocimientos económicos, antropológicos o psicológicos? Así pues, ante este panorama cabe preguntarse: ¿estamos enseñando a nuestros alumnos y alumnas los contenidos que les permitirán interpretar, adaptarse y, en su caso, transformar el mundo en el que les tocará vivir?

Con su tradicional sarcasmo, Guy Claxton (1991, págs. 60-61 de la trad. cast.) nos recuerda cómo suele

reaccionar la comunidad educativa —y muy especialmente la académica, tan embebida en sus intereses corporativos y sus inercias institucionales— ante cualquier situación de cambio en relación a los contenidos del currículo —como por ejemplo la que hemos presentado en los párrafos precedentes—.

Una deliciosa sátira de Harold Benjamin titulada *El currículo de dientes de sable*, publicada en 1939, nos hace retroceder a las primeras materias del currículo: formar a los jóvenes en el arte de capturar peces, cazar caballos lanudos a garrotazos y asustar con fuego a los tigres de dientes de sable. La cuestión era: ¿qué ocurriría con estas venerables materias cuando alguien inventara la caña de pescar, los caballos lanudos se trasladaran a terrenos más altos y fueran reemplazados por antílopes, más veloces, y los tigres se murieran y ocuparan su lugar unos cuantos osos? ¿No se debería jubilar o sustituir estas materias por estudios más pertinentes?

“No seas tonto”, le dijeron los sabios ancianos mostrando sus sonrisas más benévolas. “No enseñamos a capturar peces con el fin de capturarlos realmente; lo hacemos para desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. Tampoco enseñamos a cazar caballos a garrotazos para capturarlos, sólo para desarrollar una fuerza general en el aprendiz que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica y especializada como la caza de antílopes con red. Y no enseñamos a asustar tigres con ese fin, sino con el propósito de brindar al alumnado ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría originarse en una actividad tan básica como matar osos.” Todos los radicales se



Paco Giménez.

quedaron sin palabras ante esta declaración; todos salvo el más radical de ellos. Estaba desconcertado, es cierto, pero era tan radical que aún hizo una última protesta. “Pero, pero con todo”, sugirió, “deberéis admitir que los tiempos han cambiado. ¿No podríais dignaros a probar estas otras actividades más modernas? Después de todo, quizá tengan algún valor educativo.” Incluso los compañeros radicales de ese hombre pensaron que había ido demasiado lejos. Los sabios ancianos estaban indignados. La sonrisa se esfumó de sus semblantes. “Si tú mismo tuvieras alguna educación”, le dijeron gravemente, “sabrías que la esencia de la verdadera enseñanza es la intemporalidad. Es algo que permanece a través de las condiciones cambiantes, como una roca firmemente plantada en medio de un tumultuoso torrente. ¡Has de saber que hay verdades eternas y que el currículo de dientes de sable es una de ellas!”

¿Servirán los mismos valores?

Por otro lado, no debemos olvidar que los profesores y profesoras que impartimos estas materias nos formamos mayoritariamente en una escuela tradicional, transmisiva, memorística y con un talante autoritario en la que los valores eran universales, únicos e indiscutibles, y el saber se igualaba a la acumulación de datos sobre el máximo número de temas posible. Pero, ante esta realidad, automáticamente surge la duda: ¿servirán esos mismos valores y concepciones sobre el saber, la enseñanza y el aprendizaje para hacer frente a los problemas del siglo XXI?

Finalmente, cabe recordar que nuestros alumnos y alumnas se encuentran inmersos en un contexto saturado de música, videojuegos, moda, deportes, chats, teléfonos celulares... elementos todos ellos que apenas tienen cabida en las aulas. Por todo ello, la disociación entre la vida y la escuela parece ser, más que nunca, un hecho insoslayable. Ante este panorama, nos asalta una nueva preocupación: ¿estamos formando a nuestro alumnado en las competencias que necesitarán para vivir (o quizás sobrevivir) en este siglo?

Pero, obviamente, nuestra intención en este artículo no es la de dar respuesta a estos interrogantes, una misión que en los albores de una nueva era se nos antoja utópica; nuestro propósito no va más allá de proponer algunas ideas especulativas, aunque, eso sí, basadas en las aportaciones que en los últimos años han ido realizando los filósofos y sociólogos de la educación, los psicólogos educativos, los teóricos de las nuevas tecnologías y los responsables políticos, y que deseamos que contribuyan a la reflexión y al debate prospectivos, caldo de cultivo de futuras innovaciones curriculares.

