

LA EDUCACIÓN MORAL DURKHEIMIANA Y LA CRISIS DE LA ESFERA EDUCATIVA EN EL MUNDO TARDO-MODERNO

José Francisco Durán Vázquez

Universidad de Vigo

Resumen.- La educación es en la actualidad uno de los ámbitos sociales que es más objeto de distintos debates, la mayoría de los cuales pretenden dar respuesta a lo que se considera casi unánimemente como una situación de crisis. En el artículo que a continuación presentamos queremos dar nuestra particular visión de esta crisis, partiendo para ello de la propuesta educativa Durkheimiana. Como la obra de Durkheim es en buena medida, como se sabe, un intento de construir un nuevo orden moral que resolviese la crisis del orden estamental y que legitimase al mismo tiempo la nueva sociedad industrial, y dado que su planteamiento ha coincidido esencialmente con los principios que han articulado las sociedades modernas, dicha obra nos parece un buen punto de partida para analizar el sentido de esta crisis, directamente relacionada con el de estas sociedades. La primera parte del artículo estará, pues, dedicada a mostrar el punto de vista de Durkheim sobre la educación moral, en el contexto de sus particulares preocupaciones por edificar un orden moral en consonancia con las necesidades de la sociedad industrial. En la última parte, analizaremos las contradicciones que en la tardo-modernidad padecen los sistemas educativos, poniendo en relación este hecho tanto con las nuevas realidades sociales, como con la propuesta Durkheimiana, que, tal como decíamos anteriormente, coincide en su mayor parte con el ideario de las sociedades modernas.

Palabras Clave.- Durkheim, educación moral, crisis, tardo-modernidad

Abstract.- The education is at present one of the social areas that is more an object of different debates, the majority of which try to give response to what it is considered to be almost unanimously a situation of crisis. In the article that later we sense beforehand we want to give our particular vision of this crisis, departing for it from the educational offer Durkheimiana. Since Durkheim's work is mostly, since it is known, an attempt of constructing a new moral order that was solving the crisis of the order estamental and that the new industrial society was legitimizing at the same time, and provided that her approach has coincided essentially with the principles that the modern societies have articulated, the above mentioned work looks like to us a good starting point to analyze the sense of this crisis, directly related to that of these societies. The first part of the article will be dedicated to showing, so, Durkheim's point of view on the moral education, in the context of his particular worries for building a moral order in agreement with the needs of the industrial society. In the last part, we will analyze the contradictions that slow modernity the educational systems suffer in it, putting in relation this fact so much with the new social realities, like with the offer Durkheimiana, which, as we were saying previously, it coincides with her most with the ideology of the modern societies.

Key words.- Durkheim, moral education, crisis, late- modernity

1. LA CONSTRUCCIÓN DE UN ORDEN MORAL A PARTIR DE LAS NECESIDADES DE LA NUEVA SOCIEDAD INDUSTRIAL

En opinión de Durkheim las sociedades modernas tenían ante sí la enorme tarea de edificar un nuevo orden moral. “Nuestro primer deber actual- había afirmado con la mayor rotundidad- consiste en construirnos una nueva moral” (Ramos Torre, introducción a: Durkheim, 1982: 44). Desde su punto de vista, estas sociedades atravesaban por un periodo de transición, “una de esas fases críticas” en las que “la disciplina colectiva, en su forma tradicional, ha perdido su autoridad” (Durkheim, 2002: 99) (...), en las que “la moral tradicional está quebrantada, sin que se haya formado ninguna otra que ocupe su lugar. Antiguos deberes- decía- han perdido su fuerza de imposición, sin que veamos aún claramente y con mirada segura cuáles son nuestros nuevos deberes” (Durkheim, 2000: 92). Era necesario, pues, rellenar con urgencia el vacío dejado por la erosión de la antigua moral, “despertando la fe en un ideal común” (Durkheim, 2002: 99-100) alrededor del cual se uniesen todos los miembros de la colectividad. Para restaurar este ideal, para que su llamada fuese sentida con la mayor intensidad por todos los individuos, era preciso que estuviese investido de la mayor autoridad, para lo cual tenía que estar en relación con las necesidades de la sociedad.

Ahora bien, este cometido se antojaba mucho más complicado en las sociedades modernas que en las tradicionales. En estas últimas, las reglas morales permanecían vinculadas a unas costumbres y a una tradición impregnadas de valores religiosos, valores que conferían a estas reglas un carácter sagrado del que procedía el sentimiento de autoridad y respeto con el que éstas eran observadas. Las sociedades modernas seguían precisando del mismo sentimiento de autoridad y respeto hacia sus normas morales, pero este sentimiento ya no podía estar fundado de manera irreflexiva en la tradición y en la religión, que el propio proceso de modernización había ido desgastando. “Desde cierto momento de la historia- escribe Durkheim en este sentido-, esta autoridad no debe sustraerse a la discusión, haciendo ídolos a los que, por así decir, el hombre no ose levantar los ojos” (Durkheim, 2002: 71). En estas

circunstancias, ¿cómo era posible mantener una moral fuertemente cohesionada y respetada, sin que dicha cohesión y respeto emanasen de una autoridad a la que hubiese que adherirse por motivos religiosos e irracionales? Durkheim encuentra el fundamento de esta moral en el seno mismo de la sociedad. “El dominio de la moral- afirma- comienza allí donde comienza el dominio social” (Durkheim, 2002: 75). La sociedad se convertirá así, desde los presupuestos positivistas y racionalistas de la nueva ciencia social que él pretendía fundar, en la realidad sagrada por antonomasia, en el único origen de toda autoridad moral, a la que los individuos se vincularían con igual devoción religiosa, pero con el espíritu racional que reclamaba la nueva realidad.

Ahora bien, ¿de qué sociedad había de brotar esta nueva moralidad? Durkheim quería construir una nueva conciencia colectiva de acuerdo con las necesidades de las sociedades industriales, una nueva religión secular que sacralizase los principios del liberalismo y los conjugase con los valores del socialismo en el marco de la moderna sociedad industrial¹ (Lukes, 1984: 338). En otras palabras, trataba de integrar los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que la Revolución Francesa había consagrado, dentro del ámbito de las sociedades industriales, de forma que dicho orden resultase aceptable para la mayoría de los ciudadanos. El sistema de creencias que presidiría la nueva conciencia colectiva conjugaría así la ética del trabajo con el individualismo, la igualdad y la justicia social (Lukes, 1984: 155). Se pretendía, en suma, que los individuos dejasen de percibir el orden social como el resultado de la imposición arbitraria, y pasasen, por el contrario, a aceptarlo como parte constitutiva de un universo simbólico del que ellos mismos participaban. Para que así fuese, era necesario que comprendiesen el significado de sus respectivas ocupaciones laborales y se sintiesen por ello motivados a realizarlas, todo lo cual sólo sería posible si dichas ocupaciones eran entendidas como la expresión de los principales valores que habían sancionado las sociedades modernas y a los cuales se habían adherido progresivamente la mayoría de sus miembros. En efecto, en unas sociedades en las que el trabajo productivo se había convertido en la principal institución social, “la que llena cada vez más la función que antes desempeñaba la conciencia común”, (Durkheim, 1995b: 206) no podría ser admitida ninguna desigualdad vinculada con el nacimiento que no fuese al mismo tiempo la expresión de los distintos esfuerzos y capacidades laborales puestos al servicio de la colectividad en su conjunto. La igualdad que así se propone “tiende a borrar, a despojar de toda sanción social, las desigualdades físicas, materiales, que dependen del azar del nacimiento, de la condición familiar, para dejar sólo en pie las desigualdades de mérito” (Durkheim, 2003: 280); es decir, aquellas vinculadas con la aportación que cada individuo hace, desde su particular función social y merced a su especial capacidad, al conjunto de la comunidad. Se edificaría de este modo un nuevo orden moral que “sólo nos pide ser afectuosos con nuestros semejantes y ser justos, cumplir bien nuestra misión, trabajar en forma que cada uno sea llamado a la función que mejor puede llenar, y reciba el justo precio a sus esfuerzos” (Durkheim, 1995b: 478). Un orden al que, en fin, todos se vincularían por ser la condición esencial para el libre desarrollo de todas las personalidades individuales.

