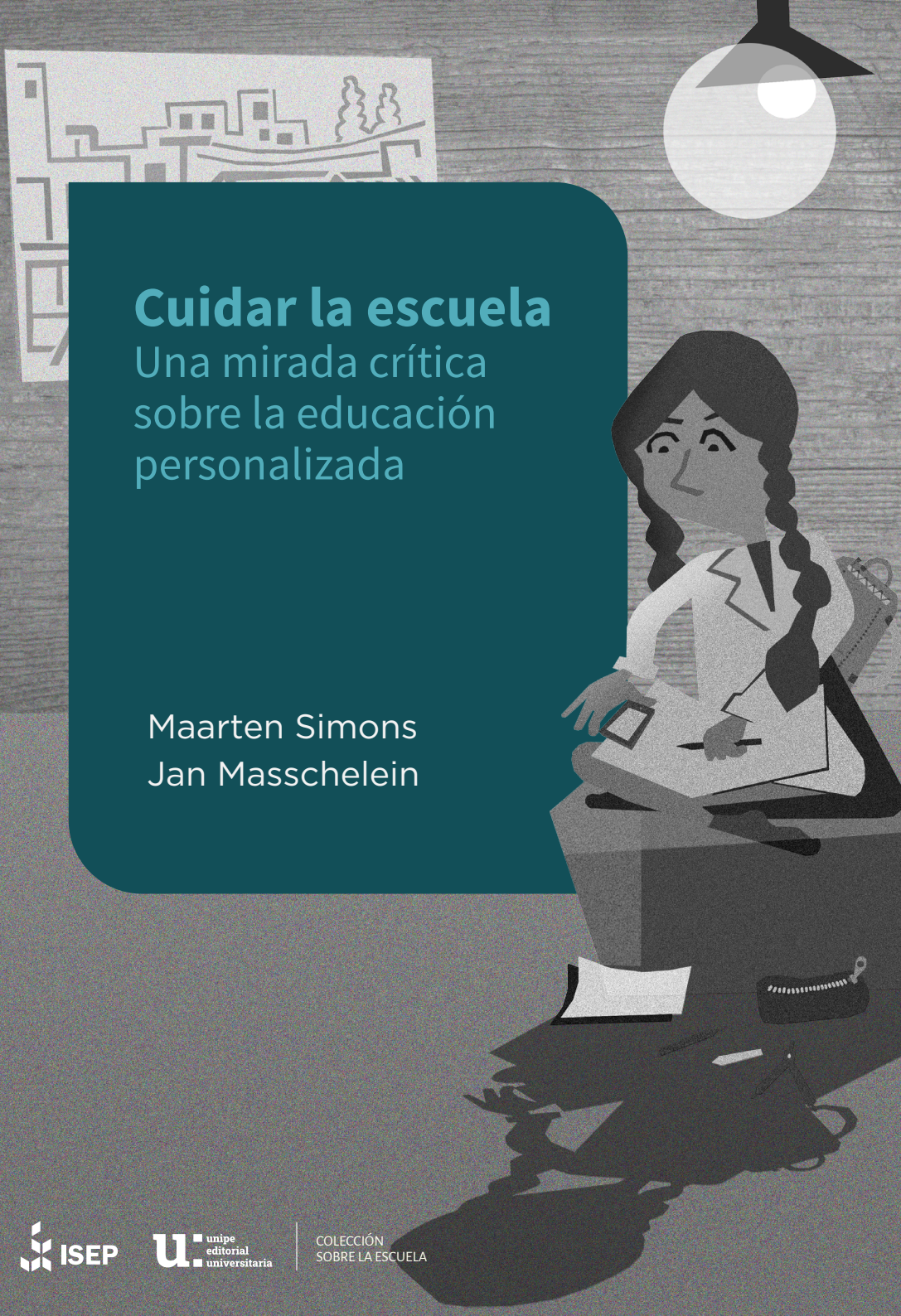
Cuidar la escuela

Una mirada crítica sobre la educación personalizada

Maarten Simons
Jan Masschelein



ISEP
unipe editorial universitaria
COLECCIÓN SOBRE LA ESCUELA

Maarten Simons

Es profesor de Política y Teoría de la Educación en la Universidad Católica de Leuven. Su investigación se centra en el papel público de las escuelas y las universidades, así como en el impacto de nuevas formas de política y poder. Junto con Jan Masschelein, participa en el diseño de prácticas escolares y de diversas iniciativas vinculadas con la escuela.

Jan Masschelein

Es profesor emérito de Filosofía de la Educación por la Universidad Católica de Leuven. Su investigación se ocupa principalmente del papel de la escuela y la universidad y, más específicamente, de la fuerza y el sentido pedagógicos de sus formas públicas de trabajo y estudio. Junto con estudiantes, ha estado –y continúa estando– comprometido con el diseño de prácticas y espacios pedagógicos experimentales.

Cuidar la escuela
Una mirada crítica sobre la educación personalizada

Cuidar la escuela

Una mirada crítica sobre la educación personalizada

MAARTEN SIMONS
Y JAN MASSCHELEIN

Traducción de Julia Benseñor

ISEP

unipe editorial universitaria

AUTORIDADES

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Martín Llaryora | *Gobernador*

Myriam Prunotto | *Vicegobernadora*

Horacio Ademar Ferreyra | *Ministro de Educación*

Gabriela Cristina Peretti | *Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías Educativas*

María Eugenia Rotondi | *Directora de Innovación Educativa*

ISEP

Adriana Fontana | *Directora*

Lucía Cugini | *Secretaria Académica*

Victoria Farina | *Secretaria de Organización Institucional*

Laura Percaz | *Secretaria de Contenidos Educativos*

UNIPE

Carlos G.A. Rodríguez | *Rector*

Ana Pereyra | *Vicerrectora*

Adrián Cannellotto | *Secretario de Investigación y Posgrado*

unipe editorial universitaria
ISEP
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Córdoba GOBIERNO DE LA PROVINCIA

UNIPE: Editorial Universitaria

Diego Rosemberg | *Edición*

Diego Herrera | *Edición y corrección*

Julia Benseñor | *Traducción*

ISEP: Equipo editorial

Laura Percaz y Matías Lapezzata | *Edición*

María Sofía Morón | *Diseño y maquetación*

Raúl Soria | *Ilustración de portada*

Matías Pardo | *Coordinación de producción*

Masschelein, Jan
Cuidar la escuela : una mirada crítica sobre la educación personalizada / Jan Masschelein ; Maarten Simons. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria ; Córdoba : ISEP, 2026.
Libro digital, PDF - (Sobre la escuela / Ingratta, Agustín; 1)

Archivo Digital: descarga
Traducción de: Julia Benseñor.
ISBN 978-631-6745-07-1

1. Derecho a la Educación. I. Simons, Maarten II. Benseñor, Julia, trad. III. Título.
CDD 344

COLECCIÓN SOBRE LA ESCUELA

Adriana Fontana y Agustín Ingratta (directores)

Título original:

© *Looking after school: a critical analysis of personalisation in education*, 2021

© *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*, Onderwijsraad, Den Haag, (Netherlands) & Acco, Leuven (Belgium), 2017

© De la presente edición ISEP, UNIPE: Editorial Universitaria, 2026

© De los trabajos, sus autores

Este libro está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-4.0)

1ª edición en español, octubre de 2026

Presentación de la colección
Sobre la escuela

Sobre la escuela busca reunir, promover y crear reflexiones que tengan a la escuela como objeto de pensamiento, pero también como lugar desde el que puede volver a pensarse lo que sobre ella se dice y se espera, así como lo que en ella se deposita.

Esta colección nace del diálogo entre la formación docente, la investigación y el pensamiento pedagógico, y de la voluntad de construir un espacio común para acercar textos y discusiones que contribuyan a pensar la escuela, sus prácticas y su vida cotidiana. En ese sentido, busca hacer de la publicación un espacio de conversación, colaboración y encuentro federal.

Hablar sobre la escuela no es solamente hablar acerca de una institución. Es también preguntarnos por la construcción de sentido, demandas, políticas, discursos y promesas que pesan sobre ella. Aquí, entonces, se busca trabajar esas relaciones, pero también volver la mirada hacia aquello que sucede en la escuela y desde la escuela: sus tiempos, sus espacios, sus saberes, sus formas de enseñar y aprender, y las posibilidades que allí se despliegan.

Una doble operación está en marcha: la invitación a interrogar la escuela sin darla por supuesta, a discutir las cargas que le depositamos y, en simultáneo, a cuidar y defender aquello que la hace una experiencia singular y común.

ADRIANA FONTANA Y AGUSTÍN INGRATTA
Directores de la colección

Índice

Cuidar (y defender) la escuela. Poner el mundo en el centro **15**

Prólogo a la presente edición. *In loco suspect* **27**

Prólogo a la primera traducción al inglés. *In tempore suspecto* **33**

Introducción **37**

El discurso de hoy. ¿por qué en el campo de la educación
el alumno debería ocupar el centro de la escena? **47**

Aprovechamiento insuficiente del talento de cada alumno:
una perspectiva socioeconómica 48
La necesidad de rutas de aprendizaje abiertas:
una perspectiva institucional 54
El alumno como cliente: una perspectiva de servicio 59

El aprendiente como usuario y coproductor:
una perspectiva económica de mercado 65
El aprendiente como persona creativa:
una perspectiva de innovación 69
Tecnología adaptada al aprendiente:
una perspectiva tecnológica 76
El alumno y sus necesidades de aprendizaje y educación:
una perspectiva educativa 81
Conclusión: de la individualización a la personalización 102

La arquitectura. De la institución educativa al entorno de aprendizaje **111**

La arquitectura de la institución educativa 112
La arquitectura del entorno de aprendizaje 117
Arquitecturas y diagramas del poder 129
Conclusión: del alumno al aprendiente 141

Piedras de toque. Articulaciones escuela-pedagogía **151**

Una perspectiva pedagógico(-escolar) 153
Criterios pedagógicos de referencia 180
Análisis de las formas de personalización 197

Lecciones aprendidas **215**

Hacer que los alumnos crean que se trata de su libertad 217
Desescolarizar la escuela 220
Alumnos sin escuela 223

Cuando la educación inclusiva corre el riesgo de excluir la escuela 228
Formación, ni cualificación ni socialización 232
Mantener a los niños fuera de las fábricas 234
Permitir que el mundo vaya a la escuela 237

Estudios escolares y la gramática de la escuela **245**

Bibliografía **251**

Posfacio **269**

Cuidar (y defender) la escuela
poner el mundo en el centro

El Mundo es pues lo que está entre nosotros,
lo que nos une y nos separa
Hannah Arendt (1958)

¿Qué hace que una escuela sea escuela? ¿Por qué cuidarla? ¿En qué sentido?

Hace algunos años, Jan Masschelein y Maarten Simons plantearon el primer interrogante y no solo alentaron el debate a partir de las diferentes respuestas, sino que también pusieron en jaque las diferentes perspectivas (la sociológica, la política, la económica…) desde las que se respondía. Abierto el debate tomaron posición y, desde el punto de vista pedagógico, alegaron necesario *defender que la escuela sea escuela*. Insistieron, en otras publicaciones (Simons y Masschelein, 2013, 2014 y 2017) y en numerosas presentaciones (Masschelein 2018, 2019, 2020a, 2020b, 2023a, 2023b), en señalar que esto ocurre cuando se ponen en juego un conjunto de operaciones (igualdad, suspensión, profanación, atención, preparación) reales

y efectivas realizadas a partir de una disposición particular de personas, tiempos, espacios y saberes o materias. Estas operaciones, emancipadoras, materializan la utopía escolar y dan cuenta del valor que la escuela tiene en sí misma.

Desde este enfoque pedagógico, los autores discuten las acusaciones que en cualquier caso terminan por instrumentalizar la escuela y desconocer el valor que tiene en sí misma. Por lo dicho, su valor no depende de ninguna utilidad externa (económica, sociológica, política…). La escuela es valiosa en sí misma por la capacidad que tiene para crear un tipo particular de tiempo y suspender la lógica de la productividad, *para abrir un espacio del medio* en el que solo se está ahí, suspendido en lo escolar. Podemos decirlo de otro modo, en ese tiempo, no productivo, las y los niños y jóvenes están en las escuelas, dedicados al estudio. Entre otros argumentos a los que recurren para respaldar su alegato, Simons y Masschelein hacen referencia a dos asuntos que sacudieron un poco la biblioteca del campo educativo más difundida en nuestra región, generando no pocas incomodidades. Nos referimos por un lado al reconocimiento de la escuela como una invención (política) específica de la *polis* griega, en la que se desvincularon el tiempo y el espacio escolar del tiempo y espacio de la sociedad (*polis*) y del hogar (*oikos*) (2014: 28); y, a su vez, destacaron, «señalaron», dieron centralidad a lo que esta tecnología pedagógica permite: la creación de un tipo particular de tiempo liberado,

igualitario. Con estos señalamientos (insistimos, entre otros),[1] alegaron en defensa de la escuela.

Hoy, en el marco de esta misma perspectiva, pero de cara a nuevos problemas y con nuevos estudios disponibles, identifican discursos y políticas que insisten en instrumentalizar la escuela, en opacar su capacidad pedagógica al subordinarla a fines externos: la empleabilidad, el rendimiento, la innovación. Analizan y reconstruyen un devenir en el que entretejen las formas de «domesticación» escolar de la normalización y de los entornos de aprendizaje, y alegan lo que anticipa el título de este libro: la escuela requiere hoy ser cuidada. ¿En qué sentido?

En este nuevo libro, los autores presentan con claridad la demanda capilar, la tendencia sostenida que nos lleva hacia la personalización, entendiéndola como una nueva tecnología de gobierno: en la obsesión contemporánea por poner al niño en el centro, la experiencia escolar queda en un lugar secundario, y en lugar de ofrecer un tiempo de estudio lo que importa es contribuir a la construcción de un «emprendedor de sí mismo». Pasamos de un disciplinamiento desde afuera –característico de la escuela moderna– a una aparente regulación desde dentro, que recae en el niño, el aprendiz, el alumno. En este pasaje, en esta nueva forma de externalización de lo escolar en la que prima la personalización, hay un descuido de la escuela, de los docentes y, también, del mundo que –en la actual coyuntura sociohistórica en la que vivimos– tiene no pocas consecuencias. Es ahí que surge y urge la idea de cuidado.

1 Sugerimos la lectura completa de *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014.

UN REPORTE PEDAGÓGICO: SOBRE LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

Si en *Defensa de la Escuela* (2014) los autores identifican las acusaciones a la escuela y alegan en su defensa, en este trabajo avanzan en una reflexión complementaria, en tanto amplían y profundizan su argumentación. Como lo mencionan en el prólogo a la edición en inglés, este libro nació como un informe para el Consejo de Educación de los Países Bajos, pero, a nuestro criterio, como el célebre «Informe sobre el saber» de Jean-François Lyotard (1979), trasciende su primer destino para convertirse en una reflexión filosófica y pedagógica sobre el cuidado y, por qué no, el destino de la escuela.

El primer capítulo mapea y ordena los discursos contemporáneos que proclaman la centralidad del estudiante en el acto educativo. Simons y Masschelein reconstruyen la genealogía de esta idea, mostrando cómo la apelación al alumno como centro ha sido apropiada por corrientes progresistas, conservadoras y neoliberales. Al margen de las diferencias de origen de estas corrientes, en todas se socava la dimensión pública del aprendizaje mediante un enfoque que privilegia el desarrollo individual y la supuesta autoeficiencia.

El segundo capítulo examina la trama en la que la escuela moderna diseñada para normalizar se superpone y se continúa en los «entornos de aprendizaje personalizados», centrados en la empleabilidad y la flexibilidad. Acá los autores señalan que mientras la escuela moderna trabajaba sobre la

«individualización del ciudadano», los nuevos entornos operan sobre la «personalización del usuario», donde cada quien es invitado a gestionar su propia formación.

Los últimos dos capítulos retoman un registro más familiar para quienes leyeron otras obras de los autores. Allí elaboran una gramática pedagógica de la forma escolar anclada en los supuestos de libertad, igualdad y formación. Frente a los discursos que conciben el aprendizaje como desarrollo o inversión, plantean una pregunta crucial: ¿hay algo específicamente escolar en esos aprendizajes? Sí: en tanto que lo escolar se define por una temporalidad y espacialidad compartidas que hacen posible la experiencia de formarse junto a otros.

TAMBIÉN NOS CONCIERNEN: LOS DISCURSOS DE PERSONALIZACIÓN EN NUESTRA REGIÓN

Una posible y nueva incomodidad de lectoras y lectores de América Latina podría referir a los ejemplos del libro que –centrados en políticas y discursos de América del Norte y Europa– resultan lejanos, descontextualizados y que no representan lo que aquí sucede. Sin embargo, el debate sobre la personalización del aprendizaje, quizás con otros modos de nombrarse, hace tiempo atraviesa nuestras latitudes. Sin caer en anacronismos ni en localismos, invitamos a identificar discursos –suspendiendo por un momento la tendencia a justificarlos o descalificarlos por su inscripción en la política para analizarlos, pensarlos

desde un enfoque pedagógico– que versen sobre «trayectorias educativas personalizadas», «acompañamientos personalizados», «*generar* autonomía a través de la autogestión» o «*brindar* aprendizaje a medida». Seguramente surgirá enseguida una batería de ejemplos. Analizarlos desde un enfoque pedagógico supone, entre otras posibilidades, hacer lugar a las preguntas que involucran las operaciones que, decíamos antes, son en sí mismas emancipadoras. Queremos decir, se trata de prestar atención al señalamiento que ofrecen los autores en este libro sin apresurar los juicios. De otro modo, ¿pueden los acompañamientos personalizados que se diseñaron en la escuela hacer lugar a la experiencia del estudio? ¿O se han definido intervenciones en las que entregamos el vínculo con las y los estudiantes al algoritmo: les pasamos una *app* y que resuelvan?

Hay elementos comunes a nivel global que merecen atención y que hacen que este texto cobre relevancia. Pese a haber sido escrito en 2017, su contenido y casuística resultaron relevantes para pensar aquello que sucedió con la irrupción de la pandemia (tal como lo plantean en el apartado *in tempore suspecto*). El avance de las tecnologías digitales y, más recientemente, de la inteligencia artificial (IA) generativa refuerza este horizonte. Basta consultar sobre el vínculo educación/IA a la IA de Google (Gemini) para leer afirmaciones como: «La inteligencia artificial está revolucionando la educación al personalizar el aprendizaje…». La disponibilidad de los dispositivos digitales, el desarrollo de las inteligencias generativas no solo traccionan los discursos y las fantasías que despierta la

personalización de los aprendizajes. Van más lejos: la IA está revolucionando la educación porque, según responde Gemini, podrá «asistir a educadores en tareas administrativas y de creación de contenido, y potenciar la investigación [...] Su aplicación abarca desde tutores inteligentes a herramientas de retroalimentación». La fascinación por la incorporación de estas herramientas –superpoderosas en su capacidad productiva y aún muy opacas en tanto no se han podido estudiar– puede traccionar a que la personalización se vuelva norma, y naturalicemos la idea de que aprender equivale a optimizar una ruta individual guiada, a fin de cuentas, por algoritmos.

CUIDAR LA ESCUELA, DAR CENTRALIDAD AL MUNDO

Nuevas inquietudes se abren a partir del recorrido de los autores en esta obra, en defensa y en cuidado de la escuela. Encontramos en este libro, y en la obra de Simons y Masschelein, una fuerza y una esperanza que nos impulsa, que reorienta la mirada a la pedagogía –a nosotros mismos, en tanto nos reconocemos parte del campo–, y entonces (nos) preguntamos:

En tiempos de «digitalización de lo humano» (Pulfer y Dussel, 2018) ¿podremos poner una palabra en el debate, haremos sonar una voz pedagógica que sostenga, defienda y cuide la forma escolar, sin desestimar los nuevos escenarios educativos? ¿Sostendremos el principio arendtiano de no arrojar a los nuevos a sus propias posibilidades o, más vulgarmente, a las

que hoy puede brindarles el algoritmo? ¿Estaremos a la altura de una intervención pedagógica que traccione para que la escuela sea escuela? ¿Levantaremos una voz pedagógica atenta a una escuela en la que se interrumpan determinismos, en la que enseñar y estudiar resulte una aventura emancipatoria?

Es con Arendt, con Simons y Masschelein, y también con inmensos colegas de nuestras tierras como Javier Trímboli, con quienes podemos pensar estos interrogantes. Decía Javier, pensando en nuestra época: «una forma de fugar el mundo es poner el yo por delante. La supremacía del yo por encima del mundo es lo que estamos llamados a hacer en este tiempo… Toda la cultura nos dice hoy yo, yo, yo […]. ¿cómo hacés, después, para hacer hablar al mundo; o para dejar que el mundo hable a través tuyo?» (Trímboli, 2025).

Justamente, eso es lo que no va a hacer el profesor. Nuestro oficio, señalaba Trímboli, «es un ejercicio notable de desplazamiento de la centralidad del yo para darle centralidad al mundo» (ibíd.), en sintonía con aquello a lo que nos invita este libro.

Adriana Fontana y Agustín Ingratta

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, Hannah

1958 *The human condition*, Chicago, University of Chicago Press.

Lyotard, Jean-François

1987 *La condición posmoderna: Informe sobre el saber* (M. Garrido, trad.), Madrid, Cátedra [1979].

Masschelein, Jan

2020a «Hacer escuela. La voz y la vía del profesor», en Larrosa, Jorge; Rechia, Karen y Jaques Cubas, Caroline (eds), *Elogio del profesor*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 175-202.

2020b «Algunas notas sobre la Universidad como *studium*», en Bárcena Orbe, Fernando; López, Maximiliano y Larrosa, Jorge (eds.), *Elogio del estudio*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 14-26.

Masschelein, Jan y Simons, Maarten

2018 «La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora?», en Larrosa, Jorge (ed.), *Elogio de la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 19-39.

Pulfer, Darío y Dussel, Inés

2018 «La escuela: ¿líquida o liquidada?», en *Eduforics*, 5 de abril, Madrid.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2013 «Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje», en *Pedagogía y saberes*, nº 38, pp. 93-102. Disponible en <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/2142/2035> [consulta: 20 de octubre de 2025].

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

2017 «Experiencias escolares: un intento por encontrar una voz pedagógica», en *Childhood & Philosophy*, vol. 13, nº 28, pp. 649-669. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6108957> [consulta: 20 de octubre de 2025].

VIDEOGRAFÍA

Masschelein, Jan

2018 «El derecho a la escuela desde una perspectiva educativa. El movimiento de niñas/os a estudiantes», YouTube, Canal ISEP, julio. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5xiySqJZUdY&t=642s> [consulta: 20 de octubre de 2025].

2019 «En defensa de los estudios escolares. El trabajo desconcertante, inquietante e indefinido de la experiencia de la libertad y la igualdad en la escuela», Canal ISEP, junio. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=BR4T8GYx-nY&t=2154s> [consulta: 20 de octubre de 2025].

2020a «Reflexiones en torno a la escuela. Entrevista a Jan Masschelein», Córdoba, YouTube, Revista *Scholé*, ISEP, agosto. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=gIyyOvGrejE> [consulta: 20 de octubre de 2025].

2020b «El oficio docente y la escuela por venir. Conversaciones desde el escenario actual», en Conversatorio virtual con Jan Masschelein, Jorge Larrosa e Inés Dussel, septiembre, YouTube, Canal FEDIAP Educación y desarrollo. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sZO7jH_KtfU> [consulta: 20 de octubre de 2025].

2023a «La urgente demanda de la alegría escolar. Diálogo entre Dussel, Inés; Masschelein, Jan y Morello, Paulina», en las jornadas de estudio *Los desafíos de la escuela y la formación docente hoy. Problemas, políticas y experiencias: avances y pendientes*, YouTube, Canal ISEP, diciembre. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-BIa6GYcShjU&t=1039s> [consulta: 20 de octubre de 2025].

2023b «El estudio hoy: en la enseñanza, en la preparación de las clases», conferencia en el marco de las jornadas de estudio *Los desafíos de la escuela y la formación docente hoy. Problemas, políticas y experiencias: avances y pendientes*, YouTube, Canal ISEP, diciembre. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=h0r65Do00lA> [consulta: 20 de octubre de 2025].

Trímboli, Javier

2025 «La clase continúa», en Fontana, Adriana, *Dar clase: «poner el mundo por delante, poner el mundo en el centro»*, Scholé, ISEP. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=JkD11hVHHiA> [consulta: 20 de octubre de 2025].

Prólogo a la presente edición
In loco suspect

En 2021, cuatro años después de la publicación original de este libro en neerlandés, apareció la versión traducida al inglés. Entre una y otra versión, el mundo atravesó la pandemia mundial de Covid-19. Sin embargo, el libro original publicado en 2017 no fue escrito en un contexto libre de incertidumbres.Varios de los cambios en materia de «desescolarización» que analizamos críticamente en el libro han continuado profundizándose en muchos países como consecuencia del confinamiento, o gracias a él: la educación a distancia y, en especial, las formas personalizadas del aprendizaje. Esto no significa que el libro fuera profético –*in illo tempore*–, o que haya sido escrito en tiempos en que no había motivos para sospechar lo que habría de ocurrir –*in tempore non suspecto*–. En cierto sentido, cuando el libro se publicó por primera vez ya había indicios para

postular la relevancia del tema; se observaban claras señales de una tendencia a la personalización en la educación, que incluía los mecanismos de perfilamiento y retroalimentación que la acompañan, al menos en Europa, y más concretamente en Bélgica y los Países Bajos. Observamos signos muy claros de una evolución que, de una forma u otra, ponía en tela de juicio el significado y la relevancia de la «escuela» por ser una forma muy específica de aprendizaje. Y, a pesar del deseo generalizado de volver a la escuela que se registró durante la pandemia, la tendencia hacia la educación personalizada, las plataformas de aprendizaje y las trayectorias individualizadas no ha hecho más que acelerarse desde entonces. Hoy en día, «la forma escolar» sigue bajo la lupa.

Han pasado algunos años. Los tiempos han cambiado y, para nosotros, los lugares también; y nos han cambiado a nosotros. La maravillosa oportunidad de realizar una nueva traducción nos brinda precisamente la ocasión de hacer una pausa y reflexionar sobre los lugares. Una traducción implica, en muchos aspectos, un desplazamiento: de una palabra a otra, de una frase a otra, de un idioma a otro, de una página a otra, de un papel a otro. Y, sobre todo, como señala acertadamente Michel Serres, hay un espacio entre dos idiomas que simplemente atravesamos, pero que, sin embargo, existe. Es un tercer espacio: el espacio pedagógico por excelencia. Admitimos que no dominamos bien el español. Pero hemos tenido la oportunidad de tomarle el gusto al idioma, de aprender a leerlo al menos en forma básica. En relación con el español, todavía

nos encontramos dando los primeros pasos. No *in illo loco*, no *in loco suspecto*, sino más bien en la alegría del tercer espacio.

Para nosotros, el lugar también guarda otro valor. Esta traducción ha sido posible gracias a la extraordinaria hospitalidad de amigos y colegas de Argentina y Brasil, y nos gratifica inmensamente que algunos de ellos hayan contribuido con el prólogo y el epílogo. Todo desplazamiento y encuentro da lugar a la reflexión. Las numerosas conversaciones y visitas a escuelas en Buenos Aires y Río de Janeiro y sus alrededores han cambiado nuestra forma de ver las cosas. Pero también nuestra relación con nuestro propio trabajo, nuestra trayectoria laboral y nuestros estudios actuales. Sobre todo, porque hemos aprendido a ver y vivenciar de otra manera diversos aspectos de la «escuela». Estas visitas fueron para nosotros formas físicas de estudio. No solo porque nos sentimos conmovidos y abrazados (literalmente) por muchos, sino también porque pudimos sentir lo que significa ir a la escuela: cómo, dentro de la escuela, se logra crear un espacio exterior; cómo la escolarización se produce incluso en situaciones físicamente amenazantes; cómo la escuela no es solo un lugar de aprendizaje, sino también de convivencia, un lugar donde compartir la merienda. La escuela como un momento de encuentro que siempre está presente y de conversaciones que siempre son presenciales e íntimas. La escuela es importante porque representa (un) lugar. El lugar de la escuela es importante. Se trata de una forma única de aprendizaje colectivo y físico que deseamos valorar. Quizás los avances en materia de personalización

radical, educación digital y a distancia y supervisión permanente aún no son tan tangibles en esta parte del mundo como en Bélgica y otros países europeos –*in loco suspecto*–. Quizás aquí la escuela aún mantiene esa poderosa promesa de emancipación (a través de encuentros formativos), a pesar de los inmensos desafíos que se plantean en otros frentes. Y quizás el ambiente que esto genera es la razón por la que no solo disfrutamos de nuestra estancia aquí, sino también por la que siempre volvemos a «casa» diferentes.

A diferencia de nuestro libro anterior, *En defensa de la escuela*, este se asemeja más a un informe. Se escribió por encargo, concretamente a petición del Consejo de Educación neerlandés, que buscaba publicar directrices políticas sobre diversas tendencias relacionadas con la diferenciación, la individualización y la personalización, así como sobre las posibilidades y los límites de la educación personalizada. Con ese fin, se invitó a varios «expertos» a que preparáramos un *dossier*. Por lo tanto, este libro es, en gran medida, una respuesta a una pregunta: esa pregunta. Más aún, una pregunta formulada en un lugar específico: en los Países Bajos y, por extensión, en Bélgica y Europa. Como informe, lleva la impronta de esos lugares, con el propósito de intervenir en dichos lugares. Pero, en otro sentido, se eligió deliberadamente la forma del informe. El libro contiene puntos de referencia, aunque explícitamente no son normas, modelos ni guías como los que suelen encontrarse en los informes. Nuestro objetivo es ofrecer material y diferenciaciones que permitan estudiar la presencia de la «escuela»

–quizás en el sentido de la cantidad de formas escolares– dentro y fuera de nuestras instituciones educativas.

Además del texto, este libro también incluye tablas y gráficos. Al fin y al cabo, queríamos escribir un informe. Pero más que brindar precisiones analíticas o patrones fundamentales, buscamos ofrecer un principio de esquematización. Combinamos palabras e imágenes, ambas pertenecientes a órdenes diferentes. O mejor dicho: la palabra se convierte, en parte, en imagen, y deja que la imagen hable. Siempre con la conciencia de que la unión de palabra e imagen no tiene un sustento tan sólido, que el gráfico resultante puede no ser del todo correcto, a pesar de su apariencia externa de precisión y seriedad. Somos muy conscientes de que basta muy poco para que esas palabras e imágenes vuelvan a separarse, dejando que nuestros gráficos se derrumben como un castillo de naipes. Eso no significa que estos gráficos no tengan cabida en un informe; esperamos que cumplan su función de establecer distinciones importantes. Quizás estos esquemas sean incluso un primer paso hacia una gramaticalización del mundo educativo, una manera de revelar lo que ocurre en la educación, un componente de la «disciplina de estudios escolares». En última instancia, este libro es nuestro modesto intento de dar forma a los estudios escolares, o al menos una invitación a hacerlo.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento por su hospitalidad a los directores, profesores y niños que tuvimos el privilegio de conocer en Argentina y Brasil. Esperamos poder honrar estos encuentros en nuestros

futuros escritos. Esto no habría sido posible sin la colaboración de nuestros colegas y amigos Agustín Ingratta, Adriana Fontana, Inés Dussel, Walter Kohan, Jorge Larrossa y Pedro Núñez. Agradecemos también a Diego Herrera y a Adrián Cannellotto, de UNIPE: Editorial Universitaria, por hacer posible esta traducción.

Maarten Simons y Jan Masschelein
Buenos Aires y Leuven, noviembre de 2025

Prólogo a la primera traducción al inglés
In tempore suspecto

Este libro es la traducción y reelaboración acotada de un informe publicado en neerlandés hace unos años. Para muchos, la pandemia del Covid-19 presagia un quiebre radical en las reflexiones sobre educación. Si es así, entonces este libro fue escrito *in tempore non suspecto*, lo que implica que no resistirá la prueba del tiempo ya que no da cuenta de las profundas transformaciones pospandémicas que tuvieron lugar durante el último año. Pero probablemente sea demasiado pronto para evaluar con precisión su impacto y para saber si la «nueva normalidad» difiere (o diferirá) mucho de la «vieja normalidad». Sin embargo, no es demasiado pronto para constatar que, durante la crisis sanitaria, la educación y, en particular, las escuelas ocuparon el centro de la atención.

Por un lado, en muchos países, con el cierre de escuelas, hubo una masiva movilización de la tecnología digital para facilitar el aprendizaje a distancia. La educación pasó a ser un servicio a domicilio; entró en el espacio familiar a través de pequeñas o grandes pantallas y, muchas veces, en un entorno de aprendizaje preprogramado, adaptable y personalizado. Para algunos, la pandemia sirvió de catalizador de una evolución que se venía gestando tiempo atrás y que ahora recibía un impulso enérgico. Algunos incluso afirman que debemos valorar la llegada de la pandemia para decidirnos de una vez a actualizar la escuela o reemplazarla por obsoleta. Pero a la vez también había, y hay, dudas. Ha quedado claro que las oportunidades de aprendizaje que pueden ofrecer las propias familias son muy distintas, que un aprendizaje digital eficiente y eficaz no cumple necesariamente con los principios de igualdad, que el aprendizaje digital a distancia puede permitirles a los alumnos elegir dónde y cuándo aprender, pero que esta libertad de elección se interpone en el camino de otra libertad: la de la práctica y el estudio atentos y sostenidos. Podría decirse que con el cierre de las escuelas también hemos abierto los ojos a una nueva mirada sobre la escuela. Nos hemos dado cuenta de que esta tendencia a digitalizar el aprendizaje, que ya existía antes del Covid y ahora se vio fortalecida con la enseñanza digital en los hogares, está, efectivamente, desescolarizando la escuela.

En este informe describimos de qué manera la tendencia a la personalización –es decir, el foco de atención puesto en el alumno– que reemplazó la anterior tendencia a la normalización

elimina de hecho los elementos de libertad, igualdad y formación del aprendizaje escolar. Con esto no queremos decir que nuestro informe haya sido profético, *in illo tempore*. A lo sumo muestra que cuando el libro apareció en neerlandés antes del Covid era actual, que se trataba efectivamente de un informe y que la evolución de la crisis de hoy, que se ha ido profundizando, ahora se manifiesta claramente. Creemos, por lo tanto, que estábamos escribiendo el libro *in tempore suspecto* o, mejor dicho, que ya estábamos avizorando un «tiempo sospechoso»; por lo tanto, esperamos que el libro tenga sentido hoy en día y concite el interés del público. También esa es la razón por la que hemos decidido no aprovechar la oportunidad de esta traducción para revisar el libro en profundidad o extensión.

Nuestras ideas no han permanecido estáticas en los últimos años, por lo que hemos introducido ligeras modificaciones en algunos capítulos; sin embargo, no nos propusimos añadir referencias al Covid-19 para que el libro resultara más «oportuno». De hecho, creemos que es oportuno tal y como está, quizás incluso más ahora que cuando se publicó por primera vez en neerlandés. Esperemos que esta afirmación no se interprete como un gesto de arrogancia o palabras de autoelogio, porque creemos exactamente lo contrario: pretender conocer hoy en día el impacto de la crisis del Covid-19 no haría más que mostrar falta de modestia y honestidad intelectual. Lo que sí creemos es que deberíamos ser menos propensos a mirar (adelante) hacia el futuro en términos de normalidad, es decir, en una nueva forma de normalidad o la «vieja normalidad». Creemos que, incluso antes de la crisis sanitaria, la

«normalidad» ya estaba desapareciendo como referencia en nuestro pensamiento y ejercicio (educativo), o al menos estaba siendo eclipsada por algo diferente: la glorificación de la figura de la persona como individuo único y el necesario impulso de crear perfiles masivos para ello. El anhelo y el ansia de normalidad –por cierto, comprensibles– pueden hacernos perder de vista esta evolución que se aleja de la normalización y se acerca a la personalización. Dado que en este libro hacemos referencia precisamente a la transición de la normalización a la personalización, y sus respectivas limitaciones, el libro puede seguir siendo oportuno en la etapa posCovid a partir de redescubrir un optimismo pedagógico que desea el regreso de los niños y del mundo a la escuela.

Introducción

Poner al alumno en el centro del sistema educativo es una de las principales prioridades de las políticas educativas de todo el mundo. Muchos países, así como organizaciones internacionales, comparten una especial preocupación por el lugar que ocupa el alumno en la educación, que va desde una preocupación por su libertad dentro del sistema educativo hasta el interés por el rol que desempeña en la escuela o por el lugar que se le asigna en el proceso pedagógico. Son diversas las terminologías y descripciones que circulan en este contexto: diferenciación, educación a medida, educación personalizada, educación apropiada, educación individualizada, aprendizaje personal, enfoques individualizados, evaluación personalizada y rutas personales de aprendizaje, por ejemplo. Si bien estos términos difieren en significado, todos expresan un desplazamiento de la atención hacia el alumno y sugieren que la educación

contemporánea no lo coloca en el centro, o al menos no en la medida necesaria.

Este cambio hacia una mayor centralidad del alumno no es nuevo. Recordemos, por ejemplo, los esfuerzos en pos de reformar la pedagogía de fines del siglo XIX y principios del XX. En consonancia con el adagio «vom Kinde aus» (desde el niño) y la idea de la «educación centrada en el niño», este movimiento reformista cuestionó el sistema educativo de la época y abogó por nuevos métodos y nuevas escuelas. Educadores reformistas como Parkhurst (Dalton), Petersen (plan Jena), Freinet, Montessori y Decroly compartían la idea de que la «vieja escuela» no tenía un enfoque adecuado respecto del niño, de sus experiencias, su mundo vital y su potencial. El punto de partida no debía ser la institución, el plan de estudios o el docente, sino el alumno. En el período que siguió a la Segunda Guerra Mundial surgieron movimientos similares. La teoría conductista de Skinner (1953) sentó las bases de nuevas teorías del aprendizaje que influyeron en el desarrollo del diseño instruccional. Esta forma de enseñanza, con sus conocidas o tristemente célebres máquinas de aprendizaje, preveía la automatización parcial de la pedagogía, pero también la individualización del proceso de enseñanza. En este contexto surge el término *personalización*, como en el sistema de instrucción personalizada (SIP) de Keller (1968). Otro ejemplo surgió en la década de 1960, concretamente el movimiento antiautoritario. Este se remonta a la escuela Summerhill de Alexander Neill, que nació a principios del siglo XX y, en línea con los

movimientos sociales e intelectuales más generales de la época, cuestionaba las formas en que se configuraba la autoridad dentro de las instituciones educativas y de otro tipo. Otro ejemplo muy conocido es el alegato de Iván Illich a favor de la «desescolarización de la sociedad» y de centrarse en el niño en lugar de seguir la lógica institucional de la escuela (Illich, 1970). Finalmente, a principios de la década de 1980, Víctor García Hoz, educador católico español y miembro del Opus Dei, introdujo el término «educación personalizada» (Roith, 2015: 177).

A partir de este breve repaso histórico, podríamos concluir que hoy en día no hay nada nuevo bajo el sol. Algunos incluso afirman que estos avances no hacen sino afirmar la presencia de un mismo péndulo oscilante que ha caracterizado desde hace mucho tiempo la «gramática de la escolarización»: una mayor atención al alumno se convierte en una mayor atención al docente; de una atención puesta en las experiencias concretas se pasa a poner atención al plan de estudios, y los períodos de más libertad luego dan lugar a períodos de más autoridad (Tyack y Tobin, 1994). Según esta línea de razonamiento, esta gramática (entendida como estructuras organizativas y normas) se desarrolló a mediados del siglo XVIII y sigue siendo la base sobre la que se han construido nuestras instituciones educativas hasta el día de hoy (Depaepe, 1999). Esto implica que durante el siglo pasado nunca se cuestionó la gramática de la escolarización, que ha elevado al alumno, al docente y al plan de estudios a la categoría de santísima trinidad. En cambio, lo que sí se ha podido observar son desplazamientos del centro de

gravitación cuando alguno de los vértices de la trinidad (alumno, profesor, plan de estudios) reclama más atención. El mensaje es claro: debido a esta gramática de la escolarización, no ha habido cambios fundamentales, todo sigue igual. Por lo tanto, es como si esta perspectiva de la gramática de la escolarización solo permitiera dos líneas de pensamiento. La primera es la conclusión casi cínica de que la actual pretensión de poner el foco en el alumno no es más que retórica vacía y que puede desaparecer tan rápido como surgió. La segunda es un punto de vista más extremo: que el reclamo actual de una educación centrada en el alumno implica que la llamada «gramática de la escolarización» está siendo finalmente cuestionada en sus fundamentos. En nuestra opinión, ambas líneas de pensamiento conducen a conclusiones precipitadas. Cuando argumentos así se nos imponen, creemos que es necesario profundizar en ellos. A tal fin usaremos las siguientes preguntas a modo de guía: ¿qué es exactamente lo que está en juego *hoy* al colocar al alumno en el centro de la educación? ¿Por qué alguien abogaría *en la actualidad* por centrarse más en el alumno? ¿Cuáles son las consecuencias para la *escuela*? Estas son las preguntas que se explorarán en este libro.

Sin embargo, antes de sumergirnos en estas preguntas, es pertinente hacer una pausa y reflexionar sobre un cambio importante que se produjo. La pedagogía de la reforma era sobre todo un movimiento de bases (que, sin duda, quería influir en las políticas), y las reivindicaciones de posguerra sobre la necesidad de centrarse en el alumno estaban relacionadas,

sobre todo, con el objetivo de traducir los nuevos conocimientos científicos en materia de aprendizaje y enseñanza. Hoy en día, en cambio, que el alumno se convierta en el centro de los asuntos educativos es una prioridad principalmente para los responsables de la formulación de políticas. Actualmente, la ambición de que la educación se centre más en el alumno es una directriz de las reformas educativas impulsadas desde las jerarquías políticas (véase también Mincu, 2012). De hecho, esta ambición no solo se manifiesta en las políticas educativas: existen movimientos de reforma similares en otros ámbitos y otros sectores. Pensemos en la atención personalizada que buscan brindar los servicios sociales, en las consultorías laborales personalizadas, en los cursos personalizados de empoderamiento para reducir la pobreza, etc. Por lo tanto, debemos interiorizarnos del discurso de las *políticas* contemporáneas para entender por qué es tan importante *hoy* darle al alumno individual (pero también al cliente, al paciente, al trabajador…) un papel central.

Como cabe esperar, en este libro también se presentan algunos proyectos concretos. Recurrimos a Bélgica (Comunidad flamenca) y los Países Bajos como ejemplos, pero estos desarrollos se han producido –y a menudo bastante antes– en muchos otros países. En Bélgica y los Países Bajos se han llevado a cabo recientemente profundas reformas educativas orientadas, en particular, a desmantelar el régimen de educación especial. Un principio rector de estas reformas ha sido precisamente volver a colocar a cada alumno en el centro. Por ejemplo, el objetivo

del llamado Decreto M (2014) en Bélgica (Comunidad flamenca) es ofrecerles una vacante en el sistema educativo convencional a los alumnos que antes asistían a centros especiales. Se les brinda atención y apoyo para que puedan satisfacer sus necesidades especiales dentro de las escuelas comunes. Esta política se considera un paso importante en el camino hacia la educación inclusiva. Del mismo modo, la «educación apropiada» (*passend onderwijs*) en los Países Bajos tiene como objetivo ubicar a todos los alumnos (en la medida de lo posible) dentro del sistema educativo convencional. Esto significa que la escuela tiene la obligación de atender las necesidades específicas de todos sus alumnos. Estas reformas recientes reflejan la centralidad que va ganando día a día el alumno dentro del sistema.

En el libro se abordan más consideraciones que las planteadas en estas iniciativas políticas orientadas a la educación integradora. De hecho, queremos mostrar que hay mucho más en juego: la política de otorgarle centralidad al alumno no obedece únicamente a motivos educativos; hay indicios de una transformación profunda en el ámbito de la educación; y los valores de la escuela, la libertad y la igualdad dentro de las escuelas, están siendo fuertemente cuestionados hoy en día. Aunque el enfoque de este libro es más bien general y no se ocupa de las reformas específicas orientadas a la educación integradora, esperamos que permita brindar una serie de perspectivas y piedras de toque que sean de utilidad para debatir las oportunidades y limitaciones de estas y otras iniciativas concretas.

