

EDUCACIÓN Y SABER: LA REDIFINICIÓN DE LOS SABERES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA MODERNIDAD TARDÍA

José Francisco Durán Vázquez

Universidad de Santiago

Resumen.- El artículo que a continuación se presenta pretende ser una aproximación al estudio de las transformaciones que en la actualidad se están produciendo en el campo educativo, en relación con la definición y la concepción de los saberes. La hipótesis de partida de este trabajo es que los sistemas educativos de la última modernidad están, por una parte, redefiniendo los saberes en el contexto de las transformaciones de la sociedad de mercado, aproximándolos cada vez más a esta realidad y conceptualizándolos en función de criterios laborales y productivos. Por otra parte, y a medida que la educación se hace más disfuncional con respecto a la esfera del mercado, la ideología moderna del rendimiento se erosiona progresivamente en beneficio de una creciente preocupación por el niño y sus especiales circunstancias. Fenómeno, este último, que guarda relación, por otra parte, con el proceso de individualización y liberación de la infancia a lo largo de la época moderna. Todos estos fenómenos incrementan las contradicciones de los sistemas educativos y contribuyen a su crisis de legitimidad. El artículo se estructura diacrónicamente partiendo de la concepción de la educación y del saber en el mundo preindustrial y en el mundo moderno para, desde esta perspectiva, aproximarse al significado de los cambios producidos en la tardo-modernidad.

Palabras clave.- *educación, saber, modernidad*

Abstract.- The article that later one presents tries to be an approximation to the study of the transformations that at present are taking produced in the educational field, in relation with the definition and the conception of the saberes. The hypothesis of this work is that the educational systems of the last modernity are, on one hand, re-defining the saberes in the context of the transformations of the society of market, bringing them near increasingly to this reality and conceptualizing them depending on labour and productive criteria. On the other hand, and as the education becomes more disfuncional with regard to the sphere of the market, the modern ideology of the performance(yield) erodes progressively in benefit of an increasing worry for the child and his special circumstances. Phenomenon, the latter, who guards relation, on the other hand, with the process of individualization and liberation of the infancy throughout the modern epoch. All these phenomena increase the contradictions of the educational systems and contribute to his crisis of legitimacy. The article is constructed diacrónicamente departing from the conception of the education and of to know in the world preindustrial and in the modern world for, from this perspective, modernity to come closer the meaning of the changes produced in the late-modernity.

Key words.- *education, to know, modernity*

1. LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DEL SABER EN EL MUNDO PREINDUSTRIAL

Para comenzar nuestra reflexión consideramos pertinente volver la mirada hacia el pasado con el fin de exponer, aunque sólo sea brevemente, las mutaciones que se han producido en este ámbito, y comprender así más profundamente las nuevas funciones que en la actualidad se asignan al conocimiento y al saber en la esfera educativa.

El pensamiento griego, y posteriormente el romano, relacionaron la verdad y el conocimiento con la vida de los hombres libres, es decir, de aquellos que por estar liberados de las necesidades biológicas de la existencia, podían disfrutar autónomamente de este estilo de vida. Los griegos vincularon estas experiencias a dos campos fundamentales de la actividad humana, uno de carácter esencialmente colectivo, presidido por la acción y el discurso, el de la Polis, y otro radicalmente individualista y solipsista, puramente intelectualista y contemplativo, el del filósofo (Arendt, 1998, p 27). En estos dos ámbitos, de naturaleza completamente diferente, los hombres siempre actuaban movidos por encontrar un principio eterno, o por alcanzar la inmortalidad realizando actos y palabras que quedasen fijados para siempre en la memoria colectiva. En ambos casos jamás se dudó de que la verdad anidaba en aquellos actos y en aquellas palabras colectivamente compartidos, que “brillaban por sí mismos” (Arendt, 2003b, p 85), o que ésta podía ser revelada al filósofo a través de su propia actividad contemplativa. Se trataba, en cualquier caso, de verdades a la medida del hombre. La educación antigua siempre tuvo por finalidad comunicar estos conocimientos y estas verdades. Ya Fénix, el educador de Aquiles, había recordado a su discípulo que Peleo le había encargado su educación para que le enseñase “a ser decidor de palabras y autor de hazañas” (Homero, 2006, verso 443, Canto IX, p 177). Mediante estas enseñanzas se pretendía introducir al hombre libre en un determinado estilo de vida.

Esta oposición entre la vida contemplativa y la vida activa se decantó más tarde con el cristianismo a favor de la primera, considerada a partir de entonces como la más alta de las experiencias humanas por estar relacionada con la vida ultraterrena¹. Ahora bien, con independencia de este cambio, de enorme calado y repercusión para el mundo occidental, lo que se mantuvo incólume en todas las sociedades preindustriales hasta la modernidad fue el peso que se atribuyó a la tradición como fuente de verdad y de conocimiento. “Sólo tiene la medida quien posee la tradición”, había afirmado el poeta griego Teognis (Jaeger, 1996, p 191). Esta tradición era la fuente de todos los valores, la que daba sentido a la vida, y a la que, por tanto, era preciso vincularse para ser reconocido. “Deviene lo que eres”, decía Píndaro en una de sus elegías (Jaeger, 1996, p 207). En este contexto se daba un gran valor al ejemplo, fuese éste el de los héroes, como entre los griegos (Marrou, 1985, Becci, 1998), o el de los antepasados, como entre los romanos (Neraudau, 1984, p 398-99). En todo caso, la importancia educativa del ejemplo aparece resaltada no sólo en

los textos clásicos, sino también en los medievales (Riché y Alexandre-Bidon, 1994) y en los renacentistas (Garin, 1987, p 85).

