

COLECCIÓN
EDUCACIÓN:
OTROS LENGUAJES



Directores de la colección:

Jorge Larrosa
(Universidad de Barcelona, España)

Carlos Skliar
(FLACSO, Área Educación, Buenos, Argentina)

Título original: «In Defence of School»

Traducción: Antonio Francisco Rodríguez Esteban

Edición: Primera. Marzo de 2014

Tirada: 800 ejemplares

ISBN: 978-84-15295-64-8

Copyright: © 2014, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl
Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra.

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

Dirección postal: En Argentina:
Tacuarí 540. Tel. (011) 4331-1565
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina

En España:
P.I. Camporroso. Montevideo 5, nave 15
(28806) Alcalá de Henares, Madrid.

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com



DEFENSA DE LA ESCUELA

UNA CUESTIÓN PÚBLICA

Jan Masschelein
Maarten Simons

ÍNDICE

Introducción.....	11
ACUSACIONES, DEMANDAS, ALEGACIONES.....	15
1. Alienación.....	15
2. Consolidación del poder y corrupción.....	16
3. Desmotivación de la juventud.....	18
4. Falta de eficacia y de utilidad.....	19
5. La exigencia de reforma y la posición superflua.....	21
¿QUÉ ES LO ESCOLAR?.....	28
6. Una cuestión de suspensión (o liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis)	31
7. Una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común).....	38
8. Una cuestión de atención y de mundo (o abrir, crear interés, traer a la vida, formar).....	43
9. Una cuestión de tecnología (o practicar, estudiar, disciplina).....	51
10. Una cuestión de igualdad (o ser capaz de empezar, in-diferencia).....	63

11. Una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría).....	69
12. Una cuestión de preparación (o estar en forma, estar bien entrenado, estar bien preparado, probar los límites).....	80
13. Y por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica (o ejercer la autoridad, traer a la vida, traer al mundo).....	89
LA DOMESTICACIÓN DE LA ESCUELA	97
14. Politización.....	100
15. Familiarización.....	105
16. Naturalización.....	106
17. Tecnologización.....	112
18. Psicologización.....	116
19. Popularización.....	117
LA DOMESTICACIÓN DEL PROFESOR	119
20. Profecionalización.....	124
21. Flexibilización.....	132
<i>EXPERIMENTUM SCHOLAE: LA IGUALDAD DEL COMIENZO..</i>	141
22. Alegoría de la escuela (o la escuela explicada a nuestros hijos).....	153
Obras citadas y consultadas.....	157



DEFENSA DE LA ESCUELA

UNA CUESTIÓN PÚBLICA

INTRODUCCIÓN

Aunque a menudo la escuela se ha erigido como símbolo de progreso y de un futuro mejor, sus orígenes no están exentos de mácula. Desde sus inicios ha sido acusada, juzgada y declarada culpable. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, la escuela fue una fuente de “tiempo libre” —la traducción más común de la palabra griega *scholê*— para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época). Así pues, la escuela era una fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como “bien común”. Dados los procesamientos a los que ha sido permanentemente sometida, ha sido una suerte para la escuela, a lo largo de la historia, haber escapado a la censura definitiva de sus acusadores y haber evitado que se la privase de su derecho a existir. O más bien, durante una buena parte de la historia, los esfuerzos para castigar las transgresiones de la escuela han sido meramente correctivos: la escuela era algo que había que mejorar y reformar constantemente. Era tolerada sólo en la medida en que se sometía a programas de ajuste y mejora, o en tanto que se ponía al servicio de un conjunto de ideales fijos (religiosos y políticos) o de proyectos prefabricados (creación de naciones, misiones civilizadoras). Sin embargo, al inicio de la segunda mitad del siglo XX, fue la propia existencia de la escuela la que se puso en cuestión. “Desescolarizadores radicales” —Ivan Illich es quizá el más célebre de todos ellos— formularon influyentes alegaciones para acabar rápidamente con la escuela, argumentando que las raíces del mal subyacen

a la propia educación escolar y que la escuela es culpable en su misma lógica institucional. Como engastada en la escuela, dice Illich, está la idea falsa de que necesitamos de ella como institución para aprender realmente. Pero aprendemos más y mejor fuera de la escuela, insiste. No obstante, en la presente era de aprendizaje permanente y de ambientes de aprendizaje (electrónicos), tal vez se permita que la escuela tenga una muerte tranquila. Se anticipa la desaparición de la escuela debido a su carácter superfluo, en tanto que es una institución penosamente anticuada. La escuela, prosigue ese razonamiento, ya no pertenece al presente y a la actualidad y debe ser minuciosamente reformada. Y cualquier argumento que se presente en defensa de la escuela es descartado *a priori* como cháchara ineficaz, superflua o simplemente conservadora.

Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy —en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente— cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).

Los años escolares son temidos tanto por todos aquellos que pretenden perpetuar el viejo mundo como por quienes tienen una idea clara de cómo debería ser un mundo nuevo o un mundo futuro. Esto es especialmente cierto para los que quieren utilizar a la generación más joven para mantener el viejo mundo a flote o para los que pretenden utilizarla para traer un nuevo mundo a

la existencia. Tales personas no dejan nada al azar: la escuela, el profesorado, el currículo y, a través de ellos, la joven generación, deben ser domesticados para que se ajusten a sus propósitos. En otras palabras, tanto los conservadores como los progresistas asumen una cierta pose de justificada sospecha hacia los educadores y hacia la educación escolar, y los consideran culpables hasta que no se demuestre lo contrario. En nuestra defensa de la escuela, no estamos de acuerdo con este tipo de extorsión. No defenderemos la escuela contra las alegaciones que surgen de expectativas distorsionadas basadas en una negación temerosa y desconfiada de lo que la escuela es realmente: la institución de una sociedad que ofrece tiempo y espacio para renovarse a sí misma, y que se ofrece, así, en toda su vulnerabilidad. El riesgo que tiene proponer este razonamiento hoy en día consiste, por supuesto, en pensar que llega irremediamente tarde. Nuestros argumentos fundamentales pueden sonar como el canto del cisne de la escuela, o peor aún, como un plan conservador para restaurar el pasado en el futuro. Nuestra idea a este respecto es bastante simple: la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse. Eso es precisamente lo que consideramos nuestro reto y, como esperamos dejar claro, lo que asumimos como nuestra responsabilidad. Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar “tiempo libre” en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a “algo” común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. En nuestra opinión, el futuro de la escuela es una cuestión pública (o más bien, con esta apología¹ queremos convertirlo en una cues-

-
1. El título en inglés de este libro, “In defence of school”, alude al diálogo platónico que trata del juicio de Sócrates. Por eso el modo jurídico en que se formulan, en esta introducción, sus objetivos y sus planteamientos fundamentales. Ese diálogo se titula en castellano “Defensa de Sócrates” o, más frecuentemente, “Apología de Sócrates”. De ahí que la defensa de la escuela que se hace aquí pueda también ser tomada como una apología, como un elogio, como un discurso que argumenta a favor de un acusado. De ahí también que

ción pública). Por esa razón no asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente. En las páginas siguientes procuraremos explicar por qué y cómo podríamos abordar la reinención de la escuela. Pero antes queremos señalar brevemente algunas de las acusaciones, demandas y alegaciones que la escuela afronta en la actualidad.

el título del libro pudiera haberse traducido como “Apología de la escuela” (nota del traductor).

ACUSACIONES, DEMANDAS, ALEGACIONES



1. Alienación

La *alienación* es una acusación recurrente planteada contra la escuela. Esta acusación ha existido y continúa existiendo con muchas variantes. Las materias enseñadas en la escuela no son lo suficientemente “mundanas”. Su contenido es “artificial”. La escuela no prepara a sus alumnos para la “vida real”. Para algunos eso significa que la escuela no toma suficientemente en cuenta las necesidades reales del mercado laboral. Para otros, significa que pone demasiado el acento en la conexión entre la escuela y el mercado laboral, o entre la escuela y las demandas del sistema de educación superior. Por esas razones, afirman los críticos, la escuela se ha vuelto incapaz de ofrecer a los jóvenes una amplia educación general que los prepare para la vida como adultos. El hecho de centrarse en el currículo escolar en modo alguno le permite una verdadera vinculación con el mundo tal como lo experimentan los estudiantes. Por lo tanto, la escuela no sólo se cierra a la sociedad, sino que también se cierra a las necesidades de los jóvenes. Atrapada en sus propias dinámicas y en sus propias auto-justificaciones, la escuela es acusada de ser una isla que no hace (y no puede hacer) sino alienar a los jóvenes de sí mismos y de su ambiente social².