En el primer capítulo, examinaremos los discursos de las políticas con el fin de identificar los problemas que se espera resolver poniendo el foco de atención en el alumno. La pregunta es: ¿cómo, y desde qué perspectiva, se definen los problemas que se busca solucionar centrando la educación en el alumno? Este inventario de perspectivas constituye la base del segundo capítulo, en el que aclararemos que hoy efectivamente hay mucho más en juego que hace un siglo. Plantearemos que las instituciones educativas tradicionales se centran en la *normalización*, mientras que en los entornos de aprendizaje contemporáneos el denominador común es la búsqueda de la *personalización*. De hecho, se han producido cambios notables, del *individuo* a la *persona*, de las *normas* a los *perfiles*, y del poder *disciplinario* al poder de la *retroalimentación*. No obstante, nuestra intención no es oponer un sistema a otro, sino, sobre todo, dejar en claro lo que está en juego *hoy en día* y examinar las implicaciones de la personalización y el poder de la retroalimentación. Por lo tanto, en el análisis del tercer capítulo ofrecemos criterios pedagógicos de referencia: ¿qué hace que una escuela sea una escuela y cuándo se ponen en tensión las condiciones escolares? Estas piedras de toque nos permiten evaluar la atención prestada al alumno y examinar críticamente los límites de la personalización frente a los mecanismos de poder actuales. Hoy parece evidente que el alumno debe ocupar el centro. Después de todo, ¿quién podría estar en contra de esta idea? En este libro intentamos dejar en claro que la personalización también tiene un grave inconveniente: puede

desescolarizar la escuela desde adentro. Esto significa que la forma escolar del aprendizaje –el aprendizaje que tiene que ver con la libertad, la igualdad y la formación– está siendo fuertemente cuestionada.[2]

2 Este libro es una versión editada y ampliada de un informe encargado por el Consejo de Educación neerlandés (febrero de 2016). La publicación ha sido posible gracias a su apoyo. Quisiéramos expresar nuestro especial agradecimiento a Virginie März, Goele Cornelissen, Mathias Decuypere, Jan Elen y Gert Biesta por su lectura crítica (parcial) del informe original. Hacemos extensivo nuestro agradecimiento, en particular, a Rembert Dejans por sus atentos comentarios sobre la versión inglesa del libro y a María León por el apoyo técnico.



Capítulo

01

CAPÍTULO 1

El discurso de hoy
¿por qué en el campo de la educación el alumno debería ocupar el centro de la escena?

Un discurso está hecho de mucho más que lenguaje o vocabulario. Es una forma de hablar y de nombrar, de hacer recorridos argumentativos y avanzar por líneas de razonamiento, pero también es más que eso: es una forma de mirar, de ver las cosas de una cierta manera. En un discurso siempre podemos desentrañar perspectivas que permiten imaginar el mundo de la educación y hablar de su pasado y de su futuro de determinadas maneras. Podría decirse, por ejemplo, que existe una perspectiva de mercado o económica de la educación, así como una perspectiva tecnológica. Cada perspectiva tiene sus propias definiciones para los desafíos y los problemas a los que se enfrenta la educación, y cada una también sugiere (futuras) soluciones, a través de estas definiciones, para los problemas en cuestión. Este primer capítulo es un inventario de estas

perspectivas, en el que se incluyen sus respectivas definiciones de los problemas, las soluciones que ofrecen y cómo cada una concibe la figura del alumno. Por supuesto, nuestro inventario se concentra en el ámbito de la educación y del aprendizaje, pero se extiende más allá, porque estas perspectivas también se aplican, por ejemplo, al ámbito del trabajo social o de las políticas sobre migración. Identificamos siete definiciones de problemas para los que se considera que la solución pasa por prestar atención central al alumno (véase el Cuadro 1 al final de este capítulo para obtener una visión general).

APROVECHAMIENTO INSUFICIENTE DEL TALENTO DE CADA ALUMNO: UNA PERSPECTIVA SOCIOECONÓMICA

A principios del siglo XXI, numerosos países y regiones empezaron a preocuparse por la calidad educativa y la igualdad en la educación. Un conocido ejemplo de ello fue la ley No Child Left Behind [Que ningún niño se quede atrás] (2001, NCLB) sancionada en los Estados Unidos. Se basaba en el supuesto de que el nivel de las escuelas estadounidenses era demasiado bajo y que los alumnos de estratos sociales más humildes y, especialmente las minorías, quedaban rezagados. Se propusieron soluciones como introducir pruebas estandarizadas e instrumentar métodos educativos eficaces (basados en evidencia científica, sobre todo cuantitativa), nuevas formas de rendición de cuentas (para los resultados) e iniciativas dirigidas a grupos específicos. Bajo la administración Obama, esta ley fue sustituida por la

ley Every Student Succeeds [Todos los alumnos tienen éxito] (2015). Los principios de la anterior NCLB seguían vigentes, pero se concedía más autonomía a los Estados y a los centros escolares para desarrollar sus propias estrategias de mejora. El fundamento de su argumentación era que el sistema educativo no estaba logrando que todos los alumnos alcanzaran un nivel suficientemente alto. Como bien lo ilustran los nombres de estas leyes, la educación tiene que hacer más para ponerse al servicio de todos los alumnos. No se trata solo de una cuestión de igualdad social; esto demuestra, tal vez por encima de todo, que hay una doble preocupación *económica*. Por un lado, la preocupación por que muchos talentos no logran desarrollar competencias empleables y, por lo tanto, no son aprovechados de manera satisfactoria por el mercado laboral. Por el otro, el sistema educativo se ve obligado a organizarse de manera más eficaz y eficiente.

En el continente europeo se da una combinación similar de perspectiva social y económica. En los programas educativos de la Estrategia de Lisboa, como Educación y Formación 2010 y 2020, la Unión Europea insta a los Estados miembros a invertir lo más posible en un sistema educativo competitivo y de alto rendimiento. Estos programas expresan una preocupación social, pero al mismo tiempo están motorizados por el desarrollo de una sólida economía europea del conocimiento. En una economía de esa naturaleza, el conocimiento y las competencias son la materia prima, lo que confiere a la educación, la formación y el aprendizaje permanente una significación económica inmediata. Aquí también se observa la tendencia a

poner el foco en el alumno individual: los sistemas educativos deben adaptarse a las diferencias entre los alumnos para mejorar los resultados de *todos*. La flexibilidad en los recorridos de aprendizaje, la modernización de las instituciones y los programas, la adaptación de los sistemas de evaluación y el aseguramiento de la calidad son apenas algunas de las soluciones que se proponen. El argumento principal es que el alumno es central en la medida en que representa una demanda única, y que los programas de estudio deben adaptarse en una medida suficiente a las diversas necesidades de las demandas planteadas. Las implicaciones de este enfoque se abordan explícitamente en la Comunicación de la Comisión Europea titulada *Un nuevo concepto de la educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (2012):

> En toda la UE se han llevado a cabo reformas que han permitido racionalizar los planes de estudios. Se han introducido exámenes normalizados a escala nacional; se ha establecido una infraestructura de centros de lectoescritura, matemáticas y ciencias; se han creado redes de profesorado y desarrollo profesional continuo; y se han reforzado las medidas para mejorar la alfabetización digital y audiovisual. No obstante, los resultados siguen siendo insuficientes, y es urgente luchar para mejorarlos. El porcentaje de jóvenes europeos de quince años que no han adquirido las aptitudes básicas ronda el 20%, y en cinco países son más del 25% los que presentan resultados insuficientes en lectura. Es necesario que los Estados miembros introduzcan nuevas reformas sistémicas para

> reforzar la detección precoz de las dificultades de aprendizaje y la intervención rápida, y para sustituir la repetición de cursos o la agrupación en función de las aptitudes por un mayor apoyo al aprendizaje (Comisión Europea, 2012: 3).

En esta cita se aclara que la educación se considera un elemento esencial para la construcción de una economía europea del conocimiento que sea competitiva; sin embargo, también se afirma que el principal desafío en este sentido es superar la falta de eficiencia y eficacia de las instituciones educativas. Europa plantea como problemáticas tanto la repetición de grado como las formas de *separación* o *streaming* (creación de grupos fijos de alumnos por su nivel) y de *orientación* o *setting* (diferenciación por asignaturas), porque estas estrategias institucionales no son ni eficaces ni eficientes: no desarrollan suficientemente (rápido) el potencial de todos los jóvenes. No obstante, no estamos frente a la problematización social de los «talentos ocultos», como era el caso de las políticas progresistas de los años sesenta (van Heek, 1968). Los proyectos contemporáneos vinculados al talento tienen un claro origen económico. Se insta a las instituciones educativas a obtener el máximo rendimiento de la economía del conocimiento, lo que significa que deben centrarse más que hasta ahora en el potencial de cada alumno. Según esta postura, el potencial del alumno es la fuente del capital humano.

En todos los Estados miembros de la Unión Europea se observa una problematización socioeconómica similar de la

educación, que puede o no estar influida por estos programas y proyectos. Tony Blair, el ex primer ministro del Reino Unido, sentó las bases en 2001 con su expresión «educación, educación, educación»: «Nuestra máxima prioridad fue, es y siempre será la educación, la educación, la educación. Superar décadas de abandono y convertir a Gran Bretaña en una sociedad del aprendizaje que desarrolle el talento y eleve las aspiraciones de todos nuestros jóvenes».

Siguiendo los programas europeos, la agenda de la administración flamenca de Frank Vandenbroucke (2005-2009) se centró en las competencias: movilizar de la mejor manera posible todos los talentos disponibles, lo que significa que debemos convertir todos los talentos en competencias que puedan aprovecharse. Expresiones como «cada talento importa» y «no debe quedar ningún talento sin ser aprovechado» ponen de manifiesto la doble problematización de la educación: todo el mundo debe tener las mismas oportunidades de desarrollar su talento o potencial y, desde una postura económica, no podemos permitir que los talentos no se desarrollen hasta convertirse en competencias productivas. Esta perspectiva de la educación también se observa claramente, por ejemplo, en los Países Bajos. El plan de inversión 2011-2015 denominado «Espacio para el talento de todos» (*Ruimte voor ieders talent*, 2010) de la asociación neerlandesa de escuelas secundarias plantea esta cuestión del siguiente modo: «Aspiramos a lograr que cada alumno aproveche al máximo su talento a través de una enseñanza personalizada. Para ello, solicitamos una liberalización

de la normativa escolar que nos permita introducir mayor flexibilidad en los procesos y en la organización».

En el informe *Hacia una economía del aprendizaje* (2014) del Consejo Científico de Política Gubernamental de los Países Bajos (WRR) se plantea lo siguiente: «La relativa escasez de recursos humanos junto con el consiguiente desafío de mejorar la productividad significa que los Países Bajos tendrán que hacer más con menos. Pero esto solo podrá lograrse si aprovechamos al máximo el talento y las competencias de todos».

Una de las estrategias sugeridas por dicho Consejo es la de «gestionar el talento». «Hacer más con menos implica que la educación es, ante todo, una cuestión de saber gestionar talentos: asegurar que las personas desarrollen al máximo su potencial» (WRR, 2013).

Así, el objetivo último es construir un sistema educativo eficaz que saque el máximo potencial de sus alumnos en forma eficiente en términos de costo y de tiempo. De este modo se crea también un sistema educativo capaz de hacer una contribución significativa a la economía del conocimiento. Por ello, en muchos países del mundo se presta especial atención a la política de direccionar el talento hacia la educación STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

En resumen, desde *esta perspectiva socioeconómica*, el desplazamiento de la mirada hacia el alumno es, en primer lugar, consecuencia de la problematización económica de la educación en términos de maximizar el rendimiento para beneficio del mercado laboral y/o para el desarrollo de la economía del conocimiento. Esto va de la mano de la problematización social

en tanto que esta maximización implica que todos los talentos y, por lo tanto, todos los alumnos son importantes. Cada alumno debe ser objeto de atención porque cada uno representa una materia prima o un recurso económico.

LA NECESIDAD DE RUTAS DE APRENDIZAJE ABIERTAS: UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

El enfoque socioeconómico de la educación busca movilizar talentos y competencias. Como tal, es inseparable del interés por la organización eficaz y eficiente de la educación o, mejor, del aprendizaje. Si observamos las soluciones que se proponen en el continente europeo, encontramos un enfoque relativamente novedoso de la organización del aprendizaje:

> La educación y la formación solo pueden contribuir al crecimiento y a la creación de empleo si el aprendizaje se centra en los conocimientos, aptitudes y competencias que deben adquirir los estudiantes (resultados del aprendizaje) a través del proceso de aprendizaje, y no tanto en completar una fase determinada o cumplir un tiempo de permanencia en la escuela (Comisión Europea, 2012: 7).

En este alegato en favor de los resultados del aprendizaje se refleja una visión de la educación en la que la institución ya no es el punto de partida. Lo que interesa son los resultados del aprendizaje, así como los sistemas adecuados de evaluación y

validación que «traduzcan» en cualificaciones o certificaciones los resultados del aprendizaje de los alumnos. En los entornos educativos tradicionales, el aprendizaje, la enseñanza orientada a objetivos, la evaluación y la autoridad de cualificación o certificación están unidos en un mismo tiempo y espacio, lo que significa que están institucionalizados. En este discurso podemos advertir el desmantelamiento de las instituciones educativas tradicionales. Este proceso de desinstitucionalización se expresa claramente en la elección de las palabras: se trata del aprendiente (no del alumno), del apoyo (no de la organización de la educación), de la supervisión del aprendizaje (no del docente), de las rutas de aprendizaje (no del plan de estudios) y de las pruebas y la evaluación (no de los exámenes, en los que la evaluación coincide con la cualificación). Las soluciones que se proponen no dejan lugar a dudas sobre lo que está en juego.

El principal objetivo es obtener resultados de aprendizaje de manera eficiente y eficaz. Todo lo demás –como el lugar y el momento del aprendizaje o el apoyo didáctico y pedagógico– debe estar en sintonía con ese objetivo. Los resultados del aprendizaje son la materia prima de la economía del conocimiento. En este sentido, cuando el principal desafío es el desarrollo de una educación eficiente y eficaz lo que está en juego es la obtención de intereses económicos inmediatos. Existe una desconexión entre, por una parte, los procesos y los resultados del aprendizaje («proceso» y «producto») y, por la otra, las instituciones y el apoyo a la educación («insumo»). Dicho de otro modo, lo más importante son los procesos y resultados del aprendizaje del estudiante individual y no –o ya no– la

institución educativa. Es importante quién aprende y qué se aprende, no tanto dónde y cuándo. La Comisión Europea es clara al respecto:

> Si bien el enfoque basado en los resultados del aprendizaje ya constituye la base del Marco Europeo de Cualificaciones y los marcos nacionales de cualificación, este cambio fundamental aún no ha conseguido penetrar completamente en la enseñanza y la evaluación. Los centros de educación y formación de todos los niveles aún necesitan adaptaciones que aumenten la pertinencia y calidad de la oferta que presentan a los estudiantes y al mercado de trabajo, den un acceso más amplio y faciliten las transiciones entre distintos itinerarios de educación y formación (ibíd.).

En otras palabras, centrarse en el alumno y en sus resultados de aprendizaje supone un gran desafío para desarrollar formas adecuadas de evaluación: «Muchas veces, aquello que se evalúa puede determinar qué se valora y qué se enseña. Aunque muchos Estados miembros ya tienen planes de estudios reformados, la modernización de la evaluación en apoyo del aprendizaje sigue siendo un reto» (ibíd.).

El examen en su forma más tradicional controla hasta qué punto los alumnos alcanzan los objetivos fijados por la institución educativa y los docentes. Aquí, en cambio, observamos que se trata de un alegato en favor de un sistema de evaluación formativa que apoya el proceso de aprendizaje y va unido a pruebas (o evaluaciones) que otorgan cualificaciones basadas

en los resultados de aprendizaje verdaderamente alcanzados (evaluación sumativa).

Este cambio en favor de los resultados implica que, así como se desconectan los resultados del aprendizaje de las instituciones educativas, se plantea también un desacople, o al menos una conexión más laxa, entre la institución educativa (en materia de apoyo, orientación y evaluaciones formativas) y la cualificación (evaluación sumativa). Aquí se observa un llamado a no confiar la función de asignar las cualificaciones exclusivamente a las instituciones educativas oficiales. En la comunicación *Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos* (2013), la Comisión Europea considera que:

> Los alumnos esperan que sus aptitudes les sean reconocidas por posibles empleadores o para el aprendizaje posterior y buscan proveedores de enseñanza y formación que puedan conceder las cualificaciones pertinentes. […] Algunos proveedores han empezado a ofrecer «distintivos abiertos» en los que se certifica que un estudiante ha completado un curso concreto o ha adquirido una aptitud determinada. Sin embargo, tales distintivos aún no están reconocidos por las autoridades en materia de cualificaciones y no son muy conocidos en el mercado de trabajo (Comisión Europea, 2013: 6).

Ya ha dejado de ser evidente la conexión exclusiva –y a menudo cerrada e institucionalizada– entre la institución educativa y las cualificaciones. De hecho, para satisfacer la necesidad

del aprendiente de obtener cualificaciones, se ha propuesto lo siguiente:

> Los instrumentos de validación y reconocimiento utilizados en la educación formal deben adaptarse a la aparición de una oferta educativa mucho más diversificada, con nuevos proveedores de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje que son posibles gracias a la tecnología. Paralelamente, puede ser necesario crear nuevas herramientas tanto para garantizar la validación del aprendizaje basado en las tecnologías que tiene lugar al margen de la educación formal, como para animar a los alumnos a realizar más prácticas abiertas (ibíd.: 7).

En este fragmento, se contempla una figura del alumno que ha cortado el lazo que lo ataba a las instituciones educativas y que necesita sistemas más flexibles y abiertos que reconozcan y certifiquen sus resultados de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el alumno se ha convertido en un *aprendiente*. La Unión Europea y, posteriormente, sus Estados miembros quieren ajustar su política para capitalizar los resultados de aprendizaje, no solo para beneficio de los propios aprendientes, sino también (y quizás lo más importante) para disponer de una óptima oferta de recursos humanos para un mercado laboral competitivo.

En suma, esta *perspectiva institucional* problematiza la exclusividad de las instituciones educativas: por un lado, el aprendizaje acotado en tiempo y espacio y, por el otro, el monopolio de la orientación, la evaluación y la cualificación. El centro de atención se desplaza de la institución al alumno o, mejor

dicho, al aprendiente. El punto de partida es la necesidad del aprendiente de disponer de rutas de aprendizaje flexibles y orientación personalizada, así como de sistemas abiertos que reconozcan y validen los resultados. Esto se basa en el siguiente razonamiento: si las competencias o los resultados del aprendizaje son la materia prima de la economía del conocimiento y las instituciones educativas ya no son sus únicas productoras, entonces es de importancia estratégica maximizar el reconocimiento de este capital humano.

EL ALUMNO COMO CLIENTE: UNA PERSPECTIVA DE SERVICIO

Este cuestionamiento a las instituciones forma parte de una tendencia más general de reforma del sector público iniciada a fines del siglo XX. Hay dos puntos en debate: en primer lugar, el modelo burocrático de organización en el que se basa el funcionamiento del sector público y, en segundo lugar, el poder de los profesionales de dicho sector. Obviamente, la educación, que a menudo se considera una burocracia profesional y, por lo tanto, una combinación de ambas, no escapará a este movimiento de reforma. Se declare explícitamente o no, el ideal de este movimiento de reforma es implementar una coordinación del (libre) mercado: la competencia, la elección y la libre empresa supuestamente garantizan una producción y asignación óptimas (léase eficientes y eficaces) de los bienes públicos.

En la segunda mitad del siglo XX, muchos países de Europa Occidental construyeron un Estado de bienestar en el que el sector privado y el público, incluida la educación y muchas otras instituciones, colaboraban estrechamente. Mientras que la organización del sector privado se basa en los principios del libre mercado (propiedad, competencia, elección…), el sector público se basa, sobre todo, en un modelo burocrático de organización. Esto significa que el servicio público, con miras a la igualdad de servicio para todos los ciudadanos, se organiza mediante normas y procedimientos uniformes, y se estructura jerárquicamente con relaciones verticales de responsabilidad.

A partir de mediados de la década de 1980, y especialmente durante los años noventa, dejó de darse por sentada esta organización burocrática del sector público y, en cambio, pasó a ser objeto de un debate profundo. Impulsados por la crisis económica e inspirados por teorías neoliberales de reestructuración como la «teoría de la elección pública» y la «teoría de los costos transaccionales», los responsables políticos empezaron a poner en tela de juicio las premisas fundamentales de la organización burocrática (véase también Olssen *et al.*, 2004). El debate se centra en el financiamiento del sector público, en la medida en que absorbería demasiado del sector privado. También se plantean críticas al servicio público por no ocuparse suficientemente de las necesidades de los ciudadanos (o incluso por ocuparse principalmente de sí mismo). También deben considerarse desde este punto de vista las críticas a la falta de mecanismos de control de los efectos y de la eficiencia de los servicios públicos, así como de la forma en que se malgasta

tanto el tiempo como el dinero. Además de esta crítica de carácter económico, también se critica el fuerte desarrollo del sector público y del Estado de bienestar ante el temor de la creación de gobiernos demasiado paternalistas. Se cuestiona, por ejemplo, si los servicios ofrecidos (especialmente en materia de sanidad y prevención de la pobreza) consiguen realmente ayudar a quienes más los necesitan (por ejemplo, el efecto Mateo),[3] así como se plantea que un sistema con una base muy amplia de seguridad social puede crear ciudadanos demasiado dependientes de esos servicios.

Esta problemática está presente en todo el mundo. De hecho, en muchos países ha provocado una profunda reforma del sector público, incluso en el ámbito de la educación y la administración de los gobiernos centrales y locales. En este contexto cabe analizar el término genérico «nueva gestión pública». Se trata de la reforma del sector público y su administración partiendo de la premisa de que los modelos, principios y formas de organización del sector privado son adecuados para organizar la prestación eficiente y eficaz de los servicios públicos (Hood, 1989). Por supuesto, este movimiento de reforma tiene un amplio alcance: desde la privatización de numerosos servicios (como el transporte público o el correo), hasta la creación de entidades cuasi autónomas y la reforma (interna) de organizaciones o instituciones públicas.

3 El efecto Mateo en educación ilustra la forma en que los estudiantes con mayores recursos o mejores calificaciones iniciales tienden a seguir mejorando, mientras que quienes parten de desventajas acumulan rezagos.

Estas diversas reformas se basan en la idea de que la prestación de servicios debe realizarse a través de un modelo de transacción económica, lo que significa que los servicios públicos deben acercarse a sus usuarios como clientes o consumidores. Esto supone que las oficinas y los despachos de municipios, ciudades y pueblos, pero también los de hospitales y escuelas, están abiertos para atender a sus clientes. Los clientes son el principio y el fin a la hora de organizar la transacción de servicios, como el trabajo social, la medicina o la educación. En este contexto surgen numerosos instrumentos, procedimientos y principios: formas de externalización (contratación externa) y contractualismo (fomento de la competencia por el mejor precio y la mejor calidad); formas de especialización y organización del trabajo orientadas a la eficiencia y al rendimiento (nueva división del trabajo); énfasis en la gestión (visión de una administración eficiente y eficaz) en lugar del énfasis en el liderazgo o, en todo caso, sumado al liderazgo; sustitución de las organizaciones burocráticas (gestión orientada a las normas) por gestión basada en resultados; descentralización y desconcentración combinadas con nuevas formas de responsabilidad sobre los resultados y rendimientos; y énfasis en los incentivos financieros (por ejemplo, bonos), por citar solo algunos ejemplos (véase también Olssen *et al.*, 2004). Sin entrar en las consecuencias ni en las diferencias entre países, vemos claramente un discurso político que problematiza la educación en términos económicos como un servicio público in-eficaz e in-eficiente. Esto significa que el alumno y sus padres pasan

a ocupar el primer plano en calidad de clientes a los que se les ofrece un servicio. La satisfacción del cliente y el cumplimiento de las necesidades específicas del alumno y de sus padres son, entonces, indicios de calidad y, en consecuencia, también son los criterios para determinar la eficacia del servicio.

Pero no se somete al sector público a reformas únicamente en nombre del cliente. En el mismo período, también se oye hablar de reformas fundadas en las críticas al poder de los profesionales y expertos, como médicos, trabajadores sociales, asistentes sociales y terapeutas, pero también docentes. Ya a fines de los años sesenta se cuestionaba la autoridad de los expertos. Se hacía hincapié en cómo la autoridad profesional podía frenar o contrarrestar la emancipación (véanse, por ejemplo, Achterhuis, 1979; Illich, 1970). A fines del siglo XX, esto se convierte más en un cuestionamiento económico del poder que ostentan los expertos y los profesionales. Para contextualizarlo, vale la pena observar el cuadro político más amplio.

A partir del siglo XIX, hubo una especie de alianza entre los gobiernos nacionales y ciertas profesiones que servían (in)directamente a un interés general. El prestigio público del que gozaban las llamadas «profesiones liberales», como médicos, abogados o arquitectos, lo demuestra claramente: se les concedió un alto nivel de autonomía y autorregulación a cambio de servir al bien público. Sin duda, la docencia no suele considerarse una profesión liberal. La educación suele organizarse como una burocracia profesional, que puede entenderse como

una combinación de profesionalidad (con autonomía y responsabilidad) y regulación central (por ejemplo, mediante planes de estudios y estándares de aprendizaje) (Mintzberg, 1979). En este sentido, los docentes pertenecían, al menos en parte, al grupo de expertos y profesionales que recibían un estatus específico a través de esta alianza. La alianza consistía en la delegación de varias tareas del gobierno a estas profesiones, dándoles así mayor autonomía, a cambio de que dichas profesiones asumieran la responsabilidad de organizarse y controlarse a sí mismas, siempre orientadas al interés general o público. A partir de los años ochenta, y en consonancia con las teorías neoliberales de reestructuración ya mencionadas, el poder de estos profesionales es cuestionado desde la perspectiva del libre mercado. El principal argumento es que los expertos y profesionales, especialmente los que trabajan en el sector público o en otras organizaciones financiadas por el Estado, se mueven por intereses propios, como cualquier otra persona. Así, se afirma que los profesionales intentarán utilizar la política o la burocracia para salvaguardar sus propios intereses en lugar de servir al interés general o al del ciudadano como cliente. En este contexto, se critican varias estrategias porque atentan contra los mecanismos óptimos del mercado, tales como las formas del *mercado cautivo* (prevalece el interés del proveedor y no el del consumidor), formas de comportamiento impulsadas por la *búsqueda de renta* (recursos que de hecho solo benefician a los expertos/profesionales en lugar de buscar ofrecer un servicio más eficiente y eficaz) y otras formas de monopolios «profesionales» (Buchanan y Tullock, 1962).

En resumen, la *perspectiva de servicio* cuestiona la organización actual de la educación en términos económicos. Más concretamente, esta perspectiva plantea críticas a la profesionalidad de los docentes en la medida en que consideran que sus propios intereses (el lado de la oferta) son prioritarios por sobre los intereses de los alumnos o de sus padres (el lado de la demanda). Este discurso también implica que debemos centrarnos principalmente en el alumno. La figura del alumno que surge aquí es la de un cliente que necesita un servicio, lo que se modela como una transacción económica.

EL APRENDIENTE COMO USUARIO Y COPRODUCTOR: UNA PERSPECTIVA ECONÓMICA DE MERCADO

La crítica a la organización burocrática de los servicios públicos, entre los cuales deberíamos y debemos incluir la educación, se relaciona con otra perspectiva sobre el papel principal del aprendiente: el discurso sobre la nueva economía, especialmente sobre el marketing, en el que la persona y su experiencia ocupan un lugar central.

La tesis de Pine y Gilmore (1999) sobre el auge de la economía de la experiencia es un buen ejemplo de cómo se articula esta nueva visión. Para explicarla en pocas palabras, estos autores se refieren al paso de una economía agraria basada en las materias primas y los productos básicos a una industrial basada en los productos manufacturados. A esta economía industrial

le sigue, a su vez, una de servicios basada en el desarrollo y la venta y, por último, surge una economía de la experiencia centrada en el cliente que compra experiencias personales y memorables. Esto significa que los artículos producidos en serie ya no son la norma, y que el cliente ya no se siente satisfecho con ellos. Según Pine y Gilmore, poner el foco en los servicios era una primera recompensa de la producción en masa y una forma de satisfacer las necesidades personales de los clientes. Pero en la economía de la experiencia, la personalización da un paso más allá: no se venden productos o servicios adaptados, sino experiencias personales. «La personalización masiva de la producción [*mass customizing*] convierte en forma automática los bienes en servicios y la personalización masiva de los servicios los convierte automáticamente en experiencias» (Pine y Gilmore, 2011: xiv).

Aunque la perspectiva de estos autores es muy específica, nos proporciona el lenguaje que nos permite describir claramente la problematización del servicio educativo en nombre del alumno como *persona*. Las indicaciones de Pine y Gilmore sobre cómo organizar la economía de la experiencia son principios rectores. De acuerdo con estos autores, las experiencias conducen a transformaciones y deben cobrarse por «los resultados demostrados de las experiencias subyacentes» (ibíd.: xvi):

> Y las universidades, que apenas gradúan a la mitad de los que se inscriben (¿acaso toleraríamos resultados tan malos en cualquier otro sector?), deberían centrarse en los resultados

> reales –educativos, personales y sociales– y cobrar la matrícula total o parcial solo cuando esos resultados se vean claramente al momento de graduarse y más allá. Hacer lo contrario, en cada uno de estos campos, es hacer un flaco favor a todos (ibíd.).

Desde esta perspectiva, la educación no es simplemente un servicio que tiene en cuenta las necesidades del cliente como indicadores de calidad. La educación es un servicio en el que el financiamiento se basa en la experiencia satisfactoria de un alumno concreto. No solo son sumamente importantes las necesidades del alumno, sino también la experiencia y las transformaciones reales que resultan de esta experiencia.

Este foco en la experiencia del cliente y la transformación personal implica otro punto de vista sobre cómo debe organizarse el sector público. La argumentación es la siguiente: un servicio personalizado solo es posible si el cliente se convierte en coproductor y (preferentemente) cofinanciador del servicio. Esto significa que el cliente, que en nuestro caso sería el aprendiente, desempeña un papel en el desarrollo del servicio desde el principio. En el marco del servicio público, la personalización no solo debe redundar en beneficio de la calidad de dicho servicio, sino que también, como subraya Hartley en su estudio crítico, implica recortes:

> Es decir, la necesidad percibida de reducir el gasto público en respuesta a la globalización económica requiere una retórica

> anticipatoria que prepare al «consumidor» para ser tanto cofinanciador como coproductor de servicios. Las nociones de coproductor y (dicho con menos énfasis) de cofinanciador son fundamentales en una política que pretende gestionar el gasto público. Así, se busca un nuevo modo de regulación que pueda supuestamente «ofrecer» excelencia y, al mismo tiempo, estar en sintonía con la cultura del consumo y del «disfrute» (Hartley, 2007: 634).

Además de que el servicio personalizado es eficiente y productivo, también incide en aspectos más personales como la experiencia, la satisfacción y la participación. Es en este contexto en el que defensores como Leadbeater (2004; 2008) destacan de qué manera los servicios personalizados como la educación inclusiva van un paso más allá de lo que se ha dado en llamar «la nueva gestión pública». Como ya se ha explicado, la nueva gestión pública está atenta al cliente abstracto y lo hace a través de numerosas técnicas, como evaluar la satisfacción del cliente y promover la libertad de elección. Pero el punto de partida de los servicios personalizados sigue siendo ofrecer un servicio en forma de producto, por supuesto con servicios de soporte al usuario o cliente. En el servicio personalizado, el usuario es el protagonista y ese usuario producirá realmente el servicio, junto con el experto, que satisfaga su demanda personal. El punto de referencia no es, entonces, el cliente, sino el coproductor o incluso el cofinanciador. Leadbeater también sentó las bases del amplio movimiento de educación personalizada que inició David Miliband en el Reino Unido (véase más adelante).

En resumen, la *perspectiva de la economía de mercado* considera el servicio personalizado como la actividad principal de la economía. Esto también se observa en otros sectores, como la producción y venta de automóviles. Se critica, entonces, a la educación en la medida en que se centra en prestar por sí misma el servicio en lugar de coproducir o cocrear con un comprador o usuario específico. En este contexto, el término *personalización* se refiere a una política o una estrategia de reforma que pretende producir servicios con compradores o usuarios individuales y que ya no funciona simplemente teniendo en cuenta la perspectiva del cliente. El alumno no es, en este caso, la figura abstracta del cliente, sino una persona concreta y única con sus propias necesidades y experiencias.

EL APRENDIENTE COMO PERSONA CREATIVA: UNA PERSPECTIVA DE INNOVACIÓN

Un concepto que oímos con bastante frecuencia en los argumentos a favor de una economía del conocimiento fuerte y competitiva es el de la llamada *economía creativa*. Este concepto se refiere a una perspectiva que hace hincapié en la necesidad constante de innovación y flexibilidad, y en la defensa de la diversidad y la imaginación en lugar de la uniformidad y la realización de tareas operativas. Desde esta perspectiva de la innovación y la creatividad, tanto los objetivos como la organización de la educación (tradicional) pasan a ser objeto de debate crítico.

La *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo* (2008) que sirvió de base para el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación sirve de ejemplo de esta perspectiva de innovación y sus objetivos:

> Europa necesita impulsar su capacidad de creatividad e innovación, por motivos tanto sociales como económicos. El Consejo Europeo ha reconocido en repetidas ocasiones que la innovación es fundamental para la capacidad de Europa de responder efectivamente a los desafíos y posibilidades de la globalización. [...] La economía moderna, al poner énfasis en añadir valor por medio de un mejor uso del conocimiento y la innovación rápida, requiere que se potencien las aptitudes creativas básicas de toda la población. [...] La capacidad de innovación está estrechamente vinculada a la creatividad como un atributo personal basado en aptitudes y valores culturales e interpersonales [...]. La innovación consiste en la correcta aplicación de nuevas ideas; la creatividad es una característica *sine qua non* de la innovación. Los nuevos productos, servicios y procesos, o las nuevas estrategias y organizaciones, requieren que las personas generen nuevas ideas y asociaciones entre ellas. Por eso, competencias como el pensamiento creativo o la resolución avanzada de problemas son esenciales tanto en el ámbito económico como en el social o el artístico (Comisión Europea, 2008: 2-3).

Esta perspectiva de la innovación hace hincapié en la pertinencia económica de ciertas características como la creatividad y

el pensamiento creativo, que tradicionalmente se asociaban más con la élite cultural y quedaban fuera del ámbito de la economía. Según esta línea de razonamiento, las capacidades y habilidades creativas deben aprovecharse a gran escala por razones económicas. Se señala que «la educación y la formación [son] un factor determinante para aumentar la creatividad, el rendimiento de la innovación y la competitividad» (ibíd.: 2). Así pues, la educación del futuro debe fijarse como objetivo fomentar la creatividad y las competencias conexas. Es esencial lograr el máximo desarrollo de las capacidades creativas individuales, no solo para la economía innovadora del conocimiento, sino para funcionar en un mundo tan impredecible. Al mismo tiempo, existe un fuerte sentimiento de incertidumbre sobre si la organización actual de la educación es capaz de satisfacer estas necesidades:

> La creciente presión para desarrollar aptitudes creativas, críticas e innovadoras implica que los enfoques de enseñanza tradicionales basados en la instrucción directa o la docencia ya no son adecuados. Se están sustituyendo por modelos más centrados en el alumno, basados en una participación activa del estudiante en el proceso de reflexión e interpretación (ibíd.: 4).

Esta perspectiva le reprocha a la educación el hecho de que no ofrezca suficientes oportunidades para que los niños desarrollen su potencial creativo o sus capacidades para la resolución

de problemas, lo que implica que los asume como pensadores «naturalmente» fuera de lo común. Esta perspectiva aboga por una reforma fundacional, o incluso una reinvención total, de la educación, y postula reiteradamente los siguientes principios: la importancia de aprender haciendo (con una estrecha imbricación entre la teoría y la práctica), la participación activa de los alumnos, docentes y padres (a través de proyectos que promuevan la creatividad e innovación) y la propuesta del aprendizaje permanente. Lo que se considera problemático en el sistema educativo actual es la falta de situaciones de la vida real y, sobre todo, el uso de planes de estudios y exámenes estandarizados. Por consiguiente, uno de los mayores problemas es la forma de evaluar. La creatividad es difícil de estandarizar y suele asociarse a la toma de riesgos. Por eso necesitamos métodos innovadores de evaluación y retroalimentación, así como nuevas formas de aprendizaje basado en problemas. Si se parte de la idea de que, en una sociedad compleja, vivir y aprender serán una misma cosa y de que el aprendizaje tiene lugar 24 horas al día, los siete días a la semana, la división tradicional en clases y asignaturas, así como la diferencia tradicional entre teoría y práctica, pasan a ser enfoques problemáticos. Esta perspectiva defiende las actividades de aprendizaje estructuradas en torno a proyectos significativos (con clientes reales, como centros asistenciales, organizaciones culturales y de bienestar, empresas, ciudades y comunidades…) y actividades de ocio más cercanas al mundo «real» del mañana. Según un informe de la Fundación Rey Balduino de Bélgica, en

un entorno de aprendizaje basado en proyectos de este tipo se espera que los alumnos «tengan todas las oportunidades para elegir sus propias rutas de aprendizaje» (Bouwen et al., 2014: 17). Para ello se necesitan facilitadores, gestores de proyectos y tutores que sustituyan la antigua organización de las aulas por «familias de aprendizaje».

Esta perspectiva de la innovación y la creatividad cuestiona el sistema educativo actual en dos frentes: la orientación excesivamente académica de la enseñanza y su anticuado modelo de organización. Esto explica la ausencia de creatividad y el apetito que existe hoy día por las iniciativas en el ámbito de la educación.

En relación con la falta de creatividad, suele reconocerse un vínculo entre la educación y las artes. Las capacidades creativas son centrales en el campo del arte, donde tienen la oportunidad de desarrollarse. La charla TED titulada *¿Las escuelas matan la creatividad?* de Ken Robinson, que figura entre las más vistas, es un ejemplo de ello (Robinson, 2006). En esa charla, Robinson propone la abolición de un sistema escolar fordista agotado –las escuelas como fábricas de exámenes– en favor de un enfoque personal y orgánico (no mecánico) que apele al potencial creativo de los alumnos. En su muy leído libro *Escuelas creativas* (2015), se pronuncia en contra de los exámenes y planes de estudio estandarizados, en clara oposición a la ley No Child Left Behind de Estados Unidos. Hace hincapié en la responsabilidad que tienen las escuelas y los docentes de alimentar la curiosidad y la creatividad entre los alumnos.

Según Robinson, esta es la única manera de preparar a los jóvenes para la imprevisibilidad del futuro, y aboga por realizar un gran esfuerzo de personalización que tenga en cuenta las diferentes formas de la inteligencia y los ritmos variables de aprendizaje. Esta forma de personalización desarrolla las preferencias y los puntos fuertes de cada uno al inyectar una fuerte dosis de educación artística en el plan de estudios.

El segundo aspecto al que le atribuye importancia es la cooperación entre la educación, el mundo empresarial y los científicos, lo que suele ir de la mano de un énfasis en la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas) y recientemente también en STEAM (que incluye las Artes). Se trata de una perspectiva muy extendida que también apoyan las instituciones económicas y científicas, así como los gobiernos. En *Visión 2050: una estrategia a largo plazo para Flandes*, leemos:

> La escuela, la organización educativa o el proveedor de educación del futuro constituyen también espacios de innovación en los que la educación, la formación, el sector del voluntariado y la comunidad empresarial se encuentran y cooperan para construir conocimientos tanto científicos como humanísticos precisos y convertirlos en fortalezas más competitivas, en carreras profesionales sostenibles, en ciudadanos flexibles y en una sociedad mejor con buena calidad de vida [...]. Para atender a los cambios y los desafíos de la sociedad, nos interesa desarrollar la flexibilidad en el aprendizaje, la capacidad

> de resolución de problemas, la resiliencia y las habilidades para gestionar el estrés [...]. Los itinerarios personales de aprendizaje que contemplan la diversidad de Flandes garantizan que todos los miembros de la sociedad participen social y económicamente en ella durante toda su vida (Vlaamse Regering, 2016).

En el contexto de la innovación educativa, también debemos referirnos al rápido auge y difusión de los FabLab (abreviatura de laboratorio de fabricación), los laboratorios de aprendizaje y diseño, los laboratorios creativos, los parques de aprendizaje y los entornos de fabricación sostenibles. Estas nuevas entidades hacen especial hincapié en la cooperación entre el mundo empresarial (con sus emprendedores), la educación, la ciencia y la tecnología, así como en el desarrollo del potencial creativo y el espíritu empresarial (social, cultural y económico). Todo ello está profundamente entrelazado con el andamiaje del aprendizaje permanente, desde una edad temprana hasta una realización continua y a lo largo de toda la vida. El laboratorio creativo FabLab+ de las escuelas municipales de Amberes, por ejemplo, se presenta como un «lugar de trabajo creativo para gente creativa». Con el apoyo de Flanders Make, FabLab Genk organiza talleres para niños de diez a catorce años con el fin de despertar su entusiasmo por la educación STEM. Otro ejemplo es el FabLab BeNeLux neerlandés, que sostiene que su objetivo no es transmitir conocimientos, sino confrontar los problemas, en donde aprender equivale a hacer algo creativo.

En otras palabras, se trata de un alegato a favor de un entorno de aprendizaje creativo y transdisciplinar en el que el aprendizaje y el trabajo, la experimentación y la fabricación, la creatividad y el espíritu empresarial, el estudio y el impacto estén estrechamente entrelazados.

En la perspectiva de una *economía innovadora*, la preocupación por el aprendiente y el desarrollo de itinerarios de aprendizaje personalizados son consecuencia del énfasis puesto en las capacidades creativas personales. Estas capacidades son cruciales para la innovación continua, que se considera necesaria tanto para la economía como para la sociedad en general. Abordar y desarrollar las capacidades creativas implica entornos de aprendizaje que reconozcan la diversidad y despierten el entusiasmo. Los entornos de aprendizaje con itinerarios personalizados y centrados en el espíritu empresarial y el impacto social también sirven para erradicar el tedio (académico).

TECNOLOGÍA ADAPTADA AL APRENDIENTE: UNA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

Otra perspectiva que participa en esta creciente atención puesta en el «aprendiente» tiene su origen en las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías. En este caso, se parte del arraigado supuesto de que la ambición de la educación siempre fue centrarse en el alumno, pero que, debido a la falta de medios y de tecnología, este sueño nunca logró concretarse plenamente.

Sin embargo, las nuevas tecnologías digitales de la información y la comunicación podrían contribuir a hacerlo realidad.

El problema que se critica una y otra vez es que las escuelas modernas y, por lo tanto, también las formas modernas de aprendizaje están siempre atadas a tiempos y lugares predeterminados, y que la educación y el aprendizaje son indiscernibles. Según este punto de vista, se trata ante todo de una forma rentable de organizar la educación en grandes grupos en las escuelas y aulas, y de centralizar el conocimiento en el docente. La educación individualizada puede ser la mejor opción desde el punto de vista pedagógico, pero resulta demasiado costosa y difícil de organizar, por lo que no es realista en el mundo *físico*.

Sin embargo, el mundo *digital* cambia las condiciones. Dentro de este discurso se destaca la ya mencionada comunicación de la Comisión Europea conocida como *Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos*:

> Los posibles beneficios de la revolución digital en el ámbito de la educación son múltiples: las personas pueden buscar y adquirir fácilmente conocimientos en otras fuentes distintas de sus profesores y centros de enseñanza, a menudo de forma gratuita; se puede llegar a nuevos grupos de estudiantes, dado que el aprendizaje ya no se restringe a unos horarios o métodos de clase y puede ser personalizado; surgen nuevos proveedores de enseñanza; los profesores pueden compartir y crear fácilmente contenidos con compañeros y alumnos

> procedentes de distintos países, y se puede acceder a una variedad mucho mayor de recursos educativos. Las tecnologías abiertas permiten *a todos aprender en cualquier momento y lugar, a través de cualquier dispositivo y con el apoyo de cualquier persona* (Comisión Europea, 2013: 3; las itálicas corresponden al original).