El modelo a imitar por los niños era siempre el de los adultos, ejemplo vivo de una tradición que aquellos debían de prolongar. La distancia entre ambas edades era mucho menor de la que existiría más tarde en la Época Moderna. No sólo se encuentra a niños y a mayores compartiendo los mismos espacios sociales (Becci, 1998, p 50; Neraudeau, 1984, p 149; Riché/ Alexandre-Bidon, 1994; Ariès, 1987), tampoco existía un tipo de enseñanzas adaptadas a la psicología de la infancia, puesto que la finalidad de todo aprendizaje era integrar al niño en el mundo adulto (Elias, 1993, p 181 y ss). En ese medio el niño aprendía a “*savoir faire*” y a “*savoir vivre*”. Desde este punto de vista no era infrecuente que se hablase a los niños de materias y de temas que hoy se nos antojarían inapropiados para la infancia, tal como se puede observar, por ejemplo, en los Coloquios de Erasmo (Erasmo, 2005, p 214-15). En el contexto de esta mentalidad se entendía que el infante era mera potencialidad, una naturaleza aún sin completar, y que sólo perdía dicha condición a medida que iba adquiriendo las capacidades propias de la edad adulta; mientras tanto era considerado “un ser imperfecto” (Aristóteles, 2004, p 48), y su situación era comparada a la del loco, pues al igual que éste carecía de la capacidad de pronunciar palabras provistas de sentido, al estar todavía más fuera que dentro del mundo. Esta opinión fue comúnmente aceptada desde la Antigüedad hasta el inicio de la Edad Moderna² (Riché/Alexandre-Bidón, 1994, p 16 y ss). Por ello, durante todo este tiempo jamás se desarrolló ningún campo específico del saber que tuviese como centro de atención y de especial preocupación el mundo de la infancia.

Al considerar que la vida del hombre libre estaba alejada por completo de las necesidades materiales de la existencia, las sociedades preindustriales relegaron a un segundo plano a todas aquellas actividades encaminadas a satisfacer dichas necesidades (Durán Vázquez, 2006). La auténtica educación, aquella que merecerá la atención de los más importantes tratadistas, no perseguirá, por tanto, objetivos de orden técnico, no tendrá como finalidad principal preparar a los hombres para el desempeño de los distintos oficios, sino que, por el contrario, estará encaminada a proporcionar un determinado ideal ético, un particular ethos, vinculado a la vida de los hombres libres, la de aquellos que estaban liberados de los trabajos imprescindibles para atender a los requerimientos materiales de la vida. Se trataba ante todo, tal como señalara un gramático del siglo XIII, de proporcionar enseñanzas que “liberen a los hombres de las obligaciones del mundo” (Citado en: Garin, 1987, p 21). Esta será la mentalidad predominante en todas las sociedades premodernas (Marrou, 1985, p 67; Le Goff, 1983, p 108 y ss; Bowen, 1985)

Estas prácticas y estas actitudes cambiarán drásticamente con la modernidad, hasta invertir por completo todos los órdenes y todas las jerarquías hasta ese momento consideradas incuestionables

2. LOS CAMBIOS EN LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO EN EL MUNDO MODERNO.

La Modernidad modificó por completo la relación entre la contemplación y la acción. La filosofía cartesiana y la Ciencia Moderna actuaron en un mismo sentido para producir este cambio. La primera, dudando de toda realidad que no fuese la producida racional e introspectivamente por la mente humana, e identificando a toda la humanidad con una misma capacidad racional. La segunda, no admitiendo más verdad que la procedente de la propia experiencia científica. Todos estos cambios fueron acompañados de otros que operaron en la misma dirección. Nos estamos refiriendo al desarrollo del Estado Moderno y de la Burguesía (Elias, 1993; Sombart, 1977), y a la Reforma Protestante (Weber, 1998). Todos estos acontecimientos acabaron desembocando en una creciente preocupación por las actividades de la vida material con el propósito de acumular más y más riqueza (Arendt, 1998, p 277 y ss).

A partir de este momento no sólo la acción se impondrá definitivamente sobre el pensamiento, sino que cambiará también su significado y su contenido. En efecto, la acción se identificará desde ahora tanto con la experimentación científica como con las actividades materiales que los hombres desempeñan para lograr un mayor bienestar material y una mayor riqueza. Este será precisamente la finalidad que Bacon atribuirá a su proyecto científico:

“El verdadero fin y la función de la ciencia”- escribe- no está “en discursos plausibles, divertidos, memorables o llenos de efectos, o en supuestos argumentos evidentes, sino en el obrar y trabajar, y en el descubrimiento de datos hasta ahora desconocidos para un mejor equipamiento y ayuda en la vida” (Citado en: Horkheimer y Adorno, 2002, p 51)

Por este camino la ciencia, como guía de la acción, y el trabajo en cuanto principal instrumento para incrementar la productividad y la riqueza, ocuparán un lugar destacado en las sociedades modernas.

