

Capítulo 1.

Los límites de la imaginación pedagógica

Gabriela Diker¹

Cítese como: Diker, G. (2023). Los límites de la imaginación pedagógica. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 10-20). Editorial UNIMAR. DOI: <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c291>

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar: 1) La complejidad y la especificidad de lo que llamaremos *anticipación pedagógica*; es decir, la anticipación de los efectos futuros de las prácticas pedagógicas que tienen lugar aquí y ahora, y sus diferencias con otras formas de *predicción* en el campo de las ciencias. En ese marco analizaremos qué clase de anticipación presupone el concepto de *resultados de aprendizaje*. 2) Los límites del saber pedagógico para imaginar el futuro de nuestras prácticas y de las instituciones educativas. Para ello planteamos algunas reflexiones acerca del modo como, en el campo educativo han funcionado históricamente las ideas de cambio, de innovación, de pasado y de futuro, a la luz del gigantesco *experimento social* que significó el cierre de las escuelas durante la pandemia.

Palabras clave: pedagogía; futuro; cambio educativo.

The limits of pedagogical imagination

Abstract

The objectives of this paper are to analyze: 1) The complexity and specificity of what we will call *pedagogical anticipation*; that is, the keenness of the future effects of pedagogical practices that take place here and now, and its differences with other forms of *prediction* in the field of science. Within this framework, we will

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Doctora en Educación, con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía, Universidad del Valle, Colombia. Ha realizado una estancia post-doctoral en la Universidad de Valladolid, España (Fundación Carolina). Es Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento desde el año 2003. Ha sido la primera Rectora mujer de dicha Universidad entre 2014 y 2022. Entre 2020 y 2021 se ha desempeñado como Secretaria de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina. Correo: gabrieladiker@gmail.com

analyze what kind of anticipation presupposes the concept of *learning outcomes* 2) The limits of pedagogical knowledge to imagine the future of our practices and educational institutions. To do so, we propose some reflections on how ideas of change, innovation, past and future have historically functioned in the field of education, in the light of the gigantic *social experiment* of school closures during the pandemic.

Keywords: pedagogy; future; educational change.

Os limites da imaginação pedagógica

Resumo

Os objetivos deste artigo são, analisar: 1) A complexidade e a especificidade do que chamaremos *antecipação pedagógica*; ou seja, a antecipação dos efeitos futuros das práticas pedagógicas que ocorrem aqui e agora, e suas diferenças com outras formas de *previsão* no campo da ciência. Dentro dessa estrutura, analisaremos que tipo de antecipação pressupõe o conceito de *resultados de aprendizagem*. 2) Os limites do conhecimento pedagógico para imaginar o futuro de nossas práticas e instituições educacionais. Para isso, propomos algumas reflexões sobre como as ideias de mudança, inovação, passado e futuro têm funcionado historicamente no campo da educação, à luz do gigantesco *experimento social* de fechamento de escolas durante a pandemia.

Palavras-chave: pedagogia; futuro; mudança educacional.

Introducción

La pedagogía es, por definición, un saber de anticipación que porta la exigencia de prever los efectos que tendrán a futuro las acciones educativas que ocurren aquí y ahora. El caso extremo de este mandato de previsión, de anticipación, es la formación de docentes. Discutimos sobre cómo formar hoy un docente que ejercerá su profesión –con suerte– durante los próximos 30 años, educando niños que se volverán adultos en los próximos 50. También lo podemos pensar así: formamos hoy docentes que se graduarán aproximadamente en el año 2026; si trabajaran en los años iniciales de primaria, esos docentes estarán formando alumnos y alumnas que podrían tener 20 años alrededor de 2040. Si pensamos además que ese docente puede llegar a ejercer su profesión unos 30 años, resulta que estamos hoy preparando docentes que formarán a alumnos y alumnas que tendrían 20 años alrededor de 2070. Como dice Perrenoud (2001), “es difícil prever de qué estará hecho el planeta en ese momento” (p. 3).

