

La educación en el siglo XXI. Entre instituciones, redes y dispositivos

Antoni Tort i Bardolet

Profesor Emérito de la Universitat de Vic-UCC

Recibido: 06.12.25 Aceptado: 15.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504985>

Resumen

La educación en el siglo XXI. Entre instituciones, redes y dispositivos

Las instituciones educativas son interpeladas por los cambios sociales y culturales que se están produciendo a lo largo de este siglo XXI del que ya hemos transcurrido una cuarta parte. Las finalidades, el currículo, las prácticas y las normas que se despliegan en el seno de los centros escolares, deben revisarse para determinar qué es prioritario y relevante en la educación institucionalizada. Los escenarios dibujados por los organismos internacionales son una pieza más en la continua reconfiguración de las estructuras educativas en el marco de una sociedad cambiante. Repensar los procesos educativos existentes forma parte del núcleo central del pensamiento pedagógico de todos los tiempos. La escuela o el instituto como instituciones se encuentran un cruce de diferentes y variados actores que también intervienen y condicionan la construcción de las trayectorias personales y académicas del alumnado, pero también el conjunto de la población. La escolaridad se convierte, en este contexto, en un espacio-tiempo difícil y cambiante. Las contradicciones y los interrogantes están en el orden del día. Los centros educativos con capacidad para organizar y compartir estructuras de reflexión conjunta de las diferentes tipologías profesionales que intervengan en la educación de niños y jóvenes, podrán construir proyectos educativos sólidos y reequilibradores que dialoguen con el entorno y al mismo tiempo dan sentido a las prácticas y actividades que se llevan a cabo dentro de los centros e instituciones.

Palabras clave: Sistema educativo. Institución escolar. Cambio social y cultural. Organización escolar.

Abstract

Education in the 21st century. Between institutions, networks and devices

Educational institutions are being challenged by the social and cultural changes taking place throughout this 21st century, of which we are already a quarter of the way through. The aims, curriculum, practices, and norms implemented within schools must be reviewed to determine what is truly prioritized and relevant in institutionalized education. The scenarios outlined by international organizations are yet another piece in the ongoing reconfiguration of educational structures within the context of a changing society. Rethinking existing educational processes is central to pedagogical thought throughout history. Schools and institutes, as institutions, find themselves at the crossroads of diverse actors who influence and shape the personal and academic trajectories of students, as well as the population as a whole. In this context, schooling becomes a complex and ever-changing space-time. Contradictions and questions are commonplace. Educational centers with the capacity to organize and share joint reflection structures of the different professional types involved in the education of children and young people will be able to build solid and rebalancing educational projects that engage with the environment and at the same time give meaning to the practices and activities carried out within the centers and institutions.

Keywords: Educational system. School institution. Social and cultural change. School organization.

Escenarios para repensar escuelas e institutos

Los veinticinco años de existencia de la revista “Ámbitos de Psicopedagogía” merecen una efusiva felicitación por la persistencia y la continuidad de un espacio compartido de intercambio y reflexión en torno al asesoramiento psicopedagógico y la orientación. Como escribe su director, Joan Serra Capallera, en el último número de la revista, la apuesta hecha por “Ámbitos...” es la de “debatir y construir conjuntamente fortalezas en la práctica y en el discurso profesional a partir de plantear lo nuclear y lo periférico en la intervención psicopedagógica”.