Morin, E. (2000): *Els 7 coneixements necessaris per l'educació de futur*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Savater, F. (1997): *El valor de educar*, Barcelona: Ariel.

UNESCO (1997): *Informe de la Comisión Delors: la educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana.

Estos especialistas han dibujado un panorama acotado por, al menos, seis grandes retos.

La caducidad de la (in)formación

En el siglo XXI la formación que recibamos, como los yogures, tendrá una fecha de caducidad cada vez más corta. Al parecer, aproximadamente cada diez años el conocimiento se renueva en su mayor parte; según este dato, más de la mitad de los saberes que deberá adquirir un niño que nazca en estos momentos aún no se han producido.

Quedan ya lejos las épocas en las que una generación experimentaba una única “revolución tecnológica”, fruto de la cual se desarrollaban un conjunto limitado de herramientas que debían dominarse de por vida. Nuestra propia generación ha asistido a

cambios convulsos que en pocos años nos han obligado a pasar de la pluma al bolígrafo, la máquina de escribir eléctrica, el ordenador... y después al trabajo con redes telemáticas (Internet); y quién sabe lo que aún



Paco Giménez.

nos deparará el futuro. Queramos o no, nos estamos convirtiendo en “aprendices permanentes”, condenados a estar actualizándonos constantemente bajo la amenaza de que si no lo hacemos, quedaremos “descolgados”, al margen de los nuevos cambios.

Frente a estas transformaciones intensas, frecuentes y, en buena medida, imprevisibles, los diseñadores de las propuestas formativas, especialmente en los niveles superiores de la enseñanza, se verán obligados a revisar el nivel de presencia del alumnado en los centros, a redimensionar los espacios y recursos necesarios, a redefinir la función docente y la forma que deberán adoptar los materiales y los métodos didácticos y, sobre todo, a repensar los currículos que se están ofreciendo a los estudiantes.

Es evidente que no todos los saberes, valores y actitudes y no todas las destrezas y estrategias son igualmente percederas. Existen conocimientos y formas de interactuar con ellos que ya fueron necesarios para que nuestros abuelos sobrevivieran en la sociedad que les tocó vivir y que, probablemente, también necesitarán nuestros nietos. Pero puede que se relacionen con ellos de forma muy diferente. Tomemos como ejemplo los contenidos más clásicos que se convirtieron en el eje principal del esfuerzo alfabetizador realizado a lo largo del siglo XX: los niños seguirán necesitando leer, escribir y calcular... ¿pero lo harán igual en el marco de las nuevas tecnologías? ¿Será tan importante el grafismo, el trazo de la letra escrita en una sociedad en la que probablemente los ordenadores serán capaces de reconocer nuestra voz y convertir nuestros pensamientos en voz alta en textos escritos? ¿Cómo afectará esto a las formas de leer, escribir, contar y calcular?

A modo de ejemplo, David Olson (1994) analiza en su libro *El mundo sobre el papel* (Barcelona: Gedisa, 1998) cómo las formas de pensar en una sociedad se han ido modificando históricamente con los diferentes usos del discurso escrito. Y no es sólo que el hecho de escribir cambie la forma de concebir la relación con lo que se ha escrito; es que las distintas maneras de leer generan también formas diferentes de pensar, mediante la introducción de cambios sutiles que Olson analiza. ¿Sabía el lector de este Tema del Mes que hasta la Edad Media la lectura era pública, en voz alta? ¿O que la invención de la imprenta suscitó recelos entre la gente cultivada —los lectores de manuscritos— similares a los que ahora despierta entre esa misma gente —que lee en la actualidad textos impresos— la aparición de la cultura audiovisual? ¿Qué diferencias podemos establecer en la memoria colectiva entre las culturas orales y escritas? A partir de la obra de Olson podemos especular sobre qué consecuencias tendrán las nuevas tecnologías en nuestra forma de leer y escribir y, por tanto, podremos determinar cómo habrá que enseñar a partir de ahora estas destrezas a los futuros estudiantes.

En este laberinto de contenidos, probable-

mente ha llegado el momento de que la vieja coletilla del “enseñar a aprender” tome forma e impregne los programas escolares.