Por supuesto, frente a este razonamiento, podríamos decir que la docencia se sigue formando y actualizando durante toda la carrera. A lo largo de los años de

ejercicio profesional vamos acumulando una experiencia que se traduce en nuevos saberes que, no pueden ser asignados a la formación inicial, pues siempre causan efectos sobre la actuación profesional futura. Sin embargo, aún si suscribiéramos la tesis formulada por Terhart (1987) de que la formación inicial de docentes “es una empresa de bajo impacto” (p. 82), no podríamos dejar de proponernos para el largo plazo, producir, aunque no sea más que el efecto de preparar sujetos permeables, capaces de adaptarse a los cambios, con disposición a revisar y actualizar sus conocimientos y sus prácticas.

Del mismo modo, podríamos decir que lo que enseñamos a un niño o a una niña a los seis años de edad y el modo como lo hacemos, no es más que una mínima porción de la larguísima carrera por el sistema educativo que todavía tiene por delante y, que no puede atribuirse a esas intervenciones iniciales en las primeras etapas de la vida, efectos sobre la vida adulta. También podría argumentarse que los educadores y las educadoras en nuestra práctica cotidiana, solo evaluamos los efectos que produce la enseñanza aquí y ahora; eso significaría que, efectivamente, trabajamos con alguna clase de hipótesis acerca de los efectos que producen nuestras prácticas, pero estas se limitan a resultados de aprendizaje en el corto plazo. Finalmente, podría sostenerse también que los efectos de la enseñanza impartida en la actualidad sobre los individuos o sobre la sociedad en el mediano y largo plazo, son resultado de la intervención de muchos educadores, lo que nos eximiría de la obligación de formular alguna hipótesis sobre los posibles efectos a futuro, de nuestras prácticas, individualmente consideradas.

Todo eso es ciertamente así; sin embargo, no nos exime de la obligación de anticipar cómo contribuirá cada uno de nosotros al cumplimiento de propósitos amplios y complejos en el mediano plazo (por ejemplo, los propósitos de formación o los resultados de aprendizaje que debe haberse alcanzado para pasar de un nivel educativo a otro) o, incluso, en el largo plazo: formar la ciudadanía, formar el pensamiento crítico, preparar sujetos capaces de vivir en común en un mundo diverso, formar para el trabajo, etc.

Dicho de otro modo, con mayor o menor certeza, lo que hacemos hoy, individual y colectivamente, está directamente asociado a alguna clase de predicción, de anticipación, de hipótesis, acerca de los efectos que esas intervenciones producirán a futuro sobre los individuos y sobre la sociedad en su conjunto. Más aún: lo que los y las educadoras hacemos hoy únicamente tiene sentido, en función de la anticipación de esos efectos. Entonces, sin ninguna duda, a los y las educadoras, el futuro nos concierne. En este trabajo nos proponemos analizar:

- 1) La complejidad y la especificidad de lo que llamaremos *anticipación pedagógica*, es decir, la anticipación de los **efectos futuros de las prácticas pedagógicas** que tienen lugar aquí y ahora, y sus diferencias con otras formas de ‘predicción’ en el campo de las ciencias; en ese marco, analizaremos qué clase de anticipación presupone el concepto de *resultados de aprendizaje*.
- 2) Los límites del saber pedagógico para imaginar **el futuro de nuestras prácticas y de las instituciones educativas**. Para ello proponemos algunas

reflexiones acerca de la forma como en el campo educativo han funcionado las ideas de cambio, de innovación, de pasado y de futuro a través de la historia, a la luz del gigantesco ‘experimento social’ que significó el cierre de las escuelas durante la pandemia.

Los efectos de nuestras prácticas en el futuro: algunas particularidades de la anticipación pedagógica

La *anticipación pedagógica*, es decir la anticipación de los efectos que producirán las prácticas educativas actuales en el futuro, presenta un conjunto de particularidades que es imprescindible tener en cuenta para no caer en simplificaciones tecnocráticas que nos ofrecen hipótesis y técnicas que reducen la complejidad del modo como los y las educadoras nos vinculamos con el futuro.

