

---

# Las escuelas del futuro

*Se intentará adoctrinar a los alumnos con el mismo escaso éxito de siempre. Los recursos, innovaciones y reformas aumentarán según la riqueza; y los alumnos no aprenderán más, aunque puede que trabajen menos.*

JULIO CARABAÑA

No voy a hablar de educación, sino de escuelas, es decir, sobre todo de instrucción o enseñanza. Las escuelas no son más que una de las sociedades que nos educan, pero la más importante de las sociedades en que aprendemos.

Claro que no se puede enseñar sin educar ni educar sin enseñar. Pero la relación entre ambas acciones es muy distinta dependiendo de cuál de las dos se coloque por delante. Podríamos usar para describir esta relación el concepto, desarrollado por Elster, de subproducto necesario. En las sociedades primariamente educadoras, como la familia o los grupos de iguales, el saber es un subproducto necesario de la acción principal de educar. En las sociedades que, como las escuelas, tienen la enseñanza como misión principal, la educación es un subproducto necesario del aprendizaje. Estudiando Matemá-



ticas también se aprende que no está bien hacer trampas y que la raza no importa para entenderlas. Pero el fin de las Matemáticas no es inculcar hábitos de honradez e igualitarismo.

## LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Concediendo tan limitada importancia educativa a las escuelas, no puedo esperar mucho de ellas para la educación del futuro. Ya sé que los ideólogos de toda tendencia no van a dejar de utilizar las escuelas para difundir sus verdades y buenas costumbres. Seguirán intentando “apoderarse del alma de los niños”, lo que creen tanto más fácil cuanto antes se comience. La historia enseña que el deseo de adoctrinar ha sido tanto o más decisivo que el deseo de instruir en la fundación de escuelas durante los dos siglos pasados, tanto entre los Estados como entre las Iglesias. Los comunistas intentaron producir un “hombre nuevo” libre de las lacras del egoísmo capitalista y entregado al Partido y a la colectividad, Hitler escribió que mediante una adecuada educación de la juventud el Estado racista podría contar con una generación capaz de resistir la prueba en la hora de las supremas decisiones. Nuestras democracias, a su vez, pretenden que las escuelas eduquen a los niños en, claro está, los valores y hábitos propios de las democracias.

Tal pretensión no está exenta de conflictos. Entre nosotros destacan dos. El primero se mueve más bien en el plano de la moral, y enfrenta a los laicos que esperan que la escuela fomente valores morales universales con los religiosos que se aferran a valores particulares. Los unos no admiten otro criterio de juicio moral que el resultante de las luces de la razón humana, la cual, al ser universal e igualmente distribuida entre todos, no se manifiesta sino en el diálogo y la discusión entre iguales. Los otros derivan el criterio moral supremo de la revelación de alguna deidad particular, no cabiendo por ello su discusión, sino solo su interpretación por otras instancias asimismo particulares. Son posiciones situadas en lo que Piaget caracterizó como dos niveles de desarrollo moral distintos, y por ello son formalmente irreconciliables. Son, además, materialmente

opuestas en cada particularidad –la inferioridad de las mujeres, la regulación de las relaciones sexuales, ciertos objetos o ritos– que las religiones declaran sagrada y allende el alcance de la crítica. Otra cosa es que puedan (y deban) convivir respetándose mutuamente, ayudadas quizá por intentos de conciliación como las recientes especulaciones de Habermas atribuyendo a la religión el papel de adelantado o lugarteniente de una moral basada en la razón.

El segundo conflicto, transversal al anterior, gira en torno a la ciudadanía y más precisamente a la política. Parece fácil convenir en que las escuelas pueden contribuir a la virtud ciudadana, quizás mediante la enseñanza de la Constitución, o más probablemente anticipando conductas apropiadas. Pero cuanta más eficacia se conceda a las escuelas en el fomento de la cohesión social o de la democracia, más perturbador resulta el conflicto siempre en ciernes sobre la identidad de la comunidad, o la nación, a que deben referirse los valores de la educación política. Es un conflicto, el de las patrias rivales, que no puede resolverse por medio de la discusión racional. Las virtudes cívicas pueden ser universales, pero la polis es una particularidad histórica refractaria por esencia a la razón dialógica. Por cierto, que el patriotismo constitucional no sirve como alternativa al patriotismo étnico cuando lo que está en cuestión es la identidad de la polis, ni siquiera concediendo a su adversario el honor de actuar como su lugarteniente.