Se subraya que el mundo digital, especialmente Internet, es capaz de asumir muchas de las funciones básicas de la educación (y lo hace, en general, en forma gratuita): pone a disposición el conocimiento a través de un fácil acceso, de tal modo que la distancia y el transporte ya no importan; a la vez, permite a los alumnos elegir el momento y el método para aprender, así como optar entre diferentes proveedores educativos. En la medida en que el docente tradicional siga teniendo una función que cumplir, puede hacer uso del mundo digital para ampliar sus medios y encontrar recursos y apoyo. El fundamento es que la tecnología física siempre es excluyente (por ejemplo, excluye a los alumnos de la posibilidad de aprender), mientras que la tecnología digital es inclusiva, o al menos podría funcionar en forma inclusiva en la medida en que se cumplan las condiciones de acceso, apertura y alfabetización digital.

Cabe señalar que, desde esta perspectiva, centrarse en el alumno no solo es posible, sino que es fundamental. El enfoque centrado en el usuario y el alumno es inherente a lo digital. En este sentido, el término «computadora personal» resulta muy revelador. La ambición es que la computadora no sea un

dispositivo compartido, lo que impondría límites al usuario en términos de cuándo y dónde utilizarla, sino que sea un objeto propio de uso personal. Por lo tanto, lo ideal es que su uso esté totalmente desconectado del tiempo y del espacio, algo que es obviamente posible con las computadoras portátiles y los dispositivos de mano, que son de propiedad y uso individual. Este criterio también incluye las aplicaciones. Los programas y aplicaciones pueden ajustarse o seleccionarse en función de las preferencias de cada usuario. Los motores de búsqueda también se centran en el usuario: en primer lugar, porque Internet gira, en gran medida, en torno a la búsqueda y, por lo tanto, ofrece la posibilidad de buscar según los propios términos, pero también porque los motores de búsqueda como Google personalizan los resultados teniendo en cuenta, por ejemplo, las búsquedas individuales anteriores y los perfiles de búsqueda (Feuz *et al.*, 2011). Google ofrece así un servicio personalizado y, como tal, no solo tiene en cuenta la satisfacción de sus clientes, sino que también produce el servicio de la mano del usuario.

Esta perspectiva sobre las cualidades intrínsecas y susceptibles de personalizarse que ofrece la tecnología también prevalece en los debates sobre los entornos de aprendizaje en línea y en las críticas a las formas de aprendizaje atadas al tiempo y espacio. La Comisión Europea lo expresa claramente:

> La tecnología también permite nuevas formas de aprendizaje y evaluación que se centran más en lo que el alumno es capaz de hacer y no tanto en la mera adquisición de información o en lo que el alumno puede repetir. [...] La tecnología permite

> desarrollar nuevas soluciones para un aprendizaje más personalizado, al hacer que los profesores tengan un seguimiento más preciso y actualizado de cada alumno. A través de la analítica del aprendizaje pueden surgir métodos de aprendizaje nuevos y más centrados en el alumno, dado que puede seguirse de cerca la evolución de los alumnos que utilizan las TIC con regularidad: los profesores pueden conocer exactamente los resultados del aprendizaje de cada persona y determinar las necesidades de apoyo adicional en función del estilo de aprendizaje de cada uno (Comisión Europea, 2013: 5).

La tecnología abre así una vía hacia una nueva organización personalizada tanto del aprendizaje como de la evaluación. En este sentido, el objetivo no es solo desarrollar un plan de estudios a medida, sino contar con una oferta educativa que continuamente identifique nuevas demandas y necesidades de aprendizaje a las que pueda adaptarse. En otras palabras, dirigidas por la analítica del aprendizaje, las nuevas tecnologías producen una «educación de la experiencia» en analogía con la economía de la experiencia de Pine y Gilmore (1999).

Así, los discursos recientes contienen también una *perspectiva tecnológica*. Por un lado, esta perspectiva se presenta como una solución práctica frente a la necesidad, formulada por las otras perspectivas, de construir la educación en función de cada alumno; por el otro, aporta un entorno de aprendizaje que ya no está ligado al tiempo y al espacio y se adapta continuamente al usuario.

EL ALUMNO Y SUS NECESIDADES DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Existen diversas perspectivas que abogan por centrar la atención en el alumno o aprendiente y que están explícitamente relacionadas con la educación y el aprendizaje. En el contexto de este informe, nos limitamos a una serie de enfoques recientes y relativamente discernibles: la psicología del aprendizaje, la diferenciación, el desarrollo del talento, la educación inclusiva y el *diseño universal para el aprendizaje*, el enfoque ético-pedagógico y el ciudadano aprendiente.

Funciones del aprendizaje, capacidad de aprendizaje

Existe una perspectiva dentro de la psicología (aplicada) del aprendizaje en la que se critican las denominadas «formas de la educación centradas en el docente». Esta crítica está estrechamente relacionada con los nuevos conocimientos sobre los procesos de aprendizaje. En línea con la psicología cognitiva y las nociones socioconstructivistas, el aprendizaje se describe como un proceso cognitivo, activo, constructivo y acumulativo que conduce a cambios (véase, por ejemplo, Shuell, 1988). Desde un punto de vista educativo tradicional, esto significa que, si conocemos (y podemos direccionar) esos procesos de aprendizaje, también podemos orientar esos cambios (Van Parreren, 1976: 16-17). En este punto, es importante discernir

entre los procesos y los resultados del aprendizaje porque esa distinción nos permite empezar con los resultados (deseados) del aprendizaje para entonces trazar los procesos de aprendizaje correspondientes y los requisitos previos necesarios (véase, por ejemplo, Gagné, 1970). Desde esta perspectiva, hay que prestar atención a las denominadas funciones del aprendizaje que deben cumplirse para que el aprendizaje sea eficaz (Verschaffel, 1995). Estas funciones pueden ser asumidas por el docente (enseñanza centrada en el docente), pueden repartirse entre el docente y los alumnos (orientación compartida), o pueden ser cumplidas por los propios alumnos (aprendizaje centrado en el alumno). En este contexto, se critica el modelo de transferencia de información y conocimiento por ignorar el hecho de que el conocimiento siempre se construye, lo que implica ciertos procesos (meta)cognitivos por parte del aprendiente que deben tenerse en cuenta. Se necesitan entornos de aprendizaje potentes en los que se cumplan, en la medida de lo posible, todas las funciones del aprendizaje con el fin de estimular un proceso de aprendizaje que dé lugar a resultados predefinidos. Dentro de esta perspectiva de la psicología aplicada al aprendizaje, se trata del primer movimiento en pos de asignar un papel más central a los alumnos: es el proceso de aprendizaje, y no la enseñanza, lo que tiene importancia primordial. No se trata de «proveer educación», sino de cumplir las funciones de aprendizaje organizando entornos de aprendizaje eficaces.

Esta perspectiva plantea que la educación centrada en el docente no es necesariamente problemática como tal, sino

que la instrucción y la organización de la educación también deberían tener en cuenta siempre las características específicas del aprendiente, bajo el argumento de que los alumnos aprenden de diferentes maneras. Así, los docentes deberían contemplar los siguientes aspectos: estilos de aprendizaje, capacidades metacognitivas disponibles, capacidad de aprendizaje y motivación para aprender. La capacidad de aprendizaje puede referirse a «la ejecución independiente de las funciones de aprendizaje» y, dependiendo de esta capacidad, la distribución de tareas entre docente y alumno será diferente (Simons, 1995: 26). Además de centrarse en el proceso de aprendizaje (y de entender la instrucción como el cumplimiento de las funciones de aprendizaje), la educación y la instrucción se complejizan en la medida en que no tienen suficientemente en cuenta las diferencias entre los alumnos ni las diferencias entre tipos de aprendientes. En otras palabras, no solo el proceso de aprendizaje debería convertirse en la principal preocupación, sino también (las diferencias en) la capacidad de los alumnos para orientar su proceso de aprendizaje. Esto significa, en resumen, que la educación se pone en cuestión en la medida en que considere a los alumnos como receptores pasivos y no los diferencie en términos de su capacidad de aprendizaje y otras características vinculadas a este.

Diferenciación

En conexión con lo anterior, el discurso sobre educación que se plantea actualmente también presenta una perspectiva sobre las distintas formas de la diferenciación (véase también Vandecandelaere *et al.*, 2016). La diferenciación entre los alumnos puede referirse a una serie de consideraciones, que van desde distinguir los distintos niveles de educación y el uso de los distintos métodos de enseñanza adaptados a la composición de los diversos grupos de clase (pensemos, por ejemplo, en las formas de agrupamiento por niveles o por asignaturas). Estas ideas sobre la diferenciación suelen basarse en aspectos concretos como el rendimiento, la edad y los intereses. El alumno pasa a estar en el centro porque la educación se adapta a sus características específicas. También existen otras formas de diferenciación, que se basan en la psicología del aprendizaje y en perspectivas didácticas afines, como la diferenciación por la rapidez de aprendizaje, los distintos niveles de objetivos, el método, la instrucción y la evaluación (véase también Standaert, 2010). La necesidad de diferenciación siempre está relacionada con la problematización de los métodos de enseñanza y con las instituciones educativas que asumen que no hay diferencias entre los alumnos. En otras palabras, el apoyo, la orientación y la organización de la educación deben tener en cuenta las diferencias entre los alumnos, o entre tipos de alumnos, y adaptarse en consecuencia.

El discurso sobre la diferenciación que impera hoy amplía la noción de diferenciación al punto de considerar que cada

alumno es diferente o único y afirmar que la educación debe basarse en esas diferencias individuales. En estos escenarios más radicales, ya no se puede hablar de diferenciación en sentido estricto, sino de itinerarios de aprendizaje que desde el principio ya están diferenciados o individualizados. En su posicionamiento a favor de la personalización, Bray y McClaskey (2015) hacen una distinción estricta entre personalización, por un lado, e individualización y diferenciación, por el otro. La diferenciación, dicen, es la adaptación de la educación a las necesidades de aprendizaje de los distintos alumnos: los objetivos son los mismos para todos, pero el enfoque o método se ajusta a las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno. *Individualización* significa, entonces, que las necesidades de los alumnos son el punto de partida, sobre la base del cual se pueden diseñar itinerarios individuales de aprendizaje para alcanzar los mismos resultados para todos. Por el contrario, sostienen que la personalización parte del alumno: este interviene en la coproducción del entorno de aprendizaje y en la formulación y evaluación de objetivos personales en diálogo con el docente. Términos como «educación personalizada» o «aprendizaje personalizado» expresan la idea de que no se trata de otra variante de la diferenciación o la individualización, sino de una nueva visión sobre la educación y el aprendizaje. En apoyo a esta visión suelen mencionarse distintos hallazgos, como los derivados de la investigación neurológica, que han demostrado que la actividad y las redes cerebrales que se activan durante los procesos de aprendizaje son tan diversas y únicas como el ADN o las huellas dactilares (ibíd.).

Un buen ejemplo de aprendizaje personalizado y de la personalización en la educación puede encontrarse en las políticas educativas del Reino Unido. No es casualidad que existan muchas similitudes entre la personalización tal y como la hemos descrito en el contexto de la economía de la experiencia y las reformas del sector público. Según Hartley (2007), el aprendizaje personalizado no solo es un concepto educativo desarrollado por Charles Leadbeater y David Hargreaves, entre otros, sino que claramente es un componente clave de una reforma radical de la educación en el sector público. De hecho, el exministro de Educación del Reino Unido David Miliband no niega que el aprendizaje personalizado es para la educación lo que la personalización es para el sector privado y para otras formas de prestación de servicios. La educación personalizada es una nueva manera de organizar la enseñanza teniendo en cuenta las experiencias, preferencias y necesidades del alumno.

> [La educación personalizada] significa organizar la enseñanza en función de las necesidades, los intereses y las aptitudes de cada alumno; adaptar la enseñanza a la forma de aprender de cada joven; tomarse el trabajo de cultivar los talentos únicos de cada alumno. [...] El aprendizaje personalizado no significa regresar a las teorías centradas en el niño; no se trata de separar a los alumnos para que aprendan por su cuenta; no significa abandonar la idea de un plan de estudios nacional, y no equivale a una licencia para dejar que los alumnos sigan el ritmo de aprendizaje que prefieran. La razón de ser

> del aprendizaje personalizado es clara: se trata de elevar el nivel centrando la enseñanza y el aprendizaje en las aptitudes e intereses de los alumnos. El aprendizaje personalizado es la forma en que nuestras mejores escuelas adaptan la educación para garantizar que cada alumno alcance el nivel más alto posible (Miliband, 2004: 23-24).

Por un lado, el aprendizaje personalizado consiste en alcanzar los objetivos más elevados posibles; pero, por el otro, se busca comprometer desde el principio a los alumnos en la organización de su propio proceso de aprendizaje y motivarlos para que alcancen su máximo potencial en la medida de lo posible. El punto de partida es abordar a los alumnos como personas únicas que participan en todas las fases del proceso de aprendizaje, incluso en los procesos de formulación de objetivos, así como en determinar dónde y cuándo se alcanzarán y evaluarán dichos objetivos. De este modo, se personaliza todo el proceso de aprendizaje. Se observa aquí una doble intención: aumentar la motivación y el bienestar, pero también garantizar que cada persona alcance las metas más altas posibles. Tomar como punto de partida los rasgos únicos de una persona alienta la orientación a concretar logros.

Una perspectiva específica estrechamente vinculada con el aprendizaje personal y la educación personalizada, al menos en cuanto a su problematización, es la del «aprendizaje acelerado» (Rose, 1985). El punto de partida en este caso es que todo el mundo tiene un estilo de aprendizaje propio y que el

aprendizaje es natural cuando se utilizan técnicas y métodos que se ajustan a ese estilo de aprendizaje. Este aprendizaje natural es el que permite avanzar con facilidad y, en consecuencia, también resulta más rápido. Esta perspectiva, como otras que se centran principalmente en el aprendiente individual, proporciona un fundamento neurológico a su visión del aprendizaje y la educación. La inspiración se encuentra con frecuencia en los conocimientos de la neuropsicología y la neurociencia educativa sobre las funciones cerebrales, pero también en la conocida teoría de Gardner (1995) sobre las inteligencias múltiples (aunque él mismo tiene puntos de vista relativamente diferentes; Gardner, 1995, 2011). En el *aprendizaje acelerado* se parte de la premisa de que los alumnos tienen diferencias en cuanto a la inteligencia y que cada uno tiene también diferentes preferencias sensoriales. Esto determina un estilo personal de aprendizaje, que debe orientar la elección de los métodos y técnicas de enseñanza. Esta perspectiva pone en cuestión las técnicas desajustadas, porque desalientan a los alumnos y resultan poco eficientes.

En resumen, la *perspectiva de la diferenciación* problematiza toda forma de educación que no tenga en cuenta las necesidades individuales, o incluso todo diseño de un entorno de aprendizaje que no empiece por el alumno o se base en él. Centrarse en el individuo como coproductor aumenta, según este discurso, no solo la motivación y el bienestar, sino también la velocidad y los resultados del aprendizaje.

Desarrollo del talento

En el «enfoque del talento» que se ha abierto camino en la educación y la política educativa no solo en Bélgica y los Países Bajos (Dewulf, 2009; Walma van der Molen, 2014), sino también en todo el mundo, puede observarse una doble orientación, la de la individualidad del alumno y la del alto rendimiento. Los discursos sobre los talentos problematizan los diversos métodos de educación y gestión que parten de la idea de un déficit, de aquello que los estudiantes y los empleados son incapaces de hacer. Sin embargo, un déficit suele ser el resultado de tener que realizar una tarea, función o asignación que no se ajusta a aquello para lo que un individuo es realmente bueno o tiene talento; la ya mencionada teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples es una fuente de inspiración para esta perspectiva sobre el talento, ya que los alumnos difieren en cuanto a las inteligencias que tienen en mayor –o menor– medida. En este sentido, se le reprocha a la educación tradicional reducir la inteligencia a un puntaje de CI, por ejemplo. La educación que pretende desarrollar el talento reconoce la existencia de inteligencias múltiples y talentos afines, y sostiene que hay diferencias significativas en cuanto a los talentos de cada alumno. Partir de lo que los alumnos realmente pueden hacer no solo es una forma de potenciar y estimular la motivación, sino también de aumentar sus logros, bajo el supuesto de que los individuos probablemente tienen más talento para las cosas que disfrutan hacer y, a la vez, disfrutan haciendo las cosas para las cuales

tienen más aptitud. El primer paso es descubrir los talentos del alumno y, luego, desarrollar las competencias que se ajusten a sus talentos, adaptando el entorno de aprendizaje, en la mayor medida de lo posible, a dichos talentos. Por consiguiente, la educación como promotora del desarrollo del talento parte de la individualidad del alumno, dado que el talento es lo que distingue a un alumno de otro, y sostiene que la educación y la orientación del docente deben estar dirigidas a desarrollar el talento personal.

Es muy importante subrayar que este enfoque –y en cierta medida también las distintas variantes de la educación personalizada– no parte en verdad de procesos de aprendizaje, sino de procesos de desarrollo. El talento es un potencial que está presente como si fuera una semilla, a menudo latente, que debe cultivarse (por ejemplo, como habilidades o competencias concretas). Esta perspectiva no se centra tanto en el alumno o aprendiente, sino en la persona en desarrollo. En el fondo, este discurso cuestiona la orientación de los procesos de aprendizaje que buscan los resultados. Por lo tanto, se opone al supuesto de que el aprendizaje es un proceso que puede utilizarse para obtener una serie de resultados predefinidos. El enfoque basado en el talento problematiza este supuesto porque el objetivo ya está dado por el talento de la persona. De lo que se trata, entonces, es de desarrollar ese potencial o traducirlo a habilidades o competencias concretas. Según esta perspectiva, el alumno también está en el centro de la escena, pero como portador de un potencial que puede materializarse en destrezas y competencias.

Educación inclusiva

La *perspectiva de la educación inclusiva* está relacionada, en parte, con las perspectivas ya mencionadas de la educación centrada en el alumno, pero es importante tratarla por separado porque aborda otro problema más: el de la separación de los alumnos en el sistema educativo en función de su «normalidad». En muchos países, especialmente en Bélgica y los Países Bajos, existe una amplia oferta educativa para atender a los niños con necesidades especiales que corre paralela a la educación convencional. La diferencia entre ambos sistemas educativos y las diferencias implícitas en su población han sido objeto de un largo debate. El desarrollo de la educación especial en el siglo XIX tuvo, al principio, una connotación predominantemente positiva, ya que se trataba de ofrecer educación a niños que, por sus limitaciones físicas o de otro tipo (o por su desviación de la norma), no tenían cabida en la educación convencional. En cierto modo, se trataba ya por entonces de prestar atención a los alumnos, pero a un tipo o grupo muy específico de alumnos. Durante las décadas de 1960 y 1970, se comenzó a cuestionar cada vez más el ímpetu que tenía la educación especial, así como empezó a ser cada vez menos evidente la necesidad de enviar a los alumnos a este tipo de escuelas para recibir educación especial. Un argumento que se utilizaba (y se utiliza) a menudo en este caso es que tener sistemas educativos separados impide la integración social. Esta idea pretende evitar «el fracaso de la educación general» y ubicar a los alumnos «especiales» en un

entorno lo más normal posible en el que se atiendan en la medida de lo posible sus necesidades educativas especiales (Dunn, 1968). Esto constituye la base de las políticas de integración que amplían el alcance de la atención y el apoyo en las escuelas (*mainstreaming*). Excluir a alguien de la educación convencional se convierte así en algo que necesita justificación. En cierto modo, solo se lo legitima como último recurso, por ejemplo, cuando la finalidad del sistema educativo convencional se ve demasiado afectada.

En las décadas de 1980 y 1990 comenzó un debate más radical sobre la cuestión de la segregación a raíz del surgimiento del «movimiento de escuelas inclusivas» (Fuchs y Fuchs, 1994). En contraposición al sistema escolar segregado, creció el apoyo a favor de un sistema educativo único (Gartner y Lipsky, 1987: 387). Esto significaba que la educación especial habría de eliminarse gradualmente y, finalmente, cerrarse, lo que también exigía reformas en el sistema escolar convencional para que pudiera acoger a todos los alumnos. El punto de partida de un sistema como este es la «singularidad de los individuos; la premisa de que todos los alumnos son individuos únicos, cada uno con su propio conjunto de características físicas, intelectuales y psicológicas y, como tales, las instituciones deberían considerar las necesidades educativas derivadas de esta singularidad» (Stainback y Stainback, 1984: 103). Lo que caracteriza a esta perspectiva es que ya no toma como base la división de los alumnos en normales/convencionales, por un lado, y anormales/especiales, por el otro. La idea de que debemos tener

en cuenta necesidades educativas especiales más necesidades educativas convencionales se sustituye por la idea de que *cada* alumno tiene necesidades específicas y únicas. Los elementos estructurales de esta forma de organización educativa son un plan de estudios adaptable, una enseñanza a medida y estrategias de enseñanza individualizadas.

De este modo, esta perspectiva cuestiona el uso de la norma que clasifica a los alumnos en más o menos normales desde el principio y luego les asigna rutas de aprendizaje, grupos o sistemas de educación separados. Esta perspectiva también borra los límites entre educación y cuidados, entre ser un alumno y ser alguien que necesita cuidados, y entre aprender y desarrollarse. Como todo el mundo tiene necesidades específicas, siempre será necesario brindar cuidados de algún tipo. Así, se cuestiona la utilización de una norma única como punto de partida. Por un lado, se parte de la idea de que una norma es una construcción social y que la aparición de la anormalidad es consecuencia de la forma en que está organizada la educación. Por otro lado, y relacionado con lo anterior, también se pone en tela de juicio la existencia de una norma única, ya que se parte de la premisa de que debemos contemplar las necesidades de aprendizaje de cada uno y que cada uno tiene necesidades diferentes y únicas. Se plantea que los alumnos con discapacidades tienen necesidades específicas de aprendizaje, pero que no son motivo de exclusión, sino el punto de partida para organizar la educación y la instrucción. En esta línea, la perspectiva de la educación inclusiva también se entrelaza con las

perspectivas ya mencionadas de la educación individualizada y personalizada.

Con una estrecha vinculación con la educación inclusiva nació el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un movimiento que tiene sus raíces en la arquitectura. A fines del siglo XX, bajo los preceptos del Diseño Universal y el Diseño para Todos, comenzó a prestarse especial atención a la accesibilidad en edificios y espacios. La idea era que ciertas «discapacidades» físicas y mentales son un problema solo porque los espacios que habitan los alumnos tienen una forma determinada. Se trata, entonces, de diseñar edificios y espacios accesibles para el mayor número posible de personas y que estos necesiten la menor cantidad posible de ajustes para adaptarse a grupos específicos. En otras palabras, el objetivo es maximizar la accesibilidad teniendo en cuenta la diversidad en el propio proceso de diseño. El DUA aplica la misma filosofía al diseño de entornos de aprendizaje y a la elaboración de los planes de estudios. En la página web del conocido Center on Universal Design for Learning (NCUDL), leemos la siguiente descripción:

> El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un conjunto de principios para el desarrollo curricular que ofrece a todas las personas las mismas oportunidades de aprender. El DUA proporciona un modelo para crear objetivos, métodos, materiales y evaluaciones de instrucción que funcionen para todos; no una solución única que sirva para todos, sino enfoques flexibles que puedan personalizarse y ajustarse a las

> necesidades individuales. ¿Por qué es necesario el DUA? Las personas aportan al aprendizaje una enorme variedad de capacidades, necesidades e intereses. Las neurociencias revelan que estas diferencias son tan variadas y únicas como nuestro ADN o nuestras huellas dactilares (UDL, s/f).

El DUA encuentra fundamentos, entre otras cosas, en la investigación sobre el cerebro y parte de la idea de que los alumnos aprenden y tienen motivaciones diferentes, que abordan los contenidos y la instrucción de manera diferente y que los resultados de su aprendizaje se manifiestan de modos diferentes. El DUA consiste en diseñar entornos de aprendizaje de forma tal que los objetivos, los métodos, los contenidos y las evaluaciones sean lo suficientemente diversos como para satisfacer todo el espectro de necesidades de los aprendientes. Es posible diversificar la forma de impartir los contenidos, las formas de evaluación y el entorno de aprendizaje de tal manera que ciertas limitaciones físicas o mentales no los lleven a quedar rezagados o a tener mal rendimiento. Así, el DUA puede considerarse un enfoque de diseño integrador que asume plenamente que los alumnos aprenden de formas diferentes y que el entorno de aprendizaje debe diseñarse, desde el principio, de manera que todos puedan aprender lo mejor posible. Idealmente, esto significa que ya no es necesario hacer ajustes para grupos específicos.

El alumno como el otro

En sentido estricto, esta perspectiva ética tal vez no sea realmente una perspectiva educativa. Sin embargo, suele surgir cuando se tratan temas de escolarización y tiene su propio método específico de colocar al alumno en el centro. Por tanto, es pertinente mencionarla brevemente.

Esta perspectiva parte del supuesto de que una relación pedagógica es siempre una relación intersubjetiva o interpersonal. Al igual que la relación padre-hijo, la relación docente-alumno también se considera una relación interpersonal. Inspirándose en autores como Martin Buber, Emmanuel Levinas y Jacques Derrida, pero también en consonancia con los significados religiosos o seculares del personalismo, se cuestiona la instrumentalidad de las relaciones en la educación; se duda de las formas de pensamiento orientadas a objetivos en las que la educación se presenta como la utilización de los medios adecuados para alcanzar objetivos de forma eficaz y eficiente. Se enfatizan los aspectos no instrumentales y éticos de la relación pedagógica, ya que esta perspectiva plantea que una relación instrumental reduce al alumno a un objeto o instrumento en manos del docente o del sistema escolar. Según este *enfoque ético-pedagógico*, tanto el alumno como el docente quedan despersonalizados o deshumanizados. La referencia a la persona del ser humano es, por lo tanto, una referencia a la responsabilidad humana, a la acción ética y a la relación con los demás. En esta relación, el alumno es «el otro» que reclama

el cuidado y la atención del docente y lo enfrenta a la responsabilidad de ser justo con esa persona única que es el alumno.

Esta perspectiva –hacemos abstracción de sus diversas variedades– trata de explicar que el alumno, como «el otro», les recuerda continuamente a los docentes que tienen una responsabilidad personal. Aquí, la ética se entiende, sobre todo, como una forma de hacer justicia al otro. Al otro se lo representa como una singularidad que no puede ser comprendida ni encapsulada en categorías o mediante acciones estandarizadas. En la medida en que la educación esté asociada a la estandarización, la normalización y la categorización, es de esperar que este enfoque ético alce una voz relativamente fuerte en todo debate sobre educación. Se recurre a esta perspectiva para llamar la atención sobre la falta de espacio para las relaciones interpersonales en los entornos educativos tal y como están organizados actualmente.

En estrecha relación con la anterior corresponde mencionar la perspectiva en la que el desarrollo personal del alumno se sitúa en primer plano como objetivo clave de la educación y en la que también se hace hincapié en el docente como persona. Se sostiene que «formar» a una persona no es simplemente transmitirle conocimientos, habilidades y competencias, sino también desarrollar en ella valores, normas, identidad y comprensión ética. Para lograrlo, es preciso ver a cada estudiante en su condición de persona. Esto significa también que el docente como persona debe pasar a primer plano. No solo es importante lo que hace el docente, sino también quién

es como persona y qué es lo que encarna. La relación interpersonal se presenta en esta perspectiva como una condición necesaria para la educación del carácter o el desarrollo moral como persona. La persona aún no «formada» pero única del alumno es, en esta perspectiva, tanto el principio como el fin de la educación.

El ciudadano aprendiente

La última perspectiva que considera al estudiante o (mejor) al aprendiente como su principal preocupación es de otro orden. Tiene que ver con el discurso sobre la sociedad y el ciudadano que nunca dejan de aprender y que cuestiona la idea de que el aprendizaje se limita a una edad determinada (niños y jóvenes) y que termina cuando los aprendientes abandonan las instituciones dedicadas a esta actividad (escuela y universidad). Este discurso sostiene que el aprendizaje es un proceso permanente en una sociedad sometida a cambios continuos. En este contexto, surge la figura del ciudadano aprendiente como alguien capaz de aprender durante toda su vida y que, además, asume la responsabilidad de hacerlo. Este discurso subraya la importancia social del acto de aprender y la responsabilidad del ciudadano en esta materia. Históricamente son cuatro las perspectivas más importantes que han dado forma a este discurso (Simons y Masschelein, 2008).

En primer lugar, existe la idea de que el aprendizaje es un proceso que produce conocimientos y habilidades,

consideradas las materias primas de la moderna economía del conocimiento o una forma de capital que puede garantizar ingresos. Esto significa que la educación, y en realidad cualquier forma del aprendizaje, se considera una inversión en capital humano (Schultz, 1971). En otras palabras, la capacidad de aprender es un capital que agrega valor. A esta perspectiva de la *capitalización* del aprendizaje se suma una perspectiva del aprendizaje que enfatiza el hecho de que el aprendiente debe tomar las riendas de su proceso de aprendizaje; esta posición está estrechamente relacionada con el discurso de fines de los años sesenta en el que la autonomía era considerada la única y verdadera garantía para la autorrealización y el propio desarrollo en la vida. El aprendizaje no solo es aquello que añade valor, sino también aquello que garantiza la libertad y la autorrealización. Y *la responsabilidad sobre ambas* solo le cabe a cada ciudadano individual (Faure *et al.*, 1972). Una tercera perspectiva, en línea con las teorías del aprendizaje ya mencionadas, hace hincapié en que el aprendizaje es un proceso constructivo y activo que debe ser gestionado o asumido por el aprendiente (Knowles, 1975). La imagen que se configura en este caso es la de un ciudadano que aprende y *gestiona* su propio proceso de aprendizaje. Por último –y esta es la más reciente– cabe mencionar la perspectiva de la *empleabilidad* de los resultados del aprendizaje. Se trata de la idea de que el ciudadano aprendiente debe ser capaz de adquirir aquellas competencias que le darán acceso a una serie de ámbitos cruciales (como el económico, pero también el social, el cultural…) y le permitirán actuar en ellos. Se parte del supuesto de que el ciudadano aprendiente

tiene, en gran medida, control sobre su propia inclusión o exclusión a través del aprendizaje. Esto también supone que el resultado de estos procesos de aprendizaje del ciudadano se convierte inmediatamente en el insumo de su capacidad para desenvolverse en la vida cotidiana.

El discurso del ciudadano aprendiente combina estas cuatro perspectivas. Considera el proceso de aprendizaje individual como un proceso de producción que debe ser gestionado por el propio aprendiente, con miras a alcanzar resultados de aprendizaje concretos que (en forma de aptitudes o competencias) constituyan la base de su empleabilidad. El inconveniente es que el ciudadano que no puede aprender o que no quiere aprender se autoexcluye. Si volvemos a la Comisión Europea, es precisamente esta perspectiva la que más impera actualmente:

> La educación y la formación solo pueden contribuir al crecimiento y a la creación de empleo si el aprendizaje se centra en los conocimientos, aptitudes y competencias que deben adquirir los estudiantes (resultados del aprendizaje) a través del proceso de aprendizaje, y no tanto en completar una fase determinada o cumplir un tiempo de permanencia en la escuela (Comisión Europea, 2012: 7).

Durante el período de la escolarización, que abarca un tiempo y lugar concreto de aprendizaje, la atención no está puesta en la obtención de títulos, sino en los resultados reales del aprendizaje que se hayan alcanzado (o no). No son los títulos, sino los

resultados concretos los que tienen significación económica, social y personal inmediatas para el aprendiente. La figura del ciudadano aprendiente también confiere al aprendizaje una función estratégica desde el punto de vista político y da lugar a una «política de aprendizaje» global que entiende la adquisición de competencias como una solución a una serie de problemas que se manifiestan en diversos ámbitos, como la reducción de la pobreza, la integración y la participación cultural. O, al revés, numerosos retos se enmarcan ahora como problemas de aprendizaje individual (Simons y Masschelein, 2008).

La perspectiva del ciudadano aprendiente también supone que los procesos de aprendizaje están siempre orientados a los resultados. En consecuencia, cuando el proceso de aprendizaje se entiende como un proceso de producción, el valor agregado y la eficiencia son los principales indicadores de calidad. En otras palabras, el ciudadano aprendiente necesita pensar en términos de ganancia (¿adónde me conduce este curso o este itinerario de aprendizaje?) y monitorear el tiempo y la rentabilidad (¿cómo puedo alcanzar resultados de aprendizaje rentables de la forma más rápida y económica posible?).

Como hemos visto, esta perspectiva educativa (que hemos presentado de manera acotada), por cierto bastante diversa, ha desarrollado diferentes argumentos que colocan en el foco de atención al alumno individual. Sus afirmaciones recurrentes son que el proceso de aprendizaje (y, por lo tanto, la actividad personal del alumno) tiene importancia central, que los alumnos difieren en sus procesos de aprendizaje y que estas

diferencias deberían servir de catalizadores para organizar la educación. Para ello se sugiere introducir cambios en el método de instrucción y ajustar los objetivos a la persona del alumno. Además, esta perspectiva tiene como objetivo evidente aumentar el rendimiento del aprendizaje, lo que significa que tanto los alumnos «menos capaces» como los «más capaces» reciben apoyo.

CONCLUSIÓN: DE LA INDIVIDUALIZACIÓN A LA PERSONALIZACIÓN

No existe una única perspectiva que ponga la figura del estudiante individual en el centro de la escena y, en cambio, existen diferentes explicaciones y descripciones de quién es este alumno (véase el Cuadro 1 para obtener una visión general). A pesar de estas diferencias, son varios los elementos que se repiten.

En primer lugar, cuando se habla de «poner al alumno en el centro de la escena», el término *alumno* no se refiere a una figura genérica o abstracta ni a categorías de alumnos que debamos tener en cuenta. Por el contrario, la premisa de todas estas perspectivas es que todos los alumnos son diferentes unos de otros y que la educación y el aprendizaje deben partir de estas diferencias interindividuales. El vocabulario que se utiliza para dar cuenta de estas diferencias varía. Por ejemplo, se habla de diferentes talentos, pero también de diferentes emociones, sentimientos, experiencias o necesidades de desarrollo. En

términos generales, esto significa que la *persona* del alumno es la principal preocupación. La *persona* se refiere aquí a las características específicas que distinguen a un alumno de otro. Este nuevo supuesto también podría resumirse del siguiente modo: «todos somos individuos, pero todos somos personas diferentes».

Un segundo punto recurrente es que se cuestiona la organización de la educación (y el propio aprendizaje). Por supuesto, esto no representa ninguna novedad, pero sí hay un cambio claro. En los años sesenta, se criticaban las instituciones y la autoridad en nombre de la «libertad individual». Las reacciones críticas de entonces pueden resumirse en la siguiente afirmación: «No estamos aquí por la escuela, la escuela está aquí por nosotros». Esta crítica «en nombre del alumno» no aludía a las diferencias entre individuos, sino a una idea abstracta de libertad individual en el contexto de formas institucionalizadas de poder (Estado, Educación, Iglesia...). La crítica actual podría resumirse de la siguiente manera: «cada uno su escuela; una escuela a medida para todos». El punto de partida es que hay más diferencias que semejanzas (abstractas o concretas) entre las personas, y que son las diferencias, y no las semejanzas, las que deben ser el principio rector de la organización de la educación y del aprendizaje.

Un tercer punto es el siguiente: colocar a la persona del alumno en el centro del sistema siempre implica la existencia de dos motivos o premisas básicas entrecruzadas. En primer lugar, el *motivo educativo interno* que intenta hacer justicia a la

unicidad de cada alumno para optimizar su proceso o sus resultados de aprendizaje. El motor principal es mejorar el proceso de aprendizaje o asegurar que el alumno alcance realmente los resultados o los objetivos que lo prepararán para participar en la sociedad (acceso al empleo, a la vida cultural, a la formación continua). Para esta perspectiva surgida del propio seno de la educación, la principal preocupación es cada alumno individual y alcanzar los mejores resultados de aprendizaje posibles. También existe una *perspectiva social externa* que concibe al alumno desde el punto de vista de las consideraciones sociales. Instaurar un proceso de aprendizaje más eficiente y eficaz para cada alumno tiene importancia para la sociedad porque reduce los costos de la educación (por ejemplo, menor cantidad de alumnos que fracasan o un sistema escolar con mejores resultados). Pero, junto a estos intereses económicos, también hay intereses sociales o económicos específicos que pueden atenderse a través de ese enfoque externo. Por ejemplo, un mejor nivel de cualificaciones puede reducir la desigualdad o garantizar una mayor contribución al desarrollo de la economía del conocimiento. La perspectiva interna se corresponde con poner en el centro el interés del propio aprendiente (como punto de partida didáctico), mientras que la perspectiva social toma como punto de partida los intereses sociales, financieros o económicos. Para esta última perspectiva, el alumno puesto en el centro de la escena también se convierte inmediatamente en un medio para otros fines.

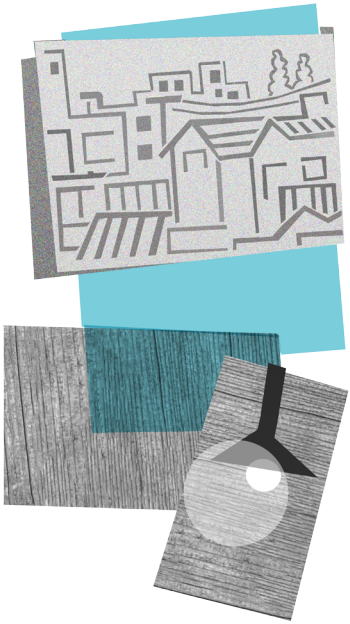
Así, encontramos que, a pesar de las evidentes diferencias entre una perspectiva y otra, también existen claras similitudes. En las páginas que siguen nos basaremos en estas conclusiones para desarrollar el argumento de que en la arquitectura de la educación y el aprendizaje se ha puesto en marcha una importante transformación que va de la *institución educativa* al *entorno de aprendizaje*.

Cuadro 1. El alumno en el centro de la escena: inventario de perspectivas

	Problema	**Solución**	**Figura del alumno**
Perspectiva socioeconómica	Los talentos están mal aprovechados, lo cual constituye un problema económico y social.	Maximizar la producción de la educación. Organizar la educación con más eficiencia.	El alumno como fuente de un potencial/capital único.
Perspectiva institucional	Exclusividad de las instituciones educativas: ▸ Monopolio del aprendizaje. ▸ Monopolio de las cualificaciones.	Rutas de aprendizaje flexibles. Sistemas de cualificación abiertos.	El alumno independiente que necesita flexibilidad y un sistema abierto de certificaciones/cualificaciones.

Perspectiva de servicio	El modo burocrático de organización es ineficiente e ineficaz. Los docentes, como profesionales, no responden a la demanda.	Educación orientada al cliente.	El alumno como cliente.
Perspectiva de la economía del mercado	La educación, como servicio, no tiene plenamente en cuenta al usuario/persona del cliente.	Construir la educación como un servicio en torno de (y junto con) la persona del usuario y sus experiencias.	El alumno como usuario y coproductor (en lo posible, como cofinanciador).
Perspectiva de la innovación	Basada en los grupos y asignaturas, la educación está organizada de manera demasiado industrialista (fordista). La cultura de la educación es homogénea, cerrada y académica (aburrida).	Una organización orgánica, flexible y familiar basada en proyectos. Entornos de aprendizaje construidos para la diversidad, apertura e impacto (pertinencia).	El aprendiente como fuente de creatividad. El aprendiente como emprendedor (social, cultural, económico).
Perspectiva tecnológica	La educación es/tiene tecnología obsoleta. La tecnología educativa física es siempre excluyente.	Tecnología educativa personalizada. Entornos de aprendizaje digitales, inclusivos, adaptables.	El aprendiente individual como usuario. El aprendiente individual como usuario personalizado y coproductor.

Perspectiva educativa	Transferencia de conocimiento, receptor pasivo y educación orientada a objetivos.	Construcción de conocimiento, productor activo y orientación a resultados.	El alumno y sus características y capacidades como punto de partida didáctico.
	Diferenciación como ajuste de la oferta/demanda.	Individualización, personalización y aceleración del aprendizaje.	La persona con sus propias necesidades (de aprendizaje).
	Aprendizaje orientado a objetivos, partiendo de las deficiencias.	Aprendizaje como desarrollo de competencias, a partir de los talentos.	El alumno como persona con un potencial a desarrollar.
	Educación para alumnos con necesidades especiales, normalidad.	Educación inclusiva, adaptación a necesidades personales.	El alumno con necesidades específicas de aprendizaje y cuidado.
	Acción educativa instrumental, razonamiento de medios/fines.	Acción ética y ejemplar, para hacer justicia.	El alumno como el otro, como persona única.
	El ciudadano educado, en pos del logro de objetivos y títulos.	El ciudadano aprendiente, en pos del logro de resultados y cualificaciones.	El aprendiente como el principal responsable de su empleabilidad.



Capítulo

02

CAPÍTULO 2

La arquitectura
De la institución educativa al entorno de aprendizaje

En muchos países, prestar mayor atención al alumno individual ha sido, y sigue siendo, una de las principales prioridades de diversas políticas educativas. Sin embargo, este nuevo foco de las políticas también puede entenderse como un indicio de una nueva *organización* de la educación y del aprendizaje. Lo que se debate en este punto es una verdadera transformación de la arquitectura de la educación y el aprendizaje. Nuestro argumento es el siguiente: se ha producido un cambio en la arquitectura, que pasó de la *institución educativa* moderna al entorno de aprendizaje actual. Como mostraremos, este cambio implica que estamos alejándonos gradualmente de una organización educativa basada en la «normalidad» del alumno (sin pretender que esta haya desaparecido por completo), y que hay claras señales de una organización de la educación y del

aprendizaje en la que la «empleabilidad» del aprendiente tiene ahora una importancia central. En otras palabras, ya no es la individualidad del alumno lo que importa, sino la persona y la unicidad del aprendiente. Es importante subrayar que esta unicidad no surge automáticamente una vez que se han derribado todas las barreras normalizadoras. Esta unicidad –«yo, como persona, con mis necesidades propias y únicas»– no es algo que deba descubrirse, sino que es también una construcción. Surge como parte de lo que podríamos llamar un nuevo diagrama de poder, o una nueva configuración del poder. Antes de adentrarnos en este diagrama de poder, describiremos la arquitectura basándonos en dos aspectos: los elementos estructurales (o la materia prima) y los principios de organización (véase un resumen en el Cuadro 2 de este capítulo).

LA ARQUITECTURA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El *examen* es el primer elemento estructural de las instituciones educativas. Establece la normalidad de un alumno respecto de determinada norma (Foucault, 1975). Así pues, suele estandarizarse un nivel de conocimientos o habilidades para grupos de edad específicos, el cual se convierte en una norma. La norma tiene una doble función, que también aclara la doble función de los exámenes. Establece lo que debe adquirirse para acceder a otro grado, al siguiente nivel educativo o al mercado laboral (Depaepe, 1999). Tiene el estatus de un estándar

socialmente reconocido. En consecuencia, el examen es, ante todo, el instrumento que regula el acceso al mercado laboral o a la continuación de los estudios a través de *títulos* reconocidos socialmente. Pero el docente también utiliza el examen para adquirir conocimientos sobre el alumno. Al emplear las normas de este modo, los docentes pueden juzgar el desarrollo o el progreso del aprendizaje de cada alumno en términos de grados de normalidad (Hacking, 1990). Cada examen muestra (in)explícitamente si lo que un alumno de cierta edad sabe, y aquello de lo que es capaz, es (más o menos) normal. Además del examen, es posible determinar en el caso de cada alumno qué sanciones, ejercicios, instrucciones o esfuerzos adicionales son necesarios a fin de alcanzar la normalidad. En la medida en que la norma está establecida por el aprendizaje que se adquiere a cierta edad, la sanción disciplinaria máxima para el alumno es tener que repetir o retroceder un grado (lo que significa duplicar un año o, en vocabulario más contemporáneo, una diferenciación en el tiempo del aprendizaje). En la institución educativa, los alumnos llegan a conocerse a sí mismos en relación con la norma. A menudo, esto se basa en los promedios de la clase: «¿soy más o menos normal como alumno?». Este autoconocimiento como alumno, y también la autoimagen positiva o negativa que va indisolublemente unida a él, se conecta siempre con una u otra norma social y suele implicar la comparación de uno mismo con los demás. A través del *boletín de calificaciones*, los padres también llegan a saber si su hijo es un buen o mal alumno y, por ende, si es más normal o menos normal. De este modo, la

arquitectura de las instituciones educativas inculca también a los padres el sentido de la responsabilidad para apoyar el curso normal de la trayectoria escolar (Donzelot, 1977).