2. La palabra “alienación” puede ser entendida como “extrañamiento”,

Mientras que los moderados creen que la escuela es capaz de cambiar y por lo tanto le piden más apertura y más pragmatismo, las voces más radicales insisten en que esa alienación y esa desconexión del “mundo real” son características de *cualquier* forma de educación escolar. Por eso defienden el fin de la escuela. En todo caso, todas estas críticas parten de la premisa de que la educación y el aprendizaje deben tener vínculos claros y visibles con el mundo (tal como es experimentado por los jóvenes) y con la sociedad como un todo.

Nosotros sostendremos, sin embargo, que la escuela debe suspender o cortar ciertos vínculos, tanto con la familia y el entorno social de los alumnos como con la sociedad, y eso con el fin de presentar el mundo a los estudiantes de un modo interesante y comprometedor.

2. Consolidación del poder y corrupción

Los críticos también acusan a la escuela de ser culpable de diversas formas de *corrupción*. La escuela, afirman, abusa de su poder, de forma abierta o encubierta, para fomentar otros intereses. A pesar del relato escolar oficial según el cual la escuela garantiza la igualdad de oportunidades para todos, dicen, en realidad promueve sutiles mecanismos que reproducen la desigualdad social. No existe igualdad de acceso a la escuela ni igualdad de tratamiento en la escuela y, de haberlos, la discriminación continúa existiendo tanto en la sociedad como en el mercado de trabajo. La escuela reproduce la desigualdad independientemente del profesionalismo y de la objetividad educativa que reivindica (y algunos dirían incluso que es precisamente *por eso* por lo que la escuela reproduce la desigualdad). La acusación es muy simple: la escuela está al servicio del capital,

pero también como “alejamiento” o “separación”. Naturalmente es este último el sentido del texto. La acusación consiste en afirmar en que la escuela está alejada—de las demandas de la sociedad, del mundo de los jóvenes, de la así llamada “realidad”, etc.—(nota del traductor).

y todo lo demás son mitos o mentiras perpetradas, ante todo, al servicio del capital económico. El conocimiento es un bien económico y existe una jerarquía de formas de conocimiento que la escuela reproduce sin apenas dudar. Además, la escuela también puede servir al capital cultural: reproduce al ciudadano educado, modesto, trabajador, que mira hacia adelante y que es piadoso a tiempo parcial. Tanto si se refiere al mundo de los negocios, a la iglesia o a cualquier otro grupo de élite, el alegato es el siguiente: se apropian de la escuela quienes tienen algo que ganar con el *status quo*, con el mantenimiento del así llamado orden “natural” o correcto, o simplemente del menos malo. Algunos críticos van incluso más allá: la capitulación de la escuela a la corrupción no es un accidente y la escuela, como tal, es una invención del poder hasta en sus más ínfimos detalles. La división de los alumnos en clases, el sistema de exámenes y, especialmente, el currículo escolar y los planteamientos educativos no son otra cosa que medios o herramientas para perpetuar el poder. Lo que hace que la escuela sea perversa, según los acusadores, es que se obstina en creer en su autonomía, en su libertad y en su capacidad de formular juicios pedagógicos neutrales que supuestamente contribuyen a garantizar la igualdad de oportunidades o a justificar un tratamiento educativo desigual.

Nosotros no negamos esa corrupción, pero señalamos que las omnipresentes tentativas de apropiación y de corrupción de la escuela suceden precisamente para *domesticar* el potencial radical específico que es propio de lo escolar mismo. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que el “capital” (conocimiento, destrezas, cultura) es expropiado, liberado como un “bien común” para su uso público y, por lo tanto, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Y esta radical expropiación, ese “hacer público”, es difícil de tolerar para quienes pretenden proteger la *propiedad*. Puede tratarse de la élite cultural o de la generación más vieja, de todos aquellos que tratan a la sociedad como si fuera de su propiedad y que asumen así, al mismo tiempo, la posesión del futuro de los jóvenes.