Estas transformaciones repercutirán profundamente sobre el sentido que hasta este momento había tenido el conocimiento y la educación. De acuerdo con esta mentalidad, ya no se creará que haya que educar a la infancia en determinadas verdades eternas, o en aquellas otras necesarias para una vida en común alejada de todas las preocupaciones de orden material. Por el contrario, habrá que instruirla en aquellos saberes que más contribuyan al bienestar material del individuo y de la colectividad. Todas las ramas del saber se acomodarán a estos principios y a estas preocupaciones. Frente a la anterior educación humanista, se impondrá ahora otra más cientifista y naturalista orientada tanto al mundo profesional como al estudio de la naturaleza y del hombre. Así como las ciencias de la naturaleza investigarán los procesos naturales que han conformado el mundo tal y como lo conocemos, las ciencias humanas se encargarán de estudiar al hombre y a la sociedad imbuidas del mismo espíritu positivo. En un caso, se tratará de transformar la naturaleza para extraer de ella la mayor riqueza posible, en el otro de demostrar científicamente que la organización industrial es la que más conviene a la actual fase de la civilización (Saint-Simon, 1975, p 45 y ss).

Además, como se estima que todos los individuos podrán acceder a este tipo de instrucción en igualdad de condiciones y siguiendo los principios de la recta razón y de la experiencia (Hazard, 1985, p 152-53), desaparecerán todos los obstáculos que en el pasado habían impedido el progreso individual y colectivo. Los nuevos planes de estudio que se diseñarán en Francia durante el periodo revolucionario obedecerán precisamente a este nuevo espíritu que hace de la educación una obra de justicia. Así lo expondrá Telleyrand en su discurso ante la Asamblea Nacional Francesa:

“Debemos considerar la sociedad- nos dice- como un vasto taller. No basta con que todos trabajen allí, es preciso que todos estén en su sitio, sin que haya oposición de fuerzas, en lugar del concurso que las multiplica...un buen sistema de instrucción es el primero de los medios para lograrlo” (Citado en: Durkheim, 1992, p 361).

Ahora bien, junto con esta vocación científica y práctica, los saberes tendrán que tener una dimensión cívica, esto es, deberán formar ciudadanos, hombres y mujeres identificados con las leyes y las costumbres de sus respectivos países (Hazard, 1985, p 178). Ambos aspectos estarán, no obstante, íntimamente relacionados, desde el momento en que se considere que el desempeño de un trabajo productivo será la principal puerta de acceso a la ciudadanía por su contribución al incremento de la riqueza pública (Sieyès, 2003).

Al Estado debía corresponderle con relación a esta tarea un papel mucho más importante que a la familia, al responsabilizarse de instruir a sus ciudadanos en unos mismos valores cívicos y universales. Ya desde la Revolución Francesa se detecta una preocupación semejante. “La parte de la educación relativa a las costumbres- escribía Roland, presidente de la Asamblea legislativa- será común a todos” (Citado en: Durkheim, 1992, p 369). Preocupación que continuará años más tarde cuando Émile Durkheim encomiende esta misma función al gobierno de la III República.

“Una sociedad- afirma- donde la instrucción se ha convertido en un factor importante de la vida moral y social, no puede abandonar la organización de la enseñanza más que la vida moral al entero arbitrio de los particulares. Aunque sea necesario que los planes de estudio tengan en cuenta las necesidades de las familias, sin embargo, deben estar, ante todo, subordinados a intereses generales y elevados que las familias...no pueden apreciar con capacidad plena” (Durkheim, 1992, p 373)

Se trataba ante todo de una moral que no renunciaba a la autoridad para proclamar una serie de deberes de obligado cumplimiento, todos ellos dirigidos a espíritus individuales y racionales concienciados de sus respectivas obligaciones como ciudadanos. En otras palabras, se pretendía formar y dirigir los espíritus, pero sin constreñirlos (Gauchet, 2002, p 134-35). Se conciliaba así la necesaria autoridad, imprescindible para llevar a cabo toda obra educativa, con el respeto a la autonomía individual, consustancial al nuevo orden moral (Durkheim, 2002). Deberes colectivos y derechos individuales se integraban así armónicamente para componer un orden equilibrado y estable.

La infancia que sería socializada a través de estas normas y de estos valores, fue concebida por los modernos de forma completamente distinta a las sociedades anteriores. Desde el momento en que se la considera como una edad diferenciada con una particular naturaleza, será objeto también de una atención diferenciada y de un saber diferenciado (Ariès, 1987, p 185-86). Todo aprendizaje deberá estar así en conformidad con cada una de las etapas del desarrollo psicológico del infante, produciéndose sin imposiciones, con espíritu amable y dulce, lejos de los excesos coercitivos de la época anterior, innecesarios cuando se sabe despertar adecuadamente la curiosidad por las cosas del mundo que anida en toda alma infantil (Hazard, 1985, p 177-78). Se tratará, por tanto, de persuadir, de convencer, pero nunca de obligar. Por un lado, se separa a la infancia del mundo adulto en virtud de su debilidad y de su fragilidad, y por el otro se asimila a las demás edades por una misma naturaleza racional que habrá que estimular empleando el método más adecuado (Renaut, 2002, p 17). Por esta vía irán emergiendo toda una serie de saberes especializados en la infancia que acabarán concediendo más importancia al sujeto de la instrucción, al niño y a sus peculiaridades, que al objeto de la misma, los conocimientos que han de ser transmitidos.

Los sistemas de educación pública que se irán creando en los distintos países a lo largo del siglo XX, se fijarán como principal objetivo instruir a la infancia en los diferentes saberes, con el propósito de incorporarla e integrarla plenamente en el seno de sus respectivas sociedades. Ahora bien, en la última modernidad todos estos saberes, que legitimaban y daban sentido a la acción educativa, han perdido buena parte de su anterior significado en conexión con las transformaciones que han experimentado la mayoría de las sociedades occidentales. En el próximo epígrafe expondremos en qué dirección se han producido estos cambios y cómo han alterado la función que la modernidad había atribuido a la enseñanza.

