

Los retos del proceso de socialización en los sistemas educativos de las sociedades modernas avanzadas

The Challenges of the Socialization Function of School in Advanced Societies

José María PÉREZ-AGOTE
Universidad Pública de Navarra
jose.perez.agote@unavarra.es

Recibido: 30.11.09

Aprobado definitivamente: 7.4.10

RESUMEN

La crisis de la modernidad se manifiesta con gran crudeza en los sistemas educativos de las sociedades avanzadas, que proyectan sobre aquéllos más contradicciones y paradojas de las que pueden superar. Ante las profundas transformaciones invocadas por conceptos como globalización, sociedad de la información y/o del consumo, postmodernidad o modernidad reflexiva, las instituciones escolares están perdiendo su capacidad de transmitir modelos de identidad y ciudadanía eficazmente. Este trabajo explora la crisis de la función socializadora de los sistemas educativos, entendida como un declive sistémico, burocrático y comunicativo. De este modo, las clásicas estrategias de socialización propias de las sociedades modernas pierden su eficacia, siendo precisa su reconversión. Ésta puede ser afrontada orientando los procesos de socialización desde un horizonte de elegibilidad articulado por un *ethos* del deseo.

PALABRAS CLAVE: Socialización, identidad, crisis, modernidad, memoria, deseo.

ABSTRACT

The crisis of modernity is particularly evident in the educational systems of advanced societies. These societies project on school systems more paradoxes and contradictions than they can really cope with. In the face of the deep transformations that concepts such as globalization, information and consumer society, postmodernity or reflexive modernity appear to claim, schools are losing their ability to successfully transmit models of identity and citizenship. This article explores the crisis of the socialising function of educational systems, and in particular the decline of the emancipatory goals this function is aimed at in its bureaucratic, systemic and communicative dimensions. In this way, the traditional strategies of socialization in advanced societies loose pace, and a restructuring is required. This restructuring should be tackled by departing from an eligibility horizon which in turn should be articulated by an ethos of desire.

KEYWORDS: Socialization, identity, crisis, modernity, memory, desire.

SUMARIO

1. Introducción. 2. El declive de la función socializadora del sistema educativo y los límites de la reforma educativa. 2.1. La devaluación de los fines emancipadores en los grandes proyectos carismáticos. 2.2. La devaluación sistémica de los fines educativos. 2.3. La devaluación burocrática de los fines educativos. 2.4. Privatización y globalización como devaluación de los sistemas educativos. 2.5. El contra-aprendizaje como devaluación comunicativa de los sistemas educativos. 3. La renovación del discurso educativo de la modernidad: Un horizonte de elegibilidad articulado por un *ethos* del deseo. 4. Conclusión.

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos nacionales han sido uno de los principales instrumentos de cambio social en las sociedades modernas desde su origen. Llegado el siglo XXI la crisis de la modernidad ha provocado a su vez una profunda crisis educativa que las reformas educativas no pueden superar porque el sistema escolar ya no puede desempeñar con la eficacia deseada su papel en el proceso de socialización, una de sus funciones básicas. Sin embargo, el optimismo pedagógico propio de las sociedades modernas infunde una fe casi ilimitada en la capacidad generadora de cambio social de la educación, una fe que se ha basado en el reconocimiento explícito o implícito de la función socializadora de los sistemas educativos. Esta función consistía fundamentalmente en formar una ciudadanía homogénea, regulada por hábitos y rutinas que permitían su acoplamiento al engranaje productivo de la sociedad e integrada por vínculos patrióticos en el molde de la nación. Pero, simultáneamente, se promovían modelos de ciudadanía más plurales y eran formadas conciencias autónomas más y más renuentes a cualquier limitación procedente de esferas externas a su propio yo, de modo que los elementos constitutivos de la identidad se volvían cada vez más contingentes.

Por ello el desarrollo histórico de los sistemas educativos narra las promesas y las decepciones de una modernidad que siempre ha estado dominada por una paradoja radical. Ésta paradoja, en último término, afirma que el proyecto moderno produce caos donde persigue orden y encuentra sometimiento donde busca libertad. Sin embargo, el proyecto moderno nunca ha cesado de diseñar reformas educativas con la esperanza de culminar finalmente ese sueño de orden y libertad. La sociedad espera resolver sus propias paradojas y contradicciones mediante la reforma, pero sólo consigue trasladarlas al sistema educativo, que también queda atrapado en la paradoja. Es decir, la ambivalen-

cia de la modernidad es reproducida por el sistema educativo. En la medida que cada reforma expresa un proyecto concreto de socialización o educación moral inspirado en los objetivos éticos y políticos concretos predominantes en un momento histórico dado, refleja puntualmente la tensión entre libertad y sometimiento, orden y caos, que atenaza al proyecto moderno.¹