En esta moral pública así concebida era preciso socializar a los futuros ciudadanos, a través de un sistema de educación pública cuya misión Durkheim contribuirá sustancialmente a legitimar en el contexto de la Tercera República (Lukes, 1984: 77)

2. LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO ELEMENTO ESENCIAL EN LA INSTAURACIÓN DEL NUEVO ORDEN MORAL

A la realidad moral antes descrita tenían que consagrar los individuos sus propias vidas. Para lo cual era necesario que sintiesen dicha realidad como algo superior a sus particulares conciencias individuales, pero también como parte de lo mejor que hay en ellos. Esta era la función principal que tenía que desempeñar la educación pública, crear este sentimiento común en todos los individuos desde la más tierna infancia.

“No podremos instituir una educación laica- escribe Durkheim- si no podemos asignar al individuo un fin que lo trascienda, si no podemos dar algún objetivo a la necesidad de consagrarse y de sacrificarse que es la raíz de toda vida moral” (Durkheim, 2002: 195)

Este fin trascendente es para Durkheim, tal como hemos visto anteriormente, la sociedad, destinada de este modo a sustituir a la religión como máximo órgano de la vida moral. “Desde el momento en el que se prohíbe recurrir a ideas teológicas por encima del individuo- afirma

Durkheim-, no existe más que un solo ser moral, empíricamente observable, que es el que forman los individuos al asociarse, es la sociedad” (Durkheim, 2002: 75-76). La sociedad estaba destinada así a jugar en la modernidad el mismo papel que las divinidades habían desempeñado en otras épocas:

“Una sociedad es a sus miembros- escribe Durkheim- lo que un dios es a sus fieles. Un dios es una potencia superior al hombre, que le manda y de quien depende. Y bien, la sociedad tiene, con respecto a cada uno de nosotros, la misma superioridad. La sociedad, igual que la divinidad, trasciende infinitamente al individuo, en el espacio y en el tiempo” (Durkheim, 2002: 213)

Ahora bien, la sociedad se asemeja a la divinidad no sólo por la autoridad y el respeto que le inspira a sus miembros, sino también porque, al igual que ella, está en nosotros: “Todo lo que hay en nosotros de verdaderamente humano- escribe Durkheim a este respecto- nos viene de la sociedad, todo lo que constituye nuestras conciencias de hombres nos viene de ella” (Durkheim, 2002: 214-15). Actuar moralmente es, por tanto, hacerlo con vistas al interés colectivo. “Somos seres morales en la medida en que somos seres sociales” (Durkheim, 2002: 78). La sociedad se erige así en la única fuente de toda autoridad moral en un mundo laico y racional.

La educación tendría en este contexto como principal cometido trasladar al infante todo este universo moral cuyo único sustrato era la sociedad. Mediante su acción, el “ser egoísta y asocial” que era el niño al nacer, se convertiría en un ser moral (Durkheim, 2002: 31).

Ahora bien, para que esta acción fuese realmente efectiva, para que la educación fuese verdaderamente nacional, tenía que abarcar al conjunto de la sociedad, había de ser ejercida en común para toda la infancia, tarea para la que estaba mejor equipada la escuela que la familia. Ésta última, por su propia condición fomentaba el particularismo²: “El niño exclusivamente educado en su familia- escribe Durkheim en este sentido- se convierte en algo propio de ésta; reproduce todas las particularidades, todos los rasgos y hasta los tics de la fisonomía familiar, pero no podrá desarrollar su fisonomía personal”. “La escuela lo libera de esta dependencia demasiado estrecha” (Durkheim, 2002: 126). En efecto, la familia, demasiado lastrada por sentimientos afectivos, dificulta el desarrollo de la individualidad, impidiendo de esta forma la penetración de aquellas ideas morales generales y abstractas que el maestro debe inculcar a todos los niños. La escuela, en cambio, tiene la capacidad de desarrollar la individualidad y de fomentar simultáneamente la vida colectiva, tal como lo reclaman las sociedades modernas. Por todo ello, concluye Durkheim:

“La obra de la escuela, en el desarrollo moral del niño, puede y debe ser de la mayor importancia (...) si la familia puede despertar y consolidar los sentimientos domésticos necesarios para la moral e incluso, más en general, los que constituyen la base de las relaciones privadas más sencillas, no está constituida de manera que pueda formar al niño para la vida social” (Durkheim, 2002: 50)

Sentado que la escuela pública tiene que erigirse en el instrumento principal para la educación moral de la infancia, era preciso concretar el contenido fundamental de dicha moral, que no sería otro que aquel que se correspondía con las necesidades de las sociedades modernas, y que descansaba en una justicia universal proclamada por encima del interés particular de cada Estado³; justicia cuya materialización concreta consistía en que existiese “una relación cada vez más precisa entre los méritos de los ciudadanos y su condición” (Durkheim, 2002: 85). La nueva moralidad estaría, pues, al servicio del interés público de una asociación de productores que persiguen solidariamente y en igualdad de condiciones el mismo fin colectivo. Queda claro, por tanto, que el interés social al cual se dirige la nueva conciencia moral es el de la sociedad industrial. La escuela tendría precisamente como cometido principal hacer amar la patria así entendida (Durkheim, 2002: 86).

En el contexto de esta sociedad eminentemente racional, la escuela ya no podría recurrir, para enseñar los fundamentos de la nueva moral, a discursos alegóricos o simbólicos, emanados de las religiones reveladas, sino a explicaciones racionales, las únicas verdaderamente comprensibles para el hombre moderno. Así, frente a la moral tradicional, vinculada a la religión y, por tanto, al misterio y a la revelación, la moral laica implica admitir que “los hechos morales son fenómenos naturales que se explican únicamente por la razón...” (Durkheim, 2002: 110). “Si la moral es algo racional, si solo se ocupa de ideas y sentimientos que dependen de la

razón, ¿por qué- señala Durkheim- iba a ser necesario recurrir, para fijarla en los espíritus y caracteres, a procedimientos que escapan a la razón?” (Durkheim, 2002: 40). Por el contrario, de lo que se trataría ante todo es de “hallar el medio de hacer sentir al niño su realidad- la realidad de esta moral- sin recurrir a ningún intermediario mitológico” (Durkheim, 2002: 43). La obra moral que reclaman las sociedades modernas gozaría así de un carácter universal, universalidad posibilitada tanto por su contenido racional como por la racionalidad de los espíritus a los que habría de ser inculcada esta moral. Un mismo mensaje para unas mentes igualmente equipadas, que lo recibirían y lo procesarían en el espacio común de la escuela. “Precisamente- escribe Durkheim- porque las ideas de este género son generales, porque están despojadas de todo lo que las particulariza, todas las inteligencias humanas pueden llegar a comulgar con ellas” (Durkheim, 2002: 206). La nueva doctrina moral penetraría así en todas las conciencias individuales en el ámbito racional de la escuela, más allá de todas las divisiones sociales.

Ahora bien, ¿cómo enseñar de forma efectiva la nueva moral en el ámbito escolar? ¿A través de qué medios, con qué instrumentos se ha de contar que faciliten esta tarea educacional?

3. LOS INSTRUMENTOS DE LA EDUCACIÓN SECULAR

Antes de comentar los que serán para Durkheim los principales medios e instrumentos de la educación moral, será preciso aclarar quienes eran, en su opinión, los principales destinatarios de dicha acción educativa. Ésta no estaba orientada tanto a la primera infancia, en la que el niño todavía no tiene suficientemente desarrollada su capacidad intelectual y afectiva, en la que “los límites muy cerrados de su horizonte intelectual restringen, al mismo tiempo, su horizonte moral”, sino, fundamentalmente, a la segunda infancia, la “que transcurre en la escuela primaria, en la que el niño comienza a salir del círculo familiar, a iniciarse en la vida en el medio” (Durkheim, 2002: 49); cuando se establecen, en fin, los principios morales que servirán de base para el futuro.