3. LAS MUTACIONES EN LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DEL SABER EN LA MODERNIDAD TARDÍA

En la mayoría de las sociedades occidentales los sistemas educativos han perdido buena parte de su anterior fortaleza, a medida que se iban relajando sus vínculos con la esfera del mercado así como con el proyecto socio-moral del Estado democrático. Paralelamente a este proceso, la infancia, en conformidad con la ideología moderna, ha ido cobrando un creciente protagonismo en el ámbito educativo, adquiriendo toda una serie de derechos y de deberes, y convirtiéndose en el principio y el fin del propio proceso de aprendizaje. Todo ello, como luego veremos, ha ido desvirtuando la función que la primera modernidad había atribuido a los procesos formativos. Ahora bien, lo que confiere a esta situación un carácter especial es que los sistemas educativos no pueden acudir en la actualidad a otras fuentes de sentido, toda vez que los saberes vinculados a la tradición han sido erosionados por el propio proceso de modernización. En estas circunstancias sólo es posible seguir profundizando en los universos económicos, sociales y culturales que la modernidad ha conformado para encontrar nuevas fuentes de significado. En

este contexto la escuela ha perdido buena parte de su anterior legitimidad. Debe instruir a la infancia, la auténtica protagonista de la acción educativa, en unos saberes de los que cada vez está menos segura, porque cada vez mira menos al pasado y más hacia el futuro.

Por lo que se refiere a su relación con la esfera del mercado, se ha perdido la confianza que en otra época había existido en la capacidad de la escuela para proporcionar una fuerza laboral debidamente instruida que se integrase adecuadamente en los distintos ámbitos de la sociedad del trabajo. Esta confianza, que se mantuvo prácticamente intacta hasta los años setenta del pasado siglo, es la que manifestaba el sociólogo británico T.H Marshall a finales de la década de los 40:

“Por mi parte- decía- no encuentro rastros de relajación de los vínculos que unen la educación a la ocupación. Por el contrario, parece que se estrechan cada vez más, porque aumenta el respeto por los certificados, los diplomas y las licenciaturas en la medida en que sirven como cualificaciones para un puesto de trabajo, y no parece que la tendencia disminuya con el paso del tiempo” (Marshall, 1998, p 66)

En este mismo ambiente positivo surgieron las teorías del Capital humano en los años 60, para defender con argumentos científicos la contribución fundamental de la educación al desarrollo económico y social de las sociedades (Becker, 1983). Sin embargo, con el transcurso del tiempo, el optimismo se tornó en prudencia y, más tarde, incluso en pesimismo. Cuando aparecieron en la década siguiente los primeros signos que ponían en entredicho el papel clave de la educación en este sentido, también comenzaron a publicarse obras que trataban de demostrar tales carencias. Desde hace ya algunas décadas es opinión comúnmente aceptada que la educación por sí misma, sin otros factores de carácter social que la acompañen, es incapaz de producir los milagros económicos que auguraran en su momento los teóricos del Capital humano (Levin y Kelley, 1996, p 183 y ss).

En particular, al menos desde comienzos de los años 80, la realidad se ha ido alejando progresivamente de estos pronósticos. No es que las cualificaciones académicas hayan perdido validez, ya que son un requisito cada vez más demandado para acceder al mercado de trabajo, pero ya no garantizan por sí mismas la consecución de un empleo, al menos en las condiciones que esperarían quienes lo demandan³ (Beck, 2006, p 241 y ss; Brunet y Benzunegui, 2003; Homs, 1999). Ante la sobreabundancia de cualificaciones y ante la incapacidad del mercado laboral para absorber dicho excedente, la formación, aunque sigue siendo el criterio de base para obtener un empleo, ya no actúa como un filtro selectivo eficaz en el mercado laboral (Homs, 1999, p 185-86).

En estas circunstancias se está produciendo en el ámbito educativo una reformulación del propio concepto de cualificación, que está siendo progresivamente sustituido por el de competencia (Dubar, 1996). Mientras que la cualificación se corresponde con credenciales de validez permanente reconocidos formalmente, y que prueban la capacidad de quienes los detentan para desempeñar una determinada tarea; la competencia hace referencia, por el contrario, a una serie de habilidades de carácter subjetivo que es preciso estar renovando constantemente en contacto con el ámbito productivo. La cualificación alude más al contenido, a los conocimientos que se han adquirido a lo largo de un determinado proceso formativo; la competencia está, sin embargo, más vinculada con las actitudes y las habilidades de los sujetos. Una está más preocupada por el saber, la otra por el *savoir faire* (Brunet y Belzunegui, 2003, 125 y ss). La primera se orienta más hacia el pasado, la segunda al futuro. La “cartera de competencias” es, en fin, la nueva divisa frente al título escolar (Alaluf y Stroobants, 1994, p 50).