Por lo tanto, puede decirse que los sistemas educativos modernos han vivido en la crisis permanente. Pero cuando la propia modernidad entra en crisis la capacidad socializadora de los sistemas educativos nacionales disminuye al ser confrontados con un nuevo tipo de crisis que comienza a atisbarse mediado el siglo XX.² Mientras los programas de calidad mantienen, incluso mejoran, la eficiencia con que el sistema educativo atiende las necesidades del sistema productivo, éste se enfrenta a dificultades cada vez mayores para desempeñar su función cultural. En definitiva, los procesos de producción social de la identidad se enfrentan a un doble problema. Por una parte la escuela moderna nunca ha alcanzado plena eficacia como agencia socializadora si lo que entendemos por tal es su capacidad de transmitir los modelos de referencia necesarios para la (auto) constitución de sujetos, conciencias e identidades a voluntad. Por otra, la nueva realidad sociocultural a la que pertenecen las nuevas generaciones de las sociedades occidentales avanzadas configura un nuevo contexto de socialización, indiferentemente de que se trate de la condición postmoderna o de la segunda modernidad. Ahora las estructuras educativas se ven cada vez más aisladas y los procesos de socialización y educación moral se ven amenazados. A medida que las reformas educativas se revelan incapaces de restaurar la eficacia socializadora de las instituciones escolares, la sociedad percibe una crisis de los valores y del sentido que amenaza especialmente a la juventud.

En consecuencia, se agudizan las paradojas y contradicciones que causan la crisis permanente

¹ Soy deudor de los trabajos de Z. Bauman (1991, 1997 y 2003) y P. Wagner (1997) en lo que respecta a la ambivalencia o la ambigüedad del proyecto moderno. Si Bauman categoriza la ambivalencia de la modernidad en términos de un conflicto entre orden y caos, Wagner encuentra en la oposición entre libertad y sometimiento una doble naturaleza de la modernidad que impregna sus prácticas y sus discursos.

² Los diagnósticos publicados por Arendt (2003) y Riesman (1981) en la década de los cincuenta figuran entre los más precoces.

de la educación, ensanchando el abismo entre los objetivos que la sociedad asigna al sistema y los resultados que la escuela puede alcanzar. Pero en general, la sociedad todavía no es consciente de la erosión de la función socializadora de los sistemas educativos, sino que continua esperando solucionar desde ellos la crisis de los valores y el sentido.

Aparece así una nueva paradoja en la relación contemporánea entre sociedad y educación cuyos términos pretende establecer este trabajo. En primer lugar son identificados cinco relevantes factores que explican el declive de la función socializadora de las instituciones escolares en las sociedades modernas avanzadas.

En segundo lugar se sugiere una vía alternativa para impulsar un proyecto ético y cognitivo de socialización en el que la formación de la ciudadanía y la identidad comienza estableciendo un horizonte de elegibilidad orientado por la memoria y articulado por el deseo.

2. EL DECLIVE DE LA FUNCIÓN SOCIALIZADORA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS LÍMITES DE LA REFORMA EDUCATIVA

La reforma educativa es el producto de una imperfecta relación entre educación y cambio social. Los observadores de la modernidad han generado sus propias descripciones del modo en que la educación reglada desencadena procesos de cambio social. Cada descripción entraña una relación específica entre estos procesos y los de socialización y supone un determinado equilibrio entre acción y estructura. Los principios fundamentales del proyecto moderno –la libertad y la igualdad– desempeñan un papel crucial en estos equilibrios, ya sean entendidos como fines de acciones voluntarias que se encadenan recursivamente, ya como productos estructurados por las prácticas e instituciones. Así, cada una de las descripciones es deudora de las nociones de evolución y progreso y, sin embargo, ninguna de ellas puede presumir del éxito de una reforma educativa. Por el contrario, la observación de la crisis del modelo del optimismo pedagógico ha producido nuevos discursos que trazan el declive de la capacidad socializadora del sistema educativo.

Por otra parte, la contingencia de prácticas y discursos, valores y normas, credos e identidades, multiplica las formas de la vida social amenazando la estabilidad de los Estados, cuyos cimientos, aparentemente sólidos, comienzan a licuarse, siguiendo la metáfora de Bauman (2003). Simultáneamente el hombre se ve constreñido a inventarse o liberarse a sí mismo, como decía Foucault evocando a Baudelaire (Foucault, 2003). Es decir, las condiciones en que se desarrolla el proceso de socialización se hallan en plena transformación. Los procesos de individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), diversificación de las políticas de vida (Giddens, 1997) o de invención de la identidad (Kaufmann, 2004) forman parte de la creciente contingencia en que se forman la identidad y la conciencia transformando la materia misma objeto del proceso. En consecuencia se debilita el control que la familia y la escuela tenían sobre los procesos de socialización.