¿Por qué medios ha de infundirse esta moral en los espíritus todavía inmaduros de la infancia? La autoridad se erige en este contexto en uno de los principales resortes de la enseñanza moral. Por medio de ella, afirma Durkheim, un “ser, real o ideal, se encuentra investido de una característica con respecto a unos individuos determinados, por la que estos últimos lo consideran dotado de unos poderes superiores a los que se atribuyen a sí mismos...poco importa que éstos poderes sean reales o imaginarios; basta con que, en los espíritus, estén representados como reales” (Durkheim, 2002: 91). Este ser no puede ser otro, en una sociedad laica y racional, que la propia colectividad. Para que los individuos perciban así la sociedad, para que se sacrifiquen por ella, es preciso que en las reglas que ésta les impone “se encierre un prestigio muy particular, una autoridad excepcional que obligue a someterse a esa voluntad” (Durkheim, 2002: 211). No obstante, para que la sociedad goce de tal prestigio entre sus miembros, es preciso también que su presencia no sea solo imperativa, es necesario que sus mandatos, además de obligarnos, “puedan afectarnos, emocionarnos. Hace falta que el acto reclamado no nos resulte extraño, que podamos desearlo, que, de alguna manera, nos parezca bueno y digno de ser amado” (Durkheim, 2002: 211). La sociedad, principio del que emana y a la cual se dirige esta moral, presenta precisamente esta doble faz, también ella “en un caso es como el dios celoso y temido, el legislador severo que no permite que sus órdenes se transgredan; (y) en el otro, es la divinidad que socorre, a la que el creyente se sacrifica con alegría” (Durkheim, 2002: 94). Esta autoridad que los individuos reconocen a la sociedad, y en virtud de la cual están dispuestos a llevar una vida moral ateniéndose a las reglas que son la expresión de dicha moral, reglas que nos impulsan a obrar de forma regular, tiene su manifestación más concreta en el espíritu de disciplina. En efecto, -escribe Durkheim-“¿qué es la disciplina sino la sociedad concebida como quien nos manda, quien dicta las órdenes, quien nos da sus leyes?” (Durkheim, 2002: 94) La disciplina conlleva así reglamentación y autoridad. La reglamentación es necesaria tanto para contener los espíritus, impidiendo que éstos se dispersen impulsados por unos apetitos desordenados, como para dar libre expresión a las inclinaciones naturales. En palabras de Durkheim, “el individuo se somete a la sociedad, y esta sumisión es la condición de su liberación” (Durkheim, 2000: 96). Ambas dimensiones de la reglamentación estaban, por otra parte, en íntima conexión con los requerimientos de las sociedades modernas. En efecto, en ellas, al haber desaparecido “las barreras convencionales...que contenían violentamente los deseos y las ambiciones... (y) como, en principio, todas las carreras están abiertas a todos, el deseo de elevarse está expuesto con mayor facilidad a sobreexcitarse y a enfebrecerse más allá de toda medida, hasta no conocer

prácticamente límites” (Durkheim, 2002: 69). Desde este punto de vista, la necesidad de reglamentación, de sujeción, se hace evidente. Pero esta reglamentación no debe tener un carácter exclusivamente negativo, también tiene que permitir, e incluso impulsar, el libre desarrollo de las diferentes capacidades individuales en correspondencia con las distintas necesidades sociales. En efecto, en las sociedades modernas, basadas en la división del trabajo, dicha reglamentación no puede ser contraria a las aspiraciones individuales, de tal forma que resulte opresiva y coarte la libertad personal; “lo esencial es encontrar un fin para la actividad que esté en armonía con nuestras facultades y que nos permita realizar nuestra naturaleza” (Durkheim, 2002: 69). “Cada uno está entonces en armonía con su condición y no desea más que lo que puede legítimamente esperar” (Durkheim, 1995a: 267). La sociedad emergerá de este modo como un orden esencialmente justo e igualitario. Sólo así los individuos se reconocerán en los fines de la organización social y la disciplina, más que impuesta, será plenamente aceptada. Disciplina y autonomía personal se presuponen así mutuamente, una es la condición esencial para la completa realización de la otra. Si esto es así, si la disciplina aparece vinculada a normas morales que respetamos y amamos, no porque sintamos hacia ellas un temor reverencial que emane de lo desconocido, de lo incomprensible, sino porque en ellas encontramos el medio principal para nuestra realización personal, es porque tenemos conciencia, “la conciencia más clara y completa posible, de las razones de nuestra conducta”, del porqué de nuestros actos. Es entonces cuando podemos decir que la regla que prescribe esos actos es “libremente aceptada, y esta aceptación libre no es otra cosa que una aceptación iluminada” (Durkheim, 2002: 110). Iluminación que brota del encuentro armonioso y libre entre el individuo y la colectividad, de la supresión de los obstáculos que anteriormente velaban la realidad del orden social, obstáculos que impedían que los individuos comprendiesen su situación dentro de la sociedad. La nueva moral supone en definitiva que los sujetos son más conscientes de sus actos, de las razones de sus sacrificios, adquiriendo así la sociedad un carácter más transparente y menos coactivo.

A la educación le corresponde precisamente en este contexto la noble tarea de despertar en el niño esta conciencia, integrándolo armónicamente en su entorno, mostrándole los múltiples cauces para su libre desarrollo personal, no a través de prédicas, sino recurriendo a explicaciones racionales firmemente ancladas en la realidad social. De lo contrario, si se negase “al niño toda explicación de este género, no tratar de hacerle comprender las razones de las reglas que deba seguir, es condenarlo a una moral incompleta e inferior” (Durkheim, 2002: 110). Lo que no impide que en ciertas ocasiones, y en determinados casos, siempre de manera excepcional, se haga imprescindible la imposición de algún castigo, castigo que por lo demás no tiene otro objeto que “reafirmar las conciencias a las que la violación de la regla ha podido, ha debido necesariamente turbar en su fe” (Durkheim, 2002: 139). El castigo tiene, pues, desde esta perspectiva una dimensión netamente positiva; mediante él se trataría ante todo de poner de manifiesto el carácter sagrado de la norma, y por extensión del orden social al que ésta está vinculada; siempre de un modo racional, huyendo de todo capricho y arbitrariedad.

El maestro desempeñaría en estas circunstancias una de las funciones principales de la nueva sociedad. Su misión era heredera de la de los antiguos sacerdotes. También él, al igual que aquellos, sería el encargado de transmitir un determinado acervo moral como portavoz de la sociedad de la cual derivaba su autoridad. Sin embargo, al obrar así, el maestro ya no hablaría en nombre de Dios, como en otro tiempo hicieran los sacerdotes, sino “de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país” (Durkheim, 2002: 132). De cualquier forma, también él debía sentir, al igual que los antiguos sacerdotes, el mismo orgullo por el desempeño de tan elevado ministerio, expresión de la confianza que la colectividad había depositado en su persona.

Ahora bien, ¿cómo llevar a cabo una obra de esta naturaleza dirigida a una pluralidad de espíritus que habrían de participar del mismo universo moral? En otras palabras, ¿cómo realizar en la práctica un proyecto moral que abarcase el conjunto de la sociedad, sin que dicho proyecto tropezase a su vez con las particularidades de cada grupo social? Ya hemos visto anteriormente que, según Durkheim, para esta tarea estaba mejor preparada la escuela que la familia; no obstante, ahora se trataba de perfilar los medios concretos que permitirían llevar a efecto esta realidad. Más precisamente, había que mostrar que tanto las peculiaridades de la infancia como las del medio escolar posibilitarían la realización de dicha empresa moral.