Esta nueva perspectiva ha sido incorporada desde hace algunos años tanto por las instituciones políticas como por las educativas. La OCDE reconocía en un informe del año 1992 que “las cualidades más importantes exigidas en el mundo del trabajo, que las empresas quieren fomentar cada vez más que se enseñen en las escuelas, son de orden más general” (OCDE, 1992, p 11). En otro informe del año 2000 se señalaba en esta misma línea que lo más importante es que el alumno “aprenda a aprender en lugar de aprender para obtener un diploma” (OCDE, 2000, p 33). Las más recientes leyes educativas españolas participan de este mismo espíritu. Así en la Ley Orgánica 10/2002 de calidad de la educación, se afirmaba que “una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y el crecimiento de la sociedad en su conjunto” (Ministerio de Economía y cultura, 2003, p 5). La última de las reformas educativas españolas, la LOE, aprobada por la ley orgánica 2/2006, y todavía en fase de implantación, está también animada por estos mismos principios. En el preámbulo de la citada ley se dice que “es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan”. Todo lo cual supone promocionar “un entorno de aprendizaje abierto”, y, además, “exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollando el espíritu emprendedor...”.

Todas estas perspectivas han implicado un importante replanteamiento de los objetivos y de los contenidos del saber. Por un lado, la formación ya no se limita a un periodo determinado de la vida del individuo, sino que, por el contrario, se convierte en un proceso permanente y continuo. Por el otro, se potencian cada vez más los saberes de carácter operativo, y las actitudes y habilidades susceptibles de usarse en los distintos contextos laborales de las sociedades postindustriales. La escuela de hoy se orienta así cada vez más hacia unos saberes menos formales, más flexibles, centrados no sólo en los contenidos sino también en los procedimientos, con una especial preocupación por el desarrollo de actitudes y capacidades. Saberes que, se dice, son

imprescindibles para un mundo continuamente cambiante al que los sujetos tendrán que estar continuamente adaptándose.

En las actuales sociedades de mercado el saber se ha convertido así en una noción cada vez más imprecisa que genera numerosas inseguridades e incertidumbres a los individuos, y que, además, vacía a la educación de contenido. Se produce por esta vía una clara desinstitucionalización y subjetivización del conocimiento. Por una parte éste deja de estar vinculado por completo a los ámbitos académicos, para estarlo cada vez más a los escenarios flexibles y cambiantes de la sociedad de mercado. Por consiguiente ya nadie se encuentra seguro con los conocimientos que posee. Por el otro, son los sujetos quienes asumen la responsabilidad de probar, en el desarrollo diario de su vida activa, sus distintas capacidades. Al desprenderse de sus antiguas atribuciones para definir el contenido de las materias y la finalidad del aprendizaje, y al proyectar todas estas inseguridades sobre los individuos, las instituciones académicas han perdido parte de su anterior legitimidad. Todo ello afecta a su vez al ideario del Estado democrático, dos de cuyos pilares fundamentales eran la educación y el trabajo. Pilares que en su día había legitimado la sociología durkheimiana como los propios de una sociedad democrática. Su desarrollo suponía, en palabras de Durkheim, “no sólo que los individuos no son relegados por la fuerza a funciones determinadas, sino, además, que ningún obstáculo, de cualquier naturaleza que sea, les impide ocupar en los cuadros sociales el lugar que está en relación con sus facultades” (Durkheim, 1995, p 442-43). La educación y el trabajo fueron así concebidos como los dos ámbitos privilegiados para llevar a la práctica el ideal de la ciudadanía democrática. Tal como lo expresara T.H Marshall a comienzos de los años 50 siguiendo la herencia durkheimiana:

“El derecho del ciudadano...es un derecho a la igualdad de oportunidades, con objeto de eliminar los privilegios de la herencia. Se trata de un derecho a desarrollar las diferencias, es un derecho igual a ser reconocido como desiguales...el efecto principal es, naturalmente revelar las desigualdades escondidas: permitir que el niño pobre demuestre ser tan capaz como el rico, pero la consecuencia final es una estructura de estatus desigual ajustado a las capacidades desiguales” (Marshall, 1998, p 67).

Autoridad y libertad se integraban así dentro de un mismo proyecto moral representado por el Estado democrático. En términos Durkheimianos, “el individuo se sometía a la sociedad y esta sumisión era la condición de su liberación” (Durkheim, 2000, p 96). Ahora bien, en la última modernidad se está produciendo una separación progresiva entre los valores colectivos materializados en los universos de la educación y del trabajo, y los valores individuales que tendrían que recibir expresión dentro de aquellos ámbitos. Dicho de otra forma, las normas colectivas, que la escuela estaba destinada a difundir apelando a los principios de la sociedad del trabajo y del Estado democrático, se corresponden cada vez menos con la autonomía y la libertad individuales. Siguiendo de nuevo a Durkheim podríamos decir que la autonomía individual no está ya en relación con la solidaridad orgánica (Raynaud, 1983). La ciudadanía democrática se erosiona a medida que lo hace la sociedad del trabajo a la que ésta estaba vinculada, y pierde cada vez más

sentido para los jóvenes⁴. La ética del trabajo cede progresivamente su lugar entre este grupo de edad a los valores del consumo. Las antiguas nociones de entrega, de esfuerzo y de sacrificio individual y colectivo se vacían de sentido en beneficio de los valores más individualistas y hedonistas del mundo del consumo (Lash, 1999) (Lypovestky, 1987 y 1990).

