

Marc Pallarès Piquer  
Óscar Chiva Bartoll  
Ramón López Martín  
Ismael Cabero Fayos

# La escuela que llega

## Tendencias y nuevos enfoques metodológicos

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*

Primera edición: febrero de 2018

© Marc Pallarès Piquer, Óscar Chiva Bartoll, Ramón López Martín,  
Ismael Cabero Fayos

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-20-8  
Depósito legal: B. 4960-2017

Diseño y producción: Editorial Octaedro  
Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Índice

Introducción . . . . .	9
1. Conversaciones con el futuro. Propuestas de la educación para el siglo XXI . . . . .	13
2. Una escuela sin el monopolio de la transmisión del saber. . . . .	23
3. Nuevos retos para viejas reivindicaciones . . . . .	33
4. Cuéntame... ¿un cuento? Las narrativas audiovisuales como medio pedagógico prospectivo . . . . .	43
5. La cultura escolar como escenario para la innovación educativa . . . . .	53
6. Aprendizaje activo: más allá del binomio teoría-práctica. . . . .	63
7. Yo cambio, tú cambias, la escuela cambia. . . . .	73
8. ¿Cuánta violencia cabe en la escuela? . . . . .	83
9. Repensando la formación del profesorado . . . . .	95
Referencias bibliográficas . . . . .	105



# Introducción

La escuela actual aún se sitúa en los límites de algunas vinculaciones un tanto asimétricas respecto de su época. Aspectos como el uso de las nuevas tecnologías, la educación a lo largo de la vida, la compleja relación entre educación, sociedad y política, o la apuesta por una formación del profesorado que esté en consonancia con los nuevos tiempos le exigen la necesidad de reestructurarse para afrontar los diferentes sentidos que le acompañan.

La escuela es una intersección donde confluyen diversos sistemas a la vez: el de cada alumno/a, el de cada docente, el de cada metodología y el de la propia institución escolar con su contexto, con su organización y con su pasado más reciente. Por consiguiente, el desarrollo de la formación docente que deben llevar a cabo las facultades de educación no solo necesita «saber para actuar», sino también un riguroso análisis tanto de la práctica docente como de su «proceder», es decir, de su propia «praxis». Lo urgente es que este análisis ponga en primera línea la necesidad de renovar los sentidos de la escuela en medio del inquietante umbral de cambios que están acechándola.

Reconocemos y aceptamos, pues, la capacidad que tiene la formación para vertebrar las reflexiones pedagógicas. Sin embargo, estamos convencidos de que las funciones educativas deben reestructurar sus raíces y debatir sobre el sentido de la «comunidad», puesto que a partir de este sentido se regeneran las culturas educativas y se desarrolla el sentido común pedagógico referido al valor de la educación, así como sus retos y dificultades. Todo ello nos lleva a entender la escuela como una cima, un punto de llegada (también un punto de partida) en el que se transmiten saberes y se tienen que fomentar dimensiones de autonomía que sirvan a nuestro alumnado como alternativas a la uniformidad.

Este libro intentará describir la escuela de las próximas décadas del siglo XXI, pero lo hará sin caer en proyecciones que traten la educación de manera fija, abstracta y absoluta. Se ha tenido muy presente que hablar del futuro siempre implica riesgos, por eso se plantean espacios, temáticas y situaciones para proponer un imaginario que, inevitablemente, tendrá múltiples recorridos y escenarios.

Trataremos de explorar los procesos sociales en los que el binomio escuela/sociedad va a adquirir en los próximos años algunas formas concretas; un binomio que se evaluará, se cuestionará continuamente y, con casi toda seguridad, sufrirá notables modificaciones.

Las nuevas exigencias de la educación que aparecerán en cada capítulo tienen un nexo: la globalización. Actualmente, los procesos locales tienen relevancia como puntos de encuentro, laderas de simultaneidades concretas, pero también estatales e internacionales, donde, en realidad, se configuran escenarios educativos globales, puesto que cualquier actividad humana trasciende hoy las viejas fronteras culturales y los consiguientes acervos geosociales.