La inabarcabilidad e incertidumbre de la información

En el siglo que iniciamos el problema no será poseer la información, sino más bien encontrarla, seleccionarla y ser capaz de utilizarla de manera apropiada. Baste decir que diariamente aparecen miles de nuevos puntos de información en Internet. Pero el hecho de que la información resulte del todo inabarcable y difícil de digerir para cualquier ser humano no es el peor de los problemas con los que deberemos enfrentarnos; el verdadero peligro estriba en la dificultad de establecer la verosimilitud y credibilidad de esa información, frecuentemente parcial e incompleta, cuando no involuntaria o voluntariamente errónea o falsa.

Así las cosas, para poder formar a estudiantes que sepan buscar y utilizar información relevante y con garantías de rigor se imponen algunas medidas que nos ayuden a paliar esta situación.

El riesgo de sustituir el conocimiento por la información

Otra presumible consecuencia del reinado de los medios de comunicación en todos los ámbitos de

nuestra vida será la simplificación de los mensajes que se intercambien en pos de asegurar la rapidez, la economía y la inteligibilidad de las transmisiones; esta, *a priori*, deseable simplificación puede conducirnos fácilmente a la banalización de los sucesos y a la superficialidad de las interacciones (la televisión es una inagotable muestra de ello).

De facto, los modelos psicopedagógicos más regresivos y reduccionistas están disfrutando de un nuevo renacimiento en el diseño de un gran número de programas multimedia y de webs de naturaleza instruccional en los que se favorece la utilización de procedimientos de copia, repetición o ensayo y error prácticamente en exclusiva, marginando otras formas de tratar la información que la literatura especializada ha demostrado que resultan más idóneas para lograr una mayor significatividad en los aprendizajes.

Tal vez recuerde el lector una historia sucedida hace unos meses aquí, en España. Una famosa televisiva, de las que están todos los días “en el candelabro”, como muy bien decía otra famosa, fue descubierta *in fraganti* con más de veinte páginas de su primera —y supuestamente última— novela copias literalmente de obras de otras autoras. A la hora de justificarse, la famosa y presunta autora, asumiendo que la mayoría de la gente no sabe cómo funciona un ordenador, tuvo el desparpajo suficiente para atribuir el desliz a un supuesto error relacionado con los archivos informáticos. El tal vez no tan famoso —pero auténtico escritor— Francisco Ayala dio una explicación que, aunque irónica,

resulta bastante más creíble: “Se cometió el error de alfabetizar a todo el mundo, y ahora todo el mundo se cree novelista”. O sea, que no basta con saber leer y poder acceder a la información —algo que ni siquiera requiere en realidad saber leer: basta con ver a semejantes “famosas” en la *tele*—; hay que aprender también a masticarla, digerirla, metabolizarla en conocimiento.

En definitiva, asistimos a un preocupante nuevo giro del aprender, entendido como un proceso de construcción de redes de significados, hacia el hecho de “prender”, equiparable a la recolección de datos no relacionados, frente al cual deberíamos oponer una sólida resistencia basada en la formación de estudiantes orientados hacia la comprensión profunda de los fenómenos que les rodean.

Decálogo para sobrevivir

1. **Buscarás la información** de manera crítica y selectiva, para poder tomar las decisiones más adecuadas.
2. **Leerás** siempre tratando de comprender, construyendo un contexto significativo nacido de la confrontación de tu texto (conocimiento previo) con el texto escrito.
3. **Escribirás** de manera argumentada, tratando de convencer en todo momento con razones.
4. **Automatizarás** lo rutinario y dedicarás la mayor parte de tus esfuerzos a pensar en aquello que sea relevante.
5. **Analizarás** los problemas de forma rigurosa y concienzuda para poder expresar tus opiniones de manera razonada.
6. **Escucharás** con atención, tratando de comprender lo que te dicen para lograr conversar con propiedad y hacer comprensible lo que dices.
7. **Hablarás** con claridad, convencimiento y rigor, intentando que tus interlocutores asuman tus ideas y sentimientos.
8. **Crearás** empatía con los demás de forma que puedas compartir sentimientos, fines y estrategias.
9. **Cooperarás** en el desarrollo de tareas comunes como un medio para lograr también el éxito individual.
10. **Te fijarás** metas razonables que te permitan superarte día a día.