Con respecto a la infancia, Durkheim creía que existían en el niño una serie de predisposiciones que facilitaban la labor educativa. Era preciso, pues, conocer tales

predisposiciones, esto es, “los estados mentales naturales del niño” de los que el investigador debía valerse “para llegar al resultado deseado” (Durkheim, 2002: 163). Para ello habría que indagar en su mente, conocer los mecanismos que gobiernan su conciencia, de cara a poder modificarla (Durkheim, 2002: 34). Aquí es donde el papel de la psicología se tornaba fundamental. Si bien, tal como advertía Durkheim, “carece de competencia para fijar el fin o, más bien los fines de la educación, no hay duda de que tiene un papel útil que desempeñar en la constitución de los métodos” (Durkheim, 2002: 34). La psicología prestaría así un inestimable servicio a la ciencia sociológica, pues sin ella no sería posible intervenir eficazmente en la mente del niño con el propósito de introducir en su seno las ideas más adecuadas al estadio social presente⁴. De acuerdo con estas singularidades, con las precondiciones naturales que la psicología había descubierto como propias de la infancia, existían dos tendencias fundamentales en la mente de todos los niños; a saber, “el tradicionalismo infantil y la receptividad del niño a la sugerencia, sobre todo a la sugerencia imperativa” (Durkheim, 2002: 120). Por medio de la primera disposición el niño estaría inclinado a seguir determinadas rutinas. Así, “cuando ha repetido varias veces un mismo acto, experimenta la necesidad de reproducirlo de la misma manera” (Durkheim, 2002: 120). Esta peculiar tendencia, común a toda la infancia, podría servir de base tanto para corregir su natural inestabilidad como para “introducir la acción propiamente moral en su alma” (Durkheim, 2002: 122). Por lo que se refiere a la segunda predisposición, como el niño tiene una tendencia a imitar todo lo que observa y escucha, en virtud de su pobre “vida interior”, “toda idea nueva introducida en ese medio mental poco denso encuentra en él pocas resistencias y, por consiguiente, tiende con facilidad a pasar al acto. Eso es lo que hace que el niño sea tan fácilmente accesible al contagio del ejemplo, que esté tan inclinado a la imitación”. Y este contagio es todavía mayor, si las ideas y los ejemplos son presentados con voluntad firme y decidida (Durkheim, 2002: 123). Es así como se desarrolla también en él una conducta altruista, que no es sino la consecuencia de aquella tendencia imitativa que lo impulsa en todo momento a incorporar los sentimientos ajenos con los que inmediatamente empatiza (Durkheim, 2002: 170).

De este modo, con la ayuda de estas predeterminaciones generales a toda la infancia, Durkheim cree haber encontrado “la palanca necesaria para actuar sobre ella” (Durkheim, 2002: 172), proporcionándole “una primera impresión de las fuerzas morales que la rodean y de las que depende” (Durkheim, 2002: 125). Primera impresión que servirá de base para posteriores enseñanzas morales. Es tal la confianza que Durkheim creía haber encontrado en tales medios, que llega incluso a vaticinar que en el futuro se “temerán mucho más los abusos del poder que la impotencia del educador” (Durkheim, 2002: 125).

Toda esta serie de recursos que posee la infancia y que la hace especialmente receptiva a los nuevos discursos morales, podrán ser puestos a prueba eficazmente en el medio escolar. En efecto, éste es el lugar más idóneo para el desarrollo de todas sus potencialidades en concordancia con los objetivos morales que persiguen las sociedades modernas, ya que coloca a los niños “en unas condiciones de edad y sociales sensiblemente análogas” (Durkheim, 2002: 177). En la escuela podrán emerger así sentimientos similares a los que se producen en las demás esferas de la vida colectiva. “Todo el problema consiste en aprovechar esta asociación en la que se encuentran por obligación los niños de una misma clase, para hacer que adquieran el gusto por una vida colectiva más amplia y más impersonal que aquella a la que están acostumbrados” (Durkheim, 2002: 182). La escuela se asemeja en este sentido a una “pequeña sociedad” (Durkheim, 2002: 128 y 182). Los dos ámbitos están constituidos de manera semejante, ambos poseen mecanismos de funcionamiento de la misma naturaleza. Cuanto más sepamos de uno mejor sabremos entonces como actuar en el otro. En efecto:

“Como la vida escolar- escribe Durkheim en esta dirección- no es sino el germen de la vida social, como ésta no es sino la culminación y la continuación de aquélla, es imposible que los principales procedimientos mediante los que funciona una no se encuentren también en la otra...Cuanto mejor conozcamos la sociedad, mejor podremos percatarnos de lo que ocurre en ese microcosmos social que es la escuela” (Durkheim, 2002: 35)

Por lo demás, como las enseñanzas morales que se proponen son racionales, generales y simples “todas las inteligencias humanas pueden llegar a comulgar con ellas” (Durkheim, 2002: 206). En suma, “gracias a la escuela, tenemos el medio de entrenar al niño en una vida colectiva diferente de la vida doméstica, podemos darle unos hábitos que, una vez asumidos, sobrevivirán al periodo escolar” (Durkheim, 2002: 180).

Para la transmisión de todo este acervo moral en el medio escolar será de gran ayuda la educación intelectual. Más en concreto, esta enseñanza, cuyo contenido principal será “el hombre y la naturaleza; el mundo físico y el mundo mental” (Durkheim, 1992b: 398), por ser los dos elementos esenciales que constituyen la realidad, estará orientada a que el niño tome una conciencia racional y clara, fundamentada científicamente, de las razones que sustentan y que hacen pertinente la nueva moralidad. Como no existe, además, una separación radical entre estos dos elementos, entre el mundo natural y el mundo social, ya que el hombre “está sometido a las mismas leyes esenciales que los demás reinos de la naturaleza” (Durkheim, 1992b: 422), ambas ciencias, las naturales y las sociales, podrán contribuir desde sus particulares objetos de estudio al mismo fin, a saber, desvelar los procesos que han conformado ambas realidades, tomando así conciencia de su necesidad funcional. Pero, además, la enseñanza de las ciencias, tanto de las naturales como de las sociales, siempre que las segundas se rijan por los mismo métodos científicos que las primeras, “no sirve solamente para dar a conocer el mundo y por ello completar nuestro conocimiento del hombre: es además un inestimable instrumento de cultura lógica” (Durkheim, 1992b: 420-21). Mediante su enseñanza se puede acostumbrar al niño a razonar científicamente. “¿No es evidente- escribe Durkheim en este sentido- que hay que ejercitar a nuestros niños en los institutos para que adopten con respecto al mundo humano esta actitud necesaria?” (Durkheim, 1992b: 423). A este mismo objetivo debe contribuir también la enseñanza de la lengua, no para embellecer el lenguaje, “no como un medio para aprender a escribir elegantemente, elocuentemente”, sino “para habituar al niño a distinguir y organizar lógicamente sus ideas” (Durkheim, Émile: 1992b: 426-28). Por todas estas razones, la ciencia debe erigirse en el principal criterio moral para juzgar la pertinencia de lo real.

“La única razón- escribe Durkheim- por la cual es posible legítimamente reivindicar...el derecho de intervenir y de elevarse por encima de la realidad moral histórica para reformarla, no es mi razón, ni la vuestra; es la razón humana impersonal, que no se realiza verdaderamente sino en la ciencia. Así como la ciencia de las cosas físicas nos permite corregir éstas, la ciencia de los hechos morales nos pone en condiciones de corregir, de modificar, de dirigir el curso de la vida moral.... este empleo metódico de la razón tiene por principal objetivo lograr sustraernos, tanto como sea posible, a las sugerencias del sentido propio, para dejar hablar a las cosas por sí mismas. Las cosas...significan el estado presente de la opinión moral en sus vínculos con la realidad social que ella debe expresar” (Durkheim, 2000: 89-90)

“Ahí está- concluye Durkheim en otro lugar- el interés moral de la enseñanza científica” (Durkheim, 2002: 203).

Teniendo en cuenta este particular punto de vista, todo razonamiento debe distanciarse de los juicios nacidos de la propia interacción humana, para no vincularse más que a principios extraídos de las conclusiones a las que han llegado las ciencias positivas. Para expresarlo en términos foucaultianos, las palabras se han divorciado de las cosas (Foucault, 1978), han roto el nexo que las unía al orden del mundo, se han sustraído a las opiniones humanas, para no respetar más que las verdades que saca a la luz la nueva ciencia positiva, demostrando que tales verdades obedecen a la lógica del proceso de desarrollo de las sociedades humanas.

Durkheim opone en este contexto el conocimiento científico a las enseñanzas de tipo humanístico. El lenguaje, por ejemplo, ya no estará destinado a representar la realidad de la forma más hermosa posible, a darle color de acuerdo con una determinada representación humana del mundo. Su función es otra, tendrá que ponerse al servicio de los nuevos saberes integrados en el universo de las distintas funciones y utilidades sociales⁵. En este mismo sentido el arte queda también relegado a un segundo plano. En efecto, frente a la ciencia el arte no tiene capacidad para comunicar nada acerca del mundo, escapa a la realidad, su actividad se resuelve en una pura ensoñación, “en lugar de consistir en actos definidos y eficaces, destinados a mantener o a transformar la realidad” (Durkheim, 2002: 202). Desde punto de vista, el arte está emparentado ante todo con el juego. Las dos actividades están netamente separadas de la vida productiva, último resorte al que debe vincularse la moral en las sociedades modernas. El divorcio que existe entre el arte y la moral- escribe Durkheim- es “toda la distancia que separa al juego del trabajo”. En fin, por todas estas razones, por su lejanía con respecto a las funciones que reclama la sociedad, el arte no puede contribuir eficientemente al desarrollo de la moral (Durkheim, 2002: 202).