Recapitemos, por una parte las instituciones educativas pierden confianza en sus propios criterios para definir los contenidos del saber. Por la otra, los jóvenes se desvinculan progresivamente de estas instituciones y de sus valores en favor de los del consumo. El escenario de todas estas contradicciones es la escuela de la última modernidad. En efecto, ¿cómo hacer visible la idea de la igualdad, de la autonomía individual o de la libertad cuando la educación está cada vez más desvinculada del ámbito del mercado? ¿Cómo trasladar a los alumnos los ideales de una ciudadanía cada vez más falta de significado? En este escenario los valores modernos de la igualdad y de la libertad siguen defendiéndose con el acento universalista e individualista que les había atribuido la primera modernidad, pero sin un objeto claro al que remitirlos. Estos valores así considerados se proyectan, pues, sobre el interior de la esfera educativa, y allí se limitan a un puro reconocimiento de la igualdad, de la diversidad individual y de la diferencia, como expresión de un pluralismo democrático sin referencias a ningún principio integrador de orden colectivo que trascienda la esfera de los propios individuos (Gauchet, 2002). El fin de la enseñanza será entonces reconocer esta igualdad, esta diversidad y esta individualidad. Tratar que cada individuo pueda alcanzar sus metas y sus objetivos sin que ningún obstáculo de cualquier naturaleza se lo impida; procurar que todos los sujetos puedan expresarse libremente desde su especial singularidad y particularidad. La escuela actual permanece así prisionera de una imagen de la igualdad y de la libertad que prima la identidad común de todos los seres, y que convierte en ilegítima toda diferencia que no se agote en la mera subjetividad. En este contexto el fin de la escuela no será tanto el valorar a los sujetos con arreglo a sus distintas capacidades para apropiarse de unos determinados saberes sancionados colectivamente, como el de garantizar esta igualdad y esta libertad así consideradas.

En esta situación los sistemas educativos experimentan en las actuales democracias la siguiente contradicción, a saber, por un lado se proclama que las diferencias culturales están en el origen de las desigualdades y de las desventajas educativas, y por el otro se considera necesario preservar dichas diferencias como signo de un sano pluralismo democrático, lo que finalmente termina por acentuar las desventajas de origen de las clases más desfavorecidas (Gauchet, 2002, p 121; Lash, 1999, p 181). Todo lo cual incide negativamente en el ideario meritocrático en el que se había apoyado la educación moderna.

Llegados a este punto surge la pregunta de para qué prepara la escuela, si no es para reconocer esta igualdad y esta diversidad sin contenido ni finalidad. Sin la existencia de una tradición que otorgue un determinado sentido a lo que hay que enseñar, con la erosión progresiva de los valores vinculados a la idea de ciudadanía que no se agoten en el discurso del pluralismo democrático, y sin una relación estrecha con la esfera del mercado, la escuela se ha quedado sin razones sólidas que justifiquen y legitimen su función. Ahora bien, una educación en la que su contenido, lo que hay que enseñar, queda supeditado por completo a quien lo aprende y al cómo lo aprende, corre el riesgo, como había advertido Hannah Arendt en su momento (Arendt, 2003d, p 300), de convertirse en un discurso que no trasciende la esfera de la pura retórica moral.

Con la pérdida de un referente común del saber, y con la emergencia de la actual preocupación por una diversidad y un pluralismo sin contenido alguno, se pierde el respeto por el saber colectivo en beneficio de la preocupación por el niño y sus circunstancias individuales. Lo fundamental ya no será entonces la enseñanza, el conjunto de conocimientos que tienen que adquirir los alumnos y que debe proporcionar el maestro, sino el aprendizaje, esto es, el proceso a través del cual los alumnos se apropian de aquellos conocimientos (Raynaud, 1983). La balanza educativa se desplaza así desde el objeto, los distintos saberes, a los sujetos y a los procedimientos. La infancia, que había sido ya uno de los ejes fundamentales del discurso educativo moderno⁵, se convierte ahora en el sujeto y en el objeto del nuevo aprendizaje. No se tratará ya de prepararla para el mundo del mañana, para el mundo adulto, ni tampoco de educarla en unos saberes que le preceden, sino de centrarse en la propia etapa infantil como único horizonte del proceso de enseñanza (Gauchet, 2002, p 160 y ss). La infancia merecerá así la atención especial de las ciencias pedagógicas y psicológicas que propondrán nuevos métodos de aprendizaje adaptados a la propia psicología del niño. El problema no estará entonces en el saber que hay que transmitir, ni en los conocimientos que tiene que tener quien lo transmita, sino en las habilidades que debe poseer y en el método que ha de seguir el enseñante para que esa transmisión sea efectiva.

La figura del profesor sale claramente debilitada con este planteamiento. Su autoridad ya no se legitima ni como representante de una determinada tradición, de un determinado acervo de conocimientos, ni por su mayor sabiduría, sino simplemente por disponer de un método y de unas habilidades para acompañar y guiar a los infantes en su particular proceso de aprendizaje (Arendt, 2003d, p 281 y ss). Si alguna carencia se detectase en la educación así concebida debe ser imputada a la falta de habilidad del profesor o al método que éste utiliza, pero nunca al alumno. Se quiebran así las necesarias jerarquías, basadas en el reconocimiento institucional de la superioridad del profesor con respecto a los alumnos, imprescindibles para el desenvolvimiento adecuado de la tarea educativa.

CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos intentado analizar las implicaciones que han tenido para los sistemas educativos de la tardo-modernidad los cambios en la concepción de los conocimientos y de los saberes, en el contexto de las transformaciones que las sociedades occidentales vienen experimentando en las últimas décadas. La actual situación estaría caracterizada por una serie de circunstancias. Por un lado se asiste, a medida que se relajan los vínculos de la escuela con la sociedad de mercado, a una nueva percepción de los saberes, que son cada vez más definidos con relación a la esfera del mercado. Por el otro, también por la misma razón, se produce una reconversión de los valores modernos asociados al mundo de la educación, de tal forma que dichos valores se corresponden cada vez menos con el universo de la sociedad de mercado, para vincularse crecientemente al interior de los espacios educativos como expresión de la individualidad y del pluralismo de los sujetos que allí participan. Las consecuencias de estos fenómenos son múltiples. Si los saberes son contruidos con relación a la sociedad del trabajo, la escuela, y el sistema educativo en general, pierden capacidad para definir el contenido de lo que hay que enseñar siguiendo una determinada tradición fijada y reconocida institucionalmente, por lo que los sujetos estarán cada vez menos seguros de los conocimientos que han adquirido en dicha institución, viéndose obligados a demostrar sus competencias en los distintos contextos laborales. Si los valores que la modernidad había edificado responden cada vez menos a la ideología del mérito y del rendimiento, la escuela ya no estará en posición de juzgar a los sujetos con arreglo a sus resultados académicos. Por el contrario, los individuos serán valorados siguiendo criterios que no traspasan la esfera de sus respectivas individualidades, lo que a su vez entra en contradicción con la ideología anteriormente referida. Se produce así un proceso de creciente individualización y de pérdida de autoridad de la escuela. Por un lado los individuos son los nuevos protagonistas del acto educativo, adquiriendo una mayor preeminencia el aprendizaje frente a la enseñanza. Por el otro, la escuela pierde sus antiguas atribuciones en el campo de la enseñanza en favor del mercado y de los expertos en las ciencias educativas. Ahora bien, como hemos puesto de manifiesto a lo largo del presente artículo, lo que confiere a la actual situación un carácter especial, que por otra parte no es exclusivo de este campo social, es la dificultad que tiene la escuela para resolver sus problemas apelando a otros principios que no sean los que la propia modernidad ha construido, que son al mismo tiempo el origen de sus actuales contradicciones.

NOTAS

1. En efecto, el cristianismo al situar la contemplación por encima de la acción degradó la esfera política, que para Griegos y Romanos había constituido el ejemplo más notable de la vida humana más elevada (Ver: Arendt, 2003b, p 117-18)
2. Aristóteles, por ejemplo, comparaba la falta de raciocinio y la insensatez del niño con la del loco (Aristóteles, 2004, p 374). Esta opinión fue corriente en el

Mundo Antiguo (Marrou, 1985; Neradeau, 1984, p 92-93). El término latino *Infans*, que literalmente significaba no hablante, evocaba perfectamente la visión que se tenía de esta etapa de la vida. Este pensamiento se prolongó durante la Edad Media (Riché/Alexandre-Bidón, 1994, p 16)

3. Las empresas solicitan cada vez menos a los trabajadores poco cualificados, prefiriendo, por el contrario, a los que puedan acreditar algún tipo de cualificación (OCDE, 2000 Estudio sobre el OCDE, 2000, p 114). Algunos estudios españoles confirman también este hecho (Cachón Rodríguez, 2000) (OCDE, 2007). No obstante, esta realidad es compatible con el aumento del paro entre los grupos profesionales con alguna cualificación. En el área OCDE, aunque se elevó durante la década de los ochenta el número de personas con titulación media o superior, “sin embargo, la tasa de aumento de la proporción de la población trabajadora que tiene estudios universitarios o equivalentes se desaceleró en esta década en comparación con las anteriores”. (OCDE, 2000, p 53). Esta situación es consecuencia en parte de un aumento espectacular de la población cualificada, que no se ha visto acompañada por un avance paralelo de la demanda de esta fuerza de trabajo. En el caso de España, por ejemplo, la población universitaria se incrementó en un 600% entre 1965 y 1997 (Homs, 1999, p 169).

4. De ahí que desde mediados de los años ochenta la ética del trabajo haya tenido que actualizarse para movilizar y motivar a la población trabajadora en los nuevos escenarios laborales postfordistas más cambiantes, precarios e inseguros (Boltanski y Chiapello, 1999).

5. La infancia como centro de preocupación de la acción educativa irá cobrando importancia a lo largo de la modernidad, convirtiéndose en centro de interés público (Renaut, 2003)

BIBLIOGRAFÍA

Alaluf, M y Stroobants, M (1994) “¿Moviliza la competencia al obrero?” *CEDEFOP*, 1, pp 46-55

Alexandre-Bidon, Danièle y Lett, Didier (1997) *Les enfants au Moyen Age, V-XV siècles*. Poitiers: Hachette

Arendt, Hannah (1958) *La condición humana*. Barcelona: Paidós. 1998

Arendt, H (1978) *La vida del espíritu*. Barcelona. Paidós. 2002

Arendt, H (1954) La tradición y la época moderna. En Hannah Arendt: *Entre el pasado y el presente* (pp 67-143). Barcelona: Península. 2003a

Arendt, H (1954) El concepto de historia: Antiguo y Moderno. En Hannah Arendt: *Entre el pasado y el presente* (pp 33-66). Barcelona: Península. 2003b

Arendt, H (1954) La crisis de la cultura: su significado político y social. En Hannah Arendt: *Entre el pasado y el presente* (pp 303-345) Barcelona: Península. 2003c

Arendt, H (1954) La crisis en la educación. En Hannah Arendt: *Entre el pasado y el presente* (pp 269-301). Barcelona: Península. 2003d

Ariès, Philippe (1973) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus. 1987