3. Desmotivación de la juventud

Una tercera acusación: la *desmotivación* de la juventud. Aquí las variantes son numerosas. A los jóvenes no les gusta ir a la escuela. Aprender no es divertido. Aprender es doloroso. En general, los profesores³ son aburridos y son un obstáculo para el entusiasmo y la pasión vital de los alumnos. Los así llamados profesores populares en realidad no enseñan nada a los estudiantes. Y los escasos profesores inspiradores en realidad confirman las insuficiencias de la escuela: son inspiradores precisamente porque logran transformar la sala de clase o la escuela en un ambiente de aprendizaje inspirador. Los moderados aducirán que ha llegado la hora de priorizar el bienestar en la escuela. El objetivo, afirman, es encontrar el equilibrio adecuado entre el trabajo y el juego, y el ideal es y sigue siendo el “aprendizaje lúdico”. Los niños tienen que “sentirse bien” en la escuela. El aburrimiento es letal. Es hora de acabar con las clases poco dinámicas y con los profesores tediosos. Los estudiantes, según la consigna que rige actualmente, deberían saber siempre qué aprenden y por qué, y cuál es el valor de ese conocimiento. Los estudiantes que preguntan “¿por qué tenemos que aprender esto?” plantean una cuestión legítima y, en estos tiempos, una respuesta que comience con “porque más tarde, cuando seáis mayores...” es inapropiada e incluso negligente. Además del valor de entretenimiento, afirman los acusadores, lo que motiva a los jóvenes es la información acerca de la utilidad de lo que aprenden junto a la capacidad para tomar sus propias elecciones respecto a lo que aprenden. Pero la escuela, afirman, se queda corta en ese aspecto. Priva a los jóvenes de esas oportunidades. La escuela, aducen, es esencialmente conservadora: consiste en un profesor que representa a la generación más vieja,

3. Para nombrar al profesor se usa la expresión neutra «the teacher», pero cuando está sustituida por un pronombre los autores optan por el femenino («she»). Puesto que en castellano el pronombre está generalmente elidido, hemos optado por ignorar la opción del original aunque dejamos aquí constancia de ella (nota del traductor).

en un currículo que confirma las expectativas cristalizadas de la sociedad, y en la propia enseñanza como la actividad predilecta del cuerpo docente. La escuela es, así, abanderada del estancamiento. De ahí el razonamiento tan a menudo reiterado: si la escuela quiere tener futuro, tiene que centrarse en crear entornos de aprendizaje que sitúen los talentos, las elecciones y las necesidades de los aprendices en primer lugar. La escuela del futuro debe abrazar la movilidad y la flexibilidad a menos, evidentemente, que quiera acabar como una pieza exhibida en un museo pedagógico.

Sin embargo, nosotros sostendremos que la escuela no tiene que ver con el bienestar, y que hablar en términos de (des-)motivación no es otra cosa que el desafortunado síntoma de una escuela enloquecida que confunde la atención con la terapia y la generación del interés con la satisfacción de las necesidades.

4. Falta de eficacia y de utilidad

Y luego está el veredicto del tribunal económico: la escuela muestra una falta de *eficacia* y tiene grandes dificultades para justificar la *utilizabilidad* de sus resultados.⁴ La escuela, sencillamente, no puede trascender la era de la burocracia; no tiene que ver con resultados comprobables y objetivos específicos sino más bien con reglas, procedimientos y planes de implementación. A menos que se oculte en la jaula de hierro de un despacho, la profesionalidad del cuerpo docente (y preferiblemente la imagen del educador/rey erguido frente a su clase) continúa proporcionando la coartada para que las escuelas eviten reorganizarse. O mejor aun, ofrece la excusa para ignorar completamente los aspectos organizativos de la escuela. Las escuelas

4. La palabra en inglés es «employability». Pero no se refiere a la relación con el empleo en el sentido que esa palabra tiene en el mercado de trabajo, sino con la cualidad de ser “empleable”, es decir, algo que se pueda emplear, usar y utilizar. De ahí que, en la mayoría de las veces, lo traduzcamos, simplemente, por “utilizabilidad”, es decir, por la cualidad de ser utilizable (nota del traductor).