El proceso de globalización, de hecho, «genera un *re-escalando* de la educación, a partir del cual se crea un desplazamiento tanto ascendente como descendente de la escala territorial de la política educativa» (Tarabini, 2013: 407).<sup>1</sup> Ahora bien, el fenómeno de la globalización se despliega en un contexto de incertidumbre social y económica (Havel, 2004).<sup>2</sup> Tanto es así que «el desarrollo de una ciudadanía global no se puede sustentar en la verificación y validación de unas competencias y en la simplificación de lo escolar» (Zafiuurre y Hamilton, 2015: 183).<sup>3</sup> Por todo ello, los capítulos del libro tratarán cuestiones diferenciadas, pero a su vez conectadas por la esencia de la globalización, la cual, con su avance, empieza a propiciar el paso del gobierno de la educación a la gobernanza de la educación. Este tránsito no nos debe conducir a la aceptación de escenarios en los que la acción educativa se reduzca a prácticas escolares homogéneas y exportables de un contexto a otro, sino a la instilación de modelos escolares activos que puedan «abrir vías a acciones sostenibles, inclusivas y de respeto a las diversidades, como garantía de paz, de progreso y de desarrollo global» (Ibídem: 159).

Estas páginas que ahora comienzan no pretenden ni anticipar el curso de la acción ni erigirse en descripciones visionarias, simplemente se trata de aportaciones expuestas con el propósito de ayudar a incrementar las posibilidades efectivas de las prácticas de formación mediante el recurso al análisis de unos procesos, criterios y situaciones

1. Tarabini, A. (2013). «Els efectes de la globalització en la recerca educativa: reflexions a partir de l'agenda educativa global». *Papers*, 98 (2): 405-426.

2. Havel, V. (2004). «Lo que nos enseña el comunismo». *El País* (17 de noviembre).

3. Zafiuurre, B.; Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.

que, ahora mismo, alojadas en las contingencias de la realidad, forman parte de nuestras vidas (pero no siempre forman parte de nuestras escuelas).

No obstante, lo que definirá la acción educativa de «la escuela que llega» como «adecuada» (y globalmente considerada) será su manera de satisfacer las necesidades de la sociedad de su momento; por eso todo lo que se expone en el libro quedará condicionado por los elementos normativos y las prácticas desarrolladas en función de los objetivos pedagógicos, políticos y sociales que la ciudadanía del futuro pretenda alcanzar.

Al hablar del futuro, no se puede considerar este libro como un conducto epistémico; más bien presenta reflexiones que pueden ayudar a la pedagogía a analizar las vías con las que cada situación educativa condicionará los niveles de la realidad que está por llegar, una manera de anticipar posibles contextos, una forma de colaborar con las ciencias sociales para cuestionar, con reflexiones y escenarios (que pueden llegar más pronto que tarde) las cartas que la historia de la educación nos ha dejado en herencia.

MARC PALLARÈS PIQUER





# Conversaciones con el futuro. Propuestas de la educación para el siglo XXI

*Me interesa el futuro porque es el sitio  
donde voy a pasar el resto de mi vida.*

WOODY ALLEN

No parece que sean buenos tiempos para reivindicar el ejercicio de la conversación, o ese diálogo pausado y reflexivo con el otro o los otros, en unas sociedades llamadas del conocimiento, tensionadas por los fenómenos de cambio vertiginoso, fuertemente tecnologizadas y donde la palabra ha perdido la batalla frente al poder de la imagen. Si, además, este intercambio de palabras alternando los turnos (como recoge el *Diccionario* de la RAE para el término *conversar*) se realiza con algo o alguien invisible, sin rostro humano, nada menos que con un intangible como el futuro, el riesgo que uno asume al empezar un libro «de esta guisa», en este caso sobre educación, es poco menos que temerario.

Sirva en nuestro descargo, precisamente, la apelación a la temática abordada: la educación y su inexcusable ligazón con el futuro, no solo porque los frutos de la siembra pedagógica no son inmediatos y corresponden al día de mañana, sino por el hecho de que la tarea educativa, en su propia esencia identitaria, incorpora un elemento de transformación social, de mejora de la realidad, con una cierta vinculación hacia lo utópico, una esperanza de huir de lo posible, incluso de lo previsible, para impulsar lo deseado o deseable. «La vida es una serie de colisiones con el futuro; no es una suma de lo que hemos sido –escribe Ortega y Gasset–, sino de lo que anhelamos ser». Y esto es así dado que la proyección del presente en el futuro está cargada de positividad y de deseos fácilmente imaginados; por lo cual entre la aplastante realidad del presente y la esperanza del futuro cabe un espacio para la conversación y el ensayo reflexivo.