Muy cerca del nacimiento de la revista, en el cambio del siglo pasado al actual, la OCDE publicó en 2001, uno de sus habituales informes sobre el estado de la educación. La significación simbólica del paso del siglo XX al XXI, llevaba a este organismo internacional a plantear algunos posibles escenarios en la evolución de los sistemas educativos. Con el título, de “Qué futuro para nuestras escuelas...”^[1] se definían seis escenarios en base obviamente a tendencias y realidades de presente. Cabe decir que, como los técnicos en este tipo de informes señalan, los escenarios son instrumentos para ayudar a reflexionar, en el caso que nos ocupa, sobre el presente y la evolución de las instituciones educativas desde una perspectiva global. Los escenarios son diferentes de las previsiones y predicciones que sí pretenden definir lo que ocurrirá en términos más específicos. Por tanto, no se trata de ver, pasados los años, si se han cumplido unos determinados augurios sino y sobre todo, contar con elementos que permitan mejorar individual y colectivamente nuestra comprensión de la realidad educativa. En su día a día ésta es tan intensa, que no siempre podemos detenernos para analizar los cambios sociales que se van produciendo pero que al mismo tiempo, condicionan fuertemente nuestro quehacer profesional, en las aulas y fuera de ellas.

En ese documento de la OCDE se planteaban los siguientes escenarios de futuro para la educación escolar:

escenario 1: una intensificación constante de la burocratización de los sistemas educativos.

escenario 2: una progresiva ampliación del modelo de mercado. La educación como bien de consumo y no como bien común.

escenario 3: la escuela, en el corazón de la comunidad. Las escuelas como centros sociales fundamentales.

escenario 4: las escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje.

escenario 5: la potenciación de redes de aprendizaje y de la sociedad de redes, más allá o fuera de las estructuras institucionalizadas tradicionales.

escenario 6: el éxodo de los docentes y la desintegración de los sistemas educativos.

Sin entrar en detalles, es probable que en una primera consideración podamos pensar que nuestros centros educativos incorporan características de los seis escenarios. La progresiva burocratización es una experiencia creciente y poco estimulante que todo el mundo puede compartir. Como lo es el desmantelamiento más o menos indisimulado de aspectos relevantes de los servicios y estructuras educativas, en forma de carencia de recursos, de presupuestos recortados o congelados, de dudosas externalizaciones. El escenario 1 y 2 indefectiblemente llevan al escenario 6 en el que la educación como servicio público corre el riesgo de perder docentes y de abandonar sectores, territorios y ciudades por las dificultades para ofrecer una educación digna y de calidad en un mundo cada vez más precarizado y dualizado en las rentas, el trabajo y la vivienda. El escenario quinto es un fenómeno palpable que interpela a los contornos del saber escolar ante la multiplicidad y potencia de otros saberes más o menos legitimados o consensuados, que se puede adquirir de muchas y variadas maneras fuera de las aulas. Y los escenarios 4 y 5 representan la centralidad de unos centros educativos indispensables en la educación de las personas en el mundo actual, siempre y cuando se organicen como estructuras pensadas para el aprendizaje. No está tan claro que ahora sea así, si revisamos espacios, tiempos, normas y convenciones que damos por inamovibles en nuestras instituciones.

Y, por último, la potencialidad de nuestros centros educativos también depende de su capacidad para vincularse a su entorno, a la comunidad a la que sirve. Es una cuestión esencial no exenta de tensiones que

obliga a repensar también la configuración de tiempo y espacios, la gobernanza de los centros, el uso de los equipamientos escolares, la tipología de los profesionales necesarios en una diversificación no siempre bien aceptada, etc.

Veinte años después la OCDE vuelve a la carga con un nuevo informe que actualiza o revisa los escenarios planteados. Ya ha pasado un cuarto de siglo y la revista “Ámbitos de Psicopedagogía” también ha cumplido veinticinco años. ¿Qué escenarios plantea la OCDE en el informe de 2020[2]? Son estos cuatro:

LA ESCOLARIZACIÓN AMPLIADA: La participación en la educación formal sigue expandiéndose. La colaboración internacional y los avances tecnológicos apoyan un aprendizaje más individualizado. Las estructuras y procesos de escolarización permanecen.

EDUCACIÓN EXTERNALIZADA: Los sistemas escolares tradicionales se descomponen a medida que la sociedad se implica más directamente en la educación de sus ciudadanos. El aprendizaje se realiza mediante acuerdos más diversos, privados y flexibles, con la tecnología digital como motor clave.