En general, la historia muestra que las escuelas no funcionan bien como estabilizadores de doctrinas o regímenes políticos. El ateísmo moderno es fruto de la reflexión escolástica sobre la religión; los socialismos fueron implantados por gente educada en escuelas capitalistas e incluso feudales, para luego derrumbarse por obra de gente adoctrinada en escuelas socialistas; los jóvenes de la primavera árabe no han crecido en el seno de democracias escolares; la oposición al nacional-catolicismo español germinó entre las piedras de las escuelas nacionales y católicas. Tampoco la investigación pedagógica ha sido capaz, que yo sepa, de encontrar rastros de la eficacia educadora de las escuelas, en parte, es

verdad, por la dificultad técnica de medirla, pero en parte también porque esos rastros se desvanecen a poco de quedar expuestos a las inclemencias de la vida.

Paradójicamente, la causa de esta ineficacia de la escuela para la educación está en la naturaleza de ambas. Los comportamientos morales y políticos dependen en parte de la costumbre y en parte de la reflexión. A la primera nos liga el afecto, a la segunda la razón. Los educadores escolares pretenden inculcar hábitos, pero en la escuela faltan los afectos que los refuercen y sobran, en cambio, las incitaciones a criticarlos. No es, pues, de extrañar que sean los hábitos escolares los primeros que sucumben ante las reflexiones adolescentes. No prevalece la moral heterónoma que viene de los adultos, y menos la que viene de los maestros, como pretendía Durkheim, sino la moral autónoma que se origina en el grupo de iguales, como pensaba Piaget. La educación escolar supone que lo que se hace de pequeño se repite de mayor por la fuerza del hábito. Olvida que la razón inclina a criticar los hábitos infantiles desde la independencia de juicio y que las escuelas, como los grupos juveniles, ofrecen estímulos más fuertes y contextos más apropiados para mudar que para conservar los hábitos que cultivan.

Dicho todo esto, ¿hace falta todavía decir lo que deseo, o mejor, lo que pienso que sería de desear? De desear sería, creo, que las escuelas se centraran en la enseñanza y se limitaran a vigilar la educación que necesariamente ofrecen como subproducto tanto de lo que enseñan como del contexto en que enseñan. O, puesto en otra jerga, que limitaran la educación al 'currículum oculto', sin aceptar encargos educativos manifiestos ni de las más nobles causas, como la lucha contra el cambio climático, ni sobre los más peligrosos temas, incluyendo el uso de las drogas, el sexo o el agua. En realidad, ya tienen bastante con la educación para la propia escuela. Todo maestro conoce la dificultad de organizar la vida cotidiana en los centros, y no sería poco si su diseño facilitara el paso del particularismo al universalismo (así lo explicaba Parsons) y de la heteronomía a la autonomía moral (así lo decía Piaget).

Lo que espero, claro está, es algo distinto. No confío en que nadie renuncie a usar las escuelas para difundir sus doctrinas. Seguiremos,

pues, viendo cómo el librepensador formado por religiosos exige que las escuelas formen librepensadores, y que el religioso educado por librepensadores se empeña en que sus hijos reciban en la escuela una educación religiosa. También seguiremos viendo cómo los nacionalistas periféricos formados en las escuelas del nacional-catolicismo configuran sus escuelas como forjas de sus nuevos nacionalismos. Y, desde luego, cómo los reformadores morales apelan a la escuela en cuanto echan en falta participación ciudadana, cultura cívica, solidaridad, respeto al medio ambiente, cultura del esfuerzo, espíritu crítico, espíritu emprendedor o cualquier otro espíritu. Después de todo, puede que tengan algo de razón creyendo que algo queda.

## LA ENSEÑANZA ESCOLAR

Es tanto de desear como de esperar que durante el siglo XXI continúen aumentando los años que las personas pasan en las escuelas, no solamente durante su juventud, sino durante su vida entera. Todos los augures coinciden en esto, al observar de un lado que la economía se basa cada vez más en el conocimiento (demanda) y de otro que los hogares tienen cada vez más medios para que sus hijos estudien en vez de trabajar (oferta).