Esta fuerza dialéctica entre presente y futuro, en continua tensión y retroalimentada de forma sinérgica se sustancia en paralelismos de identidad con otras dicotomías como memoria e imaginación o reali-

dad y ficción: en todas ellas, ambos polos forman parte de un mismo proceso, de una misma unidad. Así como la ficción no se constituye en oposición a lo real, como algo falso o mentiroso, sino que es una de las formas en que lo realmente objetivo es subjetivado por el ser humano mediante la construcción de mundos posibles que no solo hablan de lo sucedido, sino de lo que podía haber sucedido, el futuro no surge de la nada; emerge proyectado desde el presente, al igual que lo hace la imaginación de la constatación de la memoria, de tal forma que pueden adivinarse, en un ejercicio de cierta intuición desde lo conocido, las líneas maestras por las que puede o debe desarrollarse.

Cuando tratamos de vislumbrar el mañana lo hacemos desde las incertidumbres actuales, con el firme convencimiento de ofrecer solución a estos agobios del presente o inseguridades previsibles de la proyección del futuro. Edgar Morin (1999) lo plasma de forma magistral al plantearse «los siete saberes necesarios para la educación del futuro», enseñanzas fundamentales que ayudarán a nuestros descendientes a «sobrevivir» en ese mundo imaginado. Y no es el único autor relevante que ha jugado con esa dicotomía entre lo pasado y lo venidero, o entre lo efímero del presente y la incertidumbre del futuro. Permítasenos dos referencias más, al margen de obras colectivas (Imberñón, 2009) o informes nacionales e internacionales sobre prospectiva educativa: el entonces rector de la Universidad de Lisboa, A. Nóvoa (2009), historiador de la educación, reflexionaba sobre de qué modo el pasado está inscrito en nuestra experiencia y cómo el futuro se vislumbra ya en la historia presente; el argentino J. C. Tedesco (1995b), por su parte, hizo lo propio en uno de sus célebres trabajos dedicados a «los pilares de la educación del futuro».

Sin ánimo de agotar la temática, y centrándonos en aspectos de carácter general, la consecución del bienestar, la eliminación de déficits sociales, la lucha contra los diversos procesos de exclusión, la defensa de oportunidades para la equidad, la integración del desafío digital, la búsqueda de un correcto equilibrio en la solución de los problemas identitarios, la mejora de la convivencia ciudadana en sociedades cada vez más multiculturales, el incremento de una mayor dinamización y vertebración social o la apuesta, en suma, por un desarrollo humano sostenible se presentan como algunos de los retos más significativos a los que la educación deberá enfrentarse en el tercer milenio. De algunos de estos desafíos (construir ciudadanía, reforzar la convivencia, garantizar el bienestar, apostar por la excelencia, ganar el desafío digital o desarrollar el concepto de formación permanente), objetivos deseados –si se quiere– en el presente educativo actual, susceptibles de germinar en un futuro inmediato, queremos centrar nuestras conversaciones con el futuro, en la medida de las limitaciones espaciales de un capítulo inicial. Veamos algunas pinceladas de cada uno de ellos.

## Construir ciudadanía

Con el horizonte de fortalecer la vertebración social que exige la complejidad de las sociedades actuales y apoyar los retos de las democracias occidentales, la educación no puede renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable, como uno de los objetivos fundamentales tanto del presente como del futuro inmediato. Un concepto de ciudadanía que ha trascendido su consideración de mero estatus jurídico de tiempos pasados para configurarse como un sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad política en la que se comparten unos rasgos identitarios como elementos de vertebración y cohesión entre sus miembros, entramado del que emana la garantía de unos derechos y la exigencia de un conjunto de responsabilidades. Desde esta perspectiva, ciudadanía y educación, educación y ciudadanía se necesitan y vivifican recíprocamente, se retroalimentan de manera sinérgica, por lo cual apostar por la educación supone, en su sentido más esencial, trabajar para construir ciudadanía (López Martín, 2013).

Quizás por ello, Martha C. Nussbaum (2010: 20), Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, lamenta la desaparición de las humanidades y los contenidos cívicos de los planes de estudios oficiales, entregados a dotar al individuo de las herramientas necesarias para la competitividad mercantilista de los mercados. «Si la tendencia se prolonga –escribe al hablar de la perniciosa “crisis silenciosa” de la educación–, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos».