- Becci, Egle (1998) L'Antiquité. En Egle Becci y Dominique Julia (Eds) *Histoire de l'enfance en occidente* (Vol I)(pp 43-73) París: Éditions du Seuil
- Becci, E y Julia, D (1998) *Histoire de l'enfance en occidente* (Vol I) París: Éditions du Seuil
- Beck, Ulrich (1986) *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós. 2006
- Becker, Gary S (1964) *El Capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza. 1983
- Berger, Peter L y Luckmann, Thomas (1994) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona. Paidós. 1997
- Boltanski, Luc-Chiapello, Ève (1999) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal. 2002
- Bowen, James (1975) *Historia de la educación occidental* (3 Vols). Barcelona: Herder. 1985
- Brunet Icart, Ignasi- Belzunegui, Angel (2003) *Flexibilidad y formación: una crítica ideológica del discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria
- Comenius, John Amós (1657) *Didáctica Magna*. México: Porrúa. 1976
- Dubar, Claude (1996) La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, nº 2, 179-193
- Durán Vázquez, José Francisco (2006) La construcción social del concepto moderno de trabajo. *Nómadas*, 13-1, 125-144
- Durán Vázquez, J. F. (2008) La educación moral durkheimiana y la crisis de la esfera educativa en el mundo tardo-moderno. *Nómadas*, 17, 207-220
- Durkheim, É (1893) *La división del trabajo social*. Madrid: Akal. 1995
- Durkheim, Émile (1905) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta. 1992
- Durkheim, E (1922) *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata. 2002
- Durkheim, É (1924) *Sociología y Filosofía*. Madrid: Miño y Dávila. 2000
- Elias, Norbert (1939) *El proceso de civilización*. Madrid: SXXI. 1993
- Erasmus (1517) *Coloquios familiares*. Barcelona: Anthropos. 2005
- Erasmus (1528) *De la urbanidad en la manera de los niños*. Madrid: Artegraf. 1985
- Foucault, Michel (1966) *Las palabras y las cosas*. México: SXXI. 1978
- Garin, Eugene (1967) *La educación en Europa 1400-1600*. Barcelona: Crítica. 1987
- Gauchet, Marcel (2002) L'École à l'école de elle-même. En Marcel Gauchet: *La démocratie contre elle-même*. Gallimard: París
- Giddens, Anthony (1990) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial. 2001
- Habermas, Jürgen (1968) *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Técnos. 1986
- Habermas, J (1973) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra. 1999
- Hazard, Paul (1965) *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*. Madrid: Alianza Editorial. 1985
- Homs, Oriol (1999) La formación de los trabajadores: ¿A más formación mayor cualificación? En Faustino Mígueles y Carlos Prieto (Eds) *Las relaciones de empleo en España* (pp 167-189). Madrid: SXXI
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W (1947) *Dialéctica de la Ilustración*. Barcelona: Círculo de lectores. 2002
- Jaeger, Werner Wilhelm (1933) *Paideia*. Madrid: FCE. 1996

- Lash, Christopher (1991) *La cultura del narcisismo*. Barcelona. Andrés Bello. 1999
- Le Goff, Jacques (1978) "Oficio y profesión según los manuales de confesiones de la Edad Media". En Jacques LE GOFF, J: *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente Medieval* (pp 157-172). Madrid: Taurus. 1983
- Lett, D (1997) *L'enfant des miracles. Enfance et société au Moyen Âge (XII-XIII siècle)*. París: Aubier
- Levin, Henry M y Kelley, Carolyn (1994) "¿Basta sólo con educación"? En Esteve Oroval Planas (Ed.) *Economía de la educación* (pp 183-205) Barcelona: Ariel. 1996
- Lipovestky, Gilles (1983) *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama. 1987
- Lipovestky, G (1987) *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama. 1990
- Liotard, Jean-François (1989) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. 1994
- MARROU, Henri Irénée (1948) *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal. 1985
- Marshall, Thomas Humphrey (1950) *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial. 1988
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y CULTURA (2003) *El espíritu emprendedor*. Madrid: Ministerio de Economía y Cultura
- Neraudau, Jean-Pierre (1984) *Être enfant à Rome*. París: Les Belles Lettres
- OCDE (1992) *Écoles et entreprises: Un nouveau partenariat*. París: OCDE.
- OCDE (2000) *Société du savoir et gestion des connaissances*. París: OCDE.
- OCDE (2007) *Regards sur l'éducation*. París: OCDE
- Raynaud, Philippe (1983) *L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement*. *Le Débat*, 26, 113-123
- Renaut, Alain (2002) *La libération des enfants*. París: Hachette.
- Riché, Pierre/Alexandre-Bidón, Danièle (1994) *L'enfance au moyen âge*. París: Éditions du Seuil.
- Saint-Simon, Claude-Henri (1820-22) *El sistema industrial*. Madrid: Ediciones de la revista de trabajo. 1975
- Sieyès, Emmanuel (1788) *¿Qué es el Tercer Estado?* Madrid: Alianza Editorial. 2003
- Simmel, Georg (1913) *El individuo y la libertad*. En Georg Simmel: *El individuo y la libertad* (pp 411-424). Barcelona: Paidós. 2001
- Sombart, Werner (1913) *El burgués*. Madrid: Alianza Editorial. 1977
- Terrén, Eduardo (1999) *Educación y modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Veblen, Thorstein (1899) *Teoría de la clase ociosa*. Madrid: Alianza Editorial. 2004
- Vernant, Jean-Pierre (1965) *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*. Barcelona: Ariel. 1985
- Weber, Max (1904-05) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. En Max Weber: *Ensayos sobre sociología de la religión*. (Vol I) (pp 25-202). Madrid: Taurus. 1998