En primer lugar, a diferencia de la ciencia, en educación no establecemos el valor de una intervención solo en función de los efectos que esta puede producir, sino también en función de los efectos que deseamos que produzca. Esto es, el saber pedagógico no anticipa únicamente el futuro posible, sino también el futuro deseable. La acción pedagógica entonces, como la define Larrosa (2000), consiste en un conjunto de intervenciones, unas prácticas, que pretenden volver real eso que el saber pedagógico definió como posible (y dentro de lo posible, más probable) y la sociedad definió como deseable, lo que nos pone frente a una forma de predicción más política que científica.

En segundo lugar, cualquier anticipación exige establecer qué variable produce qué efecto (si A, entonces B). No obstante, desde hace tiempo sabemos que, en educación, como ha señalado Ferry (1990), es imposible determinar cuántas y cuáles variables intervienen en un acto educativo. Más aún: Ferry va a sostener que la práctica educativa es una práctica indeterminada en la que intervienen *n* variables. De hecho, por más esfuerzos que hagamos por definir y controlar, por ejemplo, los ‘resultados de aprendizaje’, sabemos que muchas veces se aprende lo que no se enseña y no se aprende lo que sí se enseñó. A pesar de esta complejidad, la Pedagogía está obligada a predecir, a anticipar algún efecto a los fines de prescribir las mejores intervenciones posibles; y esto, tanto en la escala pedagógica como en la escala política. Sin alguna hipótesis acerca de los efectos que tendrá una intervención docente en el aula o una medida de política educativa, resulta realmente, muy difícil intervenir.

En tercer lugar, por más esfuerzos que hagamos, los efectos mismos son muy difíciles de establecer. En un libro que recopila más de 300 investigaciones que intentaron medir los efectos de la educación escolar sobre distintas dimensiones de la vida social (el desarrollo económico, la socialización, el nivel de vida, la violencia, la familia, las actitudes políticas, entre muchas otras), Baudelot y Leclercq (2008) concluyen que los efectos de la educación son: a) contradictorios; b) siempre funcionan en relación con otras variables; c) que el mismo conjunto de variables funciona diferente según sobre qué sectores de la población se aplique. La educación escolar, -terminan diciendo-, produce sin dudas efectos sobre los

individuos y la sociedad, “pero no podemos afirmar exactamente cuál” (p. 77).

En cuarto lugar, como ha señalado Frigerio (2005), los efectos de la educación son extemporáneos. Aunque podamos establecer en este instante si tuvo lugar un aprendizaje, no podemos establecer qué efecto producirá el mismo en el futuro, especialmente en cuanto a los grandes propósitos de la educación, tales como formar la ciudadanía, preparar para el trabajo o, aprender a vivir en un mundo diverso.

Finalmente, en educación sabemos ya desde hace décadas, que la misma anticipación de un efecto contribuye a producirlo. Básicamente, porque, como mostraron en los años 60 Rosenthal y Jacobson (Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos, 2012), actuar conforme a una anticipación, incide en la actuación y, por lo tanto, en los resultados.

A la luz de estas características, debemos matizar la pretensión de garantizar resultados de aprendizaje. Por supuesto, ciertas formulaciones técnicas podrán mejorar las probabilidades de que las y los estudiantes adquieran unos conocimientos y formen unas capacidades determinadas, pero, la misma noción de resultado, la pretensión de controlar la progresión e integración de los aprendizajes en una dirección unívoca y la idea de que una cierta formulación curricular o didáctica van a asegurar el control de los efectos de aprendizaje, se van a ver siempre tensionadas por las complejidades subjetivas y políticas que atraviesan todo proceso de formación.

Sin embargo, con todas estas complejidades y no a pesar de ellas, la Pedagogía no deja de producir hipótesis acerca del futuro de corto, mediano y largo plazo que la educación contribuye a construir. Y es, quizás, la persistencia de esa mirada hacia adelante y no otra cosa, lo que produce efectos.

El futuro de nuestras prácticas: los límites de la imaginación pedagógica

La pandemia colocó a los sistemas educativos de todo el mundo en una situación inédita: más del 90 % de la población estudiantil del mundo (aproximadamente 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes) fue afectado por el cierre de escuelas y universidades en más de 180 países.