Con los medios anteriormente descritos, es decir, con autoridad y espíritu de disciplina, y con las ventajas que ofrecían tanto las potencialidades naturales de la infancia, como el propio

medio escolar y las distintas ciencias positivas, Durkheim creía haber encontrado la forma más eficaz de introducir la nueva moral en el seno de la sociedad. Durante algunas décadas, que vienen a coincidir con aquella etapa que se ha dado en llamar primera modernidad, en la que todavía existía una enorme confianza en las posibilidades emancipatorias del proyecto Ilustrado, uno de cuyos pilares básicos era la educación universal y pública, la propuesta durkheimiana pareció acomodarse armónicamente al escenario diseñado por las sociedades modernas. Su sociología concordaba perfectamente con el ideario de la modernidad, ya que conjugaba en un mismo programa el secularismo moderno y los valores que a él estaban asociados con las funciones sociales básicas que reclamaban dichas sociedades, funciones vertebradas en torno a la esfera del trabajo productivo. Efectivamente, en el contexto de la primera modernidad la educación y el trabajo se concibieron como fuente de liberación, de desarrollo personal y colectivo. En estas dos actividades, vinculadas a la esfera del mercado, estaban depositadas muchas de las esperanzas de progreso que tenían los individuos en distintos órdenes de la vida. Todo ello parecía confirmar los pronósticos que la ciencia positiva había hecho sobre la marcha de la sociedad, con lo que ella también reforzaba su papel de guía moral. La familia, por su parte, todavía aparecía fuertemente cohesionada en torno a patrones de autoridad y a modelos de convivencia claramente delimitados, impidiendo que el individualismo moderno erosionase las estructuras jerárquicas dentro de las que se venía produciendo tradicionalmente la socialización de la infancia. En estas circunstancias los individuos estaban dispuestos a sacrificarse por la colectividad, en la que veían no sólo una fuente de autoridad, sino también un medio de realización personal.

Desde hace algún tiempo este escenario ha comenzado a cambiar, en virtud de las transformaciones sociales y económicas que han experimentado las sociedades occidentales. El nuevo panorama que se ha abierto es en muchos aspectos completamente diferente al de la etapa anterior. En efecto, en la denominada segunda modernidad han aflorado muchas de las contradicciones del proyecto Ilustrado como consecuencia de una serie de factores que han irrumpido simultáneamente en estas sociedades, factores que se han conjugado para componer una realidad mucho más compleja, a la que es bastante difícil dar respuesta desde los presupuestos y los valores que la modernidad ha conformado. Todas estas contradicciones han eclosionado finalmente en el ámbito educativo, haciendo que esta tarea esté afectada en la actualidad de una profunda crisis, crisis cuyos principales signos trataremos de explorar en el siguiente epígrafe.

4. LA CRISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DURKHEIMIANO

Las mutaciones que han sufrido las sociedades occidentales en las últimas décadas, han alterado profundamente las condiciones en las que Durkheim quería ver realizado su programa de reforma moral a través de un sistema de educación público y universal. Muchos de los problemas que hoy presenta el ámbito educativo tienen que ver precisamente con estas profundas alteraciones, cuyas características esenciales pasaremos a relatar a continuación.

Tal como se ha mostrado a lo largo del presente artículo, Durkheim se había planteado construir una nueva moral en correspondencia con las necesidades de la sociedad industrial. Dicha moral debía integrar las principales funciones de esta sociedad con los valores establecidos por la modernidad, para que así fuese sentida y respetada por los miembros de la colectividad, conservando de este modo toda su antigua sacralidad. En este orden moral se cimentó la legitimidad de las sociedades occidentales. Ahora bien, para que esta realidad moral no resultase vacía y sin contenido dentro de un universo social cada vez más desprovisto de valores religiosos, tenía que ser experimentada en el seno de las distintas funciones productivas que articulaban la vida moderna. El trabajo fue así elevado a lo largo de la primera modernidad a auténtico deber moral, aquél por el que los individuos estaban dispuestos a sacrificarse tanto en beneficio propio como en el de la colectividad. A lo largo del siglo XX, especialmente después de la Segunda Gran Guerra, se consolidaron las distintas sociedades del trabajo vertebradas por un sistema de derechos sociales en torno a los cuales se construyó la moderna ciudadanía. El trabajo se había convertido al fin en una auténtica categoría moral. Todos los valores que la modernidad había consagrado- libertad, igualdad, solidaridad- adquirirían sentido en el seno de esta actividad. Valores que, además, la ciencia social había sancionado, demostrando su racionalidad positiva con respecto al proceso de desarrollo de las sociedades modernas. La nueva moral aparecía así fuertemente apegada a la racionalidad de la sociedad industrial. Se había sustituido de este modo la antigua moral religiosa de carácter trascendente e irracional, solidamente anclada en la tradición, por una moral secular, racional e

inmanente, que rompía con aquella tradición para afirmar únicamente los nuevos valores a través de discursos racionales apoyados en la ciencia positiva. Para inculcar esta moral ya no era necesario recurrir, por tanto, al misterio o a la revelación en relación con una tradición recubierta de valores religiosos, bastaba con apelar a discursos racionales, que serían fácilmente asimilados en el espacio racional de una escuela universal y pública, si eran presentados con la debida autoridad y firmeza a las mentes igualmente racionales de la infancia. La sociedad, en cuanto conjunto de funciones complementarias a la que cada individuo dedicaba su particular esfuerzo esperando así obtener una determinada recompensa, aparecía así como una realidad más igualitaria, menos coactiva, más libre y más transparente, sin que para ello fuese necesario recurrir a ningún principio superior a ella.

Todo este universo socio-moral es el que ha comenzado precisamente a resquebrajarse en la tardo-modernidad. Su progresivo desmoronamiento responde sin embargo a motivos vinculados a su propia naturaleza. En efecto, la moral inmanente que había construido la primera modernidad en relación con los requerimientos de la organización social, aparecía como más racional, transparente y autoconsciente, pero el precio de esta transparencia y de esta autoconciencia era su posible desacralización, tan pronto como se modificaran las necesidades funcionales de la sociedad.

El primer pilar en que se apoyaba esta moral era la familia. Dentro de su estructura, todavía jerárquica y patriarcal, se socializaban las nuevas generaciones de infantes con arreglo a los valores del respeto, del autodomínio y del esfuerzo, con la esperanza de lograr algún día una merecida recompensa en forma de progreso individual y de movilidad social a través del desempeño de alguna actividad laboral. Ahora bien, el propio proceso de modernización ha erosionado en gran parte este modelo de familia, al promover unos valores contrarios a la autoridad y al respeto amparados en una tradición que la modernidad ha ido socavando progresivamente. La familia moderna ha ido así incorporando la mayoría de los valores que rigen en el espacio público, todos ellos referidos a la igualdad, a la autonomía y a la libertad individual, y su estructura se ha democratizado progresivamente (Giddens, 2006: 74 y ss). Estos valores se trasladaron así desde aquel espacio, lugar en donde deben ser celebrados, al tratarse de un campo en el que intervienen personas adultas provistas de derechos semejantes, al ámbito familiar y escolar, en otro momento apartados, por su especial condición, de la influencia de la esfera pública (Arendt, 2003a: 288 y ss). Dichos ámbitos pasaron así a estar gobernados por estos nuevos principios, en todo punto contrarios a la antigua jerarquía basada en la autoridad que el padre tenía con relación a sus hijos o el profesor con respecto a los alumnos. En las sociedades tardo-modernas, tanto en la escuela como en la familia, se educa así cada vez más respetando estos principios. A medida que ha avanzado esta democratización se han relajado por tanto el conjunto de obligaciones que dichas instituciones imponían al individuo, y que éste aceptaba como parte de un deber incondicional sancionado moralmente (Lipovetsky, 1994: 159 y ss). Por lo que se refiere a la familia, los esposos entienden hoy el matrimonio más como una relación fundada en lazos sentimentales fruto de la libre elección, que como un acto social que conlleva una serie de deberes y sacrificios. Como consecuencia de todo ello, no sólo se incrementan las rupturas matrimoniales cuando aquellos lazos se relajan con el transcurso del tiempo, también son cada vez más frecuentes el número de parejas que conviven sin estar casadas⁶. Por otra parte, la relación entre padres e hijos ya no están hoy presididas por una actitud de autoridad y respeto, dominantes aún en la primera modernidad. Por el contrario, los hijos deben ser escuchados, sus opiniones tienen que ser tenidas en cuenta, y el diálogo entre ambas partes es hoy un valor que antes apenas era considerado. Su educación ya no se orienta, pues, en la actualidad a respetar y honrar a sus progenitores, sino a la consecución de una autonomía que las sociedades modernas celebran especialmente. Hemos alcanzado así la época del "niño ciudadano" (Lipovetsky, 1994: 166). En suma, tanto por lo que se refiere a la relación de pareja como a la de los padres con respecto a los hijos, la familia ha perdido hoy aquella fuerza moral vinculante que poseía en el pasado, y que la mantenía unida y fuertemente cohesionada.