La estructura interna de los clásicos agentes institucionales del proceso de socialización de la primera modernidad ha sido transformada. En la sociedad líquida de la estética del consumo y el imperio de la comunicación masiva la familia, la iglesia, el sistema educativo, el grupo de pares y los medios de comunicación ven alterado el rol que desempeñan en el proceso. Como afirma Dubet, la sociedad asiste a un declive de sus instituciones caracterizado primordialmente por la descomposición de sus respectivos procesos socializadores (Dubet, 2002). En el caso de los sistemas educativos este proceso conduce a una devaluación de los fines de la educación que se manifiesta de múltiples maneras, como se expone a continuación.

2.1. LA DEVALUACIÓN DE LOS FINES EMANCIPADORES EN LOS GRANDES PROYECTOS CARISMÁTICOS

Los grandes proyectos de reforma educativa emancipadora se han desgastado. Eran planes fundados en el carisma de las élites políticas e intelectuales, que ofrecían nuevas promesas de cambio social para renovar el proyecto moderno sin lograr zafarlo de su característica ambivalencia. Tal es el caso de la reforma educativa implantada por Ferry durante la III República

en Francia, especialmente significativo porque ha sido el espejo en que se han mirado los reformistas de numerosas naciones, la española entre ellas.³

Como es sabido Jules Ferry estableció el sistema de educación primaria obligatorio, laico y gratuito que hoy día sigue siendo famoso. La obra de Durkheim, que asumió la tarea de impregnar la enseñanza de espíritu republicano, fue esencial para su consolidación y también para su extensión a la enseñanza secundaria y superior. Ramón Ramos ha señalado como, tras la derrota frente a Alemania, los sucesos de la Comuna y la Guerra Civil, las posibilidades de estabilizar la III República se cifraban en llevar a cabo una reforma educativa capaz de restaurar la unidad moral de la nación alrededor del espíritu revolucionario y de lograr su regeneración intelectual (Ramos, 1999: 5-6).

Pero el concepto de moral republicana refleja la ambigüedad inherente al discurso de la modernidad. Asume sin restricciones la idea de progreso material y científico junto con la libertad individual y, sin embargo, la práctica ciudadana de tales valores conduce al fortalecimiento de la Nación, el Otro de proyección moral universal ante el que debe rendirse la autonomía individual. Piensa Durkheim que el ideario republicano, el cual se resume en el tan conocido lema “Libertad, Igualdad, Fraternidad”, se hará realidad cuando la solidaridad orgánica, su marco normativo, alcance su desarrollo pleno. Según su diagnóstico, el sistema social sufría una patología causada por la pervivencia del marco normativo tradicional (división constrictiva del trabajo) y por una división anómica del trabajo, cuyas interacciones no eran regidas por un código moral.

Ni mediante la educación ni mediante la sociología ha conseguido la sociedad francesa alcanzar ese ideal positivista expresado en el concepto de solidaridad orgánica plenamente desarrollada. Pese al prestigio modélico que la reforma educativa de la III República alcanzó, no puede considerarse un éxito si éste se define como el cumplimiento de los objetivos que la

sociedad depositó en ella, especialmente en lo tocante a la organización de la enseñanza primaria. Se puede hablar de fracaso desde el momento en que no se hizo realidad el peculiar proyecto social moderno que la famosa y longeva escuela de Ferry, obligatoria, laica y gratuita, debía instaurar en su más ambiciosa amplitud.

Este tipo de fracaso es inherente a todos los sistemas educativos modernos. No revela ninguna cualidad específica del modelo. Desde este punto de vista la escuela de Ferry conduce a una doble lectura, acorde con la ambigüedad de la modernidad.

El llamado “espíritu de la escuela primaria” nos habla del éxito de la reforma en la difusión de su espíritu, todavía presente en los años posteriores a la II Guerra Mundial, gracias a un cuerpo de maestros totalmente identificados con el idealismo de la República. Ferry da a los maestros una importancia que nunca habían tenido, haciendo de ellos sacerdotes laicos de la nueva moral republicana. Los maestros llevaron a cabo lo que tuvo de éxito la reforma sin verlo reflejado en su salario.