LAS ESCUELAS COMO CENTROS (HUBS) DE APRENDIZAJE: Las escuelas permanecen, pero la diversidad y la experimentación se han convertido en la norma: Abrir las “paredes de la escuela” conecta las escuelas con sus comunidades, favoreciendo formas de aprendizaje en constante cambio, la educación cívica, etc.

APRENDIZAJE A TU AIRE (“LEARN-A S-YOU-GO”): La educación tiene lugar en todas partes y en cualquier momento. Las distinciones entre el aprendizaje formal e informal ya no son válidas, puesto que la sociedad gira completamente hacia el poder de la máquina.

La formulación de los escenarios de 2020 cambia ligeramente respecto a los ocho escenarios de principios del siglo. Veinte años después, se plantea en un primer escenario que los sistemas educativos siguen creciendo y la escolaridad no se pone en duda, gracias también a un proceso de mayor conectividad internacional y a su capacidad para aprovechar las tecnologías para el aprendizaje. Dando por sentado que no es lo mismo un aprendizaje individualizado que un aprendizaje personalizado y que ahora no voy a entrar en este debate, el hecho es que contamos con nuevas herramientas para diversificar trayectorias y currículos en el seno de la organización escolar. Un segundo escenario sí plantea el debilitamiento de los sistemas educativos por la pujanza de agentes privados y del mercado que reducen hasta límites inquietantes la idea de la educación como servicio público garantizado por los estados y sus administraciones. Un tercer escenario mantiene la potencialidad de una institución educativa que refuerza su vertiente experimental, en una apertura al entorno y con nuevas modalidades de funcionamiento que difumina la “gramática escuela” convencional. De alguna manera, los escenarios 4 y 5 del año 2000 se fusionan en este tercer escenario actual. Por último, plantean un cuarto escenario en el que, sin que se explicita la persistencia o la desaparición de las escuelas o institutos, se da por hecha su pérdida de relevancia como estructura central de la educación de los ciudadanos.

“Omnes, omnia, omnino”

La forma mediante la que organizamos la educación y la escuela en nuestro mundo no es obviamente una reflexión nueva ni es una cuestión que dependa de las consideraciones de organismos internacionales como la OCDE, sin embargo es un actor contemporáneo que influye en las políticas educativas de nuestros países. Lo cierto es que la preocupación por la educación de los niños y jóvenes y del conjunto de la población es inherente a la evolución de nuestras sociedades desde tiempos antiguos. Grandes personalidades de todas las épocas le han dedicado reflexiones y a ellas volvemos para entender la genealogía de nuestros sistemas educativos y para seguir dibujando escenarios que nos hagan avanzar.

Una de estas personalidades es Comenius o Jan Amós Komenski (1592-1670), nacido en Moravia, en la actual República Checa, pero que recorrió toda Europa, en una auténtica vocación cosmopolita pero también forzado por las inacabables y feroces guerras de religión que arrasaban el viejo continente. Considerado uno de los arquitectos de la pedagogía y la didáctica tal y como las hemos conocido hasta ahora, escribió que debemos enseñarlo todo a todos y por todos los medios apropiados. Es decir, *omnes, omnia, omnino*.