No es de esperar, sin embargo, que la expansión de las escuelas en el siglo XXI sea tan grande como la del siglo XX. La razón principal es que estamos llegando al punto en que los alumnos asisten a la escuela tantos años como quieren, dejando de estudiar por cansancio y desinterés, no por constricciones externas. Este estado de *saturación de escuela* en la juventud hace también improbable que aumente mucho el tiempo de formación de los adultos: contra lo que suele leerse, se cambiará de profesión menos que en el pasado (pocos querrán estudiar para una nueva) y la formación de adultos se reducirá cada vez más a lo que ya es, actualización de profesionales.

Incluso los discursos oficiales proponen expansiones relativamente modestas de las escuelas. En la declaración de Lisboa para 2020, una ocasión en la que no se ahorra pólvora en salvas, los ministros europeos han renovado sus votos por una economía inteligente, sostenible e inte-



gradadora, basada en la educación. Pero cuando concretan, proponen como objetivos tasas del 95% a los cuatro años, del 90% en secundaria superior y del 40% en terciaria, todas ellas ya alcanzadas por muchos países (España se queda corta en el 70% de alumnos con secundaria superior).

Este crecimiento, cada vez más lento según se aproxima a la saturación, nos acercará a la igualdad de oportunidades: todo el mundo permanecerá en la escuela tanto tiempo como quiera, limitado tan solo por su propia inclinación a estudiar. Los logros escolares serán desiguales, pero solo tanto como las cualidades personales. Las mujeres seguirán superando a los hombres y ampliarán algo su ventaja en los niveles superiores del sistema. Las constricciones materiales y sociales persistirán tan solo entre algunos grupos étnicos o de inmigrantes.

Mucho más que la cantidad crecerá sin duda alguna la calidad de las escuelas. Es un ley general que cuanto más cerca se está de la saturación se gasta menos en puestos escolares nuevos y más en mejorar los existentes: crecen los recursos, aumentan los profesores, mejoran los métodos de enseñanza. Se gastará más, por ejemplo, en ordenadores portátiles, en incentivos para alumnos aventajados, en programas de refuerzo para alumnos atrasados, en becas salario, en becas Erasmus, en formación del profesorado, etcétera. Estoy enumerando lo que el Gobierno recorta mientras escribo, en la expectativa de que crisis y recortes serán tan pasajeros como lo fueron en la segunda mitad del siglo XX. Pues si, como es de esperar, vuelven a crecer nuestras rentas, no dejaremos de seguir gastando cinco de cada cien euros nuevos en enseñanza, al menos mientras el lujo de las escuelas no estorbe su función educativa.

Cuestión distinta es si con la cantidad de recursos y con la calidad de las escuelas aumentará también lo que los alumnos aprendan. Actualmente, se exige mucho de las escuelas en este aspecto, a consecuencia de la hegemonía que va adquiriendo la Economía en asuntos de enseñanza. Todo empezó hace medio siglo, cuando algunos economistas tuvieron en cuenta la calidad del trabajo y no solo su cantidad, como hasta entonces. La llamaron "capital humano" y, al constatar que de-

pendía mucho de las escuelas, comenzaron a aplicar a estas las mismas funciones de producción que a las fábricas. Finalmente, se han tomado la metáfora al pie de la letra y recomiendan para las escuelas políticas empresariales. Según las doctrinas que emanan del Banco Mundial o de la OCDE, ya no se trata solo de escolarizar a toda la población ni de alcanzar la igualdad de oportunidades. Se trata de aumentar la productividad de las escuelas, o por lo menos su eficacia, logrando que los alumnos aprendan más con, a ser posible, menos medios. Y como no entienden de Pedagogía, suponen que, como en la construcción o como en la banca, la eficiencia se consigue mediante la competencia en el mercado y el estricto control del trabajo en las empresas.

¿Es de esperar que suba el nivel de los estudiantes en el futuro? Podría ocurrir, siempre que los alumnos trabajaran más, se volvieran más capaces o las técnicas de enseñanza mejoraran. Según una reciente encuesta del CIS, la gente confía más en el esfuerzo que en la técnica. Un 33% de los entrevistados piensa que la situación de la enseñanza en España es buena, un 38% que es regular y un 22% que es mala. De los que piensan que es regular o mala, el 19% lo atribuye a que se exige poco a los alumnos, el 10% a que estos no se esfuerzan, el 8% a la falta de disciplina de los centros, el 7% al desinterés familiar y el 14% a la baja motivación del profesorado. Total, 58%. Solo un 22% responde que la situación de la enseñanza es mala debido a la falta de medios.