El auténtico fracaso de la escuela de Ferry fue la omisión de uno de los elementos centrales del ideario republicano.⁴ Presente en el discurso, la igualdad es un valor olvidado en la práctica educativa republicana, un caso evidente de segmentación. La escuela primaria consagra la desigualdad de clase mediante una estructura dual que reserva una enseñanza diferente a la clase alta, a cuyos hijos se reserva la etapa que conduce a la secundaria y, por tanto, a trabajos y posiciones sociales privilegiadas. Las clases bajas reciben escuetamente la formación primaria, asentando sólidamente la moral republicana y nutriendo las filas del campesinado y de los trabajadores industriales.

El éxito y el fracaso de la escuela de Ferry refleja el éxito y el fracaso de la escolarización de masas, que cumple algunas de las promesas de la modernidad y olvida otras. En tanto sirve a las necesidades de legitimación del Estado-nación y regula el acceso al mercado laboral su éxito ha sido avalado por su institucionalización

³ Sobre la escuela de la III República se pueden consultar, además de los trabajos de los Ozouf (1963, 1992), los de Isambert-Jamati (1996, 1970), Mollo (1977), Mayeur (1981) y Gautherin (2002).

⁴ También fue víctima de los procesos de rutinización y burocratización tratados en el punto 2.3.

a escala mundial, como dicen Ramírez y Boli (1987).⁵ Pero en tanto olvida sus promesas de emancipación con prácticas como la segmentación y otras estrategias de reproducción de la desigualdad social, su fracaso es permanente, por más que se le pueda atribuir cierta reducción de la desigualdad en tanto ha sido un motor de la expansión de las clases medias. Y si la igualdad es una condición de posibilidad para el desarrollo de la libertad entendida como autonomía, como sostienen autores como Bauman (2001), el cariz de este fracaso es aún más ensombrecedor.

2.2. LA DEVALUACIÓN SISTÉMICA DE LOS FINES EDUCATIVOS

La educación es probablemente la esfera social que con más naturalidad acepta ser tratada como sistema. La convencionalización de la expresión “sistema educativo” ha trascendido los límites de la jerga académica especializada en teoría de sistemas y se ha instalado en el habla. Se refiere a un mundo especialmente propicio para ser tratado como sistema en virtud de su clara delimitación entre lo que está dentro y está fuera, que se percibe como la que separa a un sistema de su entorno y que invita a pensar lo que está dentro en términos de unidad, complejidad, formalización y amplitud. También algunas propiedades de la institucionalización burocrática de la educación, como la estricta regulación de las actividades educativas en el tiempo y en el espacio, incluyendo su codificación legal, induce a concebirla como sistema.

En general, cuando se utiliza el concepto de sistema educativo se pretende designar simplemente el conjunto de instituciones y organizaciones de titularidad pública o privada en las que se desempeñan actividades educativas reguladas por el Estado dentro de sus fronteras geopolíticas. Las actividades no sólo comprenden

las de aprendizaje, sino también las de gestión, inspección, evaluación e investigación. Aunque el concepto de sistema educativo es una herencia del funcional-estructuralismo parsoniano, su uso ha perdido esta connotación, incluso en el lenguaje sociológico.

La evolución que la teoría de sistemas experimenta en las ciencias sociales de la mano de Luhmann rompe con la teleología modernista del cambio social y sustituye al sujeto por el sistema autorreferencial y autopoiético. De esta ruptura con la modernidad no ha de colegirse necesariamente que Luhmann abrace la postmodernidad, pero sí cabe deducir que su teoría de sistemas no permite operar con la vieja concepción de ajustar los fines del sistema educativo a un determinado programa de cambio social.⁶

Para explicar este aserto con la mayor plausibilidad y brevedad posible tomo como punto de partida tres distinciones básicas entre las muchas con que trabaja Luhmann (1998a). Se trata de las que establece entre: 1ª, sistema psíquico y sistema social; 2ª, sistema psíquico y persona; 3ª, educación y socialización.

A medida que las sociedades ganan en complejidad mediante la diferenciación funcional, los fines del sistema educativo devienen más impenetrables a todo efecto socializador que no coincida con los que el sistema educativo necesita desarrollar para integrar en su seno a quienes ha de educar. Por lo tanto, a mayor complejidad social, mayor incapacidad del sistema educativo para socializar a sus miembros en cualquier tipo de expectativa de cambio social.

Cierto es que Luhmann considera que la función de los sistemas educativos podría ser descrita como “la socialización de los individuos en un entorno adecuado para la futura participación en otros sistemas sociales” en la media que oscilan entre la reflexión sobre su identidad—educación liberal— y esa prestación que es la educación profesional— (Luhmann, 1998b: 84). Pero como el sistema social no se compone de personas

⁵ Véase también Green (1990) quien, entre los factores determinantes del desarrollo de los sistemas educativos antepone los procesos de formación del Estado a otro tipo de factores como los relativos a los procesos de industrialización y urbanización.