son ciegas a sus resultados y a los intentos de organización y de coordinación de sus actividades. He aquí el diagnóstico de los acusadores: algunas escuelas, a pesar de la abrumadora evidencia científica, no reconocen que existen diferencias en el valor añadido entre escuelas, que este valor añadido está en manos de las propias escuelas, que la gestión y la organización escolar son cruciales en su actualización y, esencialmente, que actuar así es su deber hacia la sociedad. La desalentadora conclusión: la sociedad, sin pensárselo dos veces, debería dejar que tales escuelas desapareciesen.

¿Qué resultados producen las escuelas? Resultados de aprendizaje, evidentemente. Y posiblemente otras cosas que se decide producir en la escuela, como el bienestar. La así llamada escuela responsable permite que la juzguen en virtud del valor añadido que produce y, en última instancia, en la medida en que hace que los jóvenes sean utilizables. El énfasis debe estar, clara y directamente, en la producción de resultados de aprendizaje —preferiblemente en forma de competencias— que los estudiantes puedan aplicar en un entorno laboral, pero también en un entorno social, cultural y político. Los acusadores abrigan el sueño del profesor responsable que quiere basar su propio valor en el valor añadido que produce. Pero sigue siendo difícil expresar algunos de estos sueños en público, al menos por ahora. ¿Cuáles son las virtudes de las que, según los acusadores, carecen los profesores y las escuelas? Atender a la eficacia (alcanzar los objetivos), a la eficiencia (lograr los objetivos rápidamente y a bajo coste) y al rendimiento (conseguir cada vez más con cada vez menos). Resulta evidente para los acusadores radicales que una declaración como “esto es una escuela, no una empresa” refleja simplemente, la mayoría de las veces, la falta de sentido empresarial y de espíritu emprendedor. De hecho, visto desde una perspectiva empresarial, el problema *fundamental* no está en la escuela. Pero si una organización no escolar de trayectorias de aprendizaje fuera a tener éxito a la hora de lograr mejores resultados educativos y mayores niveles de utilizabilidad (de esos resultados) de una forma más eficaz y eficiente, entonces,

evidentemente, habría que tomar una decisión empresarial que posiblemente conduciría a la desaparición de la escuela.

A esto responderemos que una declaración como “la escuela no es una empresa” expresa una responsabilidad diferente: una responsabilidad (e incluso un amor) por la joven generación en tanto que *nueva* generación.

5. La exigencia de reformas y la posición superflua

A la luz de los cargos presentados contra la escuela, no es sorprendente que muchos hayan planteado la cuestión de hasta qué punto es o no necesario reformarla radicalmente. La lista de las reformas que se proponen es larga: la escuela debe centrarse más en el estudiante, debe esforzarse más por desarrollar el talento, debe ser más responsable con el mercado laboral y con el entorno social a fin de motivar a los estudiantes, debe atender al bienestar de los alumnos, debe ofrecer una educación basada en evidencias, lo que resulta más eficaz y puede contribuir a la igualdad de oportunidades desde una perspectiva realista, etc. Todas estas demandas se formulan desde la perspectiva de que el sentido de la escuela, en última instancia, pasa por optimizar el rendimiento del aprendizaje (individual). Al mismo tiempo, también observamos que hay cada vez más personas que intentan *refundar o reinstaurar* la escuela. Estas propuestas de “re-escolarización” adoptan, fundamentalmente, una actitud restauradora y pretenden recuperar la escuela “clásica” o “tradicional”. Sin embargo, ambos movimientos –los reformadores y los restauradores– conciben la escuela como una institución esencialmente funcional y ambos están preocupados por la escuela en tanto que la consideran como un agente que contribuye a cierto propósito (estimular el aprendizaje, desarrollar el talento, recuperar el aprendizaje basado en resultados, dominar las destrezas, transmitir valores, etc.). Se centran exclusivamente en las características de la agencia escolar desde la perspectiva de los propósitos que pretende o