Escolarización y aprendizaje, así como examen y cualificación, son inseparables en la arquitectura de la institución educativa. Como tales, son casi indistinguibles. En definitiva, el punto de partida de ambas nociones es que el aprendizaje significativo, tanto social como individual, solo tiene lugar en una institución *educativa* como consecuencia de la *enseñanza*. El gobierno autoriza a las escuelas, como *instituciones* oficialmente reconocidas, a asumir la función de determinar la cualificación mediante los exámenes y la de conceder títulos (a menos, por supuesto, que los gobiernos tomen cartas en el asunto mediante la administración de exámenes nacionales). En esta arquitectura, un *título* (o certificación) es un pasaporte de admisión normalizado y validado (socialmente reconocido) a otras instituciones educativas o al mercado laboral. En el marco de las instituciones, estos títulos suelen traducirse en planes de estudios para distintos niveles de enseñanza (primaria, secundaria, superior) y para distintas formas u orientaciones de la educación (general, profesional). Los planes de estudios, a través de las *asignaturas* generales y los contenidos, moldean y satisfacen aquello que los alumnos necesitan para desenvolverse con normalidad en la sociedad. La sociedad deja su impronta normalizadora en la educación no solo a través de los conocimientos elementales y las competencias básicas (lectura, escritura, matemática), sino también a través de las

asignaturas (lengua, matemática). Esas asignaturas son los elementos estructurales disciplinarios del plan de estudios y, de uno u otro modo, expresan una norma social. Por lo tanto, lo importante en esta arquitectura es el *título*, que funciona como un medio de comunicación entre diferentes instituciones (por ejemplo, entre la enseñanza primaria y secundaria, entre la enseñanza superior y el mundo empresarial, o entre la enseñanza superior y otras instituciones gubernamentales). Un título es la prueba reconocida de haber superado con éxito un plan de estudios, por lo que se refiere esencialmente a una duración, un nivel, un conjunto de cursos o una disciplina. De esta manera, un título es una indicación de educación y escolarización más que una expresión de los resultados de aprendizaje específicos que ha obtenido un alumno individual, que es el caso de lo que llamamos la *arquitectura* del entorno de aprendizaje.

En la arquitectura de la institución educativa, el alumno recorre uno o varios *planes de estudios* durante su trayectoria escolar. Esto significa que sigue caminos fijos que van de la familia a la sociedad (incluido el mercado laboral o la enseñanza superior). Claro que hay caminos alternativos y es posible cambiar de ruta, pero el mapa está trazado y los destinos están fijados de antemano. En otras palabras, en cuanto los jóvenes abandonan el hogar e ingresan en la arquitectura institucional de la educación, se adentran en un sistema de caminos más o menos normalizado. Mediante el *boletín de calificaciones*, el alumno (pero también los padres y el docente) tiene siempre a mano un instrumento con el que orientarse y recorrer por turnos

el plan de estudios. El título, por consiguiente, demuestra la madurez socialmente reconocida del alumno y desempeña un papel clave en la regulación del acceso. En esta arquitectura, también se presta especial atención a la trayectoria escolar de los jóvenes; esta trayectoria puede juzgarse como más o menos normal y, debido a la conexión entre el contenido de los cursos y la edad, la anormalidad de *una trayectoria escolar* suele referirse a retrasos (o aceleraciones) o al abandono de la escuela.

El principio básico de esta institución educativa moderna es la observación de los alumnos y, en consecuencia, la normalización de las intervenciones y correcciones. En una institución educativa, se entrelazan vigilancia, corrección y asignaturas uniformes, y las medidas correctivas (premios, castigos, ejercicios extra) se justifican por su objetivo: el desarrollo normal en el marco de un plan de estudios socialmente normalizado. Así y todo, hoy en día las normas y la idea de normalidad están en tela de juicio. Los indicios más evidentes de ello son las alternativas propuestas a la vinculación de la edad, el nivel de contenidos y el tiempo de aprendizaje (basado en la promoción) con los pasos que se han dado hacia la educación inclusiva. Como es natural, tendemos a ver inmediatamente este alejamiento de la norma como un hecho positivo y liberador: ¡por fin los alumnos se liberan del yugo de la norma y por fin podemos hacer justicia a todos y cada uno de los ellos! Sin embargo, antes de expresar tal opinión, es importante explicar con más detalle la arquitectura de la organización de la educación y el aprendizaje que viene a sustituir a la anterior, o que, al menos, se adopta cada vez más como ideal en la actualidad.

LA ARQUITECTURA DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE

La nueva arquitectura de la educación y el aprendizaje tiene diferentes elementos estructurales y principios organizativos. Los principales elementos estructurales de esta nueva arquitectura son las *competencias*. Por un lado, son *resultados del aprendizaje*, es decir, consecuencias de los procesos de aprendizaje que pueden identificarse y evaluarse sin ambigüedades. Por otro lado, expresan un *nivel de desempeño* o de competencia específico o genérico. Así pues, las competencias se refieren a los resultados del aprendizaje concretos que son necesarios para acceder a otra institución educativa o al mercado laboral. Los supuestos del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) –aplicado en la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea– ejemplifican claramente lo que queremos decir:

> El MEC utiliza ocho niveles de referencia basados en los resultados de aprendizaje (definidos en términos de conocimientos, capacidades y competencias). Desplaza el foco de atención de los insumos (duración de la experiencia de aprendizaje, tipo de institución) a los conocimientos y capacidades reales de una persona por haber obtenido una cualificación determinada. El cambio de enfoque hacia los resultados del aprendizaje favorece una mejor adecuación entre las necesidades del mercado laboral (en cuanto a conocimientos, capacidades y competencias) y la oferta de educación y formación; facilita la validación del aprendizaje no formal e informal, así como

> la transferencia y el uso de las cualificaciones entre diferentes países y sistemas de educación y formación. También reconoce que los sistemas educativos de Europa son tan diversos que las comparaciones basadas en datos, como la duración de los estudios, son impracticables (Comisión Europea, 2010: 4).

En este contexto, una *cualificación* no se refiere a aprobar con éxito un plan de estudios y obtener un título, sino a tener competencias de un determinado nivel. Una cualificación, basada en resultados de aprendizaje reconocidos y validados, es una indicación directa de la empleabilidad del aprendiente. Es algo que pueden utilizar para ser competentes o para *desenvolverse o rendir* en uno o más ámbitos (como otro entorno de aprendizaje o el mercado laboral). Los títulos hacen referencia a la duración, el nivel y el ámbito de escolarización. Un marco de cualificaciones, en cambio, se basa en los resultados del aprendizaje, lo que significa que se hace hincapié en qué competencias específicas posee una persona determinada. Esta cultura de la cualificación parte del supuesto de que las personas aprenden a lo largo de toda su vida, que la enseñanza formal (que tiene lugar en una institución) es solo un camino entre otros, como la educación informal y no formal, y que lo que importa son los resultados del aprendizaje (no la duración ni el lugar). Desde este punto de partida, lo que se necesita es un sistema abierto y flexible con estándares muy claros; estos estándares son necesarios para reconocer y validar cualquier resultado de aprendizaje que un individuo pueda lograr, y dondequiera que

lo logre. En términos europeos, esto significa que un marco de cualificaciones funciona como una «moneda en común» para valorar las competencias o el capital humano. No significa, sin embargo, que no quede rastro de los títulos en la arquitectura del entorno de aprendizaje. Lo que cambia es que la autoridad pasa del título y la institución que lo expide a las competencias o los resultados del aprendizaje. Desde ya que esto implica que el mercado laboral –y la formación continua–, en lugar de tener en cuenta únicamente los títulos, empezará a reconocer cada vez más estas competencias ahora identificables. Para el aprendiente, esto quiere decir que su atención debe centrarse en adquirir, acumular y validar competencias que pueda emplear, en lugar de esforzarse por conseguir la escolarización más prolongada posible y los títulos de mayor jerarquía.

Así, el elemento estructural de la empleabilidad reemplaza a la norma o estándar social. Ahora, en lugar de que el alumno derive su individualidad de la norma social (cómo uno se relaciona con la norma), son los resultados del aprendizaje que el alumno efectivamente ha logrado los que determinan su nivel de desempeño. La condición de persona del aprendiente –o, mejor aún, su identidad como persona– no se muestra realmente en un título, sino en lo que efectivamente sabe y puede hacer. Se trata de una acumulación y, por lo tanto, siempre de resultados individuales, y ya no del desarrollo y logro (normalizado) de objetivos o metas. Es por eso que un

instrumento como el *portafolio*[4] tiene una importancia central en esta arquitectura: ofrece una radiografía de las competencias acumuladas. En este sentido, es una representación de lo que alguien «tiene en su haber» o de su «valor» en función de su empleabilidad. El portafolio muestra al aprendiente como tal, presenta un *perfil*. Elaborar un currículum vitae implica que alguien piensa en su trayectoria escolar y laboral siguiendo un orden cronológico, lo que suele ponerse de relieve haciendo referencia a los títulos y a cuándo y a través de qué institución tuvo lugar la graduación. En cambio, un portafolio obliga a alguien a perfilarse en el presente, basándose en las destrezas que tiene y trazando su perfil personal en relación con qué competencias son aplicables y pueden ponerse en práctica para poder tener un buen desempeño. En general, supone que el aprendiente que se muestra a través de un perfil es, por ese mismo acto, también reconocible públicamente. Un portafolio es de un orden distinto al del legajo de los alumnos que confeccionan los expertos de una institución educativa para registrar cuando sucede algo fuera de lo común o «anormal» y que tiene acceso restringido.

Mientras que en la institución educativa moderna los jóvenes se van del hogar y transitan el plan de estudios como alumnos, las personas en su condición de aprendientes recorren uno o varios entornos de aprendizaje. Dentro de esos

4 La palabra deriva del italiano *portafoglio*, que es un estuche para llevar hojas sueltas. También reconocemos la palabra en el francés *portefeuille*, que es una billetera.

entornos, siguen itinerarios y módulos de aprendizaje en los que encuentran apoyo con el fin de alcanzar resultados de aprendizaje predefinidos para garantizar (o al menos mejorar) la empleabilidad. Las expectativas de la sociedad en materia de educación se traducen, en este caso, en competencias necesarias para tener un buen desempeño en diversos *ámbitos* de la sociedad, y los gobiernos pueden fijar un nivel mínimo de competencias que se esperan de todos los aprendientes. Estos resultados esperados pueden referirse a aptitudes básicas y generales (sociales, culturales, políticas, científicas…) o específicas (en ámbitos científicos o profesionales concretos). La arquitectura del entorno de aprendizaje permite traducir estas competencias en diferentes niveles de aptitud y diseñar itinerarios de aprendizaje en consecuencia. Por el contrario, la arquitectura de la institución educativa no se centra en obtener resultados, sino en trabajar para alcanzar objetivos. A la luz de estos objetivos, la institución educativa basa sus decisiones –con frecuencia después de un tiempo de deliberaciones– en niveles estándares de competencias. En cierto modo, también existen diferentes niveles de competencia dentro de la arquitectura de la institución educativa, pero se traducen desde el punto de vista organizativo en diferentes ramas, programas y títulos. En cambio, el entorno de aprendizaje está orientado a la obtención de resultados: el nivel de competencia de los resultados está determinado como indicador del nivel de competencia necesario para tener un buen rendimiento en un determinado ámbito. La educación o aprendizaje es, pues, una

oferta organizada y formalizada de rutas de aprendizaje que, por un lado, se ajusta a las competencias esperadas y, por el otro, se adapta a la medida del aprendiente que desea alcanzar un determinado nivel de competencia en un ámbito específico.

En esta arquitectura, una ruta de aprendizaje se considera eficiente y eficaz en la medida en que todas las *funciones del aprendizaje* estén en sintonía con la consecución de los resultados predefinidos. El docente ya no reúne y encarna estas funciones, como ocurre en la institución educativa; en este caso, el docente suele ser miembro de un equipo de diseño multidisciplinar y cada vez más pasa a ser el diseñador del entorno de aprendizaje y el instructor de los procesos de aprendizaje. La personalización del aprendiente –con el fin de adaptar a su medida los entornos de aprendizaje– parece coincidir en este punto con una despersonalización del docente. La tarea integral del docente se descompone en una serie de funciones de aprendizaje que ahora deben desempeñar numerosas tecnologías o expertos, en virtud de qué o quién es más eficaz para asumir las funciones requeridas. La oferta a medida puede incluir varios componentes diferentes: apoyo, duración, medios de aprendizaje, métodos de evaluación, momentos de evaluación… Pero siempre es, en esencia, una respuesta al desfase entre el nivel de desempeño actual y aquel que se desea o se elige. Esto significa que la conexión fija entre edad, asignatura y nivel de competencia ya no tiene valor en este caso, como tampoco lo tiene su traducción, dentro de una organización, en, por ejemplo, grados y división en cursos. La edad, los

grados y la división en cursos podrían seguir desempeñando un papel en el entorno de aprendizaje orientado a los resultados, pero solo por razones pragmáticas. Esto quiere decir que solo se mantendrán en la medida en que sean funcionales para el proceso de aprendizaje y apoyen la orientación hacia los resultados de los aprendientes individuales.

Además de centrarse en la empleabilidad basada en las competencias, el principio de selección y elección bien podría desempeñar un papel en los entornos de aprendizaje. La palabra *talento*, así como el discurso sobre permitir que los aprendientes descubran sus propios talentos, se refiere a una disposición que es, al menos en parte, innata, y que orienta «naturalmente» al aprendiente hacia el ámbito en el que desea ser empleable. En cierto modo, este objetivo de desarrollar talentos para que se conviertan en competencias instala un régimen de «autoselección» basado en aquello para lo que alguien es apto «por naturaleza». Sea como fuere, en esta arquitectura, el deseo de empleabilidad de cada uno se traduce en necesidades personales de aprendizaje, y la educación personalizada permite ofrecer una enseñanza basándose en dichas necesidades. Por razones de eficiencia, pero también para hacer técnicamente posibles las rutas de aprendizaje personalizadas, estos entornos son en gran medida digitales. Los entornos digitales trascienden los límites de los espacios físicos y los horarios prescriptos. Es por ello que, idealmente, el aprendiente también se convierte en el organizador y gestor de su propio itinerario de aprendizaje (en la medida de lo posible) y, de esta manera, se transforma en coproductor o *codiseñador* de su propio entorno de aprendizaje.

Como los entornos de aprendizaje se centran en los resultados, existen indicadores de calidad muy específicos para estos entornos e itinerarios: eficacia (alcanzar los resultados de aprendizaje), eficiencia (lograr los resultados en el menor tiempo posible y de la manera más económica posible), rendimiento (producir la mayor cantidad de resultados con la menor cantidad de recursos posible) y productividad (optar por itinerarios con valor agregado que garanticen una empleabilidad real). Se trata en todos los casos de la *ganancia del aprendizaje:* en tiempo, en precio, en producción o en valor agregado. Una consecuencia de esta arquitectura es que la educación y el docente –desde la perspectiva de la oferta– siempre pueden ser evaluados y juzgados por el aprendiente (o el gobierno que los financia) en función de los indicadores de calidad mencionados. Para decirlo en otras palabras, en la medida en que los objetivos de la educación se expresen en términos de resultados, la educación, pero también el docente, se convierten en responsables de si se logran o no estos resultados. Otra consecuencia es que, en esta arquitectura, se externaliza la «función de cualificación» (y el reconocimiento y la validación de los resultados del aprendizaje), asignándola, en el mejor de los casos, a entidades no públicas (que pueden estar aprobadas o no por el gobierno). Las instituciones educativas que deben garantizar estos resultados y tienen autoridad para reconocerlos y validarlos actúan como juez y como parte. Esto puede volverse aún más problemático cuando los resultados del aprendizaje pueden alcanzarse en cualquier lugar. Por ello, la nueva arquitectura

necesita desconectar la evaluación formativa (como retroalimentación y apoyo al aprendizaje) de la evaluación sumativa (con miras a la cualificación que, por ejemplo, realizan los centros de evaluación autorizados). En una institución educativa, centrada en la consecución de objetivos y la entrega de títulos, esta desconexión no entra en consideración.

Los exámenes, los títulos y las sanciones correctivas tienen funciones importantes en la configuración moderna de la educación. Constituyen señales institucionales para que el alumno se *oriente*. En cambio, un entorno de aprendizaje se construye en torno al proceso de aprendizaje y a sus resultados, por lo que el aprendiente necesita, sobre todo, ser *monitoreado* y *entrenado*. En un entorno de aprendizaje abierto, y por lo tanto sin itinerarios predefinidos y con un destino variable (en términos de ámbito y/o nivel de desempeño), se hace necesario que el aprendiente disponga de información que pueda utilizar para *posicionarse*. Por consiguiente, surge la necesidad de disponer de información sobre el nivel de competencia requerido para acceder a un determinado módulo o itinerario, como de información concreta sobre los resultados del aprendizaje, el tiempo estimado, el valor agregado previsto y los beneficios; pero también de información constante sobre la evolución del aprendiente durante el proceso de aprendizaje (es decir, información sobre el nivel preliminar de desempeño) y sobre los ajustes necesarios (subir o bajar un nivel en función de sus competencias). Siguiendo con la línea de pensamiento de Foucault (1975), esto podría formularse de la siguiente manera:

mientras que la norma exige disciplina y sanciones normalizadoras, la empleabilidad exige control y retroalimentación personalizada.

El monitoreo, tal y como se realiza a través de los informes de progreso en los sistemas de gestión del aprendizaje o en otros sistemas de evaluación formativa, implica centrarse de manera meticulosa y constante en los procesos con la intención de disponer siempre de la información necesaria para realizar ajustes en cualquier momento. El monitoreo permanente evalúa el desfase entre los resultados de aprendizaje actuales y los deseados con respecto a la empleabilidad y al desempeño futuro. Es a través del monitoreo que el alumno aparece como «una persona», en el sentido de que puede pensarse a sí mismo (o que se puede pensar en él) como alguien con necesidades muy individuales que lo diferencian de los demás. Esas necesidades son siempre consecuencia de potencialidades aún no materializadas (y, por lo tanto, no son indicios de (a)normalidad, como ocurre en las instituciones educativas).

Mediante el monitoreo permanente del proceso de aprendizaje, el aprendiente siempre puede saber de qué es capaz y en qué punto se encuentra en comparación con su nivel de desempeño y con respecto a sus necesidades individuales. De ahí que los sistemas de monitoreo siempre hacen una evaluación preliminar o un balance general (de los resultados de aprendizaje acumulados y/o de los niveles de desempeño). En lugar de una *orientación* basada en una norma, se trata de una forma de *posicionamiento* respecto de un nivel de desempeño

(y de su correspondiente grado de empleabilidad). Dicho de otro modo, el plan de estudios escrito y fijo funciona como un mapa con señales para los alumnos, mientras que los sistemas de monitoreo actúan como un GPS o sistema de navegación al que el aprendiente puede recurrir para planificar y ajustar su ruta personal.

El mecanismo central del entorno de aprendizaje no lo constituye el poder de las sanciones correctivas o normalizadoras, sino el de personalizar una *retroalimentación* continua: bucles de retroalimentación que optimizan el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos (Bröckling, 2006). En la medida en que el entorno de aprendizaje sea digital, la analítica del aprendizaje puede automatizar (en parte) el foco en el rendimiento/la empleabilidad personal, el monitoreo y la retroalimentación. A partir de evaluaciones de la eficiencia y eficacia de determinados itinerarios y otras huellas de aprendizaje, y mediante perfiles cada vez más refinados, los itinerarios de aprendizaje pueden adaptarse a la medida de cada aprendiente de manera continua. En la arquitectura del entorno de aprendizaje, ya no es el experto en educación visible quien lleva a cabo la reforma educativa y encarna la modernización, sino que son los sistemas de seguimiento, el perfilamiento y los bucles de retroalimentación invisibles los que hacen que la innovación y rediseño constantes (o, mejor dicho, tener el foco constantemente en la mejora) se conviertan en una parte inherente de la organización del entorno de aprendizaje (en línea). El aprendiente también se convierte en codiseñador

de este entorno y de sus itinerarios a través de las huellas de aprendizaje que deja detrás de sí, que a su vez constituyen el insumo para poder realizar ajustes permanentes.

Cuadro 2. Arquitectura de la institución educativa y del entorno de aprendizaje: elementos estructurales y principios

Arquitectura de la institución educativa	**Arquitectura del entorno educativo**
Elementos estructurales	**Elementos estructurales**
Estudiante-alumno.	Aprendiente.
Docente-maestro-profesor.	Funciones del aprendizaje.
Docencia.	Instrucción.
Examen.	Evaluación.
Plan de estudios.	Itinerarios o rutas de aprendizaje.
Objetivos educativos.	Resultados del aprendizaje.
Logro de objetivos.	Nivel de competencia.
Asignaturas.	Competencias.
Disciplinas.	Ámbitos/entornos.
Prueba de aptitud.	Nivel de desempeño.

Título.	Cualificación (certificados).
Trayectoria educativa.	Ganancia de aprendizaje.
Currículum vitae.	Portafolio.
Experto en educación.	Analítica del aprendizaje.
Inteligencia.	Talento.
Legajo.	Perfil.
Principios de organización	**Principios de organización**
Normalidad, que conecta ‣ el objetivo de la educación y ‣ la prueba de aptitud requerida por la sociedad.	Empleabilidad, que conecta ‣ los resultados del aprendizaje y ‣ los niveles de desempeño requeridos por la sociedad.
Medidas normalizadoras y correctivas, con miras a un desarrollo normal.	Personalización y optimización de la retroalimentación, con miras a lograr ganancias de aprendizaje.
Disciplina: vigilancia basada en reglas y normas con miras a orientarse a los objetivos (títulos).	Monitoreo: evaluación permanente de los procesos con miras a orientarse a los resultados (cualificaciones/certificados).

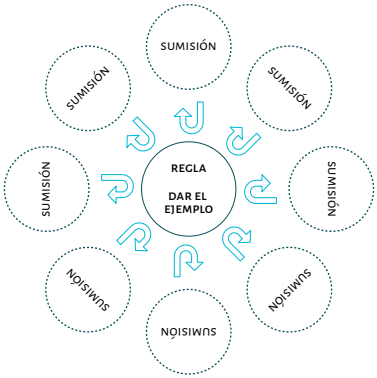
ARQUITECTURAS Y DIAGRAMAS DEL PODER

Esta descripción de los elementos estructurales y de los principios de la institución educativa y del entorno de aprendizaje

pone en primer plano un aspecto de ambas arquitecturas: la configuración del poder que corresponde a una determinada arquitectura. Toda configuración del poder puede describirse como un *diagrama* o una máquina abstracta que presenta la relación mutua de sus partes principales (Simons, 2014a, 2014b). De este modo, un diagrama de poder muestra o expresa la arquitectura en su forma más refinada o más simple; pero, asimismo, un diagrama aclara que también se ve una configuración del poder –en diferentes formas– en otros ámbitos de la vida social, y no solo en la educación. Antes de adentrarnos en los diagramas de poder de la institución educativa y del entorno de aprendizaje, es importante reflexionar sobre el diagrama de poder (soberano) de las normas jurídicas, más antiguo, pero no por ello menos conocido.

Gráfico 1. El diagrama sinóptico





El principal instrumento de la configuración jurídica del poder es la ley o las reglas. Una ley o una regla administrativa prescribe o prohíbe acciones que deben mantenerse de una u otra manera. Además, todos somos iguales a los ojos de la ley; en principio, la aplicación de la ley, la jurisdicción legal o las sanciones administrativas no juzgan la individualidad del infractor de la ley, sino que se centran en las supuestas acciones que deben castigarse para mantener el orden (y, por lo tanto, la ley). Una ley o una regla funciona en la medida en que hay obediencia o cumplimiento.

La expresión paradigmática del poder de la ley es el sinóptico, como puede verse en el castigo público o en la arena (grecorromana) (Mathiesen, 1997). El sinóptico tiene la forma de un círculo en el que la multitud observa a un individuo en el centro. La intención principal del castigo (o glorificación) de un individuo es imponer la obediencia a la ley, y así mantener o reparar el orden legal. Esencialmente, este «poder del ejemplo» o «poder de la excepción» consiste en hacer visibles las consecuencias de infringir la ley. Se trata de un antiguo ejercicio del poder, pero que todavía puede verse en acción hoy en día. Fuera de las prácticas jurídicas obvias, sobre este punto podemos pensar en el docente que quiere mantener el orden en el aula dando el ejemplo y castigando o premiando a un alumno delante de la clase. Pero incluso en la operatoria de los estudios de evaluación comparativa internacional, como el programa PISA, hay elementos sinópticos. A los países (no) exitosos se los sitúa en el centro de la atención y a los demás se

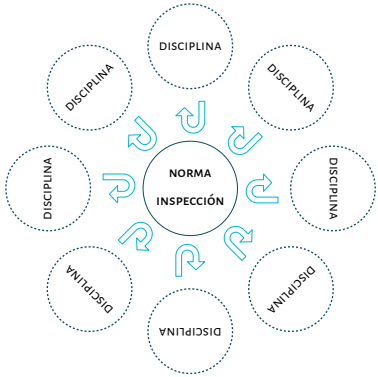
les recuerda, como espectadores, su sumisión a las reglas. La motivación en este escenario internacional es el deseo de ser, algún día, el centro de atención como país con mejor desempeño, o el miedo a acabar en el centro del escenario junto a los demás países con mal desempeño. Por supuesto, en el caso de estas clasificaciones públicas no se trata del mantenimiento de una ley jurídica o una regla administrativa; hay una suerte de «ley del desempeño» en juego: (aspirar a) más es mejor.

Como sucede con otras organizaciones, en las instituciones educativas el poder tiene una configuración diferente, que Michel Foucault ha descripto como «poder disciplinario». En esta configuración, no es la ley o la regla, sino la norma el principal instrumento de poder. La norma se refiere a la situación empírica deseada de las características o actividades humanas (comportamientos, pensamientos, rasgos corporales). Permite comparar a los seres humanos y, por consiguiente, individualizar en términos de normalidad: comportamiento (a)normal, desarrollo (a)normal, sexualidad (a)normal, salud mental (a)normal. A diferencia de la ley, la norma no impone sumisión, jurisdicción ni sanción. Una norma necesita disciplina, juicio y corrección; por ejemplo: juzgar e inspeccionar cómo se comportan los niños (pero también los trabajadores) en términos de normalidad y tomar medidas correctivas a la luz de esa normalidad. Según Foucault, en la sociedad moderna, la vida social se organiza no solo a partir de leyes y reglas (respaldadas por la jurisprudencia y la aplicación de la ley), sino también cada vez más por una serie de normas. Pensemos, por ejemplo,

en las normas y la normalidad asociadas a una vida sana (física y mentalmente), económicamente viable, productiva y moral.

Gráfico 2. Diagrama panóptico





Es en las instituciones típicamente modernas –como la familia, el hospital, la fábrica y, por supuesto, la escuela– donde la norma puede cumplir su papel. Bajo una mirada normalizadora, y la acción disciplinaria de docentes, padres, capataces y médicos, cobra forma una individualidad normalizada del ser humano. El hombre moderno, por lo tanto, no solo se pregunta «¿está permitido?» o «¿es legal?», sino también «¿es normal esta forma de pensar, actuar, juzgar y soñar?» o, simplemente, «¿soy normal?» (Hacking, 1990). La expresión paradigmática del poder de la norma es el panóptico: el modelo arquitectónico generalmente aplicable de una casa de inspección, que fue diseñado en 1791 por Jeremy Bentham. En cierto modo,

la lógica del panóptico es la opuesta a la del sinóptico. En el centro del círculo, unos pocos seres humanos supervisan a un grupo de individuos (ubicados en celdas) que se encuentran en el exterior del círculo, sin que este grupo sepa si realmente se lo está vigilando en ese instante. El principio rector es que deben tener la sensación de estar bajo vigilancia constante. El poder panóptico es, entonces, permanente en su efecto, pero discontinuo en su ejercicio; un ejemplo actual es la inspección escolar. Aquí, unos pocos (inspectores escolares) observan e inspeccionan a muchos (escuelas y docentes), pero sin que los muchos sepan realmente cuándo habrá inspección. El poder de la inspección es, por lo tanto, continuo, sin que exista una inspección de facto constante de cada escuela o docente. Este ejemplo del cuerpo de inspectores también aclara que se utilizan normas fijas y que se espera que las escuelas y los docentes se disciplinen de acuerdo con estas normas, sin necesidad de una vigilancia permanente.

El diagrama jurídico y el disciplinario se quedan cortos para explicar arquitecturas que vemos en funcionamiento hoy en día, como la del entorno de aprendizaje. Por lo tanto, intentaremos aquí evocar una nueva configuración del poder. Un instrumento básico en la actualidad es el *perfil*: la expresión visible de determinadas características de alguien o de algo. Un perfil es un instrumento que expresa aspectos propios o especiales de una persona de tal manera que los hace reconocibles, en el doble sentido de ser públicamente conocibles y de ser reconocidos. Así, un perfil presenta una identidad pública

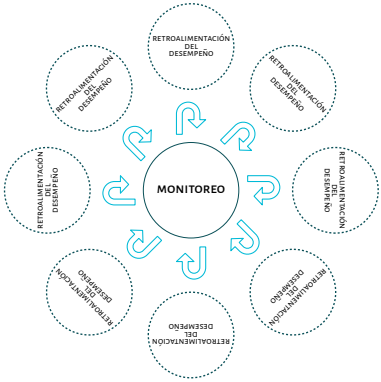
utilizando diferentes rasgos distintivos o determinantes. Una persona no se muestra «de frente», sino «de perfil».

Un perfil solo es válido en la medida en que existan puntos de reconocimiento o variables, tales como sexo, nacionalidad, ocupación, salud, aficiones, familia, así como situación afectiva, económica o sentimental. En principio, todo es susceptible de ser perfilado, siempre que sea posible expresar ciertos rasgos distintivos o determinantes. Es de vital importancia para el reconocimiento que exista un escenario o una plataforma en la que pueda darse esa visibilidad. Esa visibilidad es, en efecto, tanto para uno mismo como para el espectador/observador. Permite que uno se vea «de perfil» en una plataforma y se convierta, junto a otros, en un espectador o público propio. Esto ocurre en una plataforma virtual con un público virtual; las redes sociales son un buen ejemplo de ello. En las redes sociales, uno se muestra a sí mismo o muestra algunos de sus aspectos, crea su perfil y se convierte, como los demás, en un espectador de su perfil. El perfil propio solo tiene sentido o algún viso de realidad cuando tiene espectadores que lo reconocen. Este reconocimiento puede expresarse en cantidad de visualizaciones, acciones de compartir, «me gusta», emojis, etc. Por eso se trata de una visibilidad (ser conocido) que se confirma (ser reconocido). En otras palabras, es el reconocimiento público (incluido el propio) lo que nos otorga existencia, nos vuelve tangibles y nos da un valor real. En esta configuración, la principal preocupación es una suerte de constante *comprobación de la realidad*: controlar el equilibrio entre cómo uno se ve a sí mismo y cómo es percibido por los demás. Lo ideal –y

esto es una búsqueda constante– es perfilarse de tal manera que la forma en que nos vemos a nosotros mismos y la forma en que los demás nos perciben se correspondan entre sí. El término «persona» y sus derivados, como unicidad, identidad y autenticidad, se refieren exactamente a este ideal. Por lo tanto, no puede haber un «yo persona» sin ese perfil (público) y sin la correspondencia entre cómo uno se reconoce a sí mismo y cómo lo reconocen los demás. Así, la personalización se refiere al siguiente mecanismo: el intento constante de buscar un perfil o un «personaje» en el que uno sea reconocido tanto por los demás como por uno mismo. La personalización siempre tiene que ver con el nivel de reconocimiento (social). Esto puede verse en la forma en que un portafolio –que representa los propios logros en el aprendizaje que nos hacen únicos– perfila al aprendiente, pero también en otros perfiles creados por o para un entorno de aprendizaje virtual.

Gráfico 3. Diagrama de retroalimentación de 360º





Este mecanismo que estamos describiendo es diferente de los demás diagramas de poder. Mientras que la ley exige sumisión y la norma, disciplina, el perfil requiere un monitoreo constante, lo que implica evaluación y visibilidad continuas. De este modo, el perfil requiere un monitor que observe constantemente para poder advertir o prevenir con rapidez cuando algo va mal. Es precisamente aquí donde la retroalimentación aparece como la técnica dominante del poder. Norbert Wiener, uno de los fundadores de la cibernética, describe la retroalimentación como «la propiedad de ser capaz de ajustar la conducta futura en función del desempeño pasado» (Wiener, 1989 [1950]: 33). Y agrega que esto necesita mecanismos para «cumplir la función de testigos o monitores, es decir, de elementos que indiquen un desempeño» (íbíd.: 24). Para saber quién es uno y cómo seguir perfilándose, se necesita contantemente una reacción al perfil. Puede ser un «me gusta» en las redes sociales, reacciones a una nueva publicación, nuevos seguidores… Pero también puede ser, como mínimo, una reacción provocada que confirme la propia existencia: enviar o publicar un mensaje con la intención primordial de recibir una señal de reconocimiento. El objetivo es movilizar conscientemente al otro para confirmar la propia existencia. Wiener escribe que el aplauso es en realidad la primera forma basal de retroalimentación. En esta configuración de poder, y en tanto se trata de perfiles y no de normas o reglas, buscar el aplauso no es (meramente) un signo de narcisismo, sino una parte esencial de ser alguien (como persona). Uno puede buscar el aplauso perfilándose o buscando públicos entusiastas. En esta configuración, uno es

literalmente nadie si no cuenta con un perfil, pero también si no tiene un escenario o una plataforma, o amigos o una red. Lo determinante en este caso no es la necesidad de tener reglas y orden, ni la necesidad de normalidad, sino la necesidad de reconocimiento, y esa necesidad es permanente. Por eso también existe una necesidad permanente de conexión y disponibilidad constante en el marco de esta configuración.

La expresión paradigmática de esta configuración de poder no es el sinóptico ni el panóptico. La técnica de la retroalimentación de 360º, que procede de la gestión de recursos humanos, es lograr desarrollar una articulación adecuada. Durante la retroalimentación de 360°, el empleado se coloca en el centro del círculo de retroalimentación, alrededor del cual se sitúan todos los actores relevantes del entorno del empleado: directivos y subordinados, pero también clientes, amigos, familiares… En la situación ideal, la autoevaluación del empleado coincide con la evaluación de los demás. El monitoreo de la discrepancia, la diferencia, entre cómo el empleado se ve a sí mismo y cómo es percibido por los demás, proporciona continuamente una retroalimentación con la que luego se reperfila. De esto se trata la personalización: uno tiene que querer saber cómo lo perciben los demás, tiene que querer perfilarse y tiene que querer ser reconocible.

El diagrama de poder de 360º (perfil, monitoreo, retroalimentación, reconocimiento, personalización) arroja una luz diferente sobre una serie de tendencias sociales. Varios fenómenos que suelen entenderse como «naturales» en el contexto

de la psicología social o del desarrollo (pensemos en el deseo de reconocimiento o la búsqueda de identidad) pueden verse a la luz de una configuración muy específica de técnicas, instrumentos y mecanismos. Lo más probable es que el deseo de ser reconocido, o la necesidad de serlo, no sea innato, sino que es a la vez efecto e instrumento de una estructura de poder. Además, esta configuración y la necesidad de reconocimiento se plasman de manera muy específica en el marco de la arquitectura del entorno de aprendizaje. Ante todo, el alumno se perfilará en función de su perfil de competencias (el alumno y las competencias adquiridas que lo personalizan). Pero, además, hay varias características adicionales del perfil que pueden ser decisivas en la medida en que influyan en la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje. Cuando se trata del perfil de competencias de alguien, la necesidad de reconocimiento se vincula, en primer lugar, con la necesidad de validar socialmente las competencias adquiridas. En términos simples, el aprendiente quiere saber qué competencias tienen valor (agregado). El reconocimiento de competencias se relaciona, en otras palabras, con el grado de empleabilidad o valor agregado de dichas competencias. Cuando las competencias que adquiere el aprendiente coinciden con las competencias validadas, la empleabilidad social de la persona está garantizada. Hoy en día, el reconocimiento de las competencias es posible gracias a todo tipo de cualificaciones y criterios específicos de cualificación, así como a varios tipos de insignias obtenidas. En este sentido, la cualificación se refiere a un procedimiento

formalizado de reconocimiento, y los sistemas de insignias abiertas son el resultado de la creación de mercados para la cualificación. El deseo de reconocimiento por parte del alumno se manifiesta en el deseo de empleabilidad y, por lo tanto, en la necesidad de cualificaciones o de otras validaciones reconocidas, como las insignias. Para el aprendiente, las cualificaciones y las insignias asumen el papel de un aplauso.

Cuadro 3. Diagrama de poder: sinóptico, panóptico, retroalimentación de 360º

	Instrumento	Relación	Técnica	Resultado	Mecanismo
Sinóptico	Ley/regla.	Sumisión.	Jurisdicción, establecer un ejemplo.	Nivel de obediencia (sujeto).	Juridificación.
Panóptico	Norma.	Disciplina.	Inspección, corrección.	Nivel de normalidad (individuo).	Normalización.
Retroalimentación de 360º.	Perfil.	Monitor.	Retroalimentación, incentivo.	Nivel de reconocimiento (persona).	Personalización

CONCLUSIÓN: DEL ALUMNO AL APRENDIENTE

Con nuestra tesis sobre el paso de la arquitectura de la institución educativa a la del entorno de aprendizaje, queremos señalar un cambio que se ha producido en el modelo en relación con las formas concretas en que se conciben la organización de la educación y el aprendizaje. Esto no significa que ahora solo existan entornos de aprendizaje y que las instituciones educativas hayan desaparecido; antes bien, quiere decir que se han producido cambios en los ideales e imaginarios que giran en torno del mundo de la educación, en los materiales que se consideran necesarios, en las funciones exigidas y en la inserción social, como también en los proyectos constructivos que se utilizan para la elaboración de políticas. A modo de conclusión, quisiéramos subrayar tres aspectos: lo que significa centrarse en el aprendiente, las posibles tensiones que pueden surgir dentro de cada arquitectura y las tensiones que pueden generarse entre arquitecturas.

En primer lugar, es pertinente señalar que, al igual que en la arquitectura del entorno de aprendizaje, el alumno también se convirtió en la principal preocupación de la institución educativa, aunque probablemente hoy no se considere de tal manera (véase el Cuadro 4.). Los sistemas de años basados en asignaturas y en la diferenciación por normas/edad permiten sacar a la superficie las diferencias entre los alumnos y realizar las adaptaciones necesarias.

Es de esperar que este esbozo muestre también que hacer de la persona del alumno la piedra angular no implica simplemente que el alumno se libere de las estructuras organizativas que lo definen, o que aparezca en su auténtica singularidad (por fin). En cambio, significa que otra estructura organizativa ha sustituido a la anterior (es decir, la institución). En la arquitectura del entorno de aprendizaje, el alumno ya no está categorizado en función de una norma y, por consiguiente, ya no está expuesto a los procesos de normalización. Pero la organización de un entorno de aprendizaje cuenta con nuevos sistemas y técnicas, y ahora el lugar destacado lo ocupa el hecho de apuntar a resultados de aprendizaje realmente empleables. La figura del alumno «institucional» es reemplazada por la del aprendiente «perfilado». La persona del aprendiente no debe equipararse a la del alumno que por fin se ha liberado de las cadenas de la normalidad y ahora puede exponer su verdadero y auténtico yo. Son precisamente las nuevas técnicas y procedimientos de perfilamiento, reconocimiento y retroalimentación los que muestran a alguien como una persona única. Por esa razón, es importante ser cauteloso con las historias de liberación que acompañan a estas reformas recientes.

En segundo lugar, también nos gustaría señalar algunas tensiones dentro de la nueva arquitectura y, por lo tanto, dentro del entorno de aprendizaje. Primero y principal, el aprendiente –y nos referimos al aprendiente que tiene la mirada puesta en los resultados y se convierte en tal precisamente por ello– se enfrenta a la ambivalencia. Esto sucedió y sucede, casualmente,

también con la normalización. La norma permite que alguien reivindique su individualidad, pero al mismo tiempo significa que debe exponerse a la vigilancia y a las medidas correctivas de un experto. De este modo, existe, por una parte, una cuota de libertad individual, pero, por la otra, uno está a merced de la supervisión y la acción correctiva en nombre de la seguridad y el orden social. Esto significa que la normalización combina una perspectiva interna a la educación (en interés del alumno) con una perspectiva externa, social (garantizar un orden social normal). La personalización provoca una ambivalencia similar en el entorno de aprendizaje. Si uno se orienta hacia los resultados del aprendizaje que debe acumular por sí mismo, se ve como una persona con un valor agregado único sobre el que tiene control (mediante el aprendizaje). Pero esto también significa que el valor o la validación de lo que uno es como persona viene determinado por lo que la sociedad valora (y, por ejemplo, también por la valoración del mercado laboral). De este modo, el valor de las competencias se decide en forma externa al alumno y al entorno de aprendizaje. Por supuesto, esta validación externa puede crear mucha tensión. El precio que paga el alumno por la libertad de participar en el aprendizaje y agregar valor es que pierde el control sobre la validación final de ese valor. El alumno puede enfrentarse directamente a las coyunturas de una economía de intercambio de capital personal. Desde ya, en la arquitectura de la institución educativa también puede producirse una especie de inflación del valor de un título o de un logro educativo. No obstante, la diferencia

es que el diploma ofrece protección institucional a grupos de individuos, mientras que una cualificación expresa de manera directa y explícita lo que una persona concreta sabe y puede hacer realmente. En otras palabras, afecta directamente a la persona del aprendiente.

Por último, también existen tensiones entre ambas arquitecturas. Estas tensiones son el resultado de utilizar elementos estructurales de la institución educativa en el entorno de aprendizaje, o al revés. El siguiente ejemplo sirve para ilustrarlo. En la arquitectura de la institución educativa, es de esperar que el alumno pueda reencauzarse mediante medidas correctivas, castigos y recompensas. En la medida en que las calificaciones (de un examen) son indicativas de un grado de normalidad (y, por lo tanto, también de la autoimagen social), pueden resultar muy (des)motivadoras para el alumno. Por el contrario, cabe esperar que el aprendiente de la arquitectura del entorno de aprendizaje sea más receptivo a todo tipo de *incentivos*. El patrón de elecciones y el esfuerzo del aprendiente, por apuntar a agregar valor, pueden direccionarse con relativa rapidez y facilidad si se actúa sobre los criterios de calidad ya descriptos: hacer más eficiente el proceso de aprendizaje, aumentar la producción con menos insumos, mejorar los beneficios y resultados, acelerar los cursos o crear «atajos» para obtener resultados, crear sistemas de incentivos… En la medida en que alguien que no sea el propio aprendiente tenga interés en determinadas elecciones, cabría hablar, en este contexto, simplemente de manipulación. Direccionar al

aprendiente pasa a ser una cuestión de manipulación, en la que la autoridad de la parte que direcciona es menos importante que el efecto pretendido, y los medios justifican el fin.