La relatividad de los conocimientos enseñados

Una de las claras consecuencias del pensamiento posmoderno y también del constructivismo radical ha consistido en negar la existencia de cualquier “verdad” objetiva, universal y acontextual que deba ser compartida por todos y, por tanto, enseñada. También los medios de comunicación han contribuido a consolidar este punto de vista, al transmitir con frecuencia a la opinión pública distintas versiones de un mismo suceso en función de los intereses económicos, políticos e ideológicos que defienden los dueños de ese medio.

La tecnología digital que va a invadirnos durante este nuevo siglo dará otra vuelta de tuerca a favor de

esta visión relativista; la posibilidad que ofrecen los nuevos sistemas de representación digital de recrear “realidades virtuales” verosímiles, aunque basadas en hechos inexistentes, puede suponer la última estocada a la objetividad.

De hecho, como el programa de televisión *El gran hermano* o, mejor aún, la película *El show de Truman* nos han hecho ver, las fronteras entre la realidad y la ficción se están volviendo tan frágiles que ya no se trata de convertir la ficción en realidad, como siempre ha ocurrido en las novelas y en el cine, sino que ahora la sociedad televisada convierte la realidad en ficción. ¿Ha podido comprobar el lector la dificultad que tienen los niños para diferenciar a veces lo ficticio de lo real ante una pantalla de televisión? ¿No estarán de hecho más adaptados al medio que nosotros y se habrán percatado ya de que no existe en realidad ninguna diferencia? Si Platón reviviera cambiaría la metáfora: el mundo que conocemos no son sombras en las paredes de una caverna, sino reflejos digitales en la pantalla de un televisor.

Sin negar nuestra condición humana de “constructores” permanentes de la realidad, hemos de admitir que, por una parte, esa construcción se refiere a algo que existe, el mundo que nos rodea, que presenta ciertas regularidades y uniformidades que posibilitan que actuemos sobre él; por otro lado, también deberíamos aceptar que existen puntos de vista más pregnantes y sofisticados, en el sentido de que explican con mayor profundidad un determinado fenómeno, y que reciben un mayor consenso de la comunidad de referencia (científicos, expertos, académicos, etc.).

Ante la creciente avanzadilla del “todo vale”, el “hablar por hablar”, la aceptación acrítica de cualquier juicio de valor, la persuasión por encima de la argumentación y la demagogia sobre la coherencia y el rigor del discurso, será necesario anteponer el criterio de los nuevos ciudadanos, formados en una actitud recelosa y crítica, capaz de contrastar perspectivas dispares y de justificar racionalmente sus propios puntos de vista.

La heterogeneidad de las demandas educativas

Otro de los grandes desafíos que plantea el siglo XXI a la educación es la gradual e imparable heterogeneidad de las necesidades educativas que deberán cubrirse; tras el acceso de la práctica totalidad de la población infantil y juvenil al sistema educativo —lo que incluye a un buen número de alumnos y alumnas que hasta hace muy poco eran excluidos de él por presentar distintos tipos de *handicaps*—, hay que añadir ahora la progresiva incorporación de ciudadanos de otros países con culturas educativas muy diferentes. Este fenómeno es fruto de la emigración por motivos económicos, pero también del creciente deseo de movilidad de la población, favorecida por la adopción de medidas económicas liberalizadoras (abolición de fronteras, mercado y moneda únicas, el inglés como

idioma común, reducción de los costes del transporte, etc.).

Así las cosas, la escuela deberá no sólo respetar o atender a la diversidad, como se suele argumentar —y no siempre aceptar—, sino también fomentar el diálogo entre diferentes culturas, valores y sistemas de conocimiento. A partir de ese diálogo, la institución escolar deberá enriquecerse con esa diversidad y tendrá que promover la heterogeneidad, en lugar de buscar, como ha hecho casi siempre, en el marco de una cultura escolar acreditativa y selectiva, la homogeneización u homologación del alumnado.

Además de las demandas de actualización continua ya comentadas, debe añadirse a esta situación el número cada vez mayor de ancianos que, al alargarse la esperanza de vida, desearán seguir en contacto con aquellas instituciones educativas que puedan contribuir a mejorar su calidad de vida.