de las expectativas pre-formuladas con las que debe cumplir. Pero ciertamente, no piensan dos veces en qué es lo que hace que una escuela sea una escuela. Consideran la cuestión de los objetivos y de la funcionalidad de la escuela, pero ignoran la pregunta por aquello que constituye su esencia: ¿qué es lo que hace la escuela en y por sí misma y qué finalidad tiene en tanto que escuela? Estas preguntas formarán la base de la que será nuestra defensa. Antes de continuar, sin embargo, hemos de tomar nota brevemente de dos recientes acontecimientos que constituyen una acción de retaguardia en la discusión sobre la escuela. Estos dos acontecimientos, cada uno a su manera, se dirigen a mostrar el carácter *superfluo* de la escuela.

El primer acontecimiento tiene que ver con la introducción de nuevas estructuras de cualificación como principios rectores para la organización de la educación en una era de aprendizaje permanente que dura toda la vida y que abarca todos los ámbitos de la vida, en una era, en definitiva, en que se aprende siempre y en cualquier parte. Cuando el aprendizaje se reduce a la producción de resultados de aprendizaje; cuando la producción de resultados de aprendizaje constituye, simplemente, una manera diferente de nombrar la conversión de las potencialidades en competencias; cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes de aprendizaje, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción, ¿cuál es, entonces, el papel de la escuela? Una posible respuesta podría ser la siguiente: la escuela confiere un sello de calidad; es una institución de reconocimiento y de validación. O, en otras palabras, confiere una prueba de cualificación que certifica los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas. Y es el gobierno el que dota a la escuela de esa autoridad y el que legitima su función cualificadora. En esencia, pues, el papel de la escuela se limita aquí a esa desnuda función social que los sociólogos de la educación ya señalaron hace mucho tiempo: concede diplomas “válidos”. No obstante, ¿reducir la escuela a su función cualificadora es en realidad diferente a afirmar que la escuela es superflua a menos que produzca algún valor añ-

dido? El Marco Europeo de Cualificaciones (que hace posible jerarquizar todos los resultados del aprendizaje según ocho niveles de cualificación) parece dar esa impresión. Este marco europeo desvincula radicalmente los resultados de aprendizaje de los así llamados procesos de aprendizaje y de los ambientes de aprendizaje. Transmite inequívocamente el mensaje de que la educación escolar no posee el monopolio sobre el aprendizaje y que por lo tanto no detenta el monopolio de la cualificación de los resultados de los procesos de aprendizaje. Lo que cuenta son los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas, no dónde o cómo fueron adquiridos. Esto rompe radicalmente con el poder institucional (de cualificación) de la educación escolar. Según esta lógica, cualquier intento por parte de las escuelas para seguir imponiendo su identidad institucional no es más que la ruda expresión de poderes políticos ejercidos para perpetuar un cierto tipo de monopolio o para asegurar ciertas ventajas de mercado. El sistema de cualificaciones en Flandes (basado en el marco europeo) no va tan lejos (aún) y establece una distinción entre las así llamadas cualificaciones educativas y las cualificaciones profesionales. Una cualificación profesional es un paquete completo y escalonado de competencias exigidas para la práctica de una profesión determinada (pueden adquirirse a través de la educación pero también en otros lugares), mientras que una cualificación educativa remite a un paquete completo de competencias (resultados de aprendizaje) para participar activamente en la sociedad o para avanzar hacia estudios superiores (competencias que sólo pueden adquirirse a través de la educación en instituciones reconocidas por el gobierno). Así, podríamos decir que el lobby de la educación institucional ha tenido un gran éxito: ciertas cualificaciones permanecen vinculadas al aprendizaje en el seno de la institución y la educación escolar conserva su función cualificadora. La cuestión es si esto es sostenible y no un mero edulcorante para que la permanencia del sistema en su conjunto sea más fácil de digerir. Lo que se vende es que las escuelas deben asumir un sistema de clasificación uniforme desde el principio —con la misma “moneda” y el

mismo “banco central de cualificaciones”— y que sea el mismo para la educación, para el mundo profesional y para muchos otros entornos de aprendizaje (tanto formales como informales). Si los resultados escalonados de aprendizaje forman la base para las cualificaciones y si la escuela formula sus objetivos en términos de resultados de aprendizaje, ¿a partir de qué base puede la escuela seguir reivindicando que “ir a la escuela” puede ofrecer algo más? La escuela se reduce a un único ambiente de aprendizaje y a un único proveedor de itinerarios de aprendizaje, entre muchos otros, y por lo tanto debe demostrar su valor en relación a esos otros ambientes e itinerarios de aprendizaje. El siguiente paso es lógico: la escuela es prescindible hasta que no demuestre lo contrario.