Por lo que se refiere al mundo del trabajo, actividad hacia la que se orientaba también el deber sacrificial sancionado por la primera modernidad y que la familia favorecía en su seno, ha perdido hoy buena parte de aquel impulso moral que lo había encumbrado a lo largo del proceso de modernización de las sociedades occidentales⁷. Todo lo cual, como a continuación veremos, ha tenido importantes repercusiones en la esfera educativa.

En efecto, al menos desde las dos últimas décadas, las actividades laborales han experimentado en la mayoría de los países industrializados importantes transformaciones, que

han alterado finalmente tanto las condiciones en las que se venía desempeñando el trabajo anteriormente como la ideología que lo justificaba y lo legitimaba. El aumento del paro y de la precariedad laboral en la mayoría de los países occidentales, ha vaciado buena parte del sentido que la primera modernidad había atribuido al desempeño de una ocupación laboral. Aquellas trayectorias laborales propias del fordismo configuradas por unas biografías estables y duraderas están hoy siendo sustituidas en el postfordismo por otras cada vez más inestables, inciertas y erráticas (Prieto, 1999: 17 y ss; Alonso, 1999 y 2007). Toda esta situación ha incidido finalmente en el ámbito educativo, una de cuyas principales funciones era preparar a la infancia para el ejercicio de alguna función laboral. En la segunda modernidad se exigen cada vez más títulos educativos, títulos que sin embargo se devalúan gradualmente al no ser ya condición suficiente para acceder al mercado de trabajo (Beck, 1998: 113-14; Miguelez y Prieto, 1999: 188). Por otra parte, el trabajo está dejando de ser un instrumento de solidaridad social, tal como ocurría en las tres décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en las que habían tomado cuerpo los denominados Estado del Bienestar. Las prestaciones sociales relacionadas con el mundo del trabajo son presentadas en la actualidad más como un mecanismo de desincentivación laboral que de protección social. Así lo han puesto de manifiesto algunas de las instancias políticas internacionales más relevantes: “La protección social- se señala- en su forma exclusiva de transferencia de rentas, perpetuada durante un periodo prolongado, corre el riesgo de desalentar el retorno a la vida activa y, consiguientemente, de obstaculizar el ajuste del mercado de trabajo” (OCDE, 1991: 120). “Nuestras sociedades- se apunta desde la Comisión Europea- se ven impelidas a encontrar nuevos medios más apropiados para incitar a sus miembros a participar en la producción y en la vida social” (Comisión Europea, 1999: 53). Estos nuevos medios ya no están basados en el esfuerzo que los individuos estaban dispuestos a realizar en favor de la colectividad, de la que esperaban a su vez una recompensa semejante, sino en un compromiso más orientado al individuo que hacia la sociedad. Mientras que en la etapa anterior estos sacrificios se amparaban en la creencia común, basada en la idea moderna de progreso, de que al final sería posible una mejora social trabajando en beneficio de la sociedad, hoy las nuevas incertidumbres asociados al mundo laboral han proyectado sombras sobre el futuro e instalado una urgencia presentista y subjetivadora que borra la antigua confianza en la que se cimentaban aquellos sacrificios. En este contexto son comprensibles las actuales preocupaciones por reencantar el trabajo, por devolverle su antigua fuerza moral. Por decirlo en los términos de André Gorz:

“Jamás la función “irreemplazable”, “indispensable” del trabajo en tanto que fuente de “lazo social”, de “cohesión social”, de “integración”, de “socialización”, de “identidad personal”, de sentido, ha sido invocada tan obsesivamente como desde que no puede llenar *ninguna* de esas funciones” (Gorz, 2000: p 67. Cursivas y las comillas del autor)

Sin embargo, estas nuevas apelaciones al trabajo como valor moral ya no vinculan al individuo con la potencia moral de la colectividad, sino que encuentran su último sentido en la propia individualidad, en la capacidad que cada uno posee para desarrollar su propio proyecto personal en conexión con su particular ámbito laboral (Durán, 2006: 175-199). El trabajo quiere ser así el escenario en donde los sujetos puedan realizar libremente, autónomamente, su propia individualidad, pero sin remitir dicho proyecto al orden superior de la colectividad.

En suma, tanto la familia como el trabajo, ámbitos socializadores por excelencia de la primera modernidad, han perdido hoy buena parte de su anterior energía moral. Todo lo cual ha tenido importantes repercusiones en la esfera educativa, cuyo último sentido estaba supeditado a los valores consagrados en aquellos dos ámbitos. En estas circunstancias aquel modelo de escuela pública y universal que había propuesto Durkheim para las sociedades modernas, queda en la actualidad sin un objetivo claro al que remitirse. Sin una tradición en la que apoyar el sentido de la autoridad y de la jerarquía, y sin unas metas definidas hacia las que dirigir el espíritu de sacrificio, debido a la incertidumbre reinante en el mundo del trabajo, la educación moderna se ha quedado huérfana de significados. Dicho de otro modo, la crisis que hoy padece la esfera educativa no es sino la consecuencia de haber querido reconstruir un orden moral, tal como había propuesto Durkheim, a partir de las funciones siempre cambiantes de la sociedad (Arendt, 2003c: 66). En efecto, al haber hecho depender la moral, no de una realidad social superior, que tenía en la tradición su más firme sustrato, sino de las distintas funciones vinculadas a la vida material de la sociedad, dicha moral se vio afectada por las transformaciones del orden socio-productivo en el que se integraban las funciones a las que permanecía ligada esta moral. Tal como escribe Lukes, Durkheim “ni siquiera tomó en consideración la posibilidad de que el contenido y la forma educativa...puedan crear aptitudes y

expectativas irreconciliables con los requisitos de la especialización y el mercado de trabajo. Pensaba que era posible inculcar un tipo de educación, basada en valores universales, que hiciera a la gente “amar las tareas limitadas y los horizontes definidos” (Lukes, 1984: 132-33). Este fue el mayor error de la propuesta durkheimiana, que por extensión es también el error de las sociedades modernas, ya que su sociología no era sino un intento de legitimar estas sociedades apoyándose en la naciente ciencia sociológica. La crisis moral y educativa que experimenta el mundo tardo-moderno no es sino la consecuencia de haber pretendido construir estos órdenes sobre los principios que articulan la sociedad de mercado.

En lugar de aquel orden colectivo, predominante en la primera modernidad, que todavía conservaba un cierto carácter sagrado, ha irrumpido ahora un yo desinstitucionalizado que no acepta más sometimiento que aquel que se refiere a la propia individualidad reificada. El individualismo moderno, orientado hacia los valores de la libertad y la igualdad, que ya había promovido la primera modernidad, pero que en aquella época aún estaban vinculados con un deber moral orientado fundamentalmente al ámbito familiar y laboral en el contexto de una sociedad de clases, ya no es hoy compatible con el universo de lo social desinstitucionalizado. En los distintos campos en los que se desenvuelve la vida humana la mayoría de las acciones sociales son así interpretadas como la expresión de la autonomía y de la libertad subjetivas. La familia, el trabajo, la formación, el consumo, e incluso la vida y la muerte, son hoy consideradas como el producto de decisiones individuales sin referencia a órganos colectivos. Esta desacralización de las fuentes colectivas de la moral bajo el escrutinio de la esfera individual, ha llevado a algunos autores a calificar de postmoralistas a las sociedades tardo-modernas (Lipovetsky, 2003: 54). En este contexto, ¿hacia donde se orienta el sacrificio del hombre moderno si la sociedad como valor moral ha perdido buena parte de su anterior sentido? Tal como Durkheim había advertido, “sólo podemos entregarnos a la sociedad si vemos en ella una potencia moral más elevada que la nuestra, de la que dependemos” (Durkheim, 2002: 193). “¿Podemos vivir en un mundo en el que nada es sagrado?” (Giddens, 2005: 62).