Este complejo panorama exige, tal como plantea nuestra Reforma educativa, el desarrollo de una escuela inclusiva o comprensiva que sea capaz no sólo de atender a la diversidad de necesidades y competencias que coexisten en su seno, sino también de favorecer esa diversidad; y ello únicamente será factible sobre la base de una gran flexibilidad y polivalencia de todos los agentes y elementos que forman el entramado educativo: los equipos rectores, los profesionales de la enseñanza y la intervención psicopedagógica, los materiales, los espacios, los horarios, etc.

La educación para el ocio

Frente al empuje creciente en nuestra sociedad de la lógica economicista, la escuela deberá conservar entre sus metas formativas una visión amplia, humanista, según la cual su función no será la de formar trabajadores, mano de obra, sino personas; y tendrá que ser consciente de que en el futuro esas personas tendrán cada vez más horas de ocio, de autoformación, de tiempo dedicado a sí mismas. Así pues, en la escuela no debe primar la idea de brindar conocimientos útiles para acceder al mercado de trabajo, sino para vivir. En este sentido, resulta significativo y paradójico al mismo tiempo que la institución que recibe una mayor presión laboral sea la universidad, un espacio en el que supuestamente el conocimiento debería constituirse en un fin en sí mismo. La mejor apuesta —en la escuela y en el ámbito universitario— debería ser una vez más el dotar a los alumnos y alumnas de las competencias necesarias para acceder a las culturas simbólicas (literarias, artísticas, científicas) que caracterizan a nuestra sociedad posindustrial, posmoderna, en la que los bienes más preciados —la riqueza cultural, pero también económica— no están ligados a la producción de bienes materiales, sino de símbolos y sistemas que permiten manipularlos y transportarlos (por ejemplo, las famosas tecnologías de la información y la comunicación).

En este contexto, no se tratará ya sólo de atender y

promover la diversidad entre el alumnado, sino también “dentro de cada alumno”, haciendo que los espacios educativos desarrollen en diverso grado competencias distintas entre los alumnos y alumnas, haciéndoles más capaces no tanto ante el mercado laboral, sino y, sobre todo, más plenos y autónomos en su desarrollo personal, lo que sin duda facilitará también su éxito profesional.

De esta forma, los espacios de ocio o trabajo deberán ser más fluidos, del mismo modo que sucederá con la educación formal e informal. Sin duda, en los próximos años vamos a contemplar una intensa redefinición de la función de la escuela, de la necesidad de presencialidad en los centros educativos, del tipo de interacciones (profesor-alumnado) que es preciso potenciar, de la inserción en los espacios escolares de otras formas de educación que ahora se consideran extracurriculares (voluntariados, ONGs, actividades extraescolares), de las características que deberán tener los materiales que se van a utilizar, de los instrumentos más indicados para llevar a cabo una evaluación que sea al mismo tiempo rigurosa y ajustada a los diferentes colectivos, etc.

Frente a todos estos retos que acabamos de esbozar, caben al menos dos soluciones curriculares que, en todo caso, nos parecen compatibles:

- La necesidad de efectuar una selección mucho más estricta y restrictiva de los contenidos que deberá aprender el alumnado. Se deberá optar por aquellos que tengan una naturaleza más inclusiva, interdisciplinar y, presumiblemente, más permanente e invariable. Algunos autores han mencionado en este sentido el interés que supondría introducir una suerte de metaconceptos (por ejemplo, “sistema”, “interacción”, “representación”) que actuarían como ejes transversales entre las distintas disciplinas.

- La conveniencia de enfatizar aquellos contenidos que favorezcan el aprendizaje continuado de nuevos conocimientos, es decir, que mejor respondan al viejo desideratum de “aprender a aprender”. Nos estamos refiriendo al conjunto de habilidades, procedimientos y estrategias de aprendizaje que garanticen que el hecho de aprender no se detenga; competencias que permitan a cualquier ser humano adaptarse a situaciones cambiantes y sobrevivir en cualquier contexto social.

Desde nuestro punto de vista, estas competencias podrían agruparse en una serie de bloques que aquí presentamos en forma de decálogo para facilitar su tratamiento, y que van a desarrollarse a lo largo de este monográfico.

Se busca, en definitiva, un estudiante que responda al siguiente perfil: alguien flexible, estratégico y empático. ¿Es ése el tipo de persona que estamos formando en nuestras escuelas?

* Carles Monereo Font y Juan Ignacio Pozo Mucio son profesores de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Madrid, respectivamente.