La escuela del mañana, como columna vertebral de este proceso, no solo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, sino que debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales. El aprendizaje y la práctica de valores democráticos como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, el sentido de adhesión a una comunidad, la justicia, la responsabilidad individual y social o una actitud participativa e integradora, entre otros, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formar parte esencial de todo proyecto cívico y formativo.

La tarea pedagógica en este campo es tan extensa como importante es el objetivo que hay que conseguir. La lógica limitación espacial

de un trabajo de estas características nos impide pasar revista a todas las dimensiones contenidas en el llamado «oficio de la ciudadanía» (Bárceñas, 1997), o plantear la totalidad de planos contenidos en las metas; en un ejercicio de síntesis, no podemos soslayar tres referentes de esa labor educadora del futuro a la hora de plantearnos la formación de la ciudadanía: alimentar la democracia, impulsar la participación y reforzar la convivencia.

## Reforzar la convivencia

La convivencia, la capacidad de interactuar con los otros, se presenta como uno de los medios más adecuados para garantizar ese ejercicio de una ciudadanía crítica, libre y responsable, más allá de favorecer la participación comprometida de toda la comunidad y trabajar por fomentar los valores cívicos propios de las sociedades democráticas. Quizás por ello, entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática ha pasado de ser una máxima pedagógica aceptada mayoritariamente, a convertirse en un reto educativo de primer orden. En este contexto, el escenario escolar se presenta como el espacio privilegiado, un taller práctico para el aprendizaje del «vivir juntos»: saber participar, comprometerse con proyectos comunes, cooperar; ser responsables, tolerantes, solidarios; disponer de habilidades sociales o gestionar los conflictos interpersonales serán algunas de las competencias cívicas que se desarrollarán en los centros educativos del siglo XXI (García Raga y López Martín, 2011).

Y todo ello, como hemos tenido oportunidad de escribir en otro lugar (García Raga y López Martín, 2014), en la medida en que el concepto de convivencia ha superado una primera consideración puramente teórica y estática para abrazar otra más dinámica, amplia y positiva, que ha sido capaz de trascender el exclusivo marco del trabajo de aula y superar la mera perspectiva de medio para el logro del aprendizaje, hasta consolidarse como un objetivo central de la totalidad del proyecto educativo.

El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las potencialidades educativas de la mediación y la resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, el compromiso de la totalidad de la comunidad educativa, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes y su capacidad para gestionar protocolos que apoyen el despliegue de los planes de convivencia como elemento sustancial de las planes educativos de centros (PEC), o la siempre necesaria mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado nos parecen algunas

de las líneas de actuación preferente que hay que desarrollar en este futuro pedagógico imaginado. Una tarea que deberá empezar en las primeras etapas de la formación escolar (Grau, García Raga y López Martín, 2016) y exige –le exigirá a este futuro al que hacemos referencia– programas de actuación cada vez más sólidos y consolidados desde una perspectiva técnica y pedagógica.

## Garantizar el bienestar

Las políticas socioeducativas deben convertirse en una medida de refuerzo o de garantía social que asegure unos niveles mínimos de bienestar para toda la población, lejos de la actual subrogación de las políticas sociales a la poderosa influencia de un concepto de «necesidades» encumbrado a los altares en estas últimas décadas; por otro lado, esas mismas actuaciones socioeducativas no pueden olvidar su función de dinamización cultural, de promoción de recursos para compensar situaciones deficitarias, también para procurar que la totalidad de la ciudadanía disponga de las herramientas necesarias para el ejercicio de sus derechos y libertades. Se trata, en suma, de superar el simple concepto de igualdad para caminar hacia la equidad, entendida como acciones de discriminación positiva.

En este sentido, los próximos años exigen superar el concepto de «ciudadanía social» (Marshall, 1950), ligado al de estados de bienestar como forma de gobierno democrático, por el cual todos los seres humanos son iguales en dignidad, con independencia del nivel que ocupen en la estructura social, y deben tener garantizados unos mínimos vitales para su desarrollo personal y colectivo. Pero no basta con esto. Resulta necesario, huyendo de esa perspectiva exclusivamente economicista del concepto de bienestar, caminar hacia la configuración de una auténtica «cultura del bienestar» (López Martín, 2008: 79-118), entendida como una conciencia colectiva orientada a nuevas formas de convivencia humana y conformada por la amalgama de principios (justicia, libertad, igualdad y pluralismo), medios (democracia) y objetivos (bienestar, calidad de vida, bien común); todo ello enmarcado en un Estado social democrático y de derecho. Supone, en definitiva, el triángulo conformado por un triple vértice: la garantía de unos niveles mínimos de bienestar (vivienda, trabajo, medios materiales, prestaciones sociales) y el reconocimiento de una serie de libertades y derechos fundamentales; pero, sobre todo, la capacitación pedagógica para el libre ejercicio de esos derechos y libertades.