Las consecuencias de todos estos hechos son hoy especialmente perceptibles en los actuales sistemas educativos. Por lo que se refiere a los saberes, hemos visto anteriormente como han perdido la funcionalidad que antes tenían en relación con la esfera del mercado. Una vez superada aquella finalidad que el humanismo había atribuido al conocimiento, a saber, la de proporcionar determinadas verdades a la medida del hombre y la de ser un agente civilizatorio⁸, finalidad que, por cierto, Durkheim había cuestionado, éste quedó reducido a una doble función, la de descubrir la necesidad de lo real a través de métodos científicos, y la de adecuarse a los requerimientos funcionales de la sociedad. Por ambos caminos el conocimiento perdió su antiguo ascendente moral. Uno de los problemas que hoy tienen precisamente los sistemas educativos, es que los saberes que proporcionan son cada vez más difícilmente legitimables en términos funcionales, al tiempo que ya no pueden ser justificados desde el punto de vista moral, al menos con referencia a valores que no se agoten en el pluralismo e individualismo postmodernos. Al perder el sentido que en otra época tenían, estos saberes se desenvuelven en la actualidad con arreglo a discursos que se remiten a los valores, hoy vacíos de contenido, consagrados por la primera modernidad. En este contexto proliferan los distintos cantos a la igualdad, al desarrollo personal o a la diversidad, que se proyectan sobre el interior del propio sistema educativo, que encuentra en estos principios, sin referencia a ninguna realidad exterior, su única razón de ser. Psicólogos y pedagogos se han erigido hoy en los portavoces y legitimadores de estos nuevos saberes, más atentos a las fórmulas procedimentales que a los contenidos.

La ampliación de la edad escolar, reforma que la mayoría de los países occidentales han emprendido en las últimas décadas, ha acentuado también las contradicciones de la esfera educativa. Un número cada vez mayor de alumnos permanecen así en los diferentes ámbitos escolares sin otro horizonte que el de prolongar su propia infancia. Sobre ellos recaen también aquellos discursos psicológicos y pedagógicos centrados en la integración y en la diversidad, sin otro referente que el que se desprende del contenido de estos mismos discursos.

Todas las circunstancias que acabamos de señalar operan, a su vez, en el contexto de unos sistemas educativos que se han configurado a lo largo de la modernidad, tal como hemos visto a través de la obra de Durkheim, como espacios en donde sería posible trasladar universalmente a toda la infancia el proyecto moral de la modernidad, de una forma racional y transparente, sin misterio ni coacciones. Todo ello se vería facilitado, además, por una serie de predisposiciones psicológicas propias de la infancia, que en su mutua interacción dentro del medio escolar, darían lugar al surgimiento de fuertes sentimientos colectivos. Bajo la influencia

de esta ideología impregnada de un fuerte psicologismo, la escuela se convirtió en un "microcosmos social" (Durkheim, 2002: 35), en un campo privilegiado para socializar a toda la infancia en los valores que la modernidad había consagrado. La educación adquirió así verdadera categoría pública, y como tal incorporó la mayoría de los principios que regían en aquel ámbito. La autoridad ya no dependería así del peso de ninguna tradición, sino que estaría basada en principios que se había demostrado racionalmente obedecían a las necesidades funcionales de la sociedad. No sería una autoridad impuesta, sino libremente aceptada. Por este camino se fueron democratizando los sistemas educativos de los países occidentales, mediante la incorporación gradual de los valores predominantes en la esfera pública. La escuela se convertiría así en un espacio racional en el que sería posible construir todo un proyecto moral, en virtud de unas precondiciones naturales y universales comunes a toda la infancia. Todo ello significaba aceptar que esta institución podía reemplazar de modo eficiente a las instituciones mundanas de socialización, como la familia; que la escuela, en definitiva, podía crear un universo común, en el que se integrase a toda la infancia por medio de un discurso educativo racional que calase en todas las conciencias humanas igualmente racionales. Ahora bien, tal como nos ha recordado Hannah Arendt, "la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo". Por el contrario, "es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo" (Arendt, 2003a: 290). Como tal, es una organización que no puede romper totalmente con los principios que estructuran el ámbito familiar, en donde la autoridad es una precondición necesaria para llevar a cabo cualquier acción educativa. Sin embargo, en la modernidad, tal como quería Durkheim, esta institución se impuso por encima del particularismo de las familias, para no aceptar más valores que aquellos legitimados por el espíritu de la época. No obstante, las consecuencias de este hecho no fueron todavía demasiado evidentes en la primera modernidad, mientras la familia, gobernada aún por patrones tradicionales de autoridad, ejerció una fuerte influencia en la esfera educativa, que permaneció fiel a estos principios. Esta situación cambió cuando dicha institución también se democratizó progresivamente, sin que esta dinámica encontrase algún freno en los sistemas de educación, que ya de por sí habían alimentado este proceso. La crisis actual de la educación es también, de esta forma, una crisis de autoridad. Ahora bien, ¿es posible enseñar en cualquier lugar y en cualquier época sin que dichas enseñanzas descansen en sistemas de autoridad que les otorguen un determinado valor moral? La experiencia histórica parece demostrar lo contrario. Como Hannah Arendt había afirmado anticipatoriamente a mediados del siglo pasado, "el problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición" (Arendt, 2003a: 299). Desprovistos de estructuras de autoridad en las que apoyarse, y sin una función clara que ejercer, los sistemas educativos de la modernidad tardía se han vuelto así sobre sí mismos, produciendo una serie de discursos cada vez más vacíos de contenido.

Como consecuencia de esta crisis de autoridad, el maestro, que según Durkheim era quien estaba destinado a inculcar la moral en nombre de la sociedad de la que derivaba su autoridad, pierde buena parte de su anterior legitimidad, al carecer también la sociedad su antiguo ascendiente moral. Su labor ya no se justifica ahora en virtud de un saber que está continuamente cuestionándosele, sino por determinadas habilidades que tienen que estar permanentemente renovándose. Tampoco su autoridad puede encontrar ya apoyo en una tradición que la modernidad ha dejado sin sentido. Sin una función a la que vincularse y sin una tradición a la que remitirse, su figura se ha transformado así en la de una especie de guía que acompaña, más que dirige, asesorado por psicólogos y pedagogos, los distintos procesos formativos. El maestro ha perdido confianza en su misión porque la sociedad ya no confía en él para ejercerla. En términos weberianos, podemos decir que esta profesión ha perdido la legitimidad que antes tenía, al carecer de las tres clases de autoridad que Weber había distinguido con relación a la esfera política (Weber, 1993, 170 y ss). En efecto, la función docente no se legitima en virtud de principios de orden tradicional; no se invoca ya la figura del viejo profesor cuya autoridad se derivaba de su posición de garante de los valores y de los saberes tradicionales.

Tampoco conserva en la actualidad el profesor una cierta autoridad carismática, procedente de unas dotes especiales, tanto por lo que se refiere a su dominio de un determinado campo del saber como a su capacidad para transmitirlo. Como hemos señalado anteriormente, en el campo de la educación, los saberes son hoy cada vez más valorados como habilidades instrumentales vinculadas a las disciplinas pedagógicas y psicológicas, que en relación con su contenido. Por este motivo, su acción ya no se legitima por un conocimiento adquirido a lo largo

de los años, sino por unas capacidades subjetivas que debe estar constantemente actualizando.

Por último, las distintas leyes educativas otorgan cada vez un menor ámbito de autonomía y de autoridad al profesorado, por lo que también desde este punto de vista la profesión ha visto su influencia y su prestigio mermados.