La catástrofe sanitaria nos puso frente a un experimento social inesperado y doloroso que nos permitió ‘espíar’ cómo podía llegar a ser una sociedad sin escuelas. Al menos, sin escuelas tal y como las conocemos. Pudimos ver las consecuencias, los límites, las posibilidades de un acontecimiento que dislocó el espacio y el tiempo escolar y suspendió un ritual de siglos.

Quienes somos docentes, pudimos experimentar una versión posible del futuro de nuestras prácticas y, la pedagogía se vio confrontada a imaginar otras formas de resolver lo que constituye su problema histórico central: cómo asegurar la transmisión masiva del saber.

¿Qué aprendimos? En primer lugar, que las desigualdades se profundizan cuando las escuelas cierran sus puertas y las y los estudiantes quedan dependiendo de los recursos materiales, educativos y culturales disponibles en el hogar; también,

advertimos el sinsentido de muchos de los contenidos y prescripciones contenidos en los currículos escolares y, en todos los países se comenzó a identificar los conocimientos considerados prioritarios, imprescindibles, básicos; aparecieron con mucha más fuerza nuevos actores en la escena pedagógica, como las familias, interviniendo de manera directa sobre la educación de sus hijas e hijos; se suspendió, en muchos países, la identificación entre año cronológico y año escolar, lo que puso en cuestión todo el ensamblado de los sistemas educativos graduados; se ensayó con nuevas y quizás más eficaces formas de evaluación; nos vimos confrontados a un aprendizaje acelerado de la tecnología aplicada a la educación, entre muchas otras cosas.

Ahora bien, pareciera que ya, a esta altura de la pospandemia, la discusión educativa se va desembarazando de las preocupaciones y reflexiones que fueron centrales en los últimos dos años; y, con el retorno a clases, se advierte la vuelta de cierto espíritu reconstitutivo que, en todo caso, conservaría como mayor y casi única novedad, la cuestión de la incorporación de tecnologías. No obstante, incluso la idea extendida de que ‘la tecnología llegó para quedarse’, puede resultar rápidamente neutralizada a falta de imaginación sobre otras innovaciones posibles.

No podemos dejar pasar la oportunidad histórica que ofreció la pandemia, para preguntarnos acerca del futuro de las escuelas y el futuro de nuestras prácticas. Para no fracasar en el intento (una vez más), nos parece indispensable analizar algunos de los caminos que han recorrido históricamente las discusiones acerca de este asunto. Nuestro interés es reflexionar acerca de cómo en el campo educativo funcionan las ideas de cambio, de innovación, de pasado y de futuro, para ponderar qué tanto la imaginación pedagógica es capaz de correr sus límites.

Acerca de la forma como pensamos el futuro de las escuelas, diremos que la educación bascula entre dos nociones: 1) que todo cambio es equivalente a deterioro; 2) que las escuelas nunca cambian.

El de la decadencia educativa es un discurso que vemos reiterarse en los medios de comunicación, en los políticos en campaña y en las propias escuelas, que

suelen interpretar los signos de cambio como parte de un camino inevitable hacia el naufragio: los alumnos [y alumnas] cada vez saben menos; [las familias] cada vez se interesan menos por la educación de sus hijos [e hijas], la autoridad en la escuela está en crisis; la infraestructura escolar se deteriora, etc.

La medida del deterioro la da, naturalmente, el estado anterior al cambio, estado que solemos localizar de manera muy imprecisa: ‘antes’. Antes se aprendía más, antes los profesores [y las profesoras] enseñaban mejor; antes esto no pasaba. (Diker, 2005, p. 128)

Alguien podría decir, por supuesto, que esto es hablar del pasado, no del futuro. El punto es que este modo de entender la educación actual, siempre deteriorada respecto de la que recibieron generaciones anteriores, está presente desde el origen mismo de los sistemas educativos, lo que permite anticipar que, de sostenerse, las escuelas del futuro serán percibidas socialmente, inevitablemente

peores que las anteriores.