Nadie menciona la capacidad de los alumnos. Y, sin embargo, es posible que los alumnos del siglo XXI aprendan más que los de ahora porque mejoren sus capacidades. La capacidad intelectual de las generaciones parece haber crecido durante el siglo XX. Se conoce como *efecto Flynn* (del nombre de un psicólogo neozelandés) el aumento de más de una desviación típica en los resultados de las pruebas de inteligencia detectado durante el siglo XX en países como Holanda y Estados Unidos. No tengo un criterio formado sobre este asunto. Sé que se discute si el *efecto Flynn* es real o producto de defectos en las pruebas. También si refleja un progreso continuo, producto de la evolución humana, o temporal, resultado de fenómenos

únicos del siglo XX, como la mejora de la alimentación o la expansión de la cultura escrita. Sobre este punto, el respeto a los antepasados inhibe el pensamiento de que la mejora haya sido continua. En cambio, si se tratara de un efecto temporal estaría por producirse todavía en los países más atrasados. En el nuestro lo más probable es que ya lo hayamos dejado atrás, quién sabe si no del todo.

Aparte el *efecto Flynn*, los alumnos podrían aprender más si consiguieran esforzarse más, quizás tanto como algunos dicen que se esforzaron ellos (cuando dicen que el nivel era más alto que ahora), o incluso como otros dicen que se esfuerzan los coreanos. Claro que es difícil conseguir que se esfuercen los alumnos si no se lo piden sus padres y si los propios profesores están desmotivados, por lo que habría que empezar por estos. Se abre aquí un amplio campo por un lado a las campañas gubernamentales de concienciación ciudadana y, por otro, a las políticas de incentivos en la Administración pública y en la patronal de la enseñanza. Acciones sobre cuyos resultados, con todos los respetos, me parece prudente mantenerse escéptico.

No hay contradicción en aumentar a la vez el esfuerzo y los recursos, o, mejor aún, mejorar la didáctica. Esta vía tampoco parece muy prometedora a la luz de la experiencia: en los años pasados los recursos se han multiplicado considerablemente y, sin embargo, los resultados de los alumnos no han mejorado, ni en España ni en Estados Unidos ni en el conjunto de la OCDE. ¿Quizá se inventarán pronto métodos que disminuyan el esfuerzo de aprender, como las máquinas disminuyen el esfuerzo de producir? Durante el siglo XX, en efecto, la innovación didáctica ha sido constante y masiva, y los métodos de enseñanza han mejorado mucho: se han vuelto más inteligentes y humanos, menos basados en el esfuerzo, en la disciplina y en el castigo, mucho más en el juego, en la creatividad y en los premios. Pero pese a todo ello, nadie dice que es mucho más fácil hoy que antaño aprender matemáticas, química o inglés.

Claro que para el siglo XXI tenemos las TIC. Mucha gente tiene gran fe en las posibilidades didácticas de las TIC, las tecnologías de la información y la comunicación. ¡Qué no se habrá dicho sobre el

potencial, primero de los ordenadores, luego de Internet, ahora de las redes sociales, para la educación! Ahora bien, ¿facilitan realmente las TIC el aprendizaje? He aquí por qué soy escéptico. Las TIC facilitan el aprendizaje indirectamente, facilitando el acceso a la información. Pero la falta de información no es un obstáculo para el aprendizaje, al menos desde la difusión de los libros. Con la mera imprenta, los alumnos tienen a su disposición mucha más información de la que pueden apropiarse. Podemos hablar al respecto de *saturación informativa*. La oferta de saber en las escuelas es ya en el siglo XX tan ilimitada y gratuita como el maná bíblico. Cada cual toma lo que le conviene, sin más limitación que sus propias fuerzas. El aprendizaje no está limitado por la falta de información, sino por la capacidad de convertirla en conocimiento. Con lo que volvemos a las aptitudes y el esfuerzo...

Quien desconfía de que se vayan a inventar métodos más eficaces, tiene difícil creer en las reformas políticas que, por lo limitado del repertorio, siempre se están emprendiendo o cancelando en algún país: integrar o separar la escuela y la comunidad, dar o quitar autoridad a los directores, agrupar a los alumnos por edad o por capacidad, diversificar o unificar el currículo, volver a la pedagogía del esfuerzo o a la del interés, centralizar o descentralizar la gestión del sistema, poner o quitar los deberes, y todo el largo etcétera que se sucede en forma pendular y cuyo fracaso —o mejor, cuya inanidad— se achaca *post festum* a la falta de intención o de medios para aplicarlas *verdaderamente*.