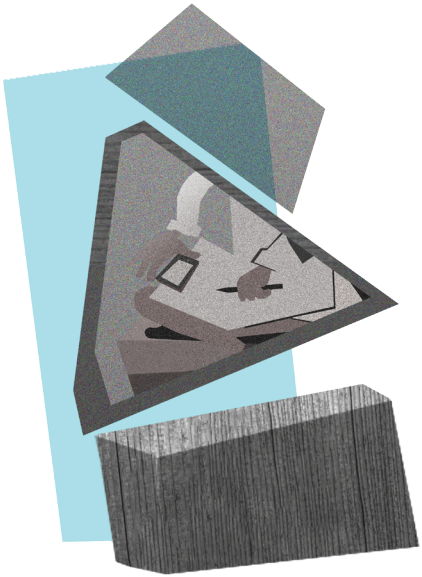
Cabe esperar tensiones cuando un docente quiere motivar al aprendiente, para quien el aprendizaje consiste en obtener o no resultados de aprendizaje, con calificaciones u otras recompensas normativas que actúan sobre la autoimagen normalizada de un alumno. El aprendiente que desea alcanzar resultados de aprendizaje probablemente se conforme con un aprobado o desaprobado, es decir, con algún indicador de si ha logrado alcanzar o no los resultados. Del mismo modo, pensemos en el aprendiente que necesita continua retroalimentación y que solo recibe una palmadita numérica en la espalda; una nota o calificación es poca retroalimentación. Pero también, a la inversa, el alumno que piensa que cada examen incluye un juicio normalizador tendrá, sin duda, dificultades con la gran cantidad de evaluaciones formativas que componen un entorno de aprendizaje. Es de esperar que el aprendiente desee que se haga justicia a su persona, con la expectativa de que no hay ninguna norma social que pueda o deba aplicarse, sino que debe recibir un trato «personalizado». La consecuencia lógica es que, desde el punto de vista del aprendiente, la aplicación de reglas uniformes o la aplicación de una norma siempre puede criticarse como una acción «injusta a nivel personal»: «no puedo o no quiero seguir esta regla porque no responde a mis necesidades personales» o «este ofrecimiento corresponde a una idea abstracta de un alumno normal y no respeta mis necesidades

personales». Se trata de una reacción lógica porque una regla o una norma (por definición) no está dirigida a una persona en particular. Las reglas y normas solo funcionan porque hacen abstracción de las diferencias entre los individuos y siempre serán una injusticia para con la persona en su singularidad. En consecuencia, en un entorno de aprendizaje, cualquier administración educativa que trabaje sobre la base de normas uniformes estará sometida a presión. Lo más probable es que se vea obligada a cambiar para ofrecer servicios personalizados. La regulación educativa, además, no es compatible con la arquitectura del entorno de aprendizaje, a no ser que la norma consista en inventariar y formalizar todas las excepciones.

Esto nos lleva a preguntarnos cómo podemos relacionarnos con estas nuevas (y viejas) configuraciones del poder, lo que será el tema central del tercer capítulo.

Cuadro 4. Arquitectura de la institución educativa y del entorno de aprendizaje: los residentes

Arquitectura de la institución educativa	Arquitectura del entorno de aprendizaje
Residente	**Residente**
Individuo, cuya individualidad se basa en el nivel de normalidad.	Persona, cuya identidad se basa en el grado de empleabilidad.
Colocar al alumno en el centro	**Colocar al alumno en el centro**
Métodos de diferenciación basados en: ▸ edad (grados, división); ▸ tiempo de aprendizaje (incluye la repetición del año escolar); ▸ exámenes normalizados (correcciones educativas, instrucciones, especializaciones, entorno del aula); ▸ pruebas (según se trate de educación regular o especial).	Métodos de personalización basados en: ▸ contenidos/tipo de resultados del aprendizaje (mediante cualificación o insignias abiertas); ▸ nivel de los resultados (en función de niveles de competencias); ▸ tiempo de aprendizaje (en función de tiempos flexibles de cualificación); ▸ estilos de aprendizaje (en función de los itinerarios de aprendizaje, métodos didácticos); ▸ orientación a los resultados (desarrollo de talentos).



Capítulo

03

CAPÍTULO 3

Piedras de toque[5]
Articulaciones escuela-pedagogía

Colocar al aprendiente en el centro de atención forma parte de un discurso más amplio y sirve también como un indicador de una nueva organización de la educación y del aprendizaje. En esta nueva organización educativa, toda consideración sobre cuáles son los mejores métodos de aprendizaje está estrechamente interrelacionada con las expectativas sociales sobre la educación. Probablemente, esto explica (al menos en parte) por qué el foco en el estudiante es tan convincente hoy en día: todo el mundo parece tener interés en colocar al aprendiente en el centro. Sin embargo, resulta llamativo que en estos discursos casi no se ponga atención en el significado real de

5 *Piedra de toque* (*touchstone* en inglés) puede ser entendido también como *criterio de referencia*. [N. de E.]

la escuela. Por supuesto, se menciona la escuela, pero solo de manera funcional o instrumental. La escuela solo se nombra en la medida en que es un *lugar* de aprendizaje, y en la medida en que *sirve* a la sociedad. En esta línea de razonamiento, el punto de partida son los procesos de aprendizaje óptimos y los resultados de aprendizaje relevantes, no la escuela. La escuela en sí es una caja vacía; debe adaptarse para evitar ser prescindible, organizarse para que los procesos de aprendizaje se optimicen de todas las maneras posibles y ser responsable de apoyar resultados de aprendizaje que sean significativos para la sociedad. Si la escuela no logra esto, se convierte en prescindible y, para muchos críticos de hoy en día, eso es lo que sucede realmente. En este razonamiento funcional e instrumental apenas se presta atención a lo que hace que la escuela sea precisamente una escuela, o a lo que es característico del tipo de aprendizaje que tiene lugar en las escuelas. Con el fin de centrar la atención en la escuela propiamente dicha, en este capítulo intentaremos articular una perspectiva «escolar» o pedagógica. Esta perspectiva nos permite formular piedras de toque que pueden utilizarse para examinar otras perspectivas, pero también para investigar la arquitectura del entorno de aprendizaje y su dinámica de poder.

UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICO(-ESCOLAR)

Por razones de simplicidad, podemos decir que la escuela ocupa un lugar intermedio entre la familia y la sociedad. A la luz de esta imagen sencilla, resulta sorprendente la frecuencia con la que entendemos las razones de la existencia de la escuela estrictamente desde el punto de vista de la familia o de la sociedad. En cuanto al primer caso, la escuela suele presentarse como un lugar más donde criar a los hijos, ya sea porque amplía el alcance de la familia o porque subsana sus deficiencias; el segundo caso se puede observar cada vez que se concibe la escuela como el lugar donde se prepara a los jóvenes para su plena participación en la sociedad como ciudadanos y trabajadores. Lo que llama la atención es que estos enfoques definen la finalidad o el objetivo de la escuela desde afuera, como si solo pudiéramos describir su significado en calidad de observadores externos. Esto también es válido para las dos arquitecturas que hemos descripto anteriormente. Si se hace hincapié en la norma social y la normalidad o bien en la empleabilidad y el desempeño, en ambos casos los principios para la (re)organización de la educación se derivan de la sociedad. Tanto la organización de la institución educativa como la del entorno de aprendizaje son funcionales o instrumentales a las necesidades y expectativas de la sociedad. También en la literatura académica, lo más frecuente es encontrar perspectivas externas a la educación escolar que intentan comprender la escuela desde afuera. Algunos ejemplos son los enfoques sociológicos, económicos, culturales o psicológicos de la escuela. Cada uno

de estos enfoques tiene su propia idea de lo que es o debería ser la escuela y, por consiguiente, sus propias definiciones de la educación y el aprendizaje (escolares).[6]

En primer lugar, existen distintos enfoques sociológicos de la educación en las escuelas. En palabras de Émile Durkheim, la educación suele considerarse una «socialización organizada y profesionalizada» (Peschar y Wesselingh, 1995). Desde este punto de vista, es una transmisión de cultura orientada a objetivos, organizada sistemáticamente y profesional, necesaria para garantizar la participación en la sociedad. Los métodos y los contenidos de esta socialización cambian en función de los cambios que se producen en la sociedad. La variante explícitamente funcional de este enfoque sociológico puede leerse, por ejemplo, en la obra de Talcott Parsons, que entiende el objetivo de la educación estrictamente a partir de sus funciones. La escuela, como instituto de socialización, es el vehículo para asignarle una posición a un individuo en la sociedad en función de sus méritos (Parsons, 1959). En el aula, esto se traduce en los siguientes procesos: emancipación (desvinculación de la familia), interiorización (de las normas sociales), diferenciación (basada en el mérito de los logros) y selección/asignación (del potencial humano en función de las necesidades sociales) (ibíd.). En términos más generales, y a pesar de las diferencias entre autores, el enfoque sociológico de la educación considera que esta es un proceso institucionalizado de socialización

6 Véase en Masschelein y Simons (2010, 2013) y en Simons y Masschelein (2015) una profundización en esta perspectiva de la escuela.

que *reproduce* el orden social a través de diversas funciones: cualificación (garantizar el acceso al mercado laboral), selección y asignación (asignar un estatus basado en el mérito) e integración y legitimación (garantizar la participación en la sociedad y legitimarla) (Peschar y Wesselingh, 1995). Para ser exhaustivos, también deberíamos mencionar los enfoques sociológicos que cuestionan la reproducción social de la escuela y, de manera implícita o explícita, subrayan la posible función *productiva* de las escuelas (Bourdieu y Passeron, 1970; Apple, 1979). Sin embargo, estos enfoques productivos también definen el objetivo de la escuela desde una perspectiva externa. En este caso, la escuela aparece como un instrumento político para producir una sociedad nueva y más justa. Aunque se reconoce que tanto el significado como el papel de la escuela no coinciden con las expectativas predominantes de la sociedad, en estos enfoques la escuela sigue entendiéndose como una función de la sociedad. De este modo, se presta una atención limitada a la propia «naturaleza» de la escuela.

Además de los enfoques sociológicos, también existen otros abordajes que tienen esta perspectiva externa de la escuela. Desde un enfoque cultural, el punto de partida es que los jóvenes son (y deben ser) parte de una comunidad cultural que tiene valores, hábitos y formas de vida particulares. La escuela es, ante todo, una instancia de *iniciación*, destinada a conducir a los jóvenes hacia una comunidad cultural más amplia. El papel y el significado de la escuela se definen, en este caso, desde la perspectiva de la cultura. Asimismo, existe un

enfoque económico, que entiende la escuela como el lugar para *invertir* en capital humano, una inversión que tiene tasas de rendimiento tanto individuales como sociales (Schultz, 1971; Becker, 1976). Dicho de otro modo, la escuela es el tiempo y el lugar en el que los padres y/o el conjunto de la sociedad invierten en conocimientos y capacidades, con el fin de obtener un rendimiento (socio-)económico. Así, la escuela se entiende en términos de inversión y producción de capital humano y, como tal, se define –también externamente– por las contribuciones al mercado laboral, el aumento de los ingresos y el crecimiento económico.

Existe otro enfoque externo que tiene sus raíces en la psicología del aprendizaje y entiende lo que ocurre en la escuela en términos de procesos de crecimiento y *desarrollo* de los niños pequeños y adolescentes (véase, por ejemplo, Kohlberg y Mayer, 1972). Se trata de una perspectiva externa en la medida en que la comprensión de lo que ocurre dentro de la educación (o las expresiones de lo que debería ocurrir dentro de los confines de la escuela) se deriva de procesos, leyes o etapas (naturales) tomados de la psicología del aprendizaje, la psicología del desarrollo y (más recientemente) de la psicología neurológica. No estamos afirmando que estas ideas psicológicas no tengan nada que decir sobre la educación o no puedan desempeñar un papel; en cambio, estamos diciendo que proporcionan un enfoque externo a la educación escolar y tratan la escuela como un lugar o contexto de aprendizaje, entendido únicamente a través de los conceptos de crecimiento y desarrollo.

Estos enfoques con una mirada sociológica, cultural, económica o psicológica no se limitan a justificar la existencia de la escuela desde una perspectiva externa. Cada abordaje introduce también su propia visión sobre el aprendizaje en la escuela: el aprendizaje como *socialización*, el aprendizaje como *iniciación*, el aprendizaje como *inversión* y *producción*, y el aprendizaje como *crecimiento*, *desarrollo* e *identificación*. Cada uno de estos conceptos ha pasado a formar parte del vocabulario que utilizamos a diario para hablar de la educación y de sus objetivos, aunque a menudo no se haga referencia explícita a los planteamientos subyacentes. No queremos cuestionar este vocabulario de manera radical, ni tampoco abolir estas perspectivas externas; sería presuntuoso de nuestra parte. Lo que nos gustaría intentar, en cambio, es presentar una articulación de la escuela desde adentro.

Lo que proponemos es un abordaje pedagógico-escolar que creemos que no se puede adscribir a una perspectiva sociológica, cultural, económica o psicológica. En nuestro intento de formular esta perspectiva pedagógico-escolar, partimos de la base de que hay algo típico o específico en las formas de aprendizaje que tienen lugar en las escuelas, lo que podríamos denominar «aprendizaje *escolar*». Se trata de características de la escuela que no pueden explicarse por las funciones familiares o sociales. Nos gustaría subrayar que esta perspectiva desde adentro, desde el interior de la escuela, no es solo un ejercicio teórico, sino que tiene una consecuencia importante: puede proporcionar una indicación a la familia y la sociedad

sobre cuáles son los puntos que hacen a las particularidades de la escuela y, de este modo, habilitar una versión opuesta a la visión dominante.

El fundamento de nuestra perspectiva pedagógico-escolar está constituido por tres supuestos: libertad, igualdad y formación.

Escuela y libertad

Partimos de la base de que la escolarización es una forma de aprendizaje que gira en torno a la libertad. Existen, desde luego, numerosas formas de aprendizaje. En palabras de Hannah Arendt (2006) [1958], toda sociedad tiene la responsabilidad de hacerse cargo de la futura generación. Asumir esta responsabilidad puede dar lugar a formas educativas muy diversas. Algunas sociedades hacen hincapié en la iniciación e instauran una suerte de proceso de aprendizaje que todo el mundo debe atravesar para ser aceptado en un determinado grupo o comunidad; en otras sociedades, el énfasis puede estar en la capacitación mediante un modelo maestro-aprendiz (o aprendizaje en el puesto de trabajo, de acuerdo con el vocabulario actual); la familia, asimismo, puede tener sus propias formas pedagógicas en relación con la crianza de los hijos. Lo que la mayoría de estas formas de aprendizaje tienen en común es que se desarrollan al servicio de la reproducción del orden social. En otras palabras, tienen una especie de *predeterminación*, un

resultado predefinido. La futura generación, con frecuencia basada en una cuidadosa selección o en una predisposición natural, se incorpora a la sociedad existente o se introduce en ella (en un determinado nivel social, orden, clase o profesión). En estas formas de aprendizaje, el futuro ya está, en cierto modo, fijado o predefinido.

La forma escolar del aprendizaje rompe con esta idea de la predeterminación. Este principio ya se recogía en el antiguo significado griego de *scholé*, del que deriva nuestra concepción de la escuela. *Scholé* significa «tiempo libre» (véase también Kohan y Kennedy, 2014). Se refiere al espacio-tiempo concreto y tangible fuera del orden productivo tanto de la economía como de la política, tanto del *oikos* como de la *polis*. Implica libertad en un sentido positivo y negativo. Por un lado, significa *libre de* la productividad, es decir, desvincularse de la productividad, lo que vendría a ser una suspensión de la lógica del beneficio económico o social; por el otro, significa *libre para* las actividades de estudio y práctica. Esto significa que se libera tiempo para la «formación», que puede entenderse en su sentido literal como trabajar en «la propia forma», en estar en forma o hallarse en (buen) «estado». Esta doble libertad implica que lo que los jóvenes tienen que aprender o llegar a ser no está predefinido por la naturaleza o la herencia, sino que el estudio y el entrenamiento a través de la escuela les permite darse un destino propio en la vida, a diferencia de otras formas educativas que suponen algún tipo de predeterminación en términos sociales o naturales. Dicho de otro modo, la escuela parte del supuesto

de que no existe un vínculo presunto entre un cuerpo y sus capacidades, de que los jóvenes no están predeterminados de ningún modo, sino que hay que darles (libertad de) tiempo y espacio para que encuentren su propio destino.

Escuela e igualdad

Además de libertad, la escuela también implica igualdad. La igualdad escolar se deriva de la libertad propia de la escuela. Si la futura posición (social) de los jóvenes no está definida desde el principio, esto significa que todos, independientemente de su origen, deben tener la oportunidad de dar forma a su propia vida y, por ende, encontrar su propio destino. A diferencia de otras formas de aprendizaje, la escolarización se basa en la idea de que no son la familia, la naturaleza ni la empleabilidad –ni la ascendencia, el origen o un futuro definido– los que determinan el contenido y la orientación del estudio y la práctica de alguien. En otras palabras, hablamos de una escuela en la que el aprendizaje parte de la igualdad y la libertad. Tomando de nuevo las palabras de Arendt (2006) [1958]: la escuela se encarga de que cada generación pueda concebirse como una nueva generación. Esto significa que la futura generación tiene la oportunidad de renovar la sociedad dándose un nuevo destino en la escuela. La consecuencia es que la escuela siempre puede ser un riesgo para el orden social existente. En la medida en que permite a todo el mundo, independientemente de su origen y su

ascendencia, labrarse su propio destino, el orden existente, con sus desigualdades sociales, culturales y económicas, también está siempre en juego. Se comprende entonces que la antigua élite griega ya cuestionara la escuela y quisiera limitar el acceso al «tiempo libre» o forzar a las personas en una determinada dirección en función de su ascendencia, origen o estatus. Según su razonamiento, no todo el mundo merece esta libertad. En este punto, queremos hacer hincapié en que la escuela es vista como una amenaza potencial para el orden existente y, por lo tanto, también para la élite gobernante, que tiene gran interés en mantener ese orden y en ser selectiva en la igualdad escolar. Existe en este punto una llamativa analogía con otra invención griega: la democracia. Como muestra Jacques Rancière (2007), la democracia fue una suerte de escándalo cuando surgió. En principio, daba el poder a todo el mundo, independientemente de sus competencias, cualificaciones o experiencia. Según Rancière, esto da origen a cierto odio contra la democracia o, al menos, a la actitud ambivalente que vemos incluso hoy en día. La democracia se considera valiosa, pero a veces otras formas políticas (a menudo las más aristocráticas) se consideran más eficaces y eficientes; sin embargo, elegir solo la eficacia y la eficiencia significa renunciar a los principios democráticos radicales y potencialmente revolucionarios de libertad e igualdad. Podemos hacer una observación similar con respecto a la escuela. No cabe duda de que otras formas de aprendizaje son más eficientes y eficaces, pero neutralizar o suprimir la escuela por este motivo implica renunciar a los puntos de partida de la libertad y la igualdad.

Escuela y formación

Un tercer supuesto es que, debido a las condiciones de libertad e igualdad, el aprendizaje escolar es siempre una cuestión de «formación».[7] El término *formación* es interesante, ya que tiene el doble significado de «ponerse en forma» (es decir, darse una forma a partir de unos contenidos dados) y, por otra parte, y precisamente por ello, trabajar sobre la propia forma o estado físico básico. Esto está estrechamente relacionado con términos como «preparación», «ejercicio» y «práctica», que es también donde encontramos la frecuente analogía con el atleta que realiza ciertas actividades para trabajar su condición y ponerse en forma (véase también Foucault, 2001; Sloterdijk, 2013). La formación consiste en ponerse en forma, en relación con el aspecto físico como también con el cognitivo, afectivo y emocional: trabajar la propia «forma de vida», la propia *condition humaine*, apelando a varias actividades de aprendizaje (como ejercicios, estudio, juegos u otras actividades) y diferentes contenidos para estar preparado (es decir, desarrollar la capacidad y aptitud para pensar, actuar, trabajar…). La escuela ofrece a los jóvenes el lugar y el tiempo, así como ejercicios y prácticas para trabajar sobre sí mismos y sobre su forma o estado básico. Por supuesto, la escuela y los alumnos suelen esperar que el ejercicio y la práctica –como parte de la preparación– conduzcan a un desempeño espectacular; pero conseguir un desempeño

7 Utilizamos la noción de «formación» para lo que en neerlandés se llama «vorming».

exitoso en la sociedad no puede ser la finalidad de la escuela, a pesar de la actual (y desafortunada) tendencia a evaluar las escuelas y a los docentes en función de su mejor rendimiento (a menudo basándose en los resultados de sus alumnos). Se necesita mucho más para alcanzar el máximo rendimiento; incluso el viento tiene que soplar en la dirección correcta, como bien sabe el atleta. No todo puede estar en manos de la escuela o del alumno, pero lo que sí está en manos del alumno en la escuela es la formación de sí mismo para estar preparado.

Ahora bien, ¿qué significa estar preparado? ¿Cuál es esta forma básica? Por un lado, alguien que está preparado es capaz de relacionarse con las cosas (acciones lingüísticas, acciones físicas, asuntos concretos o problemas), pero también mantiene cierta distancia (para poder hacer un uso adecuado de estas acciones en situaciones y circunstancias específicas). Es alguien capaz de dar un paso atrás precisamente para ver lo que importa. Esta combinación de distancia e implicación, de distanciamiento y reacercamiento es en lo que consiste «ser capaz de relacionarse»: uno es capaz de relacionarse con la naturaleza, con el mundo digital, con la tecnología, con la mecánica de un automóvil… No estar determinado por la naturaleza o la tecnología, pero tampoco ponerse por encima de ellas. La formación consiste en aprender a relacionarse con los mundos de, por ejemplo, la naturaleza o la tecnología. Esto significa que la formación siempre tiene una dimensión *mundana*. Las asignaturas que se abordan en la escuela siempre tienen una conexión con la sociedad: ponen los mundos al descubierto. Los contenidos que se estudian en la escuela siempre se toman (¿cómo podría

ser de otra manera?) de nuestro mundo cotidiano. Pero la escuela es el lugar donde se ofrece a los jóvenes la oportunidad de relacionarse con la materia mundana de una manera nueva. Si la finalidad de la escuela es la formación, entonces se trata de dar a los jóvenes la oportunidad de relacionarse con aquello que los influye o que los determina (véase también Verbeek, 2011). En este contexto, podemos hablar de una «formación mundana» si consideramos que esta formación siempre contiene una implicación con el mundo, una formación del yo en relación con los asuntos que importan. Cuando el aprendizaje escolar se entiende como formación mundana, la «forma» no está dada de antemano, a diferencia de los enfoques tradicionales de la «formación personal», que parten de un ideal del sujeto bien educado y transforman o deforman la escuela en un lugar de iniciación, socialización o desarrollo (moral).

Con frecuencia, consideramos la escuela desde la perspectiva externa de la familia o la sociedad. La perspectiva interna, pedagógica, ofrece la oportunidad de darle la vuelta: podemos mirar a la familia y a la sociedad desde dentro de la escuela, y partir de la libertad, la igualdad y la formación escolares para formular expectativas para la familia y para la sociedad. Además, también es posible considerar al docente desde la escuela. Trataremos estas tres cuestiones en los siguientes apartados.

La familia vista desde dentro de la escuela

La escuela permite sacar a los niños de la familia, de su calor y de sus valores protectores, pero también de sus desigualdades. Los hijos y las hijas se convierten de repente en alumnos, y eso significa que reciben siempre una marca colectiva que los hace a la vez libres e iguales –y Rancière (1988) añadiría que se trata de una marca democrática–. Aunque no siempre coincida con las experiencias que vivimos hoy en día, esta marca puede ser liberadora e igualadora desde el momento en que los jóvenes cruzan las puertas de la escuela: «a mí, como a todos aquí, me dan espacio y tiempo para aprender». Por muy diferentes que seamos, en la escuela, antes que nada, todos somos alumnos. No pretendemos caer en el romanticismo ni en la idealización, pero sí señalar la sencillez y, tal vez por ello, el pragmatismo a menudo olvidado de la escuela: libera e iguala. Uno deja atrás a la familia y ya no es ante todo un hijo o una hija, ni es absorbido o fusionado inmediatamente en la sociedad como ciudadano o empleado. Como alumno, uno es alguien que puede formarse a sí mismo mediante el ejercicio y la práctica. Es importante subrayar que se trata de una libertad pedagógica, y no del tipo de libertad empresarial o libertad de elección que vemos en algunas doctrinas políticas. La descripción más breve de esta libertad –en términos de ejercicios y prácticas– es probablemente la experiencia de «ser capaz de» (hacer algo), ser capaz de algo. El niño alumno puede vivir esta experiencia con mucha intensidad: es algo nuevo que vuelve posible, significativo.

Por supuesto, esta vivencia puede convertirse en «no ser capaz de» (hacer algo) y, por desgracia, la educación escolar se asocia en muchos casos con esta experiencia negativa. Sin embargo, con frecuencia olvidamos que el primer movimiento de la educación escolar, en la medida en que la escuela funciona como escuela, es poner a los jóvenes en la situación de «poder» (hacer algo), y así les da a todos –sin tener en cuenta el pasado o el futuro– la experiencia del «yo puedo…». Y el desafío pedagógico consiste precisamente en poner y mantener a los jóvenes en la situación de ser capaces de hacer algo, para permitirles llegar a ser y seguir siendo alumnos, y evitar así un giro hacia la experiencia fatalista y no pedagógica de «ser incapaz de» algo. Parte de este desafío consiste en recordar a los jóvenes que no están en casa, que la vida escolar no es lo mismo que la vida familiar y que vivir una vida de alumno es vivir una vida de libertad e igualdad.

La sociedad vista desde dentro de la escuela

En la medida en que la sociedad organiza el aprendizaje escolar y, por lo tanto, no determina el destino de la generación venidera, la escuela exige un tipo específico de responsabilidad social. La primera pregunta que hay que plantearse no es qué debe hacer la escuela por la sociedad, sino qué puede hacer la sociedad por la escuela (Bachelard, 1967 [1934]). Corresponde a la sociedad determinar qué «contenidos» o «materiales»

son aptos para que los jóvenes den forma a sus vidas. Tomarse en serio la escuela como escuela obliga a que el debate social sobre los contenidos escolares se centre en «el abecé», en los «conocimientos y habilidades básicos», y trascienda así los intereses privados. Una forma muy sencilla de hablar del plan de estudios en este sentido es mediante los términos *alfabetización* y *gramática* (véase también Stiegler, 2010).

La sociedad espera de los jóvenes distintos tipos de alfabetización: lingüística (lenguas nacionales y extranjeras), pero también digital, tecnológica, práctica y científica. Estar alfabetizado implica haber desarrollado suficiente distancia respecto del mundo lingüístico, tecnológico o digital para poder relacionarlo, es decir, utilizarlo de manera autónoma, con cuidado y creatividad. Las personas alfabetizadas son personas que no están determinadas por lo que las influye, sino que han aprendido a relacionarse con esas influencias estableciendo distinciones, nombrándolas y actuando sobre ellas. La alfabetización digital significa, por ejemplo, que uno no está determinado por lo que Google hace automáticamente, que uno sabe lo que el algoritmo de búsqueda hace por uno, que se puede hablar de las prácticas básicas de Google, que uno puede distanciarse de esa herramienta y utilizarla «críticamente» y «con cuidado». Una relación indiferente y descuidada se convierte ahora en una relación que reconoce e intenta nombrar las diferencias que importan y requieren atención. En este punto, la alfabetización implica que hemos incorporado ciertas «letras» y que estas se han convertido en parte de nuestra forma de hablar,

mirar, movernos y escribir. Se podría hablar de que son formas de conocimiento y habilidades encarnadas en nosotros mismos. En este sentido, la alfabetización no es un ideal elitista, sino que se refiere al «derecho» de todos a los «conocimientos y habilidades básicos». La escuela, por lo tanto, no se ocupa de la formación selectiva de escritores, programadores o ingenieros, sino de una formación básica que permita a todo el mundo alfabetizarse en los fundamentos del lenguaje, la programación y la ingeniería.

¿Qué se necesita para esta alfabetización y qué espera la escuela de la sociedad en este punto? Podríamos hablar de las gramáticas básicas de la vida social. Podría tratarse de la gramática del lenguaje, pero también de la gramática de la vida digital, de la tecnología, de la naturaleza, quizás incluso del trabajo doméstico. El término *mundo* puede ser muy revelador en este contexto: se trata de lo que importa en el mundo del lenguaje, en el mundo de la tecnología, en el mundo natural, en el mundo del trabajo doméstico, en el mundo de la economía… Es a través de la gramaticalización como se revelan estos mundos; se hacen distinciones, se hace posible nombrarlos, y se puede hablar de estos mundos, discutir sobre ellos, actuar sobre ellos y ocuparse de ellos. Para llegar a una formación básica (o para que uno pueda relacionarse con lo que lo influye) son necesarias estas gramáticas, así como prácticas y ejercicios de estudio específicos a través de los cuales se incorporan los conocimientos y las habilidades (en términos de alfabetizarse) y se configura una forma de vida propia.

Es probable que este foco en la formación básica en términos de alfabetización y mediante las distintas gramáticas arroje una luz diferente sobre el debate actual acerca de «habilidades versus conocimientos»: ¿debería la educación escolar ser más práctica y estar más orientada hacia las habilidades, o debería centrarse en el desarrollo de conocimientos en lugar de producir estudiantes con habilidades, pero ignorantes? Obviamente, ambas cosas son importantes, y es muy difícil establecer una distinción entre el estudio (en términos de conocimientos) y la práctica o el ensayo (en términos de habilidades). La pregunta más importante que subyace a este debate, a menudo acalorado, es si el aprendizaje escolar se centra en las habilidades y conocimientos básicos (para moldear la vida de uno) o en conocimientos y habilidades concretos y contextualizados (para realizar una acción). La escuela se centra en lo primero. Por supuesto, las habilidades concretas y contextualizadas son importantes, pero no necesitamos la escuela para enseñarlas. La mejor forma de aprender estas últimas es practicándolas. Las habilidades y conocimientos básicos siempre requieren un cierto grado de «abstracción» (en términos de gramáticas) que permite la combinación de distancia e involucramiento necesaria para estar preparado. Por ejemplo, pensemos en el uso consciente y deliberado del algoritmo de Google. Negar este tipo de «abstracción» a los jóvenes podría implicar que no tengan la oportunidad de relacionarse con aquello que actúa sobre ellos. Se requiere de un proceso de gramaticalización, así como de prácticas de estudio específicas y ejercicio. Otro ejemplo

son los conocimientos y habilidades sobre mecánica de automóviles adquiridos en los denominados «cursos o escuelas de formación profesional». A veces se dice que el aprendizaje en el trabajo o aprender haciendo es la mejor forma de aprender, pero hay una diferencia entre aprender como alumno en un taller (de mecánica automotriz) en la escuela y trabajar como aprendiz en un taller real. La diferencia es que en el taller de la escuela no hay clientes difíciles ni presión económica: los alumnos tienen libertad para practicar y probar cosas. Además, se les enseña la gramática de la mecánica (automotriz) para que sean capaces de distinguir y nombrar cosas y dominar sus acciones. Para los jóvenes, esto puede suponer literalmente un mundo de diferencia: en la escuela, el alumno tiene espacio para aprender a relacionarse con lo que está haciendo o creando, para perfeccionarse a través de la práctica, para encontrar una manera de relacionarse y para encontrar la mejor manera.

La responsabilidad que la escuela transmite a la sociedad no es el deber de establecer la imagen ideal de un ciudadano o una persona educada a la que tiene que responder la próxima generación, ni el deber de determinar el futuro de los jóvenes de otra manera; tampoco puede consistir en hacer que los jóvenes hagan realidad sueños que los adultos ya no consideran alcanzables. La cuestión sobre los objetivos de esta formación básica, tal y como la imparte la escuela, es responder a la pregunta sobre qué formas de alfabetización valoramos *nosotros* y la pregunta sobre cuáles son las asignaturas básicas nos remite a las gramáticas que organizan y dan forma a *nuestra* vida social.

Es por eso que la responsabilidad social que invoca la escuela sirve para delimitar, en relación con la generación venidera, este «nosotros» y este «nuestro». Precisamente dada la existencia de la escuela, la sociedad tiene que tomar conciencia de sí misma de una manera muy concreta. Tiene que pensar en el abecé, no con el fin de protegerlo, sino para liberarlo para la generación venidera. Gracias a estas gramáticas, a los ejercicios escolares y a las consiguientes alfabetizaciones, la sociedad no se reproduce a sí misma, ni produce la nueva sociedad que los adultos no pueden construir por sí mismos; las gramáticas y las alfabetizaciones son materiales muy diferentes de las normas, valores, identidades, actitudes o competencias que desempeñan un papel clave en otras formas reproductivas del aprendizaje. Las gramáticas forman parte del equipamiento escolar o de los objetos escolares que permiten a la próxima generación convertirse en una nueva generación. Por esta razón, la cuestión no es solo si permitimos que la próxima generación vaya a la escuela, sino también si permitimos que el mundo vaya a la escuela y cómo lo hacemos.

El docente visto desde dentro de la escuela

Es mucho lo que puede decirse sobre el docente cuando se parte del aprendizaje escolar. Sin embargo, aquí nos limitaremos a lo que es típico del «lenguaje escolar» y cómo este, junto con un conjunto de disposiciones pedagógicas, tiene el

poder transformador de crear las condiciones para la libertad, la igualdad y la formación. Para comprender el poder del «lenguaje escolar», puede resultar útil referirse a lo que Latour (2010) dice sobre el lenguaje del amor. Latour muestra que una frase como «te quiero» no es en absoluto original (si se considera como una afirmación que transmite información), pero que, cuando se dice de verdad en una situación concreta, tiene el poder de afectar o transformar tanto al oyente como al hablante, de modificar el tiempo y el espacio. Podemos decir algo similar sobre el lenguaje escolar. Se trata de una forma distintiva de decir la verdad, un tipo específico de discurso, que incluye un vocabulario particular, pero sobre todo un modo distintivo de expresión y entonación, y una forma típica de vincular personas, cosas y palabras. El lenguaje verdaderamente escolar también afecta el espacio, el tiempo y la materia, y crea las condiciones para convertirse en alumno y en docente y para enfrentar el mundo. Esta fuerza transformadora del lenguaje escolar puede captarse en las variaciones de una sola expresión paradigmática: «inténtalo». En primer lugar, esta expresión genera una experiencia particular de libertad; en segundo lugar, la variación «inténtalo de nuevo» permite al alumno experimentar la igualdad y, en tercer lugar, «intenta esto» genera un alumno capaz de experimentar el mundo.

Inténtalo

Hay pocas frases que se utilizan más que esta en el aula. Es una orden, pero al mismo tiempo una expresión de interés; transmite autoridad, pero también contiene una invitación. La frase da claramente por sentado que alguien aún no puede hacer algo, pero ante todo apela a que sea capaz de hacerlo. La expresión supone una capacidad o (tal vez de manera más contundente, y cuando realmente compromete al oyente) crea la experiencia de ser capaz. Se podría decir que alguien se convierte en alumno cuando acepta la invitación a intentar, al menos cuando se entiende que convertirse en alumno es experimentar la capacidad de hacer (algo) o de empezar (algo). La expresión «inténtalo» parece interrumpir la línea cronológica al atraer a alguien al momento presente. El estudiante que dice «sí, lo haré» después de que alguien lo invitó a intentar algo es atraído al momento presente. Cuando se está inmerso en el intento, el momento presente ya no se experimenta en línea cronológica; el pasado y el futuro parecen disolverse, y la experiencia del presente se centra en lo que (todavía) es posible. Una expresión como «inténtalo» no solo crea esta condición de capacidad, sino que también actúa sobre la voluntad de alguien.

Mientras que la invitación de la expresión se refiere a la capacidad, la parte autoritaria se orienta hacia la voluntad. Alguien que le dice «inténtalo» a otra persona está, de hecho, deseando que la otra persona esté dispuesta a intentarlo. Rancière (1991) diría que una voluntad se impone a otra voluntad.

Lo que hace convincente la voluntad (del docente) es, con toda probabilidad, la creencia en la capacidad (del alumno) que se desprende de la expresión. Pero ¿en qué consiste exactamente esta voluntad? Pedir a alguien que intente algo implica pedirle que haga un esfuerzo y que se comprometa a realizar determinado tipo de actividad de estudio o ejercicio. Quien dice «inténtalo» quiere que el otro se convierta en alumno y se comprometa con determinadas actividades, pero estas actividades tienen una cierta liviandad para el alumno porque forman parte de un intento. En este punto, podemos ver cómo la expresión «inténtalo» también tiene el poder de transformar el espacio habitado. Lo que se crea es una suerte de espacio seguro, en el sentido de que no hay consecuencias específicas asociadas al hecho de que el esfuerzo debe dar uno u otro resultado. De hecho, la única consecuencia sería la invitación a volver a intentarlo. Como alumno, uno habita un espacio en el que el esfuerzo y las actividades tienen sentido por sí mismos. Los términos «práctica» o «ejercicio» se refieren precisamente a este esfuerzo de estudio, y lo que está en juego en la práctica y el ejercicio escolares es, por lo tanto, un tipo particular de libertad.

La práctica escolar se refiere al trabajo escolar típico, como leer palabras en voz alta, preparar y hacer una presentación en clase, aprender palabras extranjeras de memoria, hacer ejercicios físicos o dibujar, por citar algunos ejemplos. Este trabajo escolar requiere un esfuerzo considerable, pero su significado no puede derivarse ni definirse a partir del resultado

del trabajo. Desde el punto de vista de la utilidad económica o social, los productos y, por lo tanto, también el trabajo son, en cierto modo, inútiles. Se perciben simplemente como trabajo escolar. Sin embargo, el valor reside en el estudiante que trabaja. La expresión «trabajo indefinido de la libertad» expresa muy bien lo que está en juego en el trabajo escolar (Foucault, 2007). La práctica o el ejercicio escolar siempre tienen esta indeterminación (no se definen ni por un insumo ni por un producto), son un trabajo indefinido.[8] En este punto, el compromiso con la gramática en el trabajo escolar es crucial; una gramática no es definitoria (como una norma, por ejemplo), sino que abre posibilidades. Esto no quiere decir que el trabajo escolar no tenga un objetivo. Trabajos como la escritura, la lectura, la matemática o el dibujo consisten en crear las condiciones para que alguien sea (o llegue a ser) capaz de escribir, leer, calcular o dibujar; sin embargo, estos objetivos específicos de la alfabetización escolar son diferentes de los intentos de formar escritores, matemáticos, artistas, etc. El trabajo escolar consiste en adquirir capacidades y darse forma a uno mismo, no en predeterminar la materialización de estas capacidades en función de una forma o imagen definida del sujeto educado.

8 Véase en Simons y Masschelein (2019) una profundización de este punto.

Inténtalo de nuevo

Para convertir a alguien en un alumno escolar, la expresión «inténtalo de nuevo» es igualmente importante. Esta expresión transmite optimismo y confianza en las capacidades del alumno independientemente de su pasado. También expresa paciencia. «Inténtalo de nuevo» significa darle a alguien una segunda oportunidad, o incluso una tercera o una cuarta. Significa reforzar la creencia de que todos podemos aprender todo, e intervenir para proteger al alumno de la influencia de las fuerzas naturales o sociales que tratan de acotar sus capacidades. La intervención oral «inténtalo de nuevo» interrumpe la linealidad temporal en la que el pasado del alumno determina su futuro; al vaciar este espacio de todo tipo de perfiles y de todo rastro de éxito y fracaso, crea un espacio-tiempo en el que alguien puede volver a ser alumno, es decir, llegar al punto de experimentar que es capaz de hacer algo. Lo que hace la instrucción «inténtalo de nuevo» es consagrar la igualdad como condición del aprendizaje escolar.

Esta igualdad se deriva de la libertad típica del aprendizaje escolar. Si la posición (social) de los jóvenes no es determinante (del futuro) desde el principio, esto significa que todos, independientemente de su origen o de quiénes sean, deben tener la oportunidad de practicar y encontrar la formación adecuada. La igualdad que se crea con la expresión «inténtalo de nuevo» es diferente de los objetivos de las estrategias meritocráticas de igualdad de oportunidades tanto como de los

enfoques igualitarios sobre la igualdad de resultados. Estos son los enfoques que dan lugar, por ejemplo, a iniciativas para compensar las desigualdades sociales que le impiden a alguien desarrollar plenamente su talento, o a estrategias de apoyo que ayudan a los alumnos desfavorecidos a alcanzar la misma meta. De una forma u otra, lo que hacen estos enfoques es, primero, crear desigualdad entre los alumnos al redefinir quiénes y qué son en términos sociales o naturales y, segundo, predefinir las trayectorias de aprendizaje basándose en las necesidades naturales o sociales observadas. El mensaje de «inténtalo de nuevo» no es definir o redefinir, sino «indefinir». Las huellas del pasado de una persona no se ignoran ni se olvidan, pero la expresión «inténtalo de nuevo» deja claro que ya no eclipsan las capacidades actuales de esa persona.

Intenta esto

«Inténtalo», «inténtalo de nuevo», «intenta esto». Esta última expresión es igualmente clave para entender en qué consiste el aprendizaje escolar. La expresión «intenta esto», de una u otra manera, apunta a algo externo, algo que aún no forma parte del mundo vital de alguien. «Intenta esto» contradice la idea de que el aprendizaje escolar se centra únicamente en la persona del alumno. Garantiza que la formación de uno mismo, a través del trabajo escolar, pase siempre por el exterior. La instrucción orienta el esfuerzo del alumno hacia un

trabajo escolar específico y una asignatura concreta. La expresión presupone, de alguna manera, que no siempre existe una inclinación natural hacia lo nuevo, lo que requiere una intervención y un esfuerzo serio. Especificar lo que se debe intentar significa definir el esfuerzo, las actividades y las habilidades involucradas, sin definir realmente el trabajo escolar. Sigue siendo una invitación a intentar algo. El aprendizaje escolar permite a los alumnos leer, escribir y calcular, pero esta forma de aprendizaje no busca determinar el uso exacto de la lectura, la escritura y el cálculo tratando de moldear a los alumnos según una forma de vida predefinida (aunque ha habido muchos intentos de hacerlo). A través del aprendizaje escolar, los jóvenes pueden prestar atención, por ejemplo, a su lengua materna, lo que les proporciona un espacio seguro y un momento presente que hace posible el desarrollo de su relación con el mundo del lenguaje. En este punto, resulta crucial lo que ya hemos mencionado como la revelación de mundos a través de la gramaticalización. Esta gramaticalización no solo consiste en hacer que un flujo temporal (por ejemplo, el habla) sea discreto (mediante la escritura en letras y palabras), sino que con frecuencia también implica convertir algo en una representación plana y bidimensional (pensemos en un diagrama en la pizarra) para que resulte comprensible, para permitir la libertad de intentar y evitar convertirse en una mera parte de su funcionamiento. Hacer que las gramáticas estén disponibles (por ejemplo, en términos del alfabeto o los números, pero también del código y los algoritmos en el caso del mundo de la

tecnología) no define el trabajo de la libertad. Estas gramáticas, y la expresión «intenta esto», constituyen un entorno para el trabajo indefinido de la libertad.

Este aspecto del aprendizaje escolar podría describirse, en palabras de Michel Serres (1997), como un «paso por el tercer lugar». Serres utiliza la imagen del nadador que cruza un río, de una orilla a otra, pasando por un tercer lugar. El aprendizaje escolar es lo que nos lleva al medio, al momento de exposición o al momento presente –en medio del río–, donde todas las direcciones son posibles. Precisamente, este medio o tercer lugar es el tiempo y el espacio donde la libertad es indefinida («no tiene dirección»), pero puede definirse («encontrar todas las direcciones»). Las gramáticas de la escuela crean este ambiente para los alumnos. Las gramáticas en sí mismas no tienen dirección: proporcionan el espacio y el tiempo (medios) desde los que se pueden encontrar todas las direcciones. Sin duda, ha habido muchos intentos de imponer una forma particular de ciudadano alfabetizado y de convertir la «escuela de la gramática» (en el sentido de una escuela que ofrece gramáticas del mundo, lo que no debe confundirse con la expresión inglesa *grammar school*) en una obra de libertad definida a nivel nacional (véase, por ejemplo, Popkewitz, 2007). De igual modo, hay intentos de sacar las gramáticas de la escuela y convertir, por ejemplo, el aprendizaje en el lugar de trabajo en la norma para una educación eficiente y eficaz. Sin embargo, la consecuencia es que los alumnos ya no disponen de un entorno en el que pueden aprender a relacionarse con lo que se supone que deben

hacer y, por lo tanto, ya no se les da la oportunidad de alfabetizarse; sin gramaticalización, el trabajo escolar indefinido se convierte en trabajo fabril definido, y se niega a los alumnos la oportunidad de convertirse en una *nueva* generación.

CRITERIOS PEDAGÓGICOS DE REFERENCIA

Desde esta perspectiva pedagógica o escolar, hemos devuelto a la escuela su protagonismo. El término *escuela* no se refiere en este caso al edificio típico que todos conocemos, ni a la conocida organización del aprendizaje en grupos y grados. Con este término nos referimos, ante todo, a una forma muy específica de aprendizaje que gira en torno a la libertad, la igualdad y la formación. Partiendo de esta idea, nos gustaría formular una serie de piedras de toque que permitan evaluar el discurso actual centrado en el alumno y la arquitectura del entorno de aprendizaje. Los formularemos como preguntas breves con una breve explicación.

¿La escuela es relativamente autónoma respecto de la sociedad?