La educación –conviene recordarlo una vez más– es el derecho más básico de todos, en la medida en que representa la puerta de entrada

inexcusable, la condición imprescindible para la puesta en acción de todos los demás (López Martín, 2008); no hay plenitud de derechos sin educación, ni puede haber, bajo ningún concepto, una cultura del bienestar universal para todos los seres humanos sin educación.

## Apostar por la excelencia

El último tercio del siglo pasado significó para el sistema educativo español, entre otros muchos aspectos, la superación de ciertos déficits que nos alejaban de los países europeos de nuestro entorno inmediato y habían puesto de manifiesto las insuficiencias en la construcción del Estado moderno para consolidar como servicio público un sistema escolar obligatorio y gratuito. Los esfuerzos en cuanto a la universalización de la educación básica y las políticas de fomento de la igualdad llevadas a cabo en los años de la Transición democrática elevaron los indicadores cuantitativos de escolarización al umbral de las democracias occidentales, a cuyo modelo –por fin– se integraba nuestro país. Por otro lado, las reformas de las estructuras educativas trataron de impulsar igualmente la mejora de la calidad, si bien es cierto que en un segundo plano y con resultados menos relevantes.

Hoy día, superadas ya esas mermas cuantitativas, conviene emplazar al futuro a prestar una atención especial a las políticas dirigidas a incrementar la calidad, lo cual no significa renunciar al trabajo por consolidar los esfuerzos realizados. Apostar por la excelencia, sí, sin duda; confirmar la equidad, también; ese es el reto del futuro inmediato de una educación de calidad para todos (Tedesco, 1995a). Una educación, en definitiva, que debe situarse en un entramado sinérgico entre calidad y equidad, y dotar a las políticas educativas de eficacia (capacidad de consecución de los objetivos previstos), eficiencia (logro de resultados con economía de recursos) y pertinencia (apuesta por la defensa innegociable de los principios y valores identitarios en los que se cree y se deben defender).

Y me permitirá el lector la licencia de realizar una afirmación que, huyendo de falsas sensaciones corporativistas, quiere expresar una profunda convicción. Como han puesto de relieve los informes internacionales (el Informe Talis –OCDE, 2013– puede ser un ejemplo), es incuestionable que «la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de su profesorado». Y esta, seguramente, es una de las tareas más decisivas que hay que abordar en el futuro cercano: es necesario mejorar la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado, desconectada de la realidad social cotidiana; posibilitarle la adquisición de competencias para ensayar metodologías docentes novedosas,

incentivando su acercamiento a la innovación educativa; apelar a la autonomía de los centros reforzando el papel de actor principal (liderazgo) del propio profesorado; facilitarle los recursos apropiados para repensar su práctica docente en el marco de una cierta libertad para orientar un currículum oficial excesivamente secuestrado por poderes exógenos a la comunidad educativa; ofrecer, en definitiva, un impulso decidido a dignificar su condición económica, a superar el deficiente sistema de incentivos al buen trabajo de los docentes, a construir, en suma, una cultura donde se ponga en valor la percepción social de su figura.

## Ganar el desafío digital

El paradigma de cambio vertiginoso en el que están instaladas las sociedades del siglo XXI se evidencia de forma más patente, si cabe, en el ámbito del conocimiento y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Apenas hemos necesitado un par de décadas para observar cambios profundos en el uso (también en el abuso) de las nuevas tecnologías, hasta el punto de tener la sensación de que estamos entrando en una nueva era, una especie de «revolución tecnológica» sin precedentes y de consecuencias todavía imprevisibles para los modos de vida y comportamiento humano. Sea como fuere, lo cierto es que vivimos un proceso creciente e imparable de expansión de la virtualidad. La digitalización (blogs, foros virtuales, wikis, MOOC, *webinar*, gamificación, realidad aumentada, etc.) ha llegado al mundo educativo, sin duda, para quedarse, para proyectarse en el futuro (López Martín, Dias y Tiana, 2017).