Entran en esta nómina, desde luego, las reformas que la OCDE y el Banco Mundial, emergentes oráculos de la industria escolar, tan eficazmente difunden. Su principio básico es la sustitución de la moral profesional por los incentivos materiales. En el centro, este principio se plasma en pagar a los profesores según los resultados de los alumnos, organizando la enseñanza como un trabajo a destajo. En la empresa (pública o privada), el principio se aplica dando autonomía a los centros y distribuyendo entre ellos premios y castigos según sus resultados. En el sistema, por último, se trata de fomentar la enseñanza privada con el fin de crear un mercado en que las empresas (públicas o privadas) compitan por atraerse a padres dotados de libertad para elegir centro.



En España tenemos de antiguo competencia entre empresas y libertad para elegir centro. Sabemos también bastante de direcciones escolares poderosas, y hasta despóticas, en las escuelas privadas, si bien no se arriesgan a pagar a sus docentes por pieza producida. Si nuestros resultados no son ya mejores de lo que son, me temo que no podemos avanzar mucho por esta vía. No tenemos experiencia, en cambio, en el régimen de autonomía y rendición de cuentas, ni en el sector público ni en ninguna de las grandes empresas del sector privado. En este modelo, la mejor referencia por el momento son los países socialistas, que de tan variadas formas y con tan uniforme fracaso lo ensayaron como antídoto a las rigideces burocráticas de la planificación centralizada —si bien tampoco osaron implantarlo en la enseñanza.

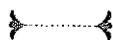
También podemos evaluar el potencial de estas políticas con los resultados de la investigación pedagógica, comenzando por aquella en que la OCDE asegura basar sus recomendaciones. En los informes PISA, por ejemplo, se lee que si los centros de gestión pública y privada admitieran a alumnos iguales no habría diferencia entre ellos, o que no basta con que haya autonomía y rendición de cuentas, pues solo da ventaja la combinación de autonomía curricular y exámenes centralizados (tipo reválida). En general, lo que PISA enseña es que la mayor parte de los factores que estudia no influyen en los resultados de las escuelas en la mayor parte de los países, y que los factores que influyen lo suelen hacer con signos opuestos según los países.

En fin, ni fomentando el esfuerzo ni reformando las escuelas espero que lleguemos a conseguir un crecimiento anual del dos o tres por ciento del Producto Escolar Bruto análogo al que solemos esperar para el PIB. Incluso creo que si algo se consiguiera por la parte de las reformas, es probable que lo perdiéramos por el lado del esfuerzo. Nos queda, pues, solo la expectativa de que, cada vez mejor alimentados corporal y mentalmente desde la infancia, nuestros descendientes sean más inteligentes que nosotros.

No hay que lamentarse, sin embargo, por el más que probable estancamiento del PEB, pues su crecimiento podría ser más bien indeseable. Lo que miden las pruebas actualmente en boga es una mezcla de

saberes y capacidades a una cierta edad. En cuestión de saberes, pues, se trataría de enseñar las cosas cuanto antes. Ahora bien, hace mucho que los pedagogos vienen desaconsejando las prisas, si no para todo, sí para aquello que se aprende a una edad y no antes, como la lectura o el álgebra. En general, el argumento es que no es eficiente enseñar con esfuerzo a los 12 años lo que se aprende sin él a los 14. Habría que medir, por tanto, no lo que los alumnos saben a cualquier edad, sino lo que saben al abandonar la escuela, y aún eso ponderarlo por su importancia (la enseñanza es la industria con rendimientos marginales más rápidamente decrecientes). En cuestión de capacidades, baste recordar que son más condición que resultado del éxito escolar, y que sería absurdo pedir a las escuelas que mejoraran no sus productos, sino sus insumos.

Las escuelas, en fin, no son fábricas. Los alumnos no son objetos que se producen; ni siquiera son animales a los que se entrena; son personas que se forman, sirviéndose de, entre otras muchos medios, lo que van aprendiendo en la escuela. Confieso que me desagrade profundamente la idea de que profesores y escuelas se dediquen en el futuro a inflar las puntuaciones de los alumnos para incrementar sus salarios y sus recursos. Prefiero que su objetivo siga siendo ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades, exigiendo de todos un esfuerzo igual y razonable y disponiendo para ello de los medios que su conciencia y su saber profesional les aconsejen.



JULIO CARABAÑA ES CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, UCM.