Diker (2005) sostiene textualmente:

No interesa por ahora evaluar la justeza de estas aseveraciones, sino más bien analizar cómo funciona el recurso de apelar al pasado en estos discursos:

1. Desde ya, la imprecisión cronológica de ese ‘antes’, denota un uso del pasado que, más que vocación histórica parece presentar una vocación mítica. Por lo tanto, no importa cuándo se localiza el ‘antes’, sino más bien el modo [como] el pasado funciona en la memoria individual y colectiva, como un lugar mítico que condensa nuestra imagen acerca de lo que las escuelas deben ser y ya no son.
2. Esto nos lleva a una segunda característica de este modo de uso del pasado: su funcionamiento normativo. Lo que nos trae el recurso al pasado no es la escuela en su historicidad, sino más bien lo que la ‘escuela es’, en una pretendida esencialidad y, por ende, universalidad. Por eso decimos que es un recurso a-histórico al pasado, que pretende encontrar allí, algo así como la ‘naturaleza de la escuela’. Ahora bien, lo paradójico es que cuando el pasado funciona normativamente, se convierte en un recurso que imposibilita la percepción del cambio, toda vez que lo propio del funcionamiento normativo (mucho más cuando la norma se des-historiza, es decir, ocupa el lugar de una naturaleza) consiste en un extremo en afirmar o negar la entidad de algo, según se ajuste o no al parámetro establecido. Cada vez que pronunciamos frases como ‘esto no es una escuela’, ‘esos no son alumnos’ o, ‘profesores eran los de antes’, (lo que equivale a decir que los de ahora no lo son), estamos frente a un uso des-historizado y normativo del pasado, que funcionará también como parámetro para establecer el grado de deterioro de la educación, definido ya no como cambio histórico, sino como distanciamiento de la norma.
3. En tercer lugar, y aludiendo a lo anterior, habría que señalar que en este tipo de discurso que equipara normativamente cambio con deterioro, encontramos además un funcionamiento homogéneo del pasado. Esto no significa, claro está, que todos tengamos la misma imagen acerca de la escuela, de los profesores, del currículum, de los alumnos, allí cuando decimos ‘antes’.

Lo que queremos decir es que, en todo caso, la eficacia normativa del pasado no radica en sus contenidos o, en que la descripción que se ofrece sea más o menos ajustada; los acuerdos que solicita este tipo de discurso no pasan por la fidelidad historiográfica o por los acuerdos valorativos particulares, sino por un consenso más general en torno a la valorización del pasado. Tanto es así, que distintas generaciones coinciden en señalar el deterioro de la educación actual, por lo menos respecto de la educación que ellos recibieron.

En relación con este punto, en un libro ya clásico editado en el año 1989, Christian Baudelot y Roger Establet señalan que la expresión ‘el nivel educativo baja’ “forma

parte de los elementos que componen el paisaje intemporal de la escuela: se le descubre cada año con el mismo pavor, se le deplora hoy en los mismos términos que antaño” (p. 12). Los autores señalan en principio, que la insistencia en afirmar que el nivel educativo se deteriora implacablemente es, como mínimo, paradójico, dado que “la repetición de este razonamiento lleva en sí misma los gérmenes de su destrucción” (p. 12). En efecto, si el descenso del nivel educativo hubiera sido efectivamente ininterrumpido, estaríamos hoy frente a una generación impedida para realizar las actividades sociales más simples y, por supuesto, frente a una generación que ya no tendría siquiera maestros. Frente a este efecto paradójico, los autores señalan con vehemencia:

¡Es preciso suponer la existencia de un auténtico ensañamiento contra la juventud para sostener con ese aplomo intemporal que, la mejora patente de todas las ciencias y de todas las técnicas haya sido obra de hombres y mujeres cada vez más débiles que sus antepasados! Entre las esquirlas de sílex, el genio del hombre se mostraba en su apogeo; a través de la informática, la relatividad general, la musicología barroca o la aeronáutica, sólo se expresan sub-hombres envilecidos por el multisecular descenso del nivel [...] el discurso intemporal sobre el descenso del nivel permanece sordo y ciego a las evidencias que desmienten cada día su propio fundamento. (pp. 128-129)

No es el tema que queremos tratar aquí, pero solo diremos sobre esto que, lo que sostendrán Baudelot y Establet (como se cita en Diker, 2005) es, que la medida misma de nivel educativo funciona como un organizador social que tiene el efecto de introducir y multiplicar los criterios de clasificación de la población, a medida que el sistema escolar se masifica, en el marco de lo que estos autores han definido, según Diker (2005), como:

Lógica de la degradación por hacinamiento. El primer gesto no estriba nunca en felicitarse por un incremento numérico de los alumnos que logran obtener un título escolar preciso: se trata más bien de sospechar alguna decadencia y un cierto fraude en esa irrupción de las masas.