Ello no significa que su inexcusable desembarco en los procesos formativos suponga, *per se*, buenas prácticas innovadoras (Selwyn, 2016), como se ha llegado a creer tiempo atrás, o que esta conectividad agote la totalidad de la innovación docente (Salinas, 2015), bajo el criterio –ya superado– de que no puede haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de alta tecnología, en una visión puramente tecnocéntrica, a lo que se añade un uso exclusivamente instrumental de lo digital, cercenando todo tipo de creatividad y utilización activa por parte del usuario.

Y es que no resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología en las aulas, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para revertir estos instrumentos en verdaderos recursos educativos. Como anota el profesor Cabero (2015), «nos hemos preocupado demasiado de utilizar las TIC bajo la perspectiva centrada en el do-

cente, cuando deberíamos tender hacia una incorporación de modelos centrados en el alumno y la conectividad». No faltan, asimismo, informes y estudios que denuncian que hoy en día se está produciendo una integración baja e irrelevante de las tecnologías en la educación, sin ningún tipo de eficacia positiva, con una aceptación acrítica, cuando no prestando un apoyo decidido a modelos pedagógicos ya trasnochados, a todas luces obsoletos.

## Desarrollar la formación permanente

La educación actual ha consolidado la ruptura con las categorías kantianas de espacio y tiempo: los procesos formativos se desarrollan en cualquier lugar (dentro o fuera del sistema educativo formal) y a lo largo de toda la vida de los seres humanos; se puede –y se debe– aprender en todo momento y en la totalidad de los escenarios. Debemos recuperar el placer de aprender, impulsar la «parte sexy de la pedagogía», término que empieza a tomar fuerza en los ambientes profesionales del mundo educativo.

El desarrollo del concepto de formación permanente o de aprendizaje a lo largo de la vida (3L), como uno de los aspectos de mayor actualidad en la dimensión social de la educación, ha dejado de ser conceptualizado como un simple recurso para convertirse en uno de los retos prioritarios para las sociedades del siglo XXI y un principio de compromiso político de primer orden. La propia Asociación Europea de Universidades (EUA), en su declaración sobre el aprendizaje a lo largo de la vida (*European universities charter for lifelong learning*, 2008), puso de manifiesto la necesidad de dar respuesta a las crecientes demandas formativas de colectivos cuyo perfil no se ajusta a las características típicas del estudiante universitario, precisando mayor flexibilidad que la rigidez de las enseñanzas regladas. Por otro lado, en esta misma dirección, el Pleno del Consejo de Universidades Españolas, reunido el 6 de julio de 2010, aprobó el documento *La formación permanente y las universidades españolas*, en el que se apuesta por la necesidad de que las universidades, en un concepto renovado de extensión universitaria más cercano al de responsabilidad social universitaria (RSU), vertebren todas aquellas actividades de formación permanente (títulos propios, acciones formativas de extensión, actividades de libre elección, talleres, estudios para mayores..., que trascienden las enseñanzas de grado, postgrado y doctorado) en una oferta formativa compacta capaz de responder a las demandas de la llamada sociedad del conocimiento.

El concepto de aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida, tal como señala la Unesco (2014), como un principio básico



para la reforma de la educación y una respuesta estratégica al desarrollo socioeconómico y político del mundo actual, exige un cambio de paradigma integral que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación, propias de momentos ya superados, y nos aproxime a las de aprendizaje; de una instrucción transmisora de conocimientos, propia de modelos que inciden en la información, a un aprendizaje para el desarrollo personal, cercano a lo formativo; de una adquisición de competencias especiales, a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador. El futuro, sin duda, propone la exigencia de instituciones educativas flexibles y sistemas formativos innovadores y de calidad para afrontar los constantes procesos de cambio a los que están sometidas las sociedades del tercer milenio.

Y no queremos finalizar este ensayo de conversaciones con un futuro imaginado y, sobre todo, deseado, sin apelar a la propia reflexión del lector, a su participación activa en la conformación de este relato pedagógico para el futuro. Estos pensamientos anotados no agotan la posible orientación de la educación del mañana, por lo que pueden y deben ser completados con otros imaginarios, tan válidos como estos, pero descartados para este texto. La educación es siempre una tarea de esfuerzos compartidos y la reflexión sobre su futuro, competencia de todas y todos.