Antes de iniciar nuestra defensa de la escuela, es necesario comentar brevemente otra variante del alegato de que la escuela es superflua: la escuela, donde el aprendizaje se circunscribe a un espacio y un tiempo, ya no es necesaria en la era digital de los entornos de aprendizaje virtuales. Leemos que se acerca una revolución impulsada principalmente por las tecnologías de la información y de la comunicación. Estas tecnologías hacen posible que el aprendizaje se centre directamente en el aprendiz individual. Así, el aprendizaje se adapta perfectamente a las cambiantes necesidades individuales, dicen sus defensores. El proceso de aprendizaje puede apoyarse en la evaluación y el seguimiento permanente. El propio acto de aprender se torna más divertido. El aprendizaje puede acontecer en cualquier momento y en cualquier lugar. Esto significa que la sala de clase, considerada como una tecnología de la comunicación que produce pasividad, aburrimiento y constantes fracasos, se torna obsoleta. Así como también se ha vuelto obsoleta el aula en tanto que esa unidad central de la escuela en la que un profesor reúne a un grupo de estudiantes que dependen de él por un período de tiempo fijo. El aula, continúa el razonamiento, se ajustaba mejor a una era pre-digital. La sociedad pre-digital era relativamente estable, y por lo tanto tenía exigencias estables respecto a lo que uno necesitaba saber y ser capaz de

hacer. En esta sociedad, la escuela, y especialmente la sala de aula —siempre y cuando se inclinaran suficientemente ante la autoridad—, tuvieron un papel importante. Sin embargo, en el presente, se dice, han surgido otras expectativas. La escuela y la educación clásica se han vuelto superfluas: tanto el currículo fijo como la clasificación de los alumnos basada en la edad son el producto de una forma anticuada de distribuir el conocimiento y las destrezas. La escuela en su conjunto está determinada por tecnologías primitivas procedentes del pasado. Ese lugar de aprendizaje artificial que llamamos escuela, se dice, fue necesario para enseñar a los niños las cosas que de otro modo no podían aprender en su entorno natural (de aprendizaje). Cuando esta necesidad desaparezca, también lo hará la institución de la escuela: el aprendizaje pasa a ser, una vez más, un acontecimiento “natural”, donde lo único que importa es la distinción entre entornos de aprendizaje “ricos” y “pobres”. ¡Adiós, escuela!

Ha llegado, pues, la hora de presentar nuestro alegato en defensa de la escuela, nuestro contraargumento. No será una sorpresa que no nos rindamos ante la extorsión que haría que expresáramos nuestras pruebas y evidencias en términos de valor añadido, de resultados de aprendizaje y de cualificaciones (educativas). Queremos intentar identificar lo que hace que una escuela sea una escuela y, al hacerlo, también queremos determinar por qué la escuela es valiosa en y por sí misma, y por qué merece ser preservada.

¿QUÉ ES LO ESCOLAR?



*σχολή (scholè):
tiempo libre, descanso, demora,
estudio, conversación, aula,
escuela, edificio escolar.*

A primera vista puede parecer extraño investigar sobre qué es lo escolar. ¿No es obvio que la escuela es la institución educativa inventada por la sociedad para introducir a los niños en el mundo? ¿Y no es evidente que la escuela pretende equipar a los niños con el conocimiento y las habilidades propias de una ocupación, de una cultura o de una sociedad? Este equipamiento ocurre de un modo específico: en un grupo, con profesores frente a una sala de clase, y basándose en la disciplina y la obediencia. La escuela, entonces, como el lugar donde los jóvenes (según un método específico) reciben todo cuanto deben aprender para encontrar su lugar en la sociedad. ¿No resulta obvio que lo que tiene lugar en la escuela es el aprendizaje? ¿Y que dicho aprendizaje es, por una parte, una *iniciación* al conocimiento y a las habilidades y, por otra, una *socialización* de los jóvenes en la cultura de una sociedad? ¿Acaso esta iniciación y esta socialización no están presentes de algún modo en todos los pueblos y culturas? ¿Y acaso la escuela no es sencillamente la forma colectiva más económica para alcanzar este objetivo, que se torna necesaria cuando la sociedad alcanza un cierto nivel de complejidad?