En esta lógica se expresa el principal contenido de la imagen del pasado que permite calificar el deterioro educativo: el sistema incorpora cada vez a más alumnos y el nivel se deteriora incesantemente. Cuantos más alumnos, menor nivel. La persistencia y extensión de este tipo de razonamiento compromete seriamente los efectos democratizadores de las hoy llamadas políticas de inclusión, dado que es la misma inclusión de los sectores de la población que tradicionalmente estuvieron fuera del sistema, lo que provocaría un deterioro del valor simbólico de la institución o sistema que los incluye. Interesa insistir aquí en que no estamos afirmando que las políticas de inclusión provocan efectivamente un descenso del nivel educativo, sino más bien, que el discurso del deterioro del nivel asociado a la inclusión provoca un descenso en el valor social de las instituciones comprometidas y que, por lo tanto, quedan relativizados sus efectos democratizadores, más allá incluso de que tales políticas cumplan

sus propósitos con éxito. (pp. 130-131)

Frente al diagnóstico inevitable de deterioro, se levantan las promesas. Diker (2005) expresa:

Según Narodowski (1994;154), la operación típica del discurso pedagógico moderno podría describirse así: «Diagnóstico de una realidad anterior siempre necesariamente negativa y perjudicial; enunciación de un punto utópico de llegada, o al menos reafirmación crítica de los existentes, y fundación de un nuevo y superador modelo para alcanzarla». (p. 131)

Que la descripción o el diagnóstico de la situación escolar recurran frecuentemente a lo que Hervé Hamon (2004) ha llamado el ‘campo lexicográfico del desastre’, solo pone en evidencia el costado apocalíptico que es propio de toda pedagogía, a la vez que muestra la necesidad de redoblar sus esfuerzos: más reformas curriculares, más reformas en la formación de docentes, más leyes, más años de obligatoriedad, más horas, más docentes, más tutores; en fin, más de lo mismo. En este punto, Diker (2005) sostiene:

Este modelo nuevo y superador contiene la promesa del cambio (de las escuelas, de los alumnos, de los profesores, del currículum). Un cambio que se presenta como necesario para la sociedad (y necesario también, claro, para el funcionamiento del mismo discurso), deseable y posible. Es justamente en torno de lo posible que se juega la eficacia de la promesa del cambio pedagógico. (pp. 131-132)

Ahora bien, al mismo tiempo que podemos sostener la promesa de la pedagogía de mejorar el mundo en el futuro y en simultáneo su contrario, que todo cambio es para peor, persiste también la idea de que en la escuela nada cambia. Después de todo, dice Diker (2005)

...las aulas escolares han presentado la misma configuración aproximadamente desde finales del siglo XIX. Imaginadas por los pedagogos de los siglos XVII y XVIII, diseñadas en sus dispositivos específicos por los pedagogos de los siglos XIX y XX, la organización y funcionamiento de las aulas escolares han sufrido pocas modificaciones que conmovieran estructuralmente su configuración original: espacios cerrados, capaces de albergar grupos entre 20 y 40 alumnos; una disposición ‘misal’ de los alumnos y los maestros [...]; conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar; método de enseñanza único para todos los alumnos; organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los y las estudiantes (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas). Frente a la estabilidad de la configuración escolar, [...] Seymour Papert nos plantea la siguiente pregunta: “¿Por qué, en un periodo durante el cual hemos vivido la revolución de muchas áreas de nuestra actividad, no hemos presenciado un cambio comparable con la manera en que ayudamos a nuestros niños a aprender?”