En la medida en que la educación escolar es, ante todo, una cuestión de formación, requiere tener una relativa autonomía respecto de la sociedad. Esta autonomía implica que la

escuela debe preparar a los jóvenes para la vida en sociedad mediante la gramaticalización y la alfabetización, pero no es responsable de que los jóvenes se desempeñen con éxito en la sociedad. Sin embargo, esto es lo que ocurre (al menos en teoría) en la arquitectura de la institución educativa moderna, que tiene como objetivo la normalización social, así como en la arquitectura del entorno de aprendizaje, que se basa en el principio de la empleabilidad. En contraposición a esto, nuestro primer punto de referencia es que los objetivos que deben alcanzarse en la escuela no deben coincidir con requisitos sociales concretamente definidos (por ejemplo, para el empleo o la ciudadanía). La escuela consiste en prepararse uno mismo en términos de trabajar en las propias condiciones básicas, y en ese sentido la escuela está claramente relacionada con la vida social, pero la educación escolar no consiste en decidir, seleccionar y controlar lo que uno tiene que llegar a ser. Los alumnos escolarizados adquieren una condición básica que, en cierto sentido, les permite ser capaces de hacer cualquier cosa.

¿La escuela ofrece una preparación para la vida en sociedad?

La autonomía de la escuela es siempre relativa, ya que su misión formativa siempre tiene, de hecho, una orientación mundana. Esto solo es posible en la medida en que la sociedad asume su responsabilidad, reflexiona sobre sí misma e

investiga sus fundamentos en relación con el plan de estudios de la escuela. No reflexionar sobre sí misma y no determinar ni ofrecer «contenidos escolares» (es decir, gramáticas) priva a la generación joven de la posibilidad de relacionarse con lo que la influye y de trabajar en esta forma de vida. La escuela solo puede funcionar como tal si ofrece lo básico en términos de alfabetización y gramáticas. Solo así la generación joven puede prepararse libremente y en igualdad de condiciones. En otras palabras, la formación en la escuela tiene siempre una orientación mundana. Sin embargo, esta orientación no debe situarse en el nivel del valor de uso de las competencias, de la relevancia práctica de los conocimientos y habilidades escolares, o de una visión convincente sobre la humanidad y la sociedad, sino en el potencial «formativo» de los materiales y métodos escolares.

¿La escuela es relativamente autónoma respecto de la familia?

El rol social de la escuela implica tener una posición independiente con respecto a la familia. En cierto modo, la escuela debe ser ajena a lo que los niños han recibido o no en su hogar, en su barrio o en la comunidad en la que han crecido. Los niños nacen en lugares diferentes y son desiguales en cuanto a sus orígenes y ascendencia; esta desigualdad puede obstaculizar su libertad para encontrar y forjar su propio destino. La escuela no actúa como si estas diferencias no existieran, sino que

opta por no considerarlas como puntos de partida. Por lo tanto, la escuela requiere un cierto nivel de autonomía para poder garantizar que estas diferencias de ascendencia u origen no determinen el futuro de los jóvenes. La escuela hace que estas desigualdades sean irrelevantes dentro de los límites de su actividad, lo que es algo completamente diferente a negarlas. Esto significa que, en la escuela, se trata a los niños como alumnos. De este modo, la escuela solo puede funcionar como escuela, y los alumnos solo pueden ser alumnos, en la medida en que no se enfrenten continuamente a lo que los hace diferentes (por su nacimiento o por el entorno en el que han crecido). La escuela debe velar por que no se trate a los jóvenes en función de lo que no pueden controlar, de sus imposibilidades o de lo que no pueden hacer. En este sentido, tiene una enorme responsabilidad: asegurarse de que no se trate a los niños en función de su origen familiar, económico, social o cultural, sino como alumnos (iguales). Convertirse en alumno no consiste tanto en adquirir una nueva identidad social, sino en el intento pedagógico continuo de interrumpir todo tipo de identificaciones (sociales y de otro tipo) y los destinos predefinidos asociados a ellas.

¿La escuela posibilita la formación básica de todos?

La autonomía con respecto a la familia es relativa, ya que la escuela, por supuesto, no puede abstraerse de las diferencias y, por ende, debe compensar *pedagógicamente* las diferencias

entre los alumnos. Esto significa que es responsabilidad de la escuela ubicarlos en la misma «situación inicial»: debe evaluar en qué medida impone (implícita o explícitamente) ciertos requisitos previos a través de su organización, sus métodos y lo que espera de los padres; debe comprobar si esto excluye a algunos alumnos desde el principio y cómo puede compensarlo. De no hacerlo, la escuela legitimaría de hecho las desigualdades sociales y de otro tipo, las haría pertinentes y, por lo tanto, ignoraría también la libertad y la igualdad de la próxima generación. En consecuencia, la escuela no puede externalizar sus tareas a la familia, ni puede, desde el punto de vista pedagógico, esperar todo de las familias y los padres. Esto haría que las diferencias entre las familias pesaran en la formación básica de los jóvenes, a los que no les permitiría convertirse en alumnos.

¿La escuela está al servicio tanto del alumno como de la sociedad?

Desde una perspectiva pedagógica, la escuela nunca está al servicio exclusivo de la sociedad; la escuela no existe para cumplir *funciones* sociales (como la reproducción de la cultura, el orden social o el crecimiento económico…). En ese caso, los alumnos se convertirían en meros instrumentos o medios al servicio de otra cosa, o en manos de otra persona. Otras formas de aprendizaje (como la formación específica) serían más eficientes y eficaces que la escuela, pero la escuela tampoco puede existir

solo para los alumnos (como grupo o como individuos). En este tipo de perspectiva unilateral sobre el alumno, se priva a la sociedad de la oportunidad de renovarse y darse un futuro. La formación de la generación joven sería vacía, carecería de materiales o de contenido mundano para dar forma o configurar realmente la vida de las personas. La escuela está, por lo tanto, al servicio de cada niño, al igual que está al servicio de la sociedad. Le da a cada niño la posibilidad de convertirse en alumno y encontrar su propio destino, y la sociedad le da a la generación futura la posibilidad de renovar esa sociedad. Este doble servicio es otra manera de decir que el aprendizaje escolar es una forma de aprendizaje *sui generis*, y subraya la importancia de mirar la vida familiar y social desde dentro de la escuela, y no al revés.

¿El docente está al servicio tanto del alumno como de la sociedad?

Lo que es importante para la escuela también lo es para el docente. El docente tiene la responsabilidad tanto de llegar a los alumnos como de revelarles el mundo a través de las gramáticas. Esta doble responsabilidad implica un doble trabajo por parte del docente: poner algo sobre la mesa y llamar la atención de los alumnos sobre ello. En otras palabras: en un libro, en una pizarra, durante la proyección de una película o a través de un ejercicio, el docente debe hacer que aparezca el mundo

y que los alumnos aprendan a relacionarse con lo que se les muestra. Esto significa que, en la escuela, los alumnos pueden interesarse por algo que se encuentra más allá de su mundo vital inmediato. Debido a esta orientación hacia el mundo, el docente no puede estar al servicio de los alumnos y sus necesidades por sí solo; en ese caso, sería apenas el entrenador de su mundo vital, lo que los privaría de la oportunidad de salir de él. A la inversa, esto también significa que el docente no puede orientarse únicamente hacia la sociedad. No puede preocuparse solo por las asignaturas. Es probable que alguien que solo se centre en el contenido pierda la conexión con el mundo vital de los jóvenes, que es precisamente lo que se necesita para que lo dejen atrás.

¿Los alumnos son más iguales que distintos?

La escuela funciona bajo los principios de la libertad y la igualdad. No se trata de libertad política (frente al poder o la autoridad), libertad jurídica (en forma de derechos) ni libertad económica (como libertad de elección), sino de una libertad *pedagógica*: no tener un destino predeterminado (natural o social) y poder decidir el propio destino a través del aprendizaje. Del mismo modo, la igualdad en la escuela no debe confundirse con la igualdad social (ser o hacer social, económica o culturalmente iguales), la igualdad jurídica (tratar a todos por igual ante la ley) o la igualdad de oportunidades o de resultados (abordar las

desigualdades sociales y culturales con miras a la igualdad de oportunidades o a que todos alcancen la misma meta). Se trata de una igualdad *pedagógica* con un doble significado: la hipótesis de que, como alumno, todo el mundo es capaz de aprender, y la suposición de que los conocimientos y habilidades básicos, o el abecé, son importantes para todos a la hora de trabajar en su forma de vida. Las acciones pedagógicas del docente parten de estas premisas positivas de igualdad y el docente interviene (y diferencia) cuando hay indicios de lo contrario. Esto significa devolver a esos jóvenes a una situación inicial, al punto de partida, para que vuelvan a ser alumnos.

En este sentido, existe una tensión entre la acción pedagógica y numerosas formas del *naturalismo* que parten de una limitación dada, inalterable o inevitable del alumno. La pedagogía escolar no niega ni ignora las diferencias entre los jóvenes, pero tampoco las utiliza como punto de partida. Considerar estas características naturales como punto de partida significaría que no nos preocupamos por la formación, sino por el desarrollo: desarrollar lo que está naturalmente presente. Por el contrario, el punto de partida de la escuela es dirigirse a los jóvenes en función de sus capacidades de aprendizaje o (mejor aún) de sus capacidades para dar forma a sus vidas, en lugar de sus talentos naturales, sus limitaciones o lo que no son capaces de hacer. Esta concepción pedagógica de la libertad y la igualdad es tal vez más evidente en la práctica de agrupar a los alumnos en «un grado» y en la experiencia de ser miembro de «una clase». Se trata de grupos formados que no comparten

ninguna característica pedagógicamente relevante, salvo la de ser alumnos. Por supuesto, existen criterios específicos para agrupar a los alumnos (basados en la capacidad, el interés, los niveles de competencia o la edad) o, por el contrario, para dejar de mantener estos grupos (y organizar itinerarios personales). En este punto, el criterio es ver en qué medida esta agrupación, clasificación o personalización de los alumnos tiene relevancia *pedagógica*: ¿coloca a los alumnos en una situación positiva y orientada al futuro de «ser capaces de aprender», o en una situación negativa y orientada al pasado de «ser menos capaces» o «ser incapaces»? Muchas de estas agrupaciones son del segundo tipo y dan lugar a identificaciones que van en contra de los supuestos pedagógicos de libertad e igualdad. Sin embargo, es importante recordar que una división basada en la edad, a pesar de sus fundamentos biológicos, puede permitir a los alumnos experimentar puntos en común por el mero hecho de ser alumnos, y que a menudo la edad es lo primero que se omite cuando se necesitan otros enfoques para seguir tratando a alguien como alumno.

¿Pueden conciliarse el papel de la escuela en la formación con las funciones sociales?

Además de su labor formativa, se espera que la escuela asuma funciones sociales específicas. Creemos que es fundamental intentar formular con la mayor precisión posible esta compleja

relación entre la tarea formativa y las funciones sociales. Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje escolar coincide con la formación básica: formarse o moldearse a uno mismo es el método escolar característico del aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que esta formación no es funcional para la sociedad. Por supuesto, la formación o la preparación básica es importante y muy significativa, pero por su propia definición no puede ser *funcional* a la sociedad. Al fin y al cabo, la propia sociedad está siempre en juego, e incluso en peligro, en este proceso de formación básica. La educación escolar implica la posibilidad de *renovar* la sociedad y, por lo tanto, perturba la sociedad y su orden social actual.

Como dijimos antes, es preciso trazar una clara distinción entre las formas de aprendizaje típicamente escolares y las formas de aprendizaje reproductivas, como la socialización y la cualificación. Estas últimas formas de aprendizaje tienen una función o una finalidad externa; introducen valores y normas dominantes o la adquisición de competencias que dan acceso, por ejemplo, al mercado laboral o a la educación continua. Es evidente que no podemos considerar la cualificación y la socialización como dos funciones propias de la escuela. En realidad, se trata (como mucho) de *expectativas* sociales, y por lo tanto externas, respecto de la escuela y, por ende, respecto del aprendizaje escolar. Estas expectativas externas pueden ser muy diversas. Por ejemplo, pueden incluir el desarrollo de la ciudadanía, pero también pueden referirse a cuestiones muy prácticas, como las expectativas sobre el horario en que

funciona la escuela (por ejemplo, la planificación de las vacaciones, la guardería, la flexibilidad con respecto a las vacaciones familiares previstas o el uso de los espacios escolares). Todas estas expectativas sociales, al igual que las funciones de socialización y cualificación impuestas desde el exterior, ocupan la escuela o se apropian de ella de una determinada manera. La pregunta que debemos plantearnos entonces es cómo debe relacionarse la escuela con estas expectativas externas. Así pues, el desafío consiste en evitar que estas expectativas que provienen desde *fuera de la escuela* –las expectativas de socialización (por ejemplo, una orientación hacia las normas sociales) y de cualificación (por ejemplo, una orientación hacia las competencias empleables)– se traduzcan *dentro de la escuela* (internamente) en formas de aprendizaje que obstaculicen la igualdad, la libertad y la formación. En palabras más sencillas: el desafío consiste en evitar que estas expectativas se traduzcan en un aprendizaje que solo sea instrumental para un destino externo, predeterminado o proyectado.

Estas cuestiones son un verdadero reto para la escuela cuando la llamada «formación básica» se cimenta en estas formas funcionales de aprendizaje. La formación se convierte entonces en una especie de desarrollo personal, una construcción de la identidad o la adquisición de un conjunto único de competencias sociales, culturales y cívicas que hacen que una persona sea apta para el empleo. El resultado de la formación, por lo tanto, está definido de antemano. Entendida de esta manera, la formación se vuelve una función de la escuela, y esa

formación se convierte en una función junto con otras funciones (por ejemplo, la socialización y la cualificación), que es lo que ocurre en realidad en las arquitecturas tanto de la institución educativa como del entorno de aprendizaje. En la medida en que la formación se pone aquí en primer plano, lleva la firma de las expectativas externas: la norma social (por ejemplo, la persona socialmente bien adaptada) o la empleabilidad social (por ejemplo, la persona con competencias ciudadanas adecuadas). En ambos casos, no hay lugar para el aprendizaje escolar bajo el signo de la igualdad y la libertad. Junto a la cualificación y la socialización, o al mismo nivel que estas, hay, como mucho, espacio para la «formación funcional» (por ejemplo, el desarrollo del talento, de la ciudadanía, de la identidad),[9] y la mayor tensión a la que se enfrenta la escuela en todos estos casos es que se la hace responsable de algo que simplemente no puede controlar (pedagógicamente). La escuela es incapaz de controlar el valor último de las cualificaciones, al igual que es incapaz de convertir la socialización en una tarea pedagógica deliberada. Formar a los jóvenes de manera funcional para que se ajusten a una misma imagen es también una tarea imposible, además de indeseable. Lo que sí tiene la escuela en sus manos es la preparación y la capacidad de ofrecer materiales y ejercicios para la formación básica, y bien puede ser llamada a rendir cuentas por ello.

9 Por eso también nos parece engañosa la distinción que hace Biesta (2010, 2013) entre las tres funciones de la educación: socialización, cualificación y subjetivación.

¿La escuela limita la escolarización de la sociedad?

La escuela no solo se enfrenta al desafío de lidiar con las expectativas externas para evitar interpretaciones sutiles internas a ella que imposibilitan el aprendizaje escolar; de manera inversa, también debe asegurarse de no «exportar» sus asuntos internos a la sociedad. Esto entraña un riesgo especial en lo que respecta a la evaluación de los alumnos.

En las instituciones educativas, la evaluación (final) suele adoptar la forma de un juicio normalizador. En la arquitectura del entorno de aprendizaje, la evaluación (final) toma principalmente la forma de una valoración de las competencias adquiridas. La interpretación y la importancia de dicha evaluación vienen determinadas, en ambos casos, principalmente por expectativas externas a la escuela: selección, (re)orientación, certificación y, de manera más general, cualificación. Lo que queremos señalar en este punto es que, en ambas arquitecturas, la evaluación pone de manifiesto las diferencias entre los alumnos, ya sean diferencias en cuanto a la normalidad o en cuanto a los grados de empleabilidad. El principal desafío desde el punto de vista pedagógico es evitar que las diferencias que aparecen en la escuela sigan vigentes después del horario escolar o fuera de las puertas de la escuela. Esto significa evitar la «naturalización» o «socialización» inmediata de las diferencias que salen a la superficie a través de una evaluación escolar y, de este modo, permitir que los alumnos comiencen a vivir sus propias vidas fuera de la escuela.

Cuando se *naturalizan*, las diferencias que aparecen en las evaluaciones se interpretan en el acto como un indicio o incluso como una prueba de diferencias naturales en la inteligencia o el talento: niños «más listos» y niños «más burros». En este caso, la escuela no solo encasilla a los niños en su seno, sino que a veces también determina su futuro. La interpretación «natural» de inteligente y tonto que se da en la escuela persistirá mucho después de que esta haya terminado, y a menudo incluso durante toda la vida. Cuando se *socializan*, las diferencias evaluadas entre los niños se consideran inmediatamente indicios o determinaciones de su futuro: niños «fracasados» y niños «exitosos». Lo que los alumnos hacen o no hacen en la escuela se interpreta como un presagio inmediato de la vida adulta que llevarán. En el entorno de aprendizaje personalizado, el riesgo de socializar las diferencias internas de la escuela es muy real, más aún porque las diferencias tienen que ver con diferencias verdaderas en las competencias de los alumnos y les muestran constantemente un espejo en el que ven cómo se desempeñarán más adelante.

La primera pregunta que hay que formular desde una perspectiva pedagógica es qué es la evaluación escolar. En cualquier caso, debería tratarse de una evaluación interna de la formación, y por lo tanto más un examen de «lo que se aprende» que una prueba de «capacidades» o una evaluación de la «empleabilidad social». Esto también significa que la evaluación desde un punto de vista pedagógico debe ser siempre abierta: existe la posibilidad de realizar ajustes pedagógicos y, en principio, de

repetirla indefinidamente. Desde esta perspectiva, el examen escolar característico se presenta como un medio pedagógico para ejercer presión o crear un sentido de urgencia. Este tipo de «palanca pedagógica» garantiza que haya suficiente presión y genera tiempo para ocuparse y concentrarse intensamente en las materias. Esta presión es (a veces) necesaria para trabajar en la condición básica y para mover los límites del mundo vital de cada uno. Así, los exámenes ayudan a ser o a convertirse en alumno, en la medida en que el proceso no se reduce a un instrumento de retroalimentación puramente personalizante. La evaluación se considera, entonces, parte de la práctica y del estudio y provoca una profundización de la atención y el interés. Se trata, al mismo tiempo, de un momento pedagógico muy artificial, pero serio, en el que, como diría Serres (1991), se nos coloca en una situación en la que no se nos permite cometer errores. Desde el punto de vista pedagógico, también es importante que el alumno como tal (y no como individuo o persona) obtenga un título; por ejemplo, un mismo título de educación secundaria al final, sin valoraciones pretenciosas y a menudo determinantes sobre las diferencias entre los graduados (por ejemplo, con miras a la educación superior). En la medida en que la escuela puede colocar a los jóvenes en una situación de igualdad al inicio, puede situarlos en una posición de igualdad al final mediante el título. Esto no significa que no haya diferencias entre los alumnos al final de (por ejemplo) la educación secundaria, pero a través del título la escuela ofrece la oportunidad de poner el énfasis en la igualdad y no en esas

diferencias. Por último, es importante que la escuela esté limitada en el tiempo y el espacio. Por ejemplo, esto significa que reconoce otras formas de aprendizaje (dentro o fuera de ella) y que marca el final del tiempo en la escuela, tanto en sentido literal como figurado. La escolarización debe tener un final.

¿La escuela y los docentes pueden conciliar su orientación a la formación con el alumnocentrismo?

En el caso de esta piedra de toque, nos gustaría recordar que existen dos motivos básicos para entender al alumno como el principal foco de atención de la educación. En primer lugar, existe la justificación social de garantizar la empleabilidad óptima de todas las personas para lograr la igualdad social y económica, lo que requiere un sistema educativo eficiente y eficaz que aproveche al máximo el potencial de cada individuo o que proporcione el mayor aporte posible al crecimiento económico. En este caso, el alumno que ocupa el centro del escenario se posiciona desde el principio como un medio para alcanzar un fin. En otras palabras, *todos importan, hay que aprovechar el máximo rendimiento de todos*. El segundo motivo proviene del ámbito educativo y sostiene que no podemos dar por sentada la existencia de un «alumno norma(l)» cuando queremos lograr los mejores procesos de aprendizaje, resultados y opciones posibles. En este contexto, el alumno que se sitúa en el centro es siempre el *punto de partida*. Esto quiere decir que *todo puede*

contribuir a la ganancia de aprendizaje, por lo que hay que tener en cuenta todas las diferencias individuales específicas.

Pero, además, en la perspectiva pedagógica que proponemos, existe un motivo que considera importante a cada alumno o, mejor dicho, que quiere dar a todos los niños la oportunidad de convertirse en alumnos. En resumen, el supuesto pedagógico es que *a todo el mundo se le ofrece la posibilidad de convertirse en alguien; no está predeterminado el futuro de nadie*. Somos muy conscientes de que se trata de algo idealista o incluso utópico.[10] Pero antes de criticar este motivo pedagógico y pedir un poco de realismo, es importante señalar que los motivos sociales y educativos mencionados tampoco son ajenos al idealismo. Sus supuestos también son idealistas, en la medida en que se refieren al logro de la empleabilidad a través del aprendizaje y a una modelización racional de la ganancia del aprendizaje. En cualquier caso, este criterio pedagógico de referencia plantea lo siguiente: si una arquitectura del aprendizaje y la educación que toma como punto de partida o como medio a la persona de los alumnos puede conciliarse con una arquitectura que quiere posibilitar la formación. O, aplicado al docente, ¿puede el docente posibilitar la formación de todos los alumnos y, al mismo tiempo, tomar como punto de partida a la persona de los alumnos o ver al alumno como un medio para alcanzar otros fines?

10 Véase una profundización de la dimensión utópica de la escuela en Verburgh *et al.*, 2016.

ANÁLISIS DE LAS FORMAS DE PERSONALIZACIÓN

Creemos que en el debate sobre el «alumnocentrismo» suele faltar un punto de vista pedagógico(-escolar). Ese debate se ocupa principalmente de optimizar la empleabilidad o hacer que el proceso de aprendizaje sea más eficiente y eficaz, y se evalúa con menos frecuencia desde la perspectiva de la escuela: ¿pueden conciliarse todas las variantes del alumnocentrismo con las formas escolares del aprendizaje? ¿Cómo desafía el alumnocentrismo al aprendizaje escolar, que busca materializar los supuestos de libertad, igualdad y formación? La siguiente lista no es exhaustiva ni definitiva y es bastante abstracta y analítica, pero esperamos que sirva para indicar el tipo de desafíos a los que se enfrenta la escuela cuando se halla ante la personalización.

El sistema de clases anuales y los itinerarios de aprendizaje personalizados

En las escuelas, la educación y el aprendizaje deben organizarse, y naturalmente existen numerosos principios y modelos de organización. La arquitectura de la institución educativa utiliza el sistema de clases anuales (en su mayoría junto con los grados, los tipos de escuelas y las especializaciones). Los alumnos se agrupan en una clase en función de su edad y de las materias que deben impartirse durante el período de un año escolar (véase

también Doornbos, 1969). Las materias y los contenidos son uniformes, y lo mismo suele ocurrir con el método de enseñanza, aunque no necesariamente (el docente puede, por ejemplo, diferenciar entre los alumnos de la clase). La forma más común de diferenciación es repetir un año (o adelantar un año). Una de las premisas de este sistema es que la edad coincide con una capacidad o madurez más o menos igual de los alumnos para procesar todas las asignaturas más o menos a la misma velocidad. Las críticas a este sistema suelen dirigirse a la eficacia cuestionable de la repetición de cursos y a la suposición de que todos los alumnos de la misma edad tienen la misma velocidad de aprendizaje. Por el contrario, el entorno de aprendizaje totalmente personalizado parte de las diferencias personales en cuanto a capacidad, velocidad de aprendizaje y (posiblemente) resultados de aprendizaje ajustados a cada alumno. Esto puede generar un sistema de itinerarios de aprendizaje y resultados personalizados. El sistema de itinerarios de aprendizaje sirve en primer lugar a los alumnos, mientras que las expectativas de la sociedad son secundarias; el sistema de clases anuales sirve en primer lugar a las expectativas de la sociedad, mientras que la perspectiva del alumno es secundaria (como se demuestra en la elección de que repita el año).

Desde una perspectiva pedagógica, el sistema de clases anuales es problemático en la medida en que recurre a la capacidad o la madurez para explicar la «incapacidad de seguir el plan de estudios» y en la forma en que la clase anual resuelve el problema (mediante la repetición del año escolar). En realidad,

a veces esto se reduce a renunciar a creer en las posibilidades pedagógicas y esperar que el «crecimiento natural» (y, por lo tanto, algo ajeno a la escuela) resuelva los problemas existentes, cuando la diferenciación dentro de la clase podría haberlos resuelto (teniendo bien claro que, en este punto, no tenemos en cuenta los costos en términos de medios económicos y condiciones materiales). El sistema de itinerarios de aprendizaje es problemático en la medida en que las diferencias en el potencial de aprendizaje entre los alumnos se establecen desde el principio. En consecuencia, se dan por sentadas las diferencias en la duración del aprendizaje, al igual que, posiblemente, en los resultados que se obtienen en función de las diferencias potenciales. Por lo tanto, también en este caso se abandona la creencia en las posibilidades pedagógicas. La personalización del tiempo de aprendizaje y de los resultados corre el riesgo de situar toda la responsabilidad en manos del alumno y, por lo tanto, ya no (o en menor medida) en manos de la escuela o del docente.

Personalización de los objetivos de aprendizaje

En una versión más extrema de la personalización, la escuela ya no utiliza un único conjunto de objetivos para un grupo específico de alumnos, sino que parte de objetivos de aprendizaje personalizados. Esta personalización puede estar relacionada con el contenido de los objetivos y/o con la consecución de

determinados niveles de competencia. En la medida en que las escuelas y la sociedad se interesan por una formación básica para todos, habrá poco apoyo social para la personalización de esta formación básica. Pero la situación es diferente cuando la expectativa se refiere a resultados de aprendizaje concretos y a la creencia de que estos resultados pueden alcanzarse en diferentes niveles de competencia en función del alumno. En este escenario, los mismos objetivos (básicos) pueden aplicarse a todos o a un grupo de alumnos, pero los resultados específicos del aprendizaje y/o los niveles específicos son cuestiones personales. Esta versión de la personalización puede entrar en conflicto con la tarea de la escuela de brindar una formación básica.

Ante todo, la formación no puede organizarse en función de resultados predefinidos. Al fin y al cabo, esto implicaría que dicha formación puede definirse en términos de resultados de aprendizaje claros e inequívocos que pueden verificarse y que, además, son iguales o equivalentes para todo el mundo. La formación no se orienta hacia resultados, sino hacia objetivos. Sin embargo, esto no significa que no puedan evaluarse. Además, la personalización (radical) de los objetivos entra en conflicto con ciertos aspectos de la libertad y la igualdad. Los objetivos personalizados siempre implican, de una u otra manera, que existen razones para que el alumno suponga que parte de la formación básica o el nivel de competencia exigido no se aplica a él. Esto también incluye la convicción (al menos implícita) de que un mayor esfuerzo, ya sea aprendiendo más o añadiendo

apoyo pedagógico, no supone ninguna diferencia. Esto puede quedar claro después de «intentarlo» (*a posteriori*), pero partir de estas diferencias significa que el futuro (y las posibilidades) de un alumno se fijan de antemano, a veces con base en pruebas de habilidades, talentos o capacidades. En consecuencia, se abandona *a priori* el supuesto pedagógico de libertad e igualdad. De todas maneras, esto no quiere decir que otras formas de diferenciación sean indeseables. Lo que queremos señalar es que la personalización de los resultados basada en una estimación de la capacidad necesaria para alcanzarlos inculca una lógica que entra en conflicto con la función de la escuela, teniendo en cuenta la formación básica y la preparación.

Personalización de los exámenes y la cualificación o certificación de competencias

Con frecuencia, en relación con la personalización de los objetivos, los exámenes (como evaluaciones sumativas) también pueden personalizarse. En este caso existen igualmente varias opciones, tales como elaborar un formulario de examen a medida, adaptar el examen en función del nivel de competencia o ajustar el tiempo para realizar una prueba. En este contexto, también puede cobrar importancia un sistema de cualificaciones abiertas. Este sistema tendiente a determinar qué resultados de aprendizaje se han alcanzado es una forma de certificación «personalizada»: pueden mostrarse todas las

competencias adquiridas y presentes para cada alumno. Obviamente, la evaluación es flexible en este sistema: los resultados del aprendizaje, el nivel que se certificará y la forma y el momento de la evaluación pueden elegirse.

La tensión ya mencionada en torno a los objetivos personalizados surge también en este punto. La formación se convierte en una especie de *certificación básica personalizada de competencias*. Es difícil conciliar esto con las expectativas sociales de un plan de estudios uniforme que se centre en los conocimientos y habilidades básicos para cada alumno. En función de las características y elecciones personales, el alumno recibiría una «formación» más amplia o más específica, más superficial o más profunda. Además, permitir a los alumnos elegir (u obligarlos a elegir, en función de sus capacidades) *cuándo* quieren que se evalúen sus resultados de aprendizaje significa determinar de antemano lo que cada alumno puede y debe lograr, o bien dar total libertad a todos los alumnos. En ambos casos, la duración de los itinerarios de aprendizaje se personaliza. Esto no es un problema en sí mismo, a menos que, por supuesto, el tiempo que necesite un determinado alumno para alcanzar un determinado resultado o nivel (la eficiencia temporal) se utilice también como indicador del nivel general de competencia: la diferencia entre alumnos «más lentos» y «más rápidos» se convierte entonces en un indicador de alumnos «buenos» y «malos». La duración personalizada del aprendizaje también puede ser problemática si se convierte en una excusa para la falta de medios para que todos alcancen un determinado nivel.

Esto también suele ocurrir en el sistema de clases anuales: el ajuste personal de la duración del aprendizaje se ha afianzado en la institución mediante la repetición del año escolar. Por lo tanto, un momento flexible para los exámenes puede llevar a que el alumno sea totalmente responsable. Por último, una *forma* flexible de evaluación no parece generar una tensión, pero influye la cuestión de quién puede elegir la forma de evaluación (y cuándo y cómo) y si existen garantías de equivalencia.

Personalización del proceso de aprendizaje

La personalización del proceso de aprendizaje se materializa de muchas maneras diferentes. En la arquitectura del entorno de aprendizaje, este proceso puede estar relacionado con varios aspectos: actividades de aprendizaje, métodos de enseñanza, contenidos, itinerarios, evaluaciones formativas, retroalimentación, funciones de aprendizaje y enseñanza… En un escenario en el que los objetivos, el examen y/o el título son personalizados, es probable que todos los aspectos del proceso de aprendizaje se individualicen en la medida de lo posible. Ya se han esbozado brevemente varias tensiones en este sentido. En un escenario en el que la personalización solo se refiere al proceso de aprendizaje (y no a los objetivos o al examen), todo lo que se ofrece de manera personalizada debe juzgarse en función de si es (im)posible que todos los alumnos trabajen con las mismas asignaturas básicas y con los mismos

objetivos. Desde una perspectiva pedagógica, el uso de los mismos contenidos y el establecimiento de los mismos objetivos no pretende normalizar (moldear a todos los alumnos en función de una misma imagen), sino preparar a todos los niños para participar en la vida social. Nos gustaría abordar dos puntos críticos a este respecto.

La diferenciación de los procesos de aprendizaje suele llevarse a cabo sobre la base de indicadores de las capacidades o características individuales de los alumnos (obtenidos mediante la evaluación formativa o una herramienta de diagnóstico). La pregunta que surge es la siguiente: ¿desde qué perspectiva se entienden estos indicadores? Si se entienden desde una perspectiva pedagógica y didáctica (por ejemplo, un indicador de que puede ser necesario ajustar o reforzar el apoyo que se le da al alumno), lo más probable es que no haya tensión; sin embargo, cuando se aclara desde el principio que estos indicadores se relacionan con un aprendizaje limitado o con el valor agregado y, por lo tanto, con la eficiencia y eficacia (o ganancia de aprendizaje), se corre el riesgo de que los objetivos se conviertan en resultados personalizables y los contenidos, en medios de aprendizaje intercambiables. Esto afectaría de manera inmediata la ambición de una formación básica para todos. Desde luego, también existe una tensión cuando los indicadores se justifican inmediatamente en términos de una u otra característica «natural» del alumno que limita sus posibilidades y, por lo tanto, exige un proceso de aprendizaje con contenidos y resultados «limitados».

Una segunda crítica se relaciona con el hecho de que los itinerarios de aprendizaje personalizados separan a los alumnos en tiempo y espacio, aunque persigan los mismos fines. No se trata tanto de que esto pueda entrañar un aislamiento que ponga en peligro la función socializadora de la educación (la socialización que se produce al sentarse y convivir en el mismo tiempo y espacio, por ejemplo, en una clase). Antes bien, esta separación significa que las diferencias entre los alumnos son siempre más visibles que lo que comparten. Estas diferencias ya no se manifiestan a través de las distintas calificaciones que los alumnos obtienen en un examen o de sus diferencias en los tiempos, sino que son reemplazadas por diferencias en la velocidad de aprendizaje (a menudo en términos de eficiencia y eficacia) o en las llamadas «características personales». Esto es problemático en la medida en que la escuela comienza a funcionar como una exposición de lo que ahora parecen diferencias naturales y fijas entre los alumnos, y ya no como diferencias pedagógicas y (con suerte) solo temporales.

Personalización de la situación inicial

Otra variante más de la personalización consiste en adaptar el proceso de aprendizaje y los objetivos educativos a la persona del alumno. Esta forma integral de personalización implica, en realidad, que la escuela se adapta a cada alumno, lo que a su vez conlleva una formación básica personalizada. Ciertas versiones de la escolarización orientada al talento y al desarrollo parecen

ir en esta dirección. En la medida en que el talento es un indicio de un determinado potencial presente, una aptitud natural o posibilidades reales, estas formas de escolarización presuponen que lo que uno puede llegar a ser ya está determinado y que, por lo tanto, los alumnos tienen una especie de predestinación natural. Se dejan de lado los puntos de partida de la libertad pedagógica y la igualdad. Ir a la escuela es, entonces, aprender o desarrollarse para convertirse en quien uno es «por naturaleza». La orientación natural hacia el destino que está presente en cada alumno tiene prioridad sobre los objetivos y contenidos sociales en términos de alfabetización y gramáticas. Dicho de otro modo: el desarrollo del talento, en este sentido, implica «que cada uno esté en su lugar, el lugar al que tiene derecho por naturaleza, que es su derecho de nacimiento». La selección natural, por así decirlo, cumple su función en la escuela. Del mismo modo, la educación orientada al desarrollo relativiza un plan de estudios uniforme desde la posición del alumno, por ejemplo, desde sus necesidades y experiencias personales y desde aspectos de su bienestar personal. En este punto, entran en juego aspectos relacionados con el nivel o la velocidad de desarrollo y con el bienestar para ofrecer una educación a medida. Se supone, entonces, que el aprendizaje en la escuela debe seguir lo más fielmente posible el desarrollo natural del niño, imitarlo o continuarlo. Lo que los alumnos «son capaces de hacer» se relaciona directamente, o incluso se subordina, a lo que el alumno quiere o elige, y a los efectos consiguientes sobre la carga emocional. Esto podría crear una tensión con

el significado social de la escuela, al limitar a los alumnos a su propio desarrollo personal y bienestar, de tal manera que tengan un contacto limitado con las expectativas sociales y los nuevos mundos.

Por último, nos centraremos en algunas tensiones y ambivalencias propias de la arquitectura del entorno de aprendizaje personalizado.[11]

Libertad personal y responsabilización radical

Ante todo, la personalización supone que el alumno toma el control de su propio proceso de aprendizaje y que se le brinda un apoyo que tiene en cuenta, en la medida de lo posible, sus necesidades y deseos personales. Por un lado, esto significa que la libertad del alumno es muy importante, pero, por el otro, también puede significar que la responsabilidad del éxito y de la consecución de los resultados de aprendizaje a través del proceso de aprendizaje recae exclusivamente en el alumno. A la inversa, el empoderamiento personal del alumno implica que la responsabilidad del posible fracaso también recae en él. En otras palabras, si el alumno ocupa un lugar central y se le ofrece un apoyo personalizado, prácticamente no queda nada fuera del mundo personal del alumno a lo que se pueda recurrir para explicar lo que sale mal. Ya no hay algo externo, nada ni nadie a quien culpar excepto al propio alumno. La

11 Véanse mayores detalles en Simons 2018, 2020.

cuestión es cómo afecta esto al alumno. Podemos esperar que, cuando no conduce a una internalización completa del éxito o el fracaso, una responsabilización tan radical dé lugar a reacciones extremas en las que los alumnos intentan cuestionar por todos los medios lo que sale mal. Lo que les queda es una «batalla de procedimientos» e invocar una «injusticia personal». El sistema ético-jurídico es entonces el último refugio fuera de uno mismo al que pueden recurrir. En segundo lugar, otro problema de esta situación es que, por definición, ninguna norma o ley puede hacer justicia a «la persona» del alumno, lo que coloca a las escuelas y a los docentes en una posición muy difícil. Se les exige de manera constante que hagan justicia a cada alumno como «el otro» y, al posicionarse a sí mismo como el otro, el alumno puede, en principio, rechazar todas las reglas, normas, organizaciones o incluso acciones como una forma de injusticia personal. La relación pedagógica con el alumno, que supone libertad e igualdad, puede entrar aquí en conflicto con una forma personalizada de relación de servicio, guiada por una exigencia casi ética: «hacer justicia al otro».

Cuestiones personales y/en visibilidad permanente

En la arquitectura del entorno de aprendizaje personal, se tienen constantemente en cuenta los asuntos personales. Al fin y al cabo, toda diferencia individual puede ser importante. Pero esto también implica que una diferencia solo importa cuando,

y en la medida en que, se supervisa, se documenta y se hace visible. Esta visibilidad constante es a menudo el precio que paga el alumno para ser tratado como una persona. Nos acercamos mucho al significado original del latín «persōna», que se refiere a la máscara del actor o un personaje teatral. Esta persona es, en otras palabras, el lado público o virtual de alguien. Esto sirve para aclarar que alguien debe querer subir al escenario y desempeñar un papel para ser reconocido y aceptado como persona; se necesita un perfil. Esto se traduce concretamente en que todo el tiempo se les pide a los alumnos que visualicen y verbalicen sus características personales, sus propios sentimientos y expectativas, y su propia situación. También significa que siempre debe haber un escenario o una plataforma para los alumnos en la que se pueda escuchar su voz personal y se pueda ver su propia actuación. Caso contrario, los alumnos, con mayor o menor radicalidad, pueden crear o exigir su propio escenario o reclamar atención para su persona de otra manera. La ambivalencia es la siguiente: la educación personalizada quiere hacer justicia a la persona del alumno, pero al final corre el riesgo de considerar únicamente los roles, los personajes que los alumnos asumen o deben interpretar para ser audibles y visibles. Otro riesgo es que se dirija a los alumnos de tal manera que se comporten o tengan que comportarse como actores y que centren toda la atención de la escuela y del docente en su propio rol o perfil.

Retroalimentación personalizada e impotencia aprendida

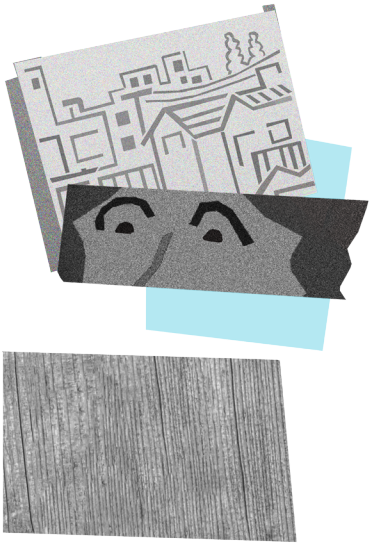
La arquitectura del entorno de aprendizaje se caracteriza por círculos de retroalimentación permanentes, y esta retroalimentación dirige y apoya de manera continua el proceso de aprendizaje. Como ya se dijo, según Wiener (1989) [1950], el aplauso es la forma más básica de retroalimentación. El riesgo es que el aplauso acabe determinando quién es uno como persona o como alumno, un riesgo que dista mucho de ser imaginario cuando el alumno personalizado realmente desempeña un papel y tiene que actuar. En términos concretos, esto significa que los alumnos se vuelven totalmente dependientes de la retroalimentación y se sienten completamente perdidos sin ella. Ya hemos señalado la versión más extrema de la retroalimentación de 360º. Lo ideal es encontrar una coincidencia perfecta entre cómo uno se evalúa a uno mismo y cómo lo evalúan los demás. A veces esto se reduce a mirarse y evaluarse a uno mismo a través de los ojos del otro y, por lo tanto, a un deseo de reconocimiento y aprobación o, en casos extremos, a un deseo de ser popular y aplaudido. Por supuesto, existe el riesgo de que los alumnos (y esto también se aplica a los docentes) sean «nadie» sin la retroalimentación. Es más, si bien la retroalimentación puede tener la intención de dar más confianza y seguridad a los alumnos, cuando se lleva al extremo, los ciclos de retroalimentación pueden generar alumnos inseguros que solo se atreven a actuar cuando saben con certeza cuáles son los resultados, las ganancias o los criterios de evaluación específicos.

Cuando se cierra el círculo de retroalimentación, los alumnos corren el riesgo de volverse indefensos y obsesionados con ella. Es así que dar un paso hacia lo desconocido, sin saber de antemano cuál será la ganancia o el resultado, se vuelve incómodo e inquietante, e incluso se convierte en algo que hay que evitar a toda costa. Dar un paso hacia lo desconocido es fundamental para aprender en libertad e igualdad: «intenta esto», es decir, exponerse a un mundo o a asignaturas que, como alumno, uno no conocía o no podía imaginar es precisamente lo que debería despertar el interés. En este sentido, la retroalimentación está reñida con el aprendizaje escolar.

El alumno que calcula y ser calculado

En un entorno de aprendizaje que hace hincapié en la ganancia de aprendizaje, existe la posibilidad de calcular el tiempo dedicado a aprender y los resultados obtenidos. En primer lugar, es el propio alumno quien hace su propio balance y quien debe calcular qué debe aprender, en qué momento y a qué ritmo, así como cuándo y cómo deben evaluarse los consiguientes resultados. Pero el alumno, especialmente en un entorno de aprendizaje digital, también deja huellas. Son estas huellas las que permiten, tras operaciones analíticas, personalizar y ajustar el itinerario de aprendizaje cuando es necesario. Al mismo tiempo, estas huellas proporcionan datos masivos (*big data*) para perfilar a los alumnos o crear perfiles de itinerarios de aprendizaje eficaces y eficientes con el fin de perfeccionar los

entornos de aprendizaje (Williamson, 2015). En otras palabras, la analítica del aprendizaje brinda la información necesaria para modelar (algorítmicamente) los entornos de aprendizaje y para crear entornos adaptativos que funcionan de manera casi automática. A través de estos sistemas, el alumno que calcula y se perfila constantemente se convierte en parte de un entorno de aprendizaje que se adapta siempre a su persona. Existe una posible ambivalencia al menos en dos aspectos: en primer lugar, el alumno que calcula siempre tendrá que ajustar sus cálculos porque las variables del entorno de aprendizaje pueden tener que adaptarse «sobre la marcha». En todo este proceso, el alumno estará gobernado por algoritmos que, en su mayoría, están fuera de su alcance (Rouvroy, 2011). En segundo lugar, en un entorno de aprendizaje adaptativo, los alumnos que se perfilan siempre se encontrarán consigo mismos. Esto se parece mucho al usuario de Google que se encuentra consigo mismo en los resultados de búsqueda personalizados (Feuz, Fuller y Stalder, 2011; Casati, 2013). En otras palabras, al alumno perfilado se le recuerda constantemente su pasado y, en casos extremos, se lo puede hacer responsable de su pasado una y otra vez. Todo cuenta, literalmente, y se va sumando a la contabilidad. Esta condición es completamente opuesta a la de una escuela, donde se dan por sentadas la libertad y la igualdad y donde la pedagogía consiste, precisamente, en evitar que el pasado determine el futuro.