La pedagogía de Comenius, llena de respeto por la condición humana, ya apuntaba a una concepción de la educación global, integradora y, en palabras contemporáneas, inclusiva. Es conocida su sentencia en el sentido de que la escuela debería ser un “taller de humanidad” (“officina humanitatis”).[3] Estas palabras escritas en el siglo XVII resonarán hasta la fecha, pero la concreción de las formas de educación en el mundo occidental no responderá siempre a aquella aspiración. La progresiva definición de la institución escolar como estructura básica para la educación de niños y jóvenes en base a regulaciones, normas y hábitos, a menudo se alejará de la vieja idea del pedagogo checo. Lo que llamamos la cultura escolar o también “gramática escolar”[4] se fue configurando con reglas, estructuras, prácticas, códigos, formas organizativas de gobierno, que definen cómo se concibe el espacio, el tiempo, las transmisiones, las calificaciones, la docencia.... Es un núcleo duro que la escuela ha conservado a lo largo del tiempo y que, tanto la sociedad en general como muchos de los que viven y trabajan en las escuelas, aún hoy perciben como el molde de lo que es la escuela verdadera o auténtica. Sin embargo, y por así decirlo en términos foucaultianos, la historia de nuestras instituciones es comprensible, pero no racional. Y, durante décadas, la escuela-cuartel acabó ahogando el taller de humanidad. Pero la aspiración a contar con unos centros educativos respetuosos y con capacidad para atender a todas las necesidades del aprendizaje de las personas también ha ido impregnando voluntades y deseos a lo largo del tiempo. Vean si no esta sentencia: “La escuela no debe ser ni un asilo, ni un lugar de guarda, ni una institución donde sólo se aprendan las primeras letras. Debe ser más y debe ser otra cosa. Debe tener taller y jardín; centro de actividad; estímulo y ordenación del espíritu; preparación del ánimo para afrontar con audacia serena.” Estas elocuentes palabras no son las expresiones de alguna personalidad singular e iluminada, sino que se encuentran en el preámbulo de una normativa de la Generalitat republicana para la educación primaria del año 1936. Desgraciadamente, ya tenemos una considerable experiencia al leer magníficos preámbulos en leyes que después no se despliegan en la dirección que el mismo preámbulo describe.

La complejidad, la riqueza, la variabilidad y la conflictividad son características inherentes a cualquier institución social y la escuela no es una excepción. Por eso seguimos afanándonos para entenderla como es, y para seguir construyéndola en términos de lo que quisiéramos que ocurriera. ¿Evolucionaremos pues, desde las aspiraciones humanistas, o desde las amenazas al bien común? ¿Escuelas-cuartel o jardín de infantes? ¿Escuelas en red o con hilo ferrata? ¿Internados oscuros o edificios transparentes? ¿Cómo será la escuela en los próximos años de nuestro siglo? ¿Cómo afrontamos el reto de enseñarlo todo, a todo el mundo y con los medios apropiados?

El lugar del saber, los lugares de los saberes

Las características clásicas de la educación escolar, apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante, y organizada para el propósito específico de la transmisión en base a unas rutinas concretas, se ha ido difuminando. La escuela ha pasado de ser el núcleo privilegiado de aprendizaje, cerrado y autónomo, en el que el alumnado adquiere conocimientos para aplicarlos fuera, a formar parte de un sistema de contextos de aprendizaje más amplio, que debería permitirles dar continuidad a las trayectorias de cada uno y dotar de sentido personal a los aprendizajes escolares. Tal y como lo expresa Cèsar Coll, “el mayor desafío que se plantea a los sistemas educativos es, en este caso, cómo se pueden articular los aprendizajes escolares con los aprendizajes que tienen lugar en otros contextos; y, sobre todo, cómo ayudar al alumnado, especialmente al más vulnerable, a construirse trayectorias personales de aprendizaje enriquecedoras que le permitan desarrollar sus potencialidades como aprendiz”. [5] Efectivamente, lo que señalaban los teóricos de la de escolarización en el último tercio del siglo pasado se ha ido acentuando: ya no es posible mantener que la escuela sea el paradigma y el lugar de la educación y, además, la potencia de otros actores (internet, inteligencia artificial...) descentra y desplaza el papel de las instituciones. Y esto no es de ahora mismo. Cuando se extendió la presencia de la televisión hace más de sesenta años, Carpenter y McLuhan, ya constataban que el desafío de los medios de comunicación deshacía el monopolio del libro como apoyo a la enseñanza y derribaba los muros de las aulas, “de una manera tan repentina que nos deja confundidos, desconcertados.”[6] Pero hoy, el potencial de las nuevas herramientas para la búsqueda de información o la creación de contenidos sitúa los

procesos y los escenarios del aprendizaje en una dimensión prácticamente desconocida.