Por todo lo dicho anteriormente, la crisis que padecen los sistemas educativos de la modernidad tardía es especialmente grave, porque está relacionada tanto con la finalidad, con las metas que persiguen, cada vez menos claras y sin contenido, como con los principios que los estructuran y los legitiman, que contribuyen todavía más a acentuar dicha crisis. El proyecto moral que la modernidad se había propuesto instaurar a partir de un sistema de educación pública y universal, se encuentra hoy así en una situación contradictoria y difícil. Rotos sus vínculos con la tradición, a la que el propio proceso de modernización ha socavado, y con una relación cada vez más frágil con el mundo del trabajo, sobre el que la modernidad había querido cimentar su propio universo moral, la educación aparece hoy encerrada en un discurso, originado en los albores de la modernidad, que cada vez es más refractario a las realidades sociales que en otro tiempo lo habían sustentado.

NOTAS

(¹) Entre 1885 y 1895 Durkheim se aproxima gradualmente al socialismo reformista de Jean Jaurés, de hecho incluso llegó a hacer explícitas sus preferencias en este sentido. Más en concreto, Durkheim era un socialista reformista y un liberal. Su intención era construir un proyecto social laico-liberal acorde con el ideario socio-político de la Tercera República francesa (Ver: Lukes, 1984: 76-77 y 319 y ss). Desde esta posición ideológica se separó tanto del liberalismo del *laissez-faire* como del socialismo, que juzgaban que la vida económica se podía ordenar espontáneamente al margen de cualquier principio moral. A diferencia de los liberales, Durkheim creía necesario contener los apetitos económicos individuales, que producían un crecimiento económico desordenado y anárquico, mediante una serie de principios morales que los supeditasen a una fuerza superior. "Una forma de actividad- escribía- que tiende a tomar tal lugar en el conjunto de la sociedad, no puede estar libre de toda reglamentación moral especial, sin que resulte de ello una verdadera anarquía" (Durkheim, 1966: 16)

(²) Según Durkheim el papel que estaba llamado a desempeñar la familia en las sociedades modernas era cada vez menor, en virtud de la centralización y del progreso general de estas sociedades (Durkheim, 2002: 177)

(³) Durkheim proclama aquí un internacionalismo pacifista e industrialista, muy cercano al que había defendido anteriormente Saint-Simon. También él opone al fin agresivo y militar, el científico, artístico e industrial, esencialmente pacífico (Durkheim, 2002: 85)

(⁴) Durkheim participa de la preocupación especial que la modernidad había sentido por la infancia, en cuanto etapa diferenciada de la vida del hombre a la que, por sus singulares características, habría que prestar una especial atención

(⁵) De hecho, cuando Durkheim analiza la obra de los autores renacentistas, como François Ravelais, lo hace precisamente resaltando la tendencia estetizante de esta pedagogía, que permanece al margen de todo lo relacionado con la vida productiva. En este sentido, escribe: "Por una parte y por otra, el objetivo de la educación no es suscitar en el alumno energías productivas, no es armar su espíritu para la lucha, sino adornarle ya con una riqueza lujuriosa de conocimientos, ya con las gracias seductoras que comunican las bellas letras....da la impresión- prosigue- de que se han perdido de vista las necesidades inmediatas de la vida y la urgencia que hay en poner al niño en condiciones de hacerle frente" (Durkheim, 1992b: 275)

(⁶) Por ejemplo, entre 1972 y 1988 ha disminuido en Europa Occidental en un 20% el número de parejas que conviven sin estar casadas, y esta tendencia no ha dejado de aumentar en los últimos años (Lipovetsky, 1994: 160).

(⁷) Como se sabe el trabajo fue convertido a lo largo de la Modernidad en un valor central, aquél que posibilitaba el progreso del individuo y de la sociedad. Como tal ha sido sacralizado por toda una corriente de pensamiento que se extiende desde Locke hasta Durkheim, pasando por el Mercantilismo, los Fisiócratas, Adam Smith, David Ricardo y las diferentes corrientes del marxismo y del socialismo (Durán, 2005: 5-37)

(⁸) Esta mentalidad aparece claramente reflejada, por ejemplo, en las obras de Erasmo de Róterdam, especialmente en sus *coloquios* y en *De civilitate Morum Puerilium*

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L. E. (2001) *Trabajo y Postmodernidad*. El empleo débil. Ed. Fundamentos. Madrid.
ALONSO, L. E. (2007) *La crisis de la ciudadanía laboral*. Ed. Anthropos. Barcelona.
ALONSO, L.E (2005) *La era del consumo*. Ed. SXXI. Madrid.
ALONSO, Luis Enrique (1999) *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Ed. Trotta. Madrid.
ARENDT, H (2003a) "La crisis en la educación". En: Arendt, H: *Entre el pasado y el futuro*. Ed. Paidós. Barcelona; pp 269-301
ARENDT, H (2003b) "¿Qué es la autoridad?" En: Arendt, H: *Entre el pasado y el futuro*. Ed. Paidós. Barcelona; pp 145-225
ARENDT, H (2003c) "La tradición y la época moderna". En: Arendt, H: *Entre el pasado y el futuro*. Ed. Paidós. Barcelona; pp 33-66

- ARENDDT, Hannah (1998) *La condición humana*. Ed. Paidós. Barcelona.
- BAUMAN, Zygmunt (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- BAUMAN, Z (2001) *La sociedad individualizada*. Ed. Cátedra Madrid.
- BAUMAN, Z (2006) *Vida líquida*. Ed. Paidós. Barcelona
- BAUMAN, Zygmunt (2006) *Modernidad líquida*. Ed. FCE. Buenos Aires
- BECK, Ulrich (1998) *La sociedad del riesgo*. Ed. Paidós. Barcelona
- BECK, U; GIDDENS, A y LASH, S (2001) *Modernización reflexiva*. Ed. Alianza. Madrid.
- COMISIÓN EUROPEA (1999) *L'avenir du travail*. Office des publications officielles des communautés européennes. Luxemburgo
- DURÁN VÁZQUEZ, José Francisco (2005) "La construcción social del concepto moderno de trabajo". En: *Nómadas*, nº 13, 2005, ISSN: 1578-6730, Madrid, pp 5 a 37
- DURÁN VÁZQUEZ, J.F (2006) "Los nuevos discursos del mundo del trabajo". En: *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 24, Nº2; ISSN: 1131-8635, Madrid, pp 175-199
- DURKHEIM, É (1982) *El Socialismo*. Editora Nacional. Madrid.
- DURKHEIM, É (1992b) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Ed. La Piqueta. Madrid.
- DURKHEIM, É (1995a) *El suicidio*. Ed. Akal. Madrid.
- DURKHEIM, É (1995b) *La división del trabajo social*. Ed. Akal. Madrid.
- DURKHEIM, É (1996) *Educación y sociología*. Ed. Península. Barcelona
- DURKHEIM, É (2000) *Sociología y Filosofía*. Ed. Miño y Dávila. Madrid.
- DURKHEIM, É (2002) *La educación moral*. Ediciones Morata. Madrid.
- DURKHEIM, E (2003) *Lecciones de Sociología*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires
- DURKHEIM, Émile (1992a) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Ed. Akal. Madrid
- FOUCAULT, Michel (1978) *Las palabras y las cosas*. Ed. SXXI. México.
- GIDDENS, Anthony (2005) *Un mundo desbocado*. Ed. Taurus. Madrid.
- GORZ, André (2000) *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Ed. Paidós. Buenos Aires
- LIPOVETSKY, Gilles (1994) *El crepúsculo del deber*. Ed. Anagrama. Barcelona
- LIPOVETSKY, Gilles (2003) *Metamorfosis de la cultura liberal*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- LIPOVETSKY, Gilles (2006) *Los tiempos hipermodernos*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- LUKES, Steven (1984) *Émile Durkheim. Su vida y su obra*. Ed. SXXI. Madrid
- MIGUELEZ, Faustino y PRIETO, Carlos (1999) *Las relaciones de empleo en España*. Ed. SXXI. Madrid.
- OCDE (1991) *Políticas de mercado de trabajo en los noventa*. Ministerio de Trabajo y SS. Madrid.
- SENNETT, R (2001) *La corrosión del carácter*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- SENNETT, Richard (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- WEBER, Max (1993) *Economía y sociedad*. Ed. FCE Madrid.
- ZEITLING, Irving M (1997) *Ideología y Teoría Sociológica*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.