Capítulo

04

CAPÍTULO 4

Lecciones aprendidas

Colocar al alumno en el centro de la atención forma parte de un amplio discurso que abarca numerosos contextos. Sin embargo, como hemos demostrado, este discurso tiene múltiples facetas. Está compuesto por varias perspectivas, cada una de ellas con sus propios argumentos para explicar la necesidad de centrarse en el alumno. Además, todas estas perspectivas defienden su propia imagen del «alumno»: como recurso humano, como cliente, como usuario y coproductor, como fuente creativa y como punto de partida didáctico. Llama la atención que se haga hincapié en las diferencias entre los alumnos –aunque no siempre de la misma manera– y, más concretamente, en la persona (única) del alumno, al que cada vez más se lo denomina «aprendiente». También llama la atención que en esto no solo intervengan motivos educativos. Hoy en día, son

principalmente argumentos de índole económica, tecnológica, socioeconómica y organizativa los que favorecen la idea de hacerle más justicia a la persona del alumno: nadie puede permanecer inutilizado o desempleado, todo el mundo debe ser útil o empleable. Cuando las consideraciones económicas, sociales y financieras son el fundamento para situar al alumno en el centro de la escena, el aprendiente se convierte también en un medio para fines que no son pedagógicos: el crecimiento económico, la innovación, la cohesión social, la eficiencia…

En lo que a esto se refiere, vemos una clara diferencia con lo que parecen ser argumentos similares para lo que ocurrió en el pasado. El comienzo del siglo XX, por ejemplo, se caracterizó principalmente por movimientos de reforma pedagógica y una suerte de contradiscurso. Se trataba de replantearse el papel del alumno y del docente en la educación y de experimentar con nuevas formas y métodos, en paralelo y en respuesta a la educación tradicional. En cambio, hoy en día nos enfrentamos a un discurso dominante en el que las consideraciones políticas se combinan con argumentos educativos: la educación en la que el aprendiente ocupa un lugar central se entiende como una educación más significativa y óptima (aprendizaje más rápido, más eficiente y más eficaz). Es precisamente esta observación la que da lugar a las siguientes preguntas: ¿hay hoy en día algo más en juego que un cambio de perspectiva o un cambio de discurso? ¿No son esos cambios y transformaciones indicios de una nueva forma de organizar la educación y el aprendizaje? ¿Están en juego consideraciones pedagógicas

cruciales a causa de ello? En este capítulo se resumen nuestros principales argumentos y se profundiza en algunas de sus implicaciones.

HACER QUE LOS ALUMNOS CREAN QUE SE TRATA DE SU LIBERTAD

Nuestro argumento aquí es el siguiente: ya no es la arquitectura de la institución educativa la que constituye la guía o el modelo de la educación, sino la arquitectura del entorno de aprendizaje. Esto no implica la liberación del alumno, como a menudo se afirma, sino un cambio de régimen al que debe someterse. La arquitectura de la institución educativa está orientada en todos los aspectos hacia una norma social: no solo los objetivos y contenidos de la educación se refieren a una norma social, sino que también el desarrollo del alumno y la labor de los docentes giran en torno a la normalización. Las preguntas típicas y recurrentes en esta arquitectura son: «¿me estoy desarrollando normalmente?» y «¿cumplo con la norma?». En lugar de la *normalidad* social, la nueva arquitectura se centra en la *empleabilidad* social. El entorno de aprendizaje quiere que los alumnos obtengan resultados de aprendizaje (competencias) que los hagan competentes y, por lo tanto, empleables en todo tipo de ámbitos de la vida social. Dicho de otro modo, el punto de partida es que la sociedad demanda personas empleables y no tanto personas que cumplan las normas sociales. Esto

significa que la orientación hacia los objetivos de la institución educativa (en la que los exámenes juzgan si se han alcanzado dichos objetivos y en qué medida) se reemplaza por una orientación hacia los resultados del entorno de aprendizaje (donde el examen determina si el aprendiente ha obtenido resultados del aprendizaje). En este entorno las preguntas típicas son otras: «¿mi proceso de aprendizaje conduce a resultados?» y «¿soy empleable?». Un título otorgado por la institución educativa también se basa en los resultados examinados, pero no contiene una lista de los resultados de aprendizaje adquiridos e inventariados individualmente, tal y como se establece en el entorno de aprendizaje. En la arquitectura del entorno de aprendizaje, el aprendiente tiene el objetivo de obtener beneficios (y, por lo tanto, también se convierte en alguien que busca ganar algo), lo que significa que la ganancia de aprendizaje es un indicador importante de la calidad. La educación personalizada, o sus variantes de educación individualizada, tiene entonces como objetivo principal aumentar el rendimiento del aprendizaje y la empleabilidad.

Por otra parte, el actual alumnocentrismo se propone con frecuencia como una liberación del alumno. Por fin, se dice, los estudiantes se liberan de un único denominador normalizador y pueden mostrarse tal y como son: ¡personas únicas! Quisimos demostrar que esta interpretación pasa por alto algo fundamental. Es importante señalar que la personalización de la educación solo es posible cuando el alumno es personalizado y, por lo tanto, *se convierte* en una persona única (no hay

personas únicas por naturaleza). La personalización, al igual que la normalización en su momento, es una forma de poder: es un sistema de perfilación, monitoreo y retroalimentación que hace visibles características únicas y convierte a alguien en un aprendiente personalizado, tanto para sí mismo como para los demás. Los aprendientes no existen sin estos sistemas y, por lo tanto, dependen de ellos, son dirigidos y controlados por ellos. Es más, el aprendiente no es nadie ni nada a menos que sus características únicas sean perfiladas y hechas públicas. Esta configuración de poder de visibilidad pública (ser reconocible) y apreciación (ser reconocido) hace que alguien exista como persona única.

La consecuencia es que el alumno personalizado es también el espectador o el observador de su propio perfil. Es sensible a la imagen que los demás tienen de él, un ser que tiene que perfilarse a sí mismo para ser alguien y que tiene una necesidad continua de retroalimentación. El alumno personalizado es también alguien para quien cada regla y norma es una posible fuente de injusticia. Las reglas y normas siempre implican una generalización y, por lo tanto, por su propia definición, no pueden hacer justicia a los perfiles únicos. En nombre de la injusticia personal, o por falta de reconocimiento de las circunstancias personales, ahora se cuestionan las propias reglas y normas. En resumen, el alumno personalizado es un otro autoproclamado y alguien con un deseo insaciable de reconocimiento. Y así como el «deseo de ser normal» no es natural ni innato, el «deseo de reconocimiento» solo aparece en una

organización específica del aprendizaje y la educación. Es esta arquitectura organizativa la que da lugar al deseo de reconocimiento.

Un elemento fundamental de la arquitectura del entorno de aprendizaje es que el alumno personalizado tiene control sobre su propio proceso de aprendizaje y sus resultados, pero no sobre la valoración o validación social de dichos resultados y, por lo tanto, tampoco sobre su empleabilidad. En otras palabras, el aprendiente no puede decidir por sí mismo su reconocimiento. Además, en una cultura de títulos, el alumno no tiene control sobre el valor final del título (el llamado «efecto civil» de un diploma). La diferencia es que, en la arquitectura del entorno de aprendizaje, se elimina la protección institucional (es decir, que el valor del título sea responsabilidad de la institución) y el alumno se enfrenta directamente al valor fluctuante (de intercambio) de sus competencias únicas y personales. El reconocimiento de los resultados de aprendizaje adquiridos de manera objetiva personaliza a alguien, mientras que un título estandarizado por la sociedad individualiza. Una persona única queda entonces, tanto en sentido literal como figurado, abandonada a su suerte, sin reconocimiento.

DESESCOLARIZAR LA ESCUELA

Partimos de la base de que ahora más que nunca necesitamos piedras de toque que evalúen si vale la pena llevar a cabo las

reformas que están implementándose en nombre de un posicionamiento más central del alumno. Para formular estas piedras de toque, hemos utilizado un enfoque pedagógico que parte de la premisa de que hoy en día todo el mundo puede aprender en cualquier momento y lugar y que, aunque esto también es importante, el aprendizaje en la escuela o el aprendizaje escolar tiene una relevancia social específica. El aprendizaje escolar es fundamentalmente distinto del aprendizaje que se produce hoy en día en forma de socialización, iniciación, aprendizaje en el trabajo, inversión… Para aclarar esto, sigue siendo útil el término «formación básica». Hay tres características importantes: la escuela es el lugar y el momento en el que los alumnos pueden formarse a sí mismos y formar su futuro (libertad); la escuela presupone que todo el mundo, independientemente de su origen, su procedencia o sus características naturales, debe tener, en principio, la oportunidad de dar forma a su propia vida (igualdad); la escuela tiene la misión o el deber de preparar a los jóvenes para la vida en sociedad (formación). Se trata de una formación básica en el sentido de ofrecer a los alumnos el tiempo y el espacio para trabajar y darse una «forma básica», pero sin la garantía de que más adelante vayan a alcanzar un desempeño social óptimo. La escuela no tiene control sobre este último elemento. Lo que los jóvenes aprenden en la escuela es a relacionarse con los mundos que influyen o actúan sobre ellos y a dar forma a esta relación por sí mismos.

En consecuencia, la escuela impone a la sociedad la responsabilidad de examinarse a sí misma, de cuestionarse estas

influencias y fuerzas y de preguntarse qué ámbitos son importantes para que los jóvenes puedan prepararse. Pero la sociedad no puede utilizar la escuela para formar a los jóvenes según la imagen que esa sociedad (o grupos de ella) tiene en mente. La escuela no existe para formar a los alumnos para que se ajusten a la imagen de la generación anterior, a la imagen real o ideal de los «mayores». En la medida en que esto se lleva a cabo, la escuela está siendo desescolarizada. El aprendizaje escolar se convierte, entonces, en una forma de socialización, iniciación, imitación, desarrollo o identificación.

Un punto importante es que la escuela, tal y como la entendemos en este trabajo, es *antinaturalista*: la creencia pedagógica es que todos los alumnos son capaces de adquirir una formación básica y que sus capacidades o limitaciones en términos de aprendizaje no son innatas. Es por ello que también es responsabilidad de cada escuela y de cada docente hacer propuestas diferenciadas, cuando es necesario, para que todos puedan llegar (o volver) a este punto. Esto se puede conseguir con un esfuerzo adicional o adoptando enfoques diferentes. No significa que la escuela siempre lo consiga (ni mucho menos), pero ofrecer a los alumnos oportunidades diferentes u otras oportunidades *desde el principio*, sobre la base de sus supuestas diferencias naturales simplemente porque no conseguiríamos esta formación básica para todos, significa, de hecho, renunciar a esta creencia pedagógica. Esta premisa pedagógica no es ingenua, romántica ni ajena a la realidad, sino que expresa la fe en lo que el aprendizaje y las acciones pedagógicas son

capaces de lograr hasta que se demuestre lo contrario. En este sentido, es pertinente establecer una comparación con la democracia. Lo que la democracia es para el poder y la política, la escuela lo es para el aprendizaje y la educación. Puede que la democracia no sea siempre la organización más eficiente o eficaz del poder y la política, pero utilizar esto como argumento para abolir o limitar la democracia significa, en su mayor parte, abandonar la premisa de la igualdad y la libertad. Del mismo modo, podemos decir que otras formas y métodos de aprendizaje tienen su valor y son significativos, y que a veces son más eficientes y eficaces, pero en su mayoría no sirven a la libertad y la igualdad. Por lo general, estas otras formas de aprendizaje no parten de la premisa pedagógica de que todos los seres humanos vienen a este mundo sin destinos sociales o naturales, que el mundo no pertenece a nadie y que tienen que formarse y encontrar un destino por sí mismos.

ALUMNOS SIN ESCUELA

Esta perspectiva pedagógica de la escuela nos permitió formular una serie de piedras de toque para evaluar los cambios que implican procesos de personalización. La pregunta fundamental es la siguiente: ¿qué formas o versiones de la personalización entran en conflicto con el aprendizaje en la escuela bajo el signo de la igualdad, la libertad y la formación? En este punto, queremos recordar dos miradas críticas sobre lo que consideramos

dos versiones diferentes de la personalización. En primer lugar, podemos hablar de personalización desde una perspectiva social externa, que se reduce a «todos son importantes; hay que sacar lo mejor de cada uno». Esto se ve claramente en la afirmación de que no se puede desperdiciar el talento. En esta versión, el alumno, en su unicidad, es siempre un medio para alcanzar un fin. En segundo lugar, la personalización también puede entenderse desde dentro de la educación. En este caso, se trata más bien de «todo puede mejorar los resultados del aprendizaje; hay que tener en cuenta todas las diferencias individuales». En esta versión, el alumno, en su unicidad, es siempre un punto de partida (didáctico). En contraposición a esto, nuestra perspectiva pedagógica se puede resumir de la siguiente manera: «todos pueden llegar a ser alguien; nadie tiene el futuro predeterminado». Confrontemos ambas perspectivas sobre la personalización, así como la combinación de estas perspectivas con la perspectiva pedagógica.

Si queremos generar una formación igualitaria y orientada al mundo, ¿hasta qué punto podemos respetar el principio de que «todo puede mejorar los resultados del aprendizaje; hay que tener en cuenta todas las diferencias individuales»? El riesgo es que se tenga en cuenta a la persona del alumno y se personalicen tantas cosas que ya no sea posible mantener los mismos objetivos para todos, o que se abandone el esfuerzo pedagógico (adicional) y la paciencia necesarios para alcanzarlos. En palabras más sencillas, el riesgo es que las diferencias entre los alumnos reciban toda la atención y que esto suponga una carga para la preparación de los alumnos.

¿En qué medida se puede conciliar el énfasis en la formación básica con la versión de la personalización que sostiene que «todos son importantes; hay que sacar lo mejor de cada uno»? ¿Se puede conciliar la formación básica con la expectativa de que el máximo desarrollo del potencial de cada alumno sea un medio o un insumo para, por ejemplo, el crecimiento económico o la estabilidad social? Esto se reduce a lo siguiente: ¿es posible conciliar una educación que da a los alumnos la libertad de formarse a sí mismos con los actores de la sociedad que quieren formar a los alumnos según su propia imagen? Un enfoque unilateral en la cualificación conlleva el riesgo de que los jóvenes sean personalizados (e incluso seleccionados) en función de su talento o potencial específico y, en consecuencia, ya no puedan configurar su propia vida o ya no se les dé el tiempo y el espacio para hacerlo.

Asimismo, existe otra versión en la que se combinan la perspectiva externa-social y la interna-educativa: «aprovechar todo el potencial de cada uno lo más rápido posible». Esto significa que se tienen en cuenta todas las diferencias interpersonales en la situación inicial, así como la denominada necesidad de desarrollar y emplear todo el potencial en la mayor medida de lo posible. La arquitectura del entorno de aprendizaje es, en realidad, un intento de combinar ambas perspectivas. En términos sencillos, el aprendizaje en la escuela debe centrarse en los resultados y, en consonancia con ello, debe personalizarse de manera óptima para que los itinerarios de aprendizaje sean eficientes y eficaces. El riesgo es, por supuesto, que los

alumnos queden encasillados de antemano en función de sus diferentes potencialidades o de los resultados que deben alcanzar, de modo que no tengan espacio ni tiempo para tomar sus propias decisiones sobre su (forma de) vida.

Una segunda mirada crítica tiene que ver con que la organización concreta de la educación y el aprendizaje personalizados puede generar tensiones en sí misma. En primer lugar, existe la posibilidad real de que toda la responsabilidad recaiga únicamente en el alumno, lo que plantea la pregunta de si los jóvenes pueden asumir esta responsabilidad tan radical y, en caso afirmativo, de qué manera. Los jóvenes, que deben depender por completo de sí mismos, mientras reciben constantemente el mensaje de que se tienen en cuenta sus necesidades personales, ya no disponen de la oportunidad de considerar lo que está en línea con un contexto más amplio, ajeno o externo a ellos mismos. Pueden atribuirse el mérito de los éxitos, pero también deben asumir plena responsabilidad por los fracasos. Estos fracasos también «cuentan» en un entorno digital, donde nunca se olvidan porque siempre quedan registrados. Otro riesgo es que el alumno quede completamente atrapado en las imágenes y en la construcción de la imagen. En cualquier caso, el aprendiente tendrá que desempeñar un papel y tendrá que perfilarse. Esta es la única forma en que pueda ser reconocido. El círculo de poder se cierra cuando esos perfiles tienen un control total sobre lo que alguien es y lo que puede y quiere hacer, y cuando alguien solo puede verse a sí mismo a través de los ojos de los demás. Como hemos demostrado, esto también conlleva

el riesgo de que el alumno necesite retroalimentación hasta el punto de volverse extremadamente inseguro, en lugar de ganar confianza. También se corre el riesgo de que el alumno se vea a sí mismo a través de los ojos evaluadores de los demás y que, finalmente, quiera formarse según la imagen que los demás tienen de él. Por último, existe el peligro de que el alumno personalizado se enfrente constantemente a sí mismo (en forma de un perfil cada vez más «automático» y perfeccionado), lo que significa que con cada personalización se le recuerde su pasado (el pasado, como se ha dicho, siempre es algo importante para la elaboración de perfiles). En la medida en que la formación esté orientada hacia un futuro abierto, este recuerdo forzado puede suponer una pesada carga.

¿Podemos estar en contra de una perspectiva en la que el alumno ocupe un lugar central? El alumnocentrismo es hoy en día casi una obviedad, pero hemos intentado restarle importancia o, al menos, introducir algunas dudas al respecto. La personalización, al igual que la normalización y la disciplina antes, es en efecto una forma de poder. No es nuestra intención debatir todas las formas de diferenciación en la educación; al contrario, queremos ver qué formas de diferenciación son posibles en la escuela sin renunciar a lo que hace del aprendizaje escolar una forma especial de aprendizaje, a saber, el aprendizaje en condiciones de libertad, igualdad y formación. El punto de partida en este punto es que, por supuesto, creemos en la escuela de la misma manera en que creemos en la democracia. El argumento que esgrimimos es, por lo tanto, que las

formas escolares de aprendizaje no pueden ser simplemente sustituidas por otras formas de aprendizaje, incluso cuando estas otras formas son más eficientes, eficaces o rentables. Ciertas versiones de la personalización desafían realmente las formas de aprendizaje escolares. Las formas más extremas de personalización van incluso más allá: desescolarizan la escuela: la libertad, la igualdad y la formación se sacrifican en aras del aprendizaje-beneficio y la empleabilidad social. Cuando la educación se desarrolla en esta dirección, tal vez resulte más evidente que hay razones para oponerse al actual alumnocentrismo.

CUANDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA CORRE EL RIESGO DE EXCLUIR LA ESCUELA

Probablemente, el desafío más importante que enfrentamos en la actualidad es la educación inclusiva. La estricta separación entre la educación convencional y la educación especial es objeto de un debate cada vez más intenso, lo cual es comprensible, ya que la normalidad ha dejado de ser el parámetro que guía y legitima la organización de la educación. Sin embargo, la pregunta es cómo puede entenderse esto desde la perspectiva pedagógica que hemos esbozado. Desde este punto de vista, todos los niños tienen derecho a la *escuela*. En otras palabras, el derecho a la escolarización no está condicionado. La cuestión es, entonces, si existen razones pedagógicas para distinguir

tipos de escuelas en función de las características de los alumnos. Hemos tratado de argumentar que es responsabilidad de la escuela compensar pedagógicamente las diferencias en la situación inicial. Esto significa que, en nombre de la libertad pedagógica y la igualdad, estas características nunca deben considerarse «naturales» o «determinantes». Desde este punto de vista pedagógico, la diferencia entre las escuelas convencionales y las escuelas especiales, en principio, no puede defenderse. Pero, además de estos principios tan importantes, también está el tema del pragmatismo pedagógico. Nos referimos a que la escuela también tiene que estar organizada, y la libertad y la igualdad deben concretarse materialmente para que la escuela sea para todos. Siempre será un desafío considerar las prácticas concretas a la luz de los principios de libertad, igualdad y formación, pero también seguir examinando estos principios a la luz de su viabilidad práctica y pedagógica. Esto implica, además, no permitir que los principios éticos o la lógica de la justicia social eclipsen lo pedagógico en estas situaciones, porque de ese modo corremos el riesgo de negar la *escuela* a los niños pequeños. A modo de ejemplo, y sin entrar en detalles, nos gustaría plantear algunas cuestiones.

El pragmatismo pedagógico está claramente en juego en las posibles tensiones entre libertad e igualdad. La organización material necesaria para ubicar a todos los alumnos en una situación pedagógica inicial de igualdad puede llevar a negar a muchos alumnos la libertad de desarrollarse. A estos alumnos solo se les ofrece la oportunidad de seguir una sola forma

específica de desarrollo y, así, se les niega el acceso a la escuela. Ya no tienen la oportunidad de convertirse en alumnos y quedan relegados a recibir el apoyo adicional que necesitan. Por supuesto, en sentido inverso, también es posible que la propuesta de dedicación plena a la libertad sea tan grande –pensemos, por ejemplo, en la educación para superdotados– que la igualdad escolar se vea amenazada. Otro ejemplo es la escuela extremadamente personalizada, donde todos son excepcionales y donde todas las diferencias entre los alumnos se magnifican y determinan de antemano el aprendizaje. En este caso, tanto la libertad como la igualdad están en juego y, en cierto modo, ya no podemos hablar de escuela. Todas estas cuestiones carecen de una solución ideal o de un modelo que nos muestre cómo abordar el asunto, por lo que requieren un pragmatismo pedagógico cuidadoso y muy lúcido. Esto también influye en el diseño de escuelas (más) inclusivas. A menudo, se presta atención al gran énfasis que se da al cuidado y la orientación individual en las escuelas de educación especial y a cómo esto puede ser útil en las escuelas convencionales. Desde luego, este criterio es viable. Pero una escuela de educación especial es, ante todo, una *escuela*, y se dirige a los jóvenes en primer lugar como *alumnos*. Además, en estas escuelas se hace mucho hincapié en «crear escuela» y en la experiencia pedagógica en métodos de enseñanza basados en la libertad y la igualdad en situaciones difíciles. El pragmatismo pedagógico también puede ponerse de relieve en este contexto. Sin embargo, otro aspecto es el riesgo de confundir las acciones pedagógicas con

el cuidado, que reemplaza la formación por el desarrollo. Así es como el cuidado de los jóvenes con necesidades puede convertirse en una especie de compensación, incluso en una excusa para la falta de inversiones necesarias en apoyo pedagógico (y, por lo tanto, en los docentes) que pueden convertir a estos jóvenes en alumnos. Este enfoque en el cuidado compensatorio y el desarrollo individual puede ir, entonces, en detrimento de «crear escuela».

Es necesario disponer de recursos para *crear escuela* y, quizás aún más, para reinventarla. Este podría ser el desafío que pone de manifiesto el movimiento en favor de las escuelas inclusivas. Con demasiada frecuencia, la escuela inclusiva se proyecta como la imagen ideal de una sociedad inclusiva; también con demasiada frecuencia se afirma que en una escuela inclusiva los alumnos se socializan para afrontar la diversidad en la vida adulta. En la medida en que estas escuelas impliquen una personalización radical, podrían dar lugar a una forma extraña de socialización: una sociedad de personas únicas que solo comparten el hecho de ser diferentes. Pero, como se ha dicho, las escuelas que solo socializan o (re)producen sociedades tal y como las desean o sueñan los adultos ya no son escuelas. Tal vez no deberíamos apelar a la socialización para hacer realidad nuestros sueños sociales (como adultos), sino soñar con una escuela, lo que significa soñar con un tiempo y un lugar para compartir y renovar el mundo. Es probable que este sea, en efecto, el desafío actual: ¿cómo podemos configurar una escuela del futuro, de qué recursos disponemos para ello? Pero

esto también significa lo siguiente: ¿cómo podemos pensar en la formación básica y en la configuración de un mundo común en el futuro? ¿De qué manera podemos ofrecer a los niños la posibilidad de que configuren ellos mismos un futuro compartido?

FORMACIÓN, NI CUALIFICACIÓN NI SOCIALIZACIÓN

Somos muy conscientes de que la perspectiva pedagógica y nuestras opiniones sobre la libertad y la igualdad académicas pueden parecer idealistas y hasta ingenuas; pero probablemente no sean más ingenuas o idealistas que una teoría económica que supone que cada uno de nosotros es un *homo economicus*, que todos hacemos análisis racionales de costo-beneficio, que el aprendizaje es la producción de capital humano o que podemos organizar la sociedad de manera racional. Cada enfoque parece tener sus supuestos idealistas o, más bien, es quizás ingenuo en sus supuestos. ¿Son entonces todos estos enfoques igualmente valiosos? ¿Debemos situar los enfoques económicos, sociológicos y pedagógicos al mismo nivel? Sería políticamente correcto que tratáramos estas perspectivas de manera igualitaria, lo que significaría que la educación tiene tres funciones igualmente valiosas: una función de cualificación (económica), de socialización (sociológica) y de formación (pedagógica). La ventaja de esta triple división es que todo el mundo puede identificarse con ella, y solo el equilibrio de las funciones sería objeto de debate. Esta corrección política reconcilia a sociólogos, economistas

y pedagogos en cuestiones de educación. Pero, aun así: ¿no deberíamos armarnos de valor para abandonar la corrección política? ¿No es esta conciliación una forma de evitar discutir lo verdaderamente importante? La premisa pedagógica de que todo el mundo tiene la oportunidad de llegar a ser alguien y que nadie tiene el futuro predeterminado quedaría, así, al mismo nivel que la premisa (económica o sociológica) de que el futuro de los jóvenes está determinado económica o socialmente. Entonces, nos olvidaríamos por completo de la escuela.

Nuestro argumento no es que la socialización y la cualificación no tengan importancia, sino que estos ideales no son el objetivo de la escuela y que la escuela, si quiere funcionar como tal, no tiene control sobre la cualificación o la socialización. En cuanto a la importancia de la perspectiva pedagógica con respecto a las demás perspectivas o funciones, es evidente que no somos políticamente correctos. Hacemos un llamamiento políticamente incorrecto a favor de una posición más central de la escuela. Y no lo hacemos porque, nostálgicos como somos, queramos aferrarnos a una institución antigua, sino porque vemos a la generación venidera desde la perspectiva de la igualdad, la libertad y la formación. Es un enfoque que consideramos que vale la pena defender, pero que se ve imposibilitado tanto por la institución educativa normalizadora (de la era moderna) como por el entorno de aprendizaje personalizado. Este enfoque escolar para la generación venidera no solo se ve eclipsado por enfoques externos, económicos o sociológicos, sino que estos enfoques externos también privan a la escuela de su poder para cambiar la sociedad y abrir las puertas al futuro.

MANTENER A LOS NIÑOS FUERA DE LAS FÁBRICAS

Somos muy conscientes de que la escuela puede desaparecer, al igual que puede desaparecer la democracia. Una sociedad puede dejar de elegir las formas escolares de aprendizaje basadas en la libertad, la igualdad y la formación. Podemos imaginar una sociedad que opte decididamente por formas extremas de personalización, que desescolarice la escuela desde adentro. Al mismo tiempo, también somos conscientes de que una sociedad que opta por la escuela se enfrenta a un desafío importante; después de todo, la escuela siempre tendrá que reinventarse. La escuela del siglo XIX no es, sin duda, el modelo para la escuela del futuro. La escuela del siglo XIX se inspiró en la fábrica industrial. Del mismo modo, tal vez deberíamos ser cautelosos a la hora de utilizar los FabLabs contemporáneos y otras plataformas abiertas que quieren explotar la creatividad como modelos para la escuela del futuro. Esos laboratorios y plataformas de la economía creativa pueden ser muy inclusivos y abiertos, ya que están al servicio inmediato del desarrollo del talento, la producción y la innovación; sin embargo, estos espacios de trabajo creativos también son fábricas. La escuela FabLab es un lugar donde los jóvenes descubren y desarrollan sus talentos mientras fabrican e innovan. No se trata en absoluto de libertad pedagógica, igualdad y formación, ni tampoco de estudio y práctica.[12] Nos parece importante mantener a los niños fuera de las fábricas, al menos por ahora. Por lo tanto, se

12 Véanse más detalles en Masschelein, Simons y Larrosa (2019).

necesita una imaginación diferente y más pedagógica cuando hablamos de la escuela del futuro.

Lo anterior suele malinterpretarse como una defensa de que todo lo que tenga que ver con el «trabajo» debe quedar fuera de la escuela. En un momento en el que el significado del trabajo es cada vez menos claro, resulta más necesario que nunca cuestionar la relación entre el trabajo y la escuela, o más bien, cómo el trabajo puede encontrar un lugar en la educación escolar (es decir, no solo en la formación profesional, por ejemplo). Pero dar un lugar al trabajo en la escuela no debe hacerse principalmente desde el punto de vista del empleo o la empleabilidad, ni como una parte práctica (junto a la teoría) o subordinada al proceso creativo de hacer y fabricar. La atención al trabajo es importante al menos por dos razones.

Ante todo, la escuela es quizás el lugar donde la generación venidera tiene la oportunidad de relacionarse con el *mundo* del trabajo. El trabajo y el hecho de trabajar son parte de la formación para la vida: ¿qué significa trabajar, qué significa estar trabajando, qué tipo de compromiso con el mundo se establece en las distintas formas de trabajo, qué es lo específico del poder del trabajo, qué tipo de atención se necesita para el trabajo, pero también, qué tipo de atención y compromiso se hace posible a través del trabajo…? Parece que tendemos a identificar el trabajo de modo demasiado simplista con el ejercicio de una profesión concreta o con el hecho de tener un empleo. El trabajo también puede abordarse como una forma esencial de relacionarse con las cosas del mundo (material,

tierra, materia…), como una implicación específica con esas cosas y con los demás. Por lo tanto, la escuela se trata tanto de relacionarse con el mundo del trabajo (su gramática) como de relacionarse con el mundo de la naturaleza, el lenguaje, la economía…

Pero, en un segundo lugar, es importante considerar cómo el trabajo –y cuáles de sus formas– puede contribuir a hacer posibles la libertad, la igualdad y la educación. En este contexto, vale la pena recordar que el movimiento reformista de la primera mitad del siglo pasado concedía una gran importancia formativa al trabajo: no como preparación para una profesión, sino como la configuración de una determinada relación (colectiva) con el mundo en la que nuestra dignidad encuentra su expresión como amor y atención al mundo y su belleza (véanse, por ejemplo, los escritos y prácticas de Freinet, Montessori, Dewey). En realidad, el desafío consiste en desarrollar formas de trabajo –es decir, formas de trabajo interesantes, tareas escolares significativas– que contribuyan a hacer posible la escuela. Al fin y al cabo, los jóvenes trabajan en la escuela, y un método pedagógico relevante implica realizar un trabajo «indefinido» que le dé cabida a la libertad, la igualdad y la formación. Las actividades definidas que se centran exclusivamente en producir, hacer o desarrollar, aunque ofrezcan variedad, suelen ser insuficientes para ese fin. Inventar estas formas pedagógicas de trabajo, nuevos tipos de tareas escolares, nos parece un desafío para el futuro.

PERMITIR QUE EL MUNDO VAYA A LA ESCUELA

Si queremos volver a poner el centro de atención en la escuela, quizá el mayor desafío que se nos plantea hoy es discernir para qué mundo queremos preparar a los jóvenes. Esto no significa especular sobre las competencias que se les deben exigir, sino descubrir qué gramáticas (incluidos los algoritmos, el código, la cultura de la imagen, la huella ecológica…) determinan nuestras vidas y nuestra sociedad. Debemos atrevernos a dejar de lado el supuesto de que no hay contenidos formativos que puedan seguir el ritmo de una sociedad en constante cambio, donde todo envejece rápidamente. En el mejor de los casos, este discurso sobre el cambio demuestra que la escuela, cuando funciona como escuela, nunca ha sido (ni es) (meramente) una transmisión de conocimientos. Si hay algo que la digitalización está dejando claro es que no necesitamos la escuela para adquirir conocimientos. Volver a la retórica del cambio permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida es una forma de ignorar la responsabilidad que la escuela nos impone, la responsabilidad de atrevernos a emprender una indagación colectiva sobre nosotros mismos. No se trata de formular y proyectar expectativas sobre la educación, como han intentado hacer muchas iniciativas al plasmar por escrito los objetivos y escenarios de la educación para las próximas décadas, sino de encontrar las gramáticas básicas que hacen posible la

convivencia. Una investigación colectiva sobre nosotros mismos no es un debate o una encuesta a través de la cual creamos una imagen colectiva de un ciudadano o una sociedad ideal, para posteriormente movilizar a la escuela con el fin de que haga realidad esta imagen a través de la próxima generación; es una investigación sobre nuestras formas contemporáneas de convivencia con la ambición de llegar a las «fuerzas básicas» o a una «base compartida», lo que significa llegar al contenido de la formación básica. Hoy en día, esto exige, como mínimo, una investigación sobre la *gramática* básica de Internet y de las relaciones sociales mediadas por las herramientas digitales, así como sobre la gramática de compartir y habitar un planeta. Este tipo de investigación es la única forma en que podemos presentar estas gramáticas y ofrecer a los jóvenes la oportunidad de relacionarse con ellas. Los medios o contenidos de esa formación básica son, en este sentido, quizás aún más importantes que sus objetivos. La responsabilidad que nos confiere la escuela también implica que situemos el cuidado de la convivencia y el compartir un mundo en el centro de nuestras preocupaciones.

Sin duda, desde una perspectiva pedagógica, poner el foco en el alumno se logra centrándose en el mundo. Y para descubrir qué significa esto, puede ser pertinente recuperar a ciertos educadores reformistas tradicionales y la forma en que experimentaron con la escuela. No solo estaban interesados en liberar al alumno, sino que siempre pretendían volver a centrar la atención en el mundo. Solo cuando encontremos nuevas formas de revelar el mundo a través de las gramáticas, de permitir que el mundo entre en la escuela y de despertar el

interés por el mundo, daremos a los jóvenes la oportunidad de forjar su propio futuro. Así es también como evitamos que los jóvenes se moldeen a nuestra imagen y semejanza y les damos el tiempo y el espacio necesarios para aprender a relacionarse con lo que los influye. Poner la escuela en el centro de nuestra atención quiere decir poner el mundo en el centro, y esto significa hacer justicia a la generación venidera de una manera *pedagógica*: hacer posible que los jóvenes se conviertan en alumnos y hacer posible que se cuide el mundo.

La responsabilidad que la escuela nos confiere es poner en el centro el cuidado de la convivencia en nuestro mundo compartido. ¿Significa esto que el alumno no es el centro de la escuela? Por supuesto que no: el alumno está en el centro, pero no solo, y lo más importante, no lo está como portador de necesidades únicas, sino como alguien capaz de relacionarse con el mundo o como alguien a quien el mundo puede hablar (de nuevo). Solo si encontramos nuevas formas de ubicar también al mundo en el centro, de hacer que hable y de despertar el interés por él, daremos a los jóvenes la oportunidad de tener un futuro propio. Solo así evitaremos moldear a los jóvenes a nuestra imagen y les daremos la oportunidad de aprender a relacionarse con lo que los influye. En este punto, tal vez deberíamos mencionar explícitamente que esto también significa permitir que el mundo (del lenguaje, las matemáticas, el código, etc.) hable y se exprese. Nos gustaría recordar aquí los peligros que Platón señaló en relación con la escritura: que nos volvería perezosos («no tenemos que recordar nada, está en los libros; no tenemos que saber, siempre que podamos encontrarlo») y,

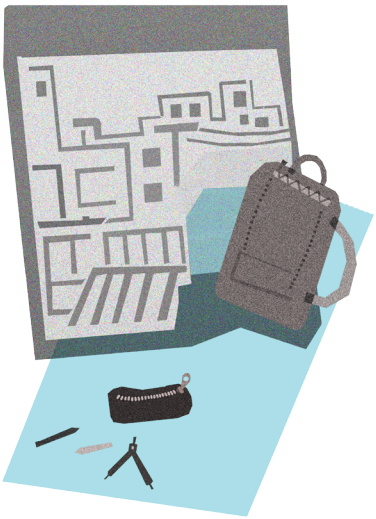
sobre todo, que significaría que las palabras con las que nos enfrentamos en la escritura, a diferencia de las palabras habladas, ya no podrían grabarse en nuestras vidas (física, emocional y mentalmente), sino que permanecerían externas y abstractas. Por lo tanto, estos peligros exigen que desarrollemos prácticas pedagógicas para tratar las palabras escritas de tal manera que sigan teniendo significado, que las palabras se graben o incorporen, y la escuela tiene un papel importante que desempeñar a este respecto.

La alfabetización –también a través de la escritura– siempre tiene que ver de alguna manera con el hecho de que las letras están grabadas en el cuerpo y que somos capaces de relacionarnos con el lenguaje precisamente porque esas letras han sido grabadas. Quizá deberíamos preguntarnos qué métodos escolares (incluidos tipos de ejercicios y prácticas) podemos desarrollar para que lo que nos llega hoy en día en forma digital y como imágenes digitales, y lo que se presenta como gramática digital, pueda grabarse y significar algo, en el sentido de convertirse en algo con lo que relacionarnos. La alfabetización digital implica, por lo tanto, una suerte de formación. Una vez más, apuntamos a la importancia de las gramáticas básicas de Internet, del mundo digital y de la cultura visual (véase también Dussel, 2018).

Pero la importancia de las gramáticas básicas y la alfabetización siempre va acompañada de la importancia de la autoridad, es decir, de una autoridad pedagógica específica. No se

trata de la autoridad institucional o policial, sino de la autoridad en cuanto a que algo nos «dice» algo o «tiene que decirnos» algo en el sentido estricto de la palabra y, por lo tanto, adquiere un significado duradero. Algo solo puede grabarse y desempeñar un papel en la formación si tiene algo que decir, si genera un interés (compartido). Al igual que con la escritura, esta impronta no se ha producido automáticamente con la cultura digital (de la imagen). Requiere métodos y un trabajo escolar específico, y quizá también docentes que puedan hacer que algo (del mundo) hable, para darle autoridad y que pueda quedar grabado. En lugar de centrarse en aumentar la (limitada) motivación de los jóvenes, las escuelas y los docentes pueden centrarse en nuevos métodos que hagan hablar (de nuevo) al mundo, que despierten el interés y que hagan que lo que se dice y se muestra también cause una impresión duradera (véase también Vlieghe y Zamojski, 2019).

Esto también significa que la formación, y tal vez especialmente la escolarización, de los docentes es fundamental. Además de una formación en pedagogía, didáctica y en la materia que imparten, tal vez también sea importante que los docentes cursen algún tipo de *estudios escolares*. Esto, al menos, les daría la oportunidad de relacionarse con *el mundo escolar*, de preocuparse por él, de cuidarlo y, por lo tanto, de desempeñar un papel en su renovación.



A modo de cierre

05

Estudios escolares y la gramática de la escuela

Si las articulaciones anteriores tienen sentido y superan la prueba de nuestras preocupaciones en materia de educación, la nueva generación y el mundo, vale la pena explorar una mayor profundización de los estudios escolares y su enfoque en la gramática de la escuela. Esta gramática no debe confundirse con la «fenomenología de la escuela» esbozada por Illich (1970), que, aunque invita a la reflexión, se centra principalmente en reconocer en ella las características de una institución religiosa hasta el punto de que parece que ya no hay diferencia. Tampoco debe confundirse con la «gramática de la escolarización» elaborada por Tyack y Tobin (1994), que en realidad es una teoría que explica (cínicamente) por qué los elementos institucionales de la organización escolar se resisten a la innovación y la reforma. Su preocupación no es «hacer escuela», sino la historia de una

práctica social desde el punto de vista de la continuidad y la resistencia al cambio. Su ambición es el desarrollo teórico y la explicación desde afuera, no la articulación del aprendizaje escolar desde adentro, y su uso de la gramática se centra en aquello que se define y no en el movimiento de indefinición que se produce en el acto de gramaticalización. La gramática de la escuela que tenemos en mente se centra en los gestos, los objetos y las estructuras que se han inventado para hacer escuela, así como en las experiencias y los supuestos que se ponen en práctica en el aprendizaje escolar.[13] Es probable que profundizar en la gramática de la escuela en los estudios escolares pueda proporcionar a todas las personas preocupadas por el aprendizaje (en condiciones de libertad e igualdad) la alfabetización escolar necesaria para inventar y reinventar (de nuevo) la escuela como trabajo indefinido. Para concluir, queremos plantear dos cuestiones que podrían ser importantes para articular dicha gramática de la escuela.

La primera cuestión tiene que ver con el desafío de encontrar una forma de articular la propia experiencia escolar. Más que narrar las experiencias (buenas, malas, geniales, tristes) del aprendizaje en la escuela, se trata del desafío de hallar un lenguaje pedagógico que dé voz a la experiencia de participar en el aprendizaje escolar. No se trata de la experiencia de una condición en la que alguien no es (todavía) capaz, por ejemplo, de escribir o contar, pero tampoco es la experiencia de ser (ya)

13 Para profundizar en el tema, véanse también las diferentes contribuciones en Larrosa (2017).

capaz de escribir o contar. La experiencia escolar se refiere a lo que se experimenta en el momento único en que escribir o contar se convierten en una posibilidad; la experiencia durante el aprendizaje, antes de ser realmente capaz de escribir o contar, pero no solo la experiencia de (simplemente) no ser capaz de escribir o contar. Pensemos en el niño pequeño que aprende a escribir, en la imagen del niño a la que Jorge Larrosa (2002, 2003) se refiere una y otra vez, la imagen del niño con la lengua ligeramente fuera de la boca, entre los labios, mientras intenta formar las letras en el papel. Antes de poder escribir, el niño experimenta (probablemente) no poder, pero no experimenta el aprendizaje. Cuando es capaz de escribir, tal vez el alumno se recuerda a sí mismo aprendiendo, pero no experimenta el aprendizaje. La experiencia escolar es la experiencia en el momento mismo en que se experimenta como tal la capacidad de escribir (y, por tanto, de no escribir). Quizá Serres (1997) intentó describir exactamente estas experiencias escolares cuando se refirió a la experiencia de estar «en el medio» (de las cosas), la experiencia de un curso de vida interrumpido en el que se trazan posibles nuevos cursos. Serres describe cómo el aprendizaje consiste en salir de casa, exponerse y «separarse de la llamada "dirección natural"», lo que significa llegar a una condición en la que no hay una dirección fija o predefinida y, por consiguiente, se hace posible la experiencia de todas las direcciones. La experiencia del aprendizaje escolar consistiría, entonces, en experimentar un nuevo mundo de posibilidades en relación con, por ejemplo, el lenguaje, la naturaleza, la historia, el propio cuerpo, nuestro planeta, etc.

La segunda cuestión que debemos explorar más a fondo se refiere a las razones de la ambivalencia (por no decir ridiculización) y la marginación o ignorancia de la condición escolar. Una primera razón podría ser que, si el aprendizaje escolar en sentido estricto consiste realmente en (trans)formarse a uno mismo y, por lo tanto, también en convertirse en otra persona, es muy difícil recordar quién se era antes (lo que implica también que no existe un «yo» estable que experimente el cambio). O, dicho de otro modo, siempre es desde la perspectiva de en quién nos hemos convertido que volvemos al pasado. Hay una especie de irreversibilidad en juego y, por ende, la experiencia y el proceso escolar en sí mismos son difíciles de recordar. Una segunda razón podría ser que reconocer el papel del aprendizaje escolar implica reconocer que en quien uno se ha convertido es el resultado de contingencias pedagógicas y de la condición escolar a la que se ha estado expuesto. Esta dependencia de la contingencia escolar probablemente no solo sea difícil de aceptar –e incluso escandalosa– para los filósofos, sino también para todos aquellos que quieren mantener intacto su estado de independencia. Se podría decir que el aprendizaje escolar, en este sentido, se acerca a la estructura del trauma y a la lógica del inconsciente (es decir, una experiencia perturbadora que se ignora de alguna manera); pero hay una diferencia fundamental: es probable que el aprendizaje escolar no se trate de un recuerdo doloroso, sino de un olvido alegre, y quizá no necesite análisis ni terapia, sino celebración y gratitud.