Estas son, en cualquier caso, las percepciones comunes y generalizadas acerca de lo que la escuela hace y lo que la escuela es. En contraste con este punto de vista es importante señalar

que la escuela es una invención (política) específica de la *polis* griega y que la escuela griega emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. En la escuela griega, la pertenencia a la clase de los mejores y sabios ya no se justificaba por el origen, la raza o la “naturaleza” de cada cual. La excelencia y la sabiduría se desvinculaban del origen, de la raza y de la naturaleza. La escuela griega tornó inoperante la conexión arcaica entre las propias marcas personales (raza, naturaleza, origen, etc.) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y practicar). Evidentemente, desde el principio hubo muchas operaciones para restaurar las conexiones y los privilegios, para salvaguardar las jerarquías y las clasificaciones. Pero para nosotros, el acto principal y más importante que “hace escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de todo modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*.⁵

Precisamente por ese carácter democrático e igualitario, la élite privilegiada trató a la escuela con gran deprecio y hostilidad. Para la élite, y para aquellos que estaban satisfechos con permitir que la organización desigual de la sociedad continuara

5. En este contexto es interesante señalar que Isócrates, que se dice que jugó un importante papel en esta invención, ofreció “el don del tiempo” al arte de la retórica, que estaba encerrado en las prácticas jurídica y política: “Lejos de los tribunales y fuera de la asamblea general, la retórica ya no estaba limitada por el sentido de la urgencia y, en ausencia de esa limitación, no tenía que sacrificar su integridad artística a las eventuales exigencias de los intereses del cliente”. (Poulakos, 1997: 70).

bajo los auspicios del orden natural de las cosas, esta democratización del tiempo libre era como una bofetada. De ahí que no sólo son las raíces de la escuela las que se hunden en la antigüedad griega, sino también una especie de odio dirigido hacia la escuela. O, al menos, el constante intento de domesticarla, es decir, de restringir su carácter potencialmente innovador e incluso revolucionario. Aun en el presente parecen haber intentos de eliminar la escuela en tanto que “tiempo libre” situado entre la unidad familiar por un lado, y la sociedad y el gobierno por el otro. Son muchos, por ejemplo, los que dicen que la escuela, en tanto institución, debería ser una extensión de la familia, esto es, debería proporcionar un segundo “entorno de crecimiento” suplementario al ofrecido por la familia. Y otra variante de la domesticación afirma que la escuela debería ser funcional para la sociedad, ser meritocrática en sus procesos de selección y, por tanto, reforzar el mercado laboral y producir buenos ciudadanos. Lo que a menudo sucedía y continúa sucediendo (y volveremos a ello enseguida) es que la esencia de la escuela queda muchas veces completamente erradicada de la escuela. En realidad, podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados de arrebatarle su carácter escolar, es decir, como la historia de los intentos de “desescolarizar” la escuela (unos intentos que se remontan en el tiempo mucho más allá de lo que los auto-proclamados desescolarizadores de los setenta eran capaces de percibir). Estos ataques contra la escuela derivan del impulso por convertir de nuevo en productivo el tiempo libre ofrecido por la escuela, paralizando así su función democratizadora e igualitaria. Queremos subrayar que estas versiones domesticadas de la escuela (es decir, la escuela entendida como una extensión de la familia, o la escuela entendida como una institución productiva, aristocrática o meritocrática) no deberían confundirse con lo que realmente significa estar “en la escuela” o “dentro de la escuela”: tiempo libre. De hecho, lo que a menudo llamamos hoy “escuela” es (total o parcialmente) una escuela desescolarizada. Por lo tanto, queremos reservar la noción de escuela para