La educación se modulará con formatos de enseñanza-aprendizaje que tenderán a romper la dualidad dentro-fuera del espacio institucional, que se producirán en materialidades diversificadas, interactuando con flujos de información, entornos y dispositivos cambiantes.

Hemos intentado rechazar la escuela-cuartel o la escuela burocrática, pero en los contextos contemporáneos deberemos afrontar también otras formas de alienación y preguntarnos cómo debemos analizar las estructuras, instituciones o dispositivos que tienen una enorme capacidad para captar la atención del aprendiz, para dirigir intereses, para determinar contenidos, para modelar itinerarios, para controlar opiniones, etc. Entramos en un territorio educativo amplio y difuso, donde la institución escolar deja de ser el centro neurálgico de las operaciones de aprendizaje, mientras buscamos nuevas formas de organización y participación en las instituciones en medio de redes y dispositivos.

Cuando se planteó la posibilidad de la desaparición de las instituciones por parte de las teorías de la desescolarización ya podíamos leer, por parte de quien las criticaba, algunas alertas: "Aún queda por ver cómo se organizarían las principales actividades humanas comunes sin instituciones centrales; al menos potencialmente, existe el peligro de que la educación llegara a ser más manipulable si los ministerios de defensa y las empresas multinacionales decidiesen llenar el vacío creado por la desescolarización con nuevas estructuras de legitimación."^[7] Estas valoraciones de hace más de cincuenta años toman una evidente vigencia ante el poder de los propietarios de los algoritmos que canalizan el tráfico digital del mundo entero.

En el paisaje contemporáneo, el reto de los sistemas educativos a la hora de jerarquizar, priorizar, determinar qué es lo que hay que enseñar en nuestras instituciones, es formidable y crucial. Como también lo es ofrecer herramientas para entender el mundo, claves de lectura de la realidad, mecanismos para decodificar lo que los algoritmos vomitan sin cesar, para construir conocimiento en medio de un mar de informaciones de todo tipo. Porque hoy la ignorancia también puede construirse desde el exceso de mensajes e informaciones, y no sólo por defecto como en otras épocas. Quizás tendremos que asumir con Joaquim Franch, que la escuela "no será un muro, sino un tiempo, una modalidad de trabajo. Las escuelas ya no serán un refugio, no podrán serlo. Deberán ser un lugar de paso para promover síntesis provisionales y emprender acciones con un valor socialmente reconocido."^[8]

Esta educación para la comprensión debe ir construyéndose en un contexto de fuerte presión sobre la escolaridad porque al mismo tiempo se le pide que asegure y demuestre mejoras en el aprendizaje del alumnado y también que reduzca la brecha de resultados en cuanto a la adquisición de conocimiento entre este alumnado. También se presiona para que la escolaridad responda a la cada vez más amplia demanda de necesidades, expresadas en la diversidad social y cultural, en la movilidad de los estudiantes, en el cambio de expectativas también de las familias y en la creciente desigualdad económica y geográfica^[9].