Sin embargo, puede que haya una tercera razón posible relacionada con nuestro presente, y es que las escuelas siempre organizan un «desorden fundamental»: crean un término medio sin dirección y aceptan que la generación venidera pueda cuestionar y desafiar a la generación anterior. La profunda ambigüedad de las sociedades que «deciden» tener escuelas está relacionada, se podría decir, con el hecho de que esto se considera un acto generoso hacia la generación venidera y el mundo. Pero este acto va acompañado de un fuerte temor, e incluso de una no aceptación, de que lo que los mayores valoran y dan por sentado sea cuestionado u objetado por los «inmaduros», aun sin razones ni argumentos. Esto significaría que la ridiculización, la marginación y la instrumentalización de la «escuela» son el resultado de un profundo temor a que la generación venidera se convierta realmente en una nueva generación y empiece a ocuparse del mundo por sí misma. Significaría que la personalización también puede abordarse como una estrategia adecuada para eliminar el potencial renovador, o incluso revolucionario, de la educación, con el fin de evitar que la nueva generación y el mundo vayan a la escuela.

Bibliografía

Achterhuis, Hans

1979 *De markt van welzijn en geluk* [*El mercado del bienestar y la felicidad*], Baarn, Ambo.

Apple, Michael

1979 *Ideology and curriculum* [*Ideología y plan de estudios*], Londres, Routledge & Kegan Paul.

Arendt, Hannah

2006 «The Crisis in Education» [1958], en íd. (ed.), *Between Past and Future*, Nueva York, Penguin. [La crisis en la educación, en H. Arendt (ed.), *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ediciones Península, 1996].

Bachelard, Gaston

1967 *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* [1934], París, Vrin. [*La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Buenos Aires, Editorial Argos, 1948].

Becker, Gary

1976 *The Economic Approach to Human Behavior*, Chicago, University of Chicago Press.

Bergviken Rensfeldt, A.

2012 «Technologies of the Self: Personalisation as a New Mode of Subjectivation and Knowledge Production». [«Tecnologías del yo: la personalización como un nuevo modo de subjetivación y producción de conocimiento»], en *E-Learning and Digital Media*, vol. 9, nº 4, pp. 406-418.

Biesta, Gert J.J.

2010 *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*, Boulder, Colorado, Paradigm Publishers. [*La buena educación en la era de las mediciones: ética, política y democracia*, Madrid, Ediciones Morata, 2023].

2013 *The Beautiful Risk of Education*, Londres, Paradigm Publishers. [*El bello riesgo de educar*, España, Ediciones SM España, 2017].

Blacker, David J.

2013 *The Falling Rate of Learning and the Neoliberal Endgame* [*La caída del ritmo de aprendizaje y el fin del neoliberalismo*], Winchester y Washington, D.C., Zero Books.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Editions de Minuit. [*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2017].

Bouwen, G. *et al.* (eds.)

2014 *De nieuwe school in 2030: Hoe maken we leren en werken aantrekkelijk?* [*La nueva escuela en 2030: ¿Cómo hacemos que aprender y trabajar sean atractivos?*], Departement Onderwijs en Vorming, Vlaamse Onderwijsraad, Koning Boudewijnstichting.

Bray, Barbara y McClaskey, Kathleen

2015 *Make Learning Personal: The What, Who, WOW, Where, and Why* [*Personalizar el aprendizaje: el qué, el quién, el WOW, el dónde y el porqué*], Thousand Oaks, CA, Corwin.

Bröckling, Ulrich

2006 «Und… wie war ich? Über feedback» [«¿Y, qué tal lo hice? Sobre la retroalimentación»], en *Mittelweg*, vol. 36, nº 2, pp. 26-43.

Buchanan, James M. y Tullock, Gordon

1962 *The Calculus of Consent. Logical Foundations of Constitutional Democracy*, Ann Arbor, University of Michigan Press. [*El cálculo del consenso: fundamentos lógicos de la democracia constitucional*, Madrid, Espasa-Calpe, 1980].

Casati, Roberto

2013 *Contre le colonialism numérique. Manifeste pour continuer à lire*, París, Albin Michel. [*Elogio del papel: contra el colonialismo digital*, Barcelona, Ariel, 2015].

Cheney-Lippold, John

2011 «A New Algorithmic Identity. Soft Biopolitics and the Modulation of Control» [«Una nueva identidad algorítmica. La biopolítica blanda y la modulación del control»], en *Theory, Culture & Society*, vol. 28, nº 6, pp. 164-181.

Comisión Europea

2001 *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, Bruselas, Comisión Europea.

2008 *Propuesta de decisión del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al Año europeo de la creatividad y la innovación 2009* (28.3.2008 COM (2008) 159), Bruselas, Comisión Europea.

2010 *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, Bruselas, Comisión Europea.

2012 *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*, Comunicación de la Comisión (20.11.2012 COM(2012)0669), Bruselas, Comisión Europea.

2013 *Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos*, Comunicación de la Comisión (COM (2013)0654 final), Bruselas, Comisión Europea.

Consejo Científico para la Política del Gobierno

2013 *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland* [*Hacia una economía del aprendizaje. Invertir en la capacidad de generar ingresos de los Países Bajos*], Ámsterdam, Amsterdam University Press.

Depaepe, Marc (ed.)

1999 *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)* [*Orden en el progreso. Día tras día en la escuela primaria belga (1880-1970)*], Lovaina, Universitaire Pers Leuven.

Dewulf, Luk

2009 *Ik kies voor mijn talent* [*Elijo mi talento*], Schiedam, Lannoo/Scriptum.

Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión

2013 *Analysis and Mapping of Innovative Teaching and Learning for All through New Technologies and Open Educational Resources in Europe Accompanying the Document Communication «Opening Up Education»* [*Análisis y cartografía de la enseñanza y el aprendizaje innovadores para todos a través de las nuevas tecnologías y los recursos educativos abiertos en Europa. Documento que acompaña a la Comunicación «Apertura de la educación»*], (SWD(2013) 341 final), Bruselas, Comisión Europea.

Donzelot, Jacques

1977 *La police des familles*, París, Les Editions de Minuit. [*La policía de las familias*, España, Irrecuperables, 2023].

Doornbos, Klaas

1969 *Opstaan tegen het zittenblijven* [*Enfrentarse a la repetición de cursos*], La Haya, Staatsuitgeverij.

Dunn, Lloyd M.

1968 «Special education for mildly retarded. Is much of it justifiable» [«Educación especial para personas con retraso mental leve. ¿Es en gran medida justificable?»], en *Exceptional Children*, nº 35, pp. 5-22.

Durkheim, Émile

1981 «De educatie, haar aard en haar rol» [1911] [«La educación, su naturaleza y su papel»], en Du Bois-Reymond, M. y Wesselingh, A. (eds.), *School en maatschappij. Sociologen over onderwijs en opvoeding* [*La escuela y la sociedad. Sociólogos sobre la educación y la formación*], Groninga, Wolters-Noordhoff, pp. 209-223.

Dussel, Inés

2018 «The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning» [«El aula digital. Una reflexión histórica sobre el rediseño de los contextos de aprendizaje»], en Grosvenor, Ian y Rasmussen, Lisa. R. (eds.), *Making Education: Governance by Design* [*Creando la educación: gobernanza mediante el diseño*], Nueva York, Springer Verlag, pp. 173-196.

Faure, Edgar *et al.*

1972 *Learning to be. The world of education today and tomorrow* [*Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*], París, Unesco.

Feuz, Martin; Fuller, Matthew y Stalder, Felix

2011 «Personal Web searching in the age of semantic capitalism: Diagnosing the mechanisms of personalization» [«La búsqueda web personal en la era del capitalismo semántico: diagnóstico de los mecanismos de personalización»], en *First Monday*, vol. 16, nº 2, 7 de febrero.

Foucault, Michel

1975 *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*, Nueva York, Random House. [*Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, México, D.F., Siglo Veintiuno, 1976].

2001 *L'hermeneutique du sujet*, París, Gallimard. [*La hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones Akal, 2005].

2007 *The Politics of Truth* [*La política de la verdad*], Los Ángeles, Semiotext(e).

Fuchs, Douglas y Fuchs, Lynn S.

1994 «Inclusive schools movement and the radicalization of special educational reform» [«El movimiento de las escuelas inclusivas y la radicalización de la reforma educativa especial»], en *Exceptional Children*, vol. 60, nº 4, pp. 294-309.

Gagné, Robert

1970 *The Conditions of Learning*, Londres, Holt, Rinehart and Winston. [*Las condiciones del aprendizaje*, México D.F., Editorial Interamericana, 1987].

Gardner, Howard

1995 «Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages» [«Reflexiones sobre las inteligencias múltiples: mitos y mensajes»], en *Phi Delta Kappan*, nº 76, pp. 200-209.

2011 *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the 21st Century*, Nueva York, Basic Books. [*Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*, Buenos Aires, Paidós, 2012].

Gartner, Alan y Lipsky, Dorothy K.

1987 «Beyond special education: Toward a quality system for all students» [«Más allá de la educación especial: hacia un sistema de calidad para todos los estudiantes»], en *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 4, pp. 367-395.

Hacking, Ian

1990 *The Taming of Chance*, Cambridge, The Cambridge University Press. [*La domesticación del azar*, Barcelona, Gedisa, 1991].

Hartley, David

2007 «Personalisation: the emerging "revised" code of education?» [«La personalización: ¿el nuevo código "revisado" de la educación?»], en *Oxford Review of Education*, vol. 33, nº 5, pp. 629-642.

2008 «Education, markets and the pedagogy of personalisation» [«Educación, mercados y la pedagogía de la personalización»], en *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, nº 4, pp. 365-381.

Hood, Christopher

1989 «Public administration and public policy: Intellectual challenges for the 1990s» [«Administración pública y políticas públicas: desafíos intelectuales para la década de 1990»], en *Australian Journal of Public Administration*, nº 48, pp. 346-358.

Illich, Iván

1970 *Deschooling Society*, Nueva York, Harper & Row. [*La sociedad desescolarizada*, Buenos Aires, Godot, 2011].

Keller, Fred S.

1968 «Goodbye, Teacher» [«Adiós, maestro»], en *Journal of Applied Behaviour Analysis*, nº 1, pp. 79-87.

Knowles, Malcolm

1975 *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* [*Aprendizaje autodirigido. Una guía para estudiantes y profesores*], Nueva York, Association Press.

Kohan, Walter y Kennedy, David

2014 «School and the future of scholé: a preliminary dialogue» [«La escuela y el futuro de la *escolé*: un diálogo preliminar»], en *Childhood and Philosophy*, vol. 10, nº 19, pp. 199-216.

Kohlberg, Lawrence y Mayer, Rochelle

1972 «Development as the aim of education» [«El desarrollo como objetivo de la educación»], en *Harvard Educational Review*, vol. 42, nº 4, pp. 449-496.

Larrosa, Jorge

2002 «Notas sobre a experiência e o saber de experiência», en *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, pp. 20-28.

2003 *La experiencia de la lectura*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge (ed.)

2017 *Elogio de la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Latour, Bruno

2010 *On the Modern Cult of the Factish Gods*, Durham, Duke University Press. [*Sobre el culto moderno de los dioses facticheS*, Buenos Aires, Dedalus, 2018].

Leadbeater, Charles

2004 *Learning about Personalisation: How Can We Put the Learner at the Heart of the Education System?* [*Aprender sobre la personalización: ¿cómo pode-*

mos ubicar al alumno en el centro del sistema educativo?], Londres, DfES, DEMOS and NCSL.

2008 *What's Next? 21 Ideas for 21st Century Learning* [*¿Qué viene después? 21 ideas para el aprendizaje del siglo XXI*], Londres, The Innovation Unit.

Masschelein, Jan y Simons, Maarten

2010 «The hatred of public schooling: the school as the mark of democracy» [«El odio hacia la educación pública: la escuela como símbolo de la democracia»], en *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, nos 5-6, pp. 666-682.

2013 *In defence of the school. A public issue*, Lovaina E-ducation, Culture & Society Publishers. [*Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014].

Masschelein, Jan; Simons, Maarten y Larrosa, Jorge

2019 «The matter with/of school. Storylines of the scholastic fable» [«El tema de la escuela. Argumentos de la fábula escolar»], en Mayer, Ralf; Schäfer, Alfred y Wittig, Steffen (eds.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren* [*Jacques Rancière: Lecturas pedagógicas*], Wiesbaden, Springer VS, pp. 135-153.

Mathiesen, Thomas

1997 «The viewer society. Michel Foucault's "Panopticon" revisited» [«La sociedad espectadora. El "panóptico" de Michel Foucault revisitado»], en *Theoretical Criminology*, vol. 1, nº 2, pp. 215-234.

Mathijssen, Mathias A.J.M.

1982 *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering* [*La élite y el mito. Un análisis sociológico de la lucha por el cambio educativo*], Deventer, Van Loghum Slaterus.

Miliband, David

2006 «Choice and voice in personalised learning» [«Elección y voz en el

aprendizaje personalizado»], en Centre for Educational Research and Innovation (ed.), *Schooling for tomorrow personalising education* [*Escuelas del Futuro. La personalización de la enseñanza*], París, OCDE, pp. 21-30.

Mincu, Monica E. (ed.)

2012 *Personalisation of Education in Contexts Policy Critique and Theories of Personal Improvement* [*Personalización de la educación en distintos contextos: crítica de las políticas y teorías sobre la mejora personal*], Róterdam, Sense Publishers.

Mintzberg, Henry

1979 *The structuring of organizations*, Nueva Jersey, Prentice-Hall. [*La estructuración de las organizaciones*, España, Ariel, 2012].

National Center on Universal Design for Learning (NCUDL)

s/f Disponible en <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl> [consulta: 17 de octubre de 2025].

Olssen, Mark; Codd, John y O'Neill, Ann-Marie

2004 *Education Policy* [*Política educativa*], Londres, Sage.

Open Badges Mozilla

s/f *About: Get recognition for learning that happens anywhere. Then share it on the places that matter* [*Acerca de: Obtenga reconocimiento por el aprendizaje que se produce en cualquier lugar. A continuación, compártalo en los lugares que importan.*]. Disponible en <http://openbadges.org/about> [consulta: 17 de octubre de 2025].

Parsons, Talcott

1959 «The School Class as a Social System; Some of its Function», en *Educational Review*, nº 29, pp. 297-318.

Peschar, Jules y Wesselingh, A. (eds.).

1995 *Onderwijssociologie, een inleiding* [*Sociología educativa, una introducción*], Groninga, Woltern-Noordhoff.

Pine, B. Joseph y Gilmore, James H.

1999 *The Experience Economy*, Boston, Harvard Business School Press. [*La economía de la experiencia*, Buenos Aires, Granica, 2000].

2011 *The Experience Economy* (updated edition) [*La economía de la experiencia* (edición actualizada)], Boston, Harvard Business School Press.

Pollard, Andrew y James, Mary (eds.)

2004 *Personalised Learning: A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme* [*Aprendizaje personalizado: un comentario del Programa de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje*], Londres, Economic and Social Research Council.

Popkewitz, Thomas S.

1998 *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*, Nueva York, Teachers College Press. [*La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corregidor, 1998].

2007 *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education and Making Society by Making the Child*, Nueva York, Routledge. [*El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*, Madrid, Morata, 2009].

Pykett, Jessica

2009 «Personalisation and de-schooling: uncommon trajectories in contemporary education policy» [«Personalización y desescolarización: trayectorias poco comunes en la política educativa contemporánea»], en *Critical Social Policy*, vol. 29, nº 3, pp. 374-397.

Rancière, Jacques

1988 «École, production, égalité» [«Escuela, producción, igualdad»], en Rencou, X. (ed.), *L'école contre la démocratie* [*La escuela contra la democracia*], París, Edilig, pp. 79-96.

1991 *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford CA, Stanford University Press. [*El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007].

2007 *Hatred of Democracy*, Londres y Nueva York, Verso. [*El odio a la democracia*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2006].

Robinson, Ken

2006 *Do Schools Kill Creativity*? [*¿Las escuelas matan la creatividad?*] (Charla Ted). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=iG-9CE55wbtY> [consulta: 17 de octubre de 2025].

2015 *Creative Schools*, Londres-Nueva York, Penguin. [*Escuelas creativas*, Barcelona, Grijalbo, 2015].

Roith, Christian

1985 *Accelerated learning* [*Aprendizaje acelerado*], Nueva York, Dell Publishing.

2015 *Memory and Critique: Essays on the History of Education and School in Spain and Germany* [*Memoria y crítica: Ensayos sobre la historia de la educación y la escuela en España y Alemania*], Almería, Editorial de la Universidad de Almería.

Rouvroy, Antoinette

2011 «Technology, virtuality and utopia: governmentality in an age of autonomic computing» [«Tecnología, virtualidad y utopía: la gobernanza en la era de la computación autónoma»], en Hildebrandt, Mireille y Rouvroy, Antoinette (eds.), *Law, human agency and autonomic computing: the philosophy of law meets the philosophy of technology* [*Derecho, agencia humana y computación autónoma: la filosofía del derecho se encuentra con la filosofía de la tecnología*], Londres, Routledge, pp. 119-140.

Schultz, Theodore

1971 *Investment in Human Capital: the Role of Education and of Research* [*La inversión en capital humano: el papel de la educación y la investigación*], Nueva York, Free Press New York.

Serres, Michel

1991 *La pédagogie de voyage*. Dites-moi! [*La pedagogía del viaje. ¡Cuéntame!*]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=B_6rWN_oBGQ&t=417s> [consulta: 17 de octubre de 2025].

1997 *The Troubadour of Knowledge* [*El trovador del conocimiento*] (S. F. Glaser y W. Paulson, trads.), Ann Arbor, The University of Michigan Press.

Shuell, Thomas J.

1988 «The role of the student in learning from instruction» [«El papel del alumno en el aprendizaje a partir de la instrucción»], en *Contemporary Educational Psychology*, nº 13, pp. 276-295.

Simons, Maarten

2014a «Governing through feedback: From national orientation towards global positioning» [«Gobernar a través de la retroalimentación: de la orientación nacional al posicionamiento global»], en Fenwick, T.; Mangez, E. y Ozga, J. (eds.), *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education* [*Anuario Mundial de la Educación 2014: Gobernanza del conocimiento: comparación, tecnologías basadas en el conocimiento y experiencia en la regulación de la educación*], Londres, Routledge, pp. 155-171.

2014b «Governing education without reform: The power of the example» [«Gobernar la educación sin reformas: el poder del ejemplo»], en *Discourse Studies in Cultural Politics of Education*, vol. 36, nº 5, pp. 712-731.

2018 «Refiguring the European student: Mixed transnational feelings» [«Reformular al alumno europeo: sentimientos transnacionales encontrados»], en Hultqvist, E.; Lindblad, S. y Popkewitz, T. (eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* [*Análisis críticos de las reformas educativas en una era de gobernanza transnacional*], Nueva York, Springer, pp. 169-184.

2020 «The figure of the independent learner: on governing by personalization and debt» [«La figura del alumno independiente: sobre el gobierno mediante la personalización y la deuda»], en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* (*online*, 12 de mayo).

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2008 «The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus» [«La institucionalización del aprendizaje y la creación de un aparato de aprendizaje»], en *Educational theory,* vol. 58, nº 4, pp. 391-415.

2015 «Pedagogische overwegingen over de eigenaardigheid van het basisonderwijs. Pleidooi voor een pedagogische benadering van de finaliteit» [«Consideraciones pedagógicas sobre la especificidad de la educación primaria. A favor de un enfoque pedagógico de la finalidad»], en VLOR (eds.), *De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren. Een strategische verkenning van de missie en de troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen* [*La escuela primaria como base para el desarrollo y el aprendizaje. Una exploración estratégica de la misión y las ventajas de la educación primaria en Flandes*], Lovaina, ACCO, pp. 134-150.

Simons, Peter R.J.

1995 «De leerling» [«El alumno»], en Lowijck, Joost y Verloop, Nico (eds.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* [*Pedagogía: una base de conocimientos para profesionales*], Groningen, Wolters-Noordhoff, pp. 14-43.

Skinner, Burrhus F.

1953 *The Possibility of a Science of Human Behavior* [*La posibilidad de una ciencia de la conducta humana*], Nueva York, The Free House.

Sloterdijk, Peter

2013 *You Must Change Your Life*, Malden, MA, Polity Press. [*Has de cambiar tu vida*, Madrid, Pre-Textos, 2012].

Stainback, William y Stainback, Susan

1984 «A rationale for the merger of special and regular education» [«Justificación de la fusión de la educación especial y la educación convencional»], en *Exceptional Children*, vol. 51, nº 2, pp. 102-111.

Standaert, Roger

2010 «Het secundair onderwijs in de Europese Unie. Op zoek naar tendensen» [«La educación secundaria en la Unión Europea. En busca de tendencias»], en *IVO*, vol. 118, nº 38, pp. 26-38.

Stiegler, Bernard

2010 *Taking care of youth and generations* [*Cuidar a los jóvenes y las generaciones*], Stanford, Stanford University Press.

Tyack, David y Tobin, William

1994 «The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?» [«La "gramática" de la escolarización: ¿por qué ha sido tan difícil cambiarla?»], en *American Educational Research Journal*, vol. 31, nº 3, pp. 453-479.

Vandecandelaere, Machteld *et al.*

2016 Flexibele leerwegen: Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs [Flexible learning trajectories: Inspirational guide for basic education], Leuven, Lannoo.

Van Heek, F.

1968 *Het verborgen talent: milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid* [*El talento oculto: entorno, elección de escuela y aptitud escolar*], Meppel, Boom.

Van Parreren, C.F.

1976 *Leren op school* [*Aprender en la escuela*], Groninga, Wolters-Noordhoff.

Verbeek, Peter-Paul

2011 *De grens van de mens: over techniek, ethiek en de menselijke natuur* [*Los límites del ser humano: sobre la tecnología, la ética y la naturaleza humana*], Rotterdam, Lemniscaat.

Verburgh, A. *et al.*

2016 «School: Everyone can learn everything» [«La escuela: Todos pueden aprender todo»], en Achten, Veerle; Bouckaert, Geert y Schokkaert, Erik (eds.), *A truly golden handbook: The scholarly quest for Utopia* [*Un manual verdaderamente valioso: La búsqueda académica de la utopía*], Lovaina, Leuven University Press, pp. 263-271.

Verschaffel, Lieven

1995 «Beïnvloeden van leerprocessen» [«Influir en los procesos de aprendizaje»], en Lowyck, Joost y Verloop, Nico (eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* [*Ciencias de la educación. Una base de conocimientos para profesionales*], Leuven, Wolters, pp. 153-188.

Vlaamse Regering

2016 *Visie 2050. Een lange termijnstrategie voor Vlaanderen* [*Visión 2050. Una estrategia a largo plazo para Flandes*]. Disponible en <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/visie-2050-een-langetermijnstrategie-voor-vlaanderen> [consulta: 17 de octubre de 2025].

Vlieghe, Joris y Zamojski, Piotr

2019 *An ontology of teaching* [*Una ontología de la enseñanza*], Cham, Springer.

VO-raad

2010 *Ruimte voor ieders talent*. VO-investeringsagenda 2011-2015 [*Espacio para el talento de todos*. Agenda de inversión de VO 2011-2015], Utrecht, VO-raad.

Walma van der Molen, Juliette H.

2014 «Talent is een kiem» [«El talento es una semilla»], en *Boekman 100, Tijdschrift voor Kunst, Cultuur en Beleid*, vol. 26, pp. 6-13.

Wiener, Norbert

1989 *The Human Use of Human Beings* [1950] [*El uso humano de los seres humanos*], Londres, Free Association Books.

Williamson, Ben

2015 «Algorithmic skin: health-tracking technologies, personal analytics and the biopedagogies of digitized health and physical education» [«La piel algorítmica: tecnologías de seguimiento de la salud, analítica personal y biopedagogías de la salud y la educación física digitalizadas»], en *Sport, Education and Society*, vol. 20, nº 1, pp. 133-151.

Posfacio

Quiero empezar este posfacio justamente por el final, por el argumento que ofrecen Maarten Simons y Jan Masschelein en la última sección originalmente titulada «Outro», que en español se tituló «A modo de cierre». El «outro», o bien «outtro» o «extro», me dice Masschelein, es lo contrario del «intro», que es «el camino hacia»; el «outro» es el que marca el camino de salida, o lo que sigue.

En mi primera lectura, equivocada, ese «outro» era también una referencia o un guiño latino, más específicamente a la lengua portuguesa, en la que el «outro» refiere a la alteridad, a los otros siempre presentes en el nos-otros. Pero quizás en ese equívoco había una intuición que no estaba del todo errada. Pienso que el libro, aunque surge de un reporte a las autoridades educativas holandesas y es profundamente belga y europeo en muchos sentidos, también refleja y honra el intenso diálogo que han tenido Masschelein y Simons con América Latina. Ambos viajan con relativa frecuencia a nuestros

países, desde hace veinte años en el caso de Jan y más de diez en el caso de Maarten, y en muchos de esos viajes la presencia de Jorge Larrosa como guía y compañero ha sido importante. Jan y Maarten han participado de proyectos de investigación, seminarios y conferencias, y han visitado escuelas y universidades en distintos países de la región. Más de una vez han manifestado su sorpresa por la cálida recepción de sus ideas de este lado del océano, seguramente vinculada a la fuerza que tiene la tradición de la escuela pública aquí, que contrasta con la extendida crítica y desconfianza de la institución escolar del otro lado.

Destaco este diálogo con América Latina sin ánimo chauvinista o regionalista, sino con la intención de seguir profundizando este intercambio y detenernos en lo que nos da a pensar sobre la necesidad de (más) estudios escolares que se centren en la gramática escolar, en un contexto donde los problemas se enuncian de otras maneras. Quizás las fuerzas desescolarizantes son igualmente poderosas en ambos continentes, pero se manifiestan de maneras distintas. En Europa la presión por individualizar y personalizar la educación es cada vez más notoria, y en ella confluyen los *tests* estandarizados que privilegian la performance individual, la psicologización creciente y el avance de las plataformas digitales, que prometen ajustar la oferta educativa a los «perfiles» personales –una construcción muy específica de la individualidad, hecha de un conjunto de «puntos» marcados por las preferencias que se manifiestan en las interacciones en línea–.

En cambio, en muchos países de América Latina la personalización es materialmente insostenible en clases de cincuenta alumnos o más, y con profesores que tienen una cantidad impresionante (a veces 300, a veces 500, a veces más) de alumnos por semana. Los bajos presupuestos educativos empujan el avance de los grandes conglomerados tecnológicos y la subsecuente privatización de la educación, pero la plataformización, que tiene múltiples resquicios, por no decir cráteres, no está tan extendida como en Europa y dificulta construir «perfiles» estudiantiles algoritmizados. También pesa que la apelación a la comunidad y lo colectivo sigue teniendo relevancia como fuerza política y afectiva, al punto que logra todavía –aunque no sabemos por cuánto tiempo más– ponerle cierto freno a las perspectivas individualistas más rígidas y extremas.

Sin embargo, también aparecen demandas similares a las que se diseccionan en este libro. A las escuelas se les pide priorizar el bienestar socioemocional de los y las estudiantes, individualizar las trayectorias estudiantiles –con una diferencia importante: no se trata de personalizar sino de lograr que se mantengan en la escuela y que esa experiencia sea significativa– y adaptar los programas a los intereses de alumnas y alumnos para que tengan mayor relevancia. Además de la psicologización de los problemas escolares, otra dinámica en alza en la región es la judicialización de los conflictos, que introduce una lógica exterior y les quita a las escuelas la posibilidad de resolver las tensiones desde una perspectiva pedagógica. Quiebra la capacidad de respuesta colectiva institucional e instala una dimensión de derechos jurídicos individuales como razón

superior a lo pedagógico; individualiza y fragmenta, aunque no necesariamente en la línea de la personalización, ya que no hay retroalimentación ni *loop* recursivo que alimente un perfil propio.

En este breve recuento, que necesitaría mucho más desarrollo, puede verse cómo hay tendencias y hasta lenguajes similares en los dos continentes, pero también condiciones y orientaciones diferentes. ¿Importa eso para los estudios escolares? ¿Se puede sostener una gramática escolar si se la contextualiza? Empiezo por la segunda pregunta: creo que la respuesta que darían Masschelein y Simons es que no, porque la escuela es, precisamente, una forma que busca suspenderse del contexto y realizar ciertas operaciones independientemente de las condiciones en que se inscribe. Pero, quizás paradójicamente, la respuesta que yo le daría a la primera pregunta (y creo que los autores estarían de acuerdo) sobre si esas condiciones importan para los estudios escolares es que sí les atañen, porque si no identificamos las fuerzas que habilitan, sostienen o dificultan la forma escolar, difícilmente podamos impulsar el movimiento pedagógico para cuidarla y defenderla que Masschelein y Simons impulsan. Es decir, necesitamos unos estudios escolares que no cedan a la presión de subsumir la escuela a unas condiciones o contextos particulares, que no la vean reducida a eso, pero que no dejen de pensar esas condiciones y de tomarlas en cuenta para hacer escuela y para defender la escuela.

Con la intención de sumar a ese movimiento pedagógico, quiero detenerme en lo que Simons y Masschelein proponen

para articular una gramática de la escuela como base de los estudios escolares. Los autores señalan que es importante hallar o desarrollar un lenguaje pedagógico que permita dar cuenta de lo que es y hace la experiencia escolar. Destacan que ese lenguaje pedagógico no es la narración o documentación de las experiencias escolares (una estrategia muy difundida en las narrativas docentes), sino el que intenta dar cuenta de la experimentación de las nuevas posibilidades que abre la escuela y de que en ella se abren nuevos mundos, ya sean los de las lenguas, las matemáticas, el cuerpo, el planeta o el cosmos. Traen esa imagen de un niño que Larrosa recupera con frecuencia, cuando quiere inscribir las letras en un papel con la lengua fuera, señal de esfuerzo, de no poder, pero también de empezar a poder, de dar un paso que abre nuevas posibilidades. Citan a Serres en «El tercero instruido», quien refiere la importancia de estar «en el medio», como «la experiencia de un curso de vida interrumpido en el que se trazan posibles nuevos cursos».

Habría que pensar cómo se desarrolla ese lenguaje no solamente desde el punto de vista del aprendizaje, sino también, y quizás principalmente, desde la enseñanza, que es, siguiendo esta idea de Serres, una acción que busca interrumpir una trayectoria intentando trazar otras, pero sin saber del todo cómo va a resultar eso. Comparte con el aprendizaje el estar indefinido, el de abrirse en muchas posibilidades, y le suma la intención, la voluntad, la responsabilidad pedagógica de querer hacerlo. Y creo que hay buenos ejemplos que ayudan a darle forma a ese lenguaje pedagógico, como lo entienden Masschelein y Simons.

Entre esas experiencias ya disponibles, recupero lo que cuentan Johanna Di Marco y Mariela Helman (2024) en su análisis de la experiencia de alfabetización dentro del Programa de Aceleración en la Ciudad de Buenos Aires.[14] Relatan la historia de su trabajo como maestras de apoyo del programa con Mati, un chico que estaba en quinto grado, que lograba copiar del pizarrón pero, puesto a trabajar de forma autónoma, apenas podía escribir su nombre. Estas dificultades hacían que Mati se sentara al fondo de la clase y se durmiera durante buena parte de la jornada escolar. La maestra del grado quería ayudarlo pero no sabía cómo, y ahí intervino el Programa de Aceleración. Johanna y Mariela, que forman parte de ese programa, trabajaron con Mati en un primer momento en un espacio alfabetizador construido en la escuela al margen del grado escolar donde él no avanzaba. Hicieron un primer trabajo con cuentos, algo que Mati sentía que era «para niños» y no le interesó. Más adelante, en el trabajo pedagógico con él, se dieron cuenta de que a Mati le gustaba dibujar y que se

14 El Programa de Aceleración de CABA está destinado a niñas y niños con trayectorias escolares «no encauzadas» o no esperadas, muchas veces con sobreedad, y organiza formas de apoyo pedagógico destinadas específicamente para ellas y ellos, para que puedan mantenerse dentro de la escuela e ir cumpliendo lo esperado por el currículum escolar. La propuesta es trabajar pedagógicamente los problemas de los estudiantes dentro de la escuela y no resolverlos por vía de la derivación al gabinete psicológico. El personal del programa está integrado, sobre todo, por maestras y maestros que trabajan con grupos pequeños de alumnas y alumnos en un espacio distinto al de la clase regular (generalmente la biblioteca escolar) por algunas horas a la semana.

interesaba por los pájaros, porque escuchaba sus cantos en su casa y no sabía identificarlos. Ese fue el punto de apoyo sobre el que montaron un proyecto de investigación («saber más de un tema»), que se fue desplegando por libros, carteleras, búsquedas en YouTube y clases de su maestra. Y ese camino le fue permitiendo a Mati afirmarse en esa experiencia de encontrar otras posibilidades, ese medio del que habla Serres, con las palabras y con los saberes. Johanna y Mariela lo ayudaron a armar un cartel con las «palabras re-seguras», palabras que él había aprendido a escribir y a las que podía recurrir ante la duda, y a partir de ese cartel diseñaron un acordeón de papel, un artefacto portátil que podía llevar en el bolsillo («el bolsillero»), y que le permitía transitar desde el espacio de aceleración al espacio del grado con más seguridad, con las palabras que ya sabía al alcance de su mano. Dentro del espacio de aceleración, y al notar que le costaba mucho dejar por escrito sus errores, Johanna y Mariela también diseñaron una «pizarra para equivocarse», un cartel blanco con una tapa transparente que podía escribirse con marcador y borrarse.

Todos esos soportes, construidos *ad hoc* dentro de ese proceso conjunto de las maestras con Mati, fueron parte de estrategias sostenidas a lo largo del año. Finalmente Mati se animó a organizar un Museo de Aves («vivas», insistió Mati, porque no le gustaban los pájaros muertos o embalsamados de los museos), una muestra para sus compañeros de grado, y exponer lo que había aprendido. Escribió un folleto para la muestra, un gran paso en la afirmación de lo que había aprendido y podía hacer por sí solo. Se decidió invitar a una experta en avistaje

de aves para conversar con Mati, y él preparó sus preguntas, pero la maestra de grado resolvió subir la apuesta y sumar a todo el grupo escolar a la actividad, tomando a la experta y a Mati como los entrevistados centrales. Llegó el día de la muestra y había mucha ansiedad sobre si Mati se animaría a estar y contar lo que había aprendido, pero sí pudo hacerlo. Johanna y Mariela dicen que este fue un «final a todo vuelo», pero también fue el principio de otras aventuras, porque, después de las aves, Mati «quería conocerlo todo», y siguieron con los viajes de exploradores y con los naturalistas que dibujaban especies.[15]

Me interesa esta experiencia, que recomiendo leer, porque subraya algunos de los argumentos del libro, como la necesidad de un lenguaje pedagógico que insista en «tratar», «tratar de nuevo», «tratar esto». Como dice Philippe Meirieu, «lo "normal", en educación, es que la cosa no funcione, que el otro se resista, se esconda o se rebele», y la cuestión está en no cejar, en insistir, en buscar por dónde (1998: 73). Habla también de las condiciones necesarias para que emerja el «tratar» como responsabilidad pedagógica, de la importancia de las políticas públicas y del apoyo pedagógico, y del trabajo colectivo institucional que hace falta para sostenerse en medio de las dificultades de hacer escuela en ciertos contextos. Este es un punto importante, importantísimo, porque sin eso, muchas

15 La experiencia tiene muchos ecos rancierianos, o de Jacotot: «ante todo, es necesario aprender *alguna cosa*» para aprenderlo todo (Rancière, 2007: 37), y también del comienzo del círculo de la potencia: «[s]iempre encontrarás otras maneras de decir *no puedo* y muy pronto podrás decirlo todo» (ibíd.: 40).

maestras y maestros no pueden hacer todo lo que hicieron las maestras que ayudaron a Mati a levantar vuelo, afirmarse en nuevos saberes y animarse a más.

Pero esta experiencia pedagógica también pone en tensión algunos otros argumentos, por ejemplo la idea de que traer la otredad o los intereses del estudiante siempre implica doblegarse ante la personalización. Creo que el trabajo que hacen estas maestras del Programa de Aceleración plantea la importancia de singularizar la propuesta escolar precisamente para hacer escuela, para hacer lazo, para generar presencia, para abrir esa posibilidad de nuevos mundos que a veces aparecen obturados por historias previas con la escuela. Un ejemplo de la importancia de considerar estas historias previas (no destino, pero sí marca que obtura) es la «pizarra para equivocarse», un soporte de escritura que habilita el error. La responsabilidad y también la sensibilidad pedagógica de Johanna y Mariela les permitió diseñar un artefacto que reconociera el peso de esa historia escolar pero que no se quedara en ella. Creo que es un reconocimiento de la otredad, de que en la relación pedagógica siempre hay un otro que no conocemos del todo, que hay resistencia, rebeldía u opacidad, y es porque hay otredad y hay misterio que podemos y debemos ensayar alternativas que habiliten otras posibilidades, y que ayuden en el trabajo indefinido de la libertad, esa hermosa idea de Foucault que retoman Simons y Masschelein.

En otras palabras, creo que oponerse a la personalización de la escuela demanda simultáneamente no renunciar a la importancia de considerar esta otredad y tratar de mostrar por

dónde se pueden abrir otros caminos. Quizás sea importante distinguir *personalización* de *singularización*, y recordar que la escuela es, ante todo, *para todos y para cada quien*: simultáneamente una operación que configura un todos, un grupo, un común, un colectivo, pero también un espacio para lo singular, para que cada quien articule esa experiencia común desde su propio recorrido.[16] Y, en ese camino, creo que también valdría la pena recuperar algunas teorías psicológicas que no abonan a la personalización sino que permiten pensar la dimensión

16 El «para todos y para quien» es una idea que retomo de Foucault (2008: 95-140), aunque también tomo distancia de ella. El poder del Estado es un poder centralizador que apunta a gobernar un colectivo, pero se apoya también en un poder pastoral individualizante, que se ocupa de cuidar a cada uno y mejorar su vida (ibíd.: 111); esta forma de poder se asienta en un lazo moral y una sumisión personal que Foucault no celebra, y compara al pastor cristiano con el sujeto político de la Grecia Antigua, en la que «[si] un griego tenía que obedecer, lo hacía porque era ley o la voluntad de la ciudad», o porque alguien lo persuadía para obedecer para un fin determinado (ibíd.: 113). La conjunción de los dos juegos de poder, el del Estado/ciudadano y el del poder pastoral, le resulta casi demoníaca a Foucault, que cree que lleva a la «renuncia al mundo y a uno mismo». (ibíd.: 116). El tema da para mucho, y solamente quiero dejar anotada una idea. Podría pensarse que en la vida en común esta tensión entre lo colectivo y lo singular (otros lo formularían como lo público y lo privado) abre una brecha para un desacuerdo potencialmente emancipador, o, como lo dice Rancière, para reclamar la revisión de cuentas que siempre están mal hechas (otros lo llamarían la *sutura imposible de lo colectivo*). Aquí me parecen más interesantes las reflexiones de Rancière y de Hannah Arendt, que difieren en varios aspectos pero comparten una preocupación similar por cómo se sostiene lo colectivo y se expanden las posibilidades democráticas y plurales de la vida en común. Y tampoco quiero dejar de notar que, en la cita mencionada, Foucault alerta no solamente sobre la renuncia y sumisión del uno mismo sino también sobre la renuncia al mundo, tema arendtiano por excelencia.

subjetiva como configuración, composición, producción o *poiesis* en una trama relacional, en una historia, como las psicologías vigotskianas o el psicoanálisis. Insistir en la escuela como espacio de lo común tiene que hacerse al mismo tiempo que se abre espacio para el cruce entre lo colectivo y lo singular, sobre todo en los casos en que, por múltiples razones, ese cruce es más bien un choque y un punto de parálisis que dificulta inscribirse en lo escolar.

En esta dirección, hay otra idea de Meirieu que me parece importante traer en la búsqueda de un lenguaje pedagógico, que señala que la exigencia de universalidad de los saberes se debe poner a prueba en el acto mismo de transmitirlos, es decir, en ver cómo operan para construirse en el punto, puente, de encuentro y de trabajo escolar entre maestros y alumnos. No sé cómo Meirieu formularía hoy la idea de universalidad de los saberes, y no estoy segura de si lo haría en los mismos términos que hace tres décadas, pero, según lo entiendo, esta demanda trae el problema de la legitimidad de esos saberes para ser parte de una transmisión escolar, es decir, la posibilidad de articular un común, algo que sigue siendo importante después de las críticas decoloniales. Dicho en los términos de la experiencia ya mencionada del Programa de Aceleración, Johanna y Mariela quieren enseñarle a Mati (y a todos los chicos de esa escuela) a leer y escribir (llamémosle «saber universal»), pero ven que por el lado previsto (cuentos infantiles) no avanzan. Buscan un punto de apoyo en el interés de este niño por las aves, un interés que surge de su experiencia doméstica en la que se

siente más confiado que en la escuela, y ponen a prueba ahí esos saberes. En esa puesta a prueba, también podríamos decir que los ponen en marcha, los conectan, los hacen caminar. Los cantos de los pájaros son la puerta de entrada a un «saber más», a un querer «conocerlo todo», que permite ir afirmando la escritura y la lectura autónoma de Mati y su propia presencia y palabra en la escuela. Esto permite que para Mati la escuela sea precisamente escuela, y no un espacio de sufrimiento, ocultamiento o exclusión. Es lo que le abre la posibilidad de un nuevo comienzo, cinco años después de haber iniciado su escolaridad.

Me parece que esta experiencia también permite concretar qué es eso de mirar «desde dentro» a la escuela. No es dejar de mirar a lo que nos rodea, o no considerar la historia propia o la del barrio, sino que invita, al menos en mi lectura de este libro, a afirmarse en la idea de enseñar, del trabajo escolar, de los mundos y posibilidades que se quieren abrir desde la escuela, precisamente como posibilidades indefinidas y no como determinadas o predefinidas desde ese contexto. Cuando las maestras empezaron a trabajar con Mati, no sabían si les iba a salir bien, y mucho menos imaginaban que ese trabajo iba a culminar en un «final a todo vuelo»; seguramente tienen otras historias más dolorosas que contar. Creo que la riqueza de su trabajo fue que pudieron hacer pie en el saber escolar para ir abriendo otras posibilidades y confianzas para Mati. Lo escolar permitió eso que señalan Masschelein y Simons en este libro: dio el espacio y el tiempo para probar, dio el lenguaje o la gramática, el contenido, la voluntad y la responsabilidad

pedagógica para introducir «un desorden fundamental», sin saber para dónde iban a ir pero con el deseo de que hubiera un logro en la autonomía para apropiarse de un saber, de una posibilidad, y aventurarse a nuevos mundos.

Hay mucho para seguir pensando y conversando en torno a este libro y a las ideas que nos ofrece. Y hay muchas más experiencias para traer a ese diálogo con ellos. Pero sobre todo queda la invitación a cuidar la escuela, a detener la máquina crítica antiescolar, y a pensar en las fuerzas y condiciones que necesitamos para que ese movimiento pedagógico de defensa y cuidado de la escuela tome formas concretas en cada uno de nuestros contextos. Tenemos eso de tarea.

Inés Dussel

BIBLIOGRAFÍA

Di Marco, Johanna y Helman, Mariela

2024 «100 volando. Una experiencia de alfabetización y algunas reflexiones sobre nuestro trabajo», en Etchemendy, Mercedes; Helman, Mariela y Rossano, Alejandra (coords.), *Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza. Aportes para la producción de un saber pedagógico a partir de la experiencia del Programa de Aceleración*, Cuadernos del IICE, nº 14, Buenos Aires, Filo: UBA, pp. 214-235.

Foucault, Michel

2008 «Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la "razón política"», en íd., *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Madrid, Alfaguara, pp. 95-140.

Meirieu, Philippe

1998 *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

Rancière, Jacques

2007 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.



ESTE LIBRO SE TERMINÓ DE EDITAR EN
OCTUBRE DE 2026.

En *Cuidar la escuela: Una mirada crítica sobre la educación personalizada*, publicado por primera vez en español por UNIPE: Editorial Universitaria junto con el ISEP, Maarten Simons y Jan Masschelein proponen una experiencia escolar que preserva la centralidad del estudiante al tiempo que lo colocan en relación con el mundo y con los otros que habitan las aulas. Los autores complementan con este volumen la tarea iniciada en su tan visitada obra *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014).

«Hoy parece evidente que el alumno debe ocupar el centro. Después de todo, ¿quién podría estar en contra de esta idea? En este libro intentamos dejar en claro que la personalización también tiene un grave inconveniente: puede desescolarizar la escuela desde adentro».

ISBN 978-631-6745-07-1



unipe editorial universitaria
ISEP
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Córdoba GOBIERNO DE LA PROVINCIA