La pregunta es difícil de responder. De hecho, la configuración de las aulas escolares que ha permitido dar respuesta durante casi dos siglos al problema de la escolarización masiva de la población, se ha mostrado muy estable (pp. 133-134)

...y viene a reponerse en la pospandemia, casi a espaldas de la brutal conmoción que produjo en los últimos dos años el cierre de las escuelas durante el aislamiento sanitario. Si bien es más frecuente que en las aulas sean introducidas innovaciones que producen una modificación en la superficie del funcionamiento escolar, estas no alcanzan a impactar en sus aspectos más estructurales.

Continuando con Diker (2005), esta manifiesta que:

Esta constatación ha llevado a producir numerosos análisis acerca de las razones por las que fracasan las políticas con pretensión innovadora. Frecuentemente, este «fracaso» en el impacto innovador de algunas medidas es imputado a la «resistencia» de los docentes y directivos a introducir cambios en las rutinas escolares. Desde esta posición y quizá por un exceso de confianza en el poder de la voluntad individual para estructurar las formas de organización y funcionamiento de las escuelas, se ha entendido muchas veces que el éxito de una innovación radicarán en su capacidad para convencer a los docentes de las ventajas de los cambios propuestos. Sin embargo, los efectos de los dispositivos escolares suelen tener lugar más allá de la voluntad de los [y las] docentes, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque, en buena medida, la fuerza de tales dispositivos radica en su invisibilidad. En efecto, muchas de las formas que ha adoptado históricamente la transmisión del conocimiento en el contexto escolar, son vividas como naturales por los actores que transitan estas instituciones. En segundo lugar, porque el funcionamiento escolar es el resultado del efecto simultáneo de un conjunto de dispositivos que funcionan articuladamente a la manera de engranajes (por cierto, heterogéneos, por cierto, no siempre aceitados) que ponen en marcha la maquinaria escolar, una maquinaria que parece neutralizar las innovaciones parciales. (p. 135)

La incorporación de tecnologías digitales a la educación escolar corre justamente este riesgo, si no se advierte el impacto que podría tener sobre la organización del tiempo, del espacio, sobre la posición del docente, etc.

Ahora bien, si desde afuera el cambio en las escuelas parece imposible, si nos parece que las escuelas son iguales a sí mismas a través del tiempo, lo cierto es que, desde dentro de las escuelas, todo está cambiando. Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros. Caídas, además, en buena medida, las promesas de cambio de la pedagogía (su eficacia para estimar lo posible y lo probable y su legitimidad para determinar lo universalmente deseable), parece haber llegado el momento de aceptar el desconcierto y de dejar de nombrar lo que no comprendemos o no podemos anticipar o controlar, como deterioro. (Diker, 2005, p. 136)

Porque, mientras los educadores y las educadoras seguimos atrapados en estos modos de pensar el futuro de las escuelas y mientras la imaginación pedagógica

sigue encerrada en las coordenadas de la escolarización moderna, desde afuera de la pedagogía y de los sistemas educativos se ensaya nuevas formas de resolver el problema de la transmisión masiva del saber y se aborda, ya no el futuro de las escuelas, sino lo que Bill Gates denomina ‘las escuelas del futuro’ (Fundación Proydesa, 2023).

El lugar de enunciación de los futuros posibles y deseables para la educación, se va desplazando claramente hacia otros territorios: el mercado, las tecnologías, las mismas familias. Lo que está en juego no es poco. Quizás sea necesario que comencemos, desde la pedagogía, a ampliar definitivamente el horizonte, para atrevernos a imaginar qué hay del otro lado de la escuela, para seguir pensando el futuro.

Referencias

- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Morata.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos. (2012). El experimento de Rosenthal y Jacobson sobre la expectativa de los profesores. <https://www.medicosypacientes.com/articulo/el-experimento-de-rosenthal-y-jacobson-sobre-la-expectativa-de-los-profesores>
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-137). Del Estante Editorial.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Del Estante Editorial.
- Fundación Proydesa. (2023). El aula del futuro, según Bill Gates. <https://www.proydesa.org/portal/noticias/802-el-aula-del-futuro-segun-bill-gates>
- Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Editions Seuil.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogías profanas*. Novedades Educativas.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI (Nordenflycht, M. E. Trad.). *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, (284), 77-88.