Viejas y nuevas instituciones educativas

Un centro educativo con su proyecto y sus acciones y prácticas tiene sentido vinculado a su entorno. Quizá sea un centro que se retrae o se coloca a la defensiva ante los cambios sociales; quizá sea un centro que se somete acríticamente a los dictados de las modas o a todo lo que viene de fuera. O es un centro educativo convertido en un entorno reequilibrador que consigue ofrecer claves de la lectura de la realidad a su alumnado y al conjunto de su comunidad educativa. Por un lado, registra los cambios sociales y, por otro, equilibra los sesgos unilaterales o excesos del entorno y compensa déficits. Así pues, es necesario insistir en la necesidad de reforzar la capacidad de reflexión como cualidad clave de un centro educativo, si quiere crecer como organización; abordando los conflictos y relaciones interpersonales, maniobrando entre los poderes, los explícitos y los implícitos. Revisando críticamente los propios procesos y las propias prácticas, aunque ello implique la modificación de los marcos mentales que definían lo escolar y, en consecuencia la modificación de aspectos concretos (espacios, tiempo, roles, prácticas...), para ir hacia una flexibilización que ponga en cuestión disposiciones administrativas, tradiciones docentes y hábitos personales. Paul Watzlawick, artífice de la pragmática de la comunicación, ya alertaba de la inoperancia de insistir en el "más de lo mismo" que no

siempre es una respuesta inteligente a los retos del entorno, especialmente cuando existe desconcierto, crisis o dudas. Son poco creíbles las instituciones que se desean justas y eficientes sin que se replanteen las formas organizativas del trabajo en equipo. Quizás no está de más insistir en la obviedad de que es imposible crear y mantener, a lo largo del tiempo, las condiciones para el aprendizaje del alumnado, si estas condiciones no existen para los docentes.

La práctica no es sólo el tiempo o el espacio en el que estamos con el alumnado o con las personas que debemos atender. La práctica educativa debe verse, siguiendo a Philippe Perrenoud, como el lugar donde se ven, se aplican, se ponen a prueba y se refuerzan las normas y los valores profesionales; como un momento de socialización profesional y de apropiación de los saberes, y de los gestos de la profesión; como lugar en el que se integran saberes racionales e incluso científicos, y saberes por experiencia; la práctica como parte integrante de un proceso reflexivo; la práctica como actuación para la movilización de recursos[10]. Son consideraciones bien sabidas para quien se dedica al asesoramiento psicopedagógico y a la orientación pero seguimos insistiendo y afanándonos en este camino para la mejora de los chicos y chicas, de los equipos de profesionales, para la mejora de la vida y de nuestras comunidades. Compartirlo con compañeros y compañeras de viaje, como es la revista "Ámbitos de Psicopedagogía", nos hace el camino más seguro, ameno y enriquecedor.

Notas:

[1] OCDE (2001), *Quel avenir pour nos écoles ? L'école de demain*, Éditions OCDE, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264295001-fr>.

[2] OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.

[3] Martin Strouhal et Magdalena Kohout-Díaz, « Comenius : l'université, un atelier de l'humanité ? », *Éducation et socialisation*, 74 | 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/12yxn>

[4] Tyack, D. i Tobin, W. (1994). «The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? » *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

[5] Coll, C. (2021). "Els reptes de l'educació a Catalunya: uns desafiaments compartits, una realitat pròpia " Dins: Coll, C.; Albaigès, B. (coords.). (2021). *Anuari de l'Educació 2020. Fundació Bofill*. Pàgines 569-607.

[6] Carpenter, E., McLuhan, M., (1.960): *El aula sin muros*. Ediciones de Cultura Popular, pàg., 235.

[7] Fletcher, P. R. "Desescolarización". Dins: Husen, T. Postlethwaite, T.N. (Eds.) (1.989), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens Vives. P. 1371

[8] Franch, J. (1979). "Línies per a construir l'escola de tots." Dins: AAVV. *Catalunya cap a l'any 2000*. Ed. Blume/ Fundació Bofill. P. 91-108.

[9] Bentley, Tom (2009). «Innovation and Diffusion as a Theory of Change». A: Andy Hargreaves; Ann Lieberman; Michael Fullan i David Hopkins (eds.) *Second International Handbook of Educational Change, part I*. (p. 29-46). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. Doi 10.1007/978-90-481-2660-6. p. 32

[10] Perrenoud, Ph. (2.004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.

Correspondencia con el autor:

Antoni Tort i Bardolet. E-mail: antoni.tort@uvic.cat