⁶ El propio Parsons llegó a percibir las limitaciones del sistema educativo como inductor de cambio social. Señala, por ejemplo, cómo los indicadores de movilidad social revelaban que la igualdad de oportunidades expresada por el rendimiento académico en un sistema de enseñanza público y gratuito no garantizaba una distribución justa de las posiciones sociales (Parsons, 1990).

entendidas como seres humanos, sino por comunicaciones que se definen como operaciones fundamentales de un sistema, el referente de la socialización ya no es la persona, sino el sistema psíquico, cuyo modo operativo es la conciencia, que tiene en las ideas sus elementos operativos.

A pesar de que el cierre operativo o clausura autorreferencial asegura que el sistema no puede operar fuera de los límites que separa el sistema del entorno, los sistemas psíquicos pueden operar cooperativamente en contextos sociales porque ambos sistemas, el social y el psíquico, estructuran sus elementos respectivos —comunicaciones e ideas— como eventos que se desvanecen inmediatamente después de ser producidos siendo reemplazados por nuevos elementos. Así, los sistemas sociales pueden partir de que los sistemas psíquicos experimentan y saben lo que se ha dicho y éstos quedan sujetos a su trabajo mental cuando comunican (Luhmann, 1998a: 248).

El proceso de socialización ya no puede ser considerado una mera transmisión de modelos de conformidad, sino como una alternativa entre conformidad y desviación que la comunicación reproduce constantemente. Esto es así porque los sistemas psíquicos no son máquinas triviales, es decir, que no son programables para procesar el *input* comunicativo en un *output* resultado. No siendo pasivos, sino activos, cabe decir que los sistemas psíquicos se autosocializan mediante la formulación de expectativas que regulan los eventos posibles para el sistema.

Es ahora cuando cobra todo su sentido la distinción entre socialización y educación. La socialización es un fin en sí mismo cuyos efectos repercuten sólo en el contexto socializante. La educación, por el contrario, no se refiere a sí misma como un fin, sino como un sistema social cuya función es transformar personas cooperando con otros sistemas, principalmente a través de las carreras profesionales. Esta función es más necesaria cuanto la sociedad es más compleja y el individuo participa en más sistemas sociales que requieren mayor cualificación.

El sistema educativo es un contexto socializante más en el que son inevitables los efectos socializadores a gran escala para descartar la oposición a la educación. Este es el sentido que Luhmann encuentra en el “currículum oculto”, apenas contrarrestable por los contenidos objetivos y transferibles de la educación articulados en planes de estudios, asignaturas y objetivos. En definitiva, dice, “la escuela socializa para la escuela” y por medio de la autosocialización se aprende a sobrevivir en ese sistema (Luhmann, 1998a). Si esos resultados socializadores son transferibles a otros sistemas y en qué medida y con qué consecuencias lo son es una cuestión abierta.

Reconoce Luhmann que las incógnitas resultantes del modo en que su teoría de sistemas concibe la relación entre socialización y educación como diferencia y coincidencia son —y han sido— tratadas fuera de ella por la pedagogía, sin ir más lejos.⁷ Sin embargo, su nítida definición de los fines de la socialización y la educación excluye todo fin no atinente a cada contexto socializante, por un lado, y a los fines que la diferenciación funcional de los sistemas y la creciente complejidad de la sociedad impone a la educación por otra parte. En consecuencia no cabe asignar fines pedagógicos que persigan proyectos de cambio social inspirados en la agenda de la modernidad cuando tampoco cabe dirigir el proceso de diferenciación y éste, además, ha rebasado las marcas de la modernidad. La educación no se pone al servicio de un proyecto o *telos* histórico ni de una moral antropológica que le de forma de una socialización tipo *Bildung* o *paideia*.⁸

Si bien todos los sistemas funcionales se liberan de su dependencia de los comienzos externos en el curso de su diferenciación cabría aducir que el entorno, del que los otros sistemas forman parte, pueden interferir en ellos. En efecto, así sucede en el sistema educativo, como ponen de relieve las intervenciones políticas que persiguen la igualdad de oportunidades —o cualquier otro objetivo— interviniendo en los pará-

⁷ Es el caso ya mencionado de la máquina trivial, que introduce el problema del equilibrio entre autonomía y heteronomía, o, como dice Luhmann, de cómo conseguir que lo necesario sea hecho libremente.

⁸ Los códigos funcionales de los que depende la autonomía de un sistema no pueden ser a la vez códigos morales, pues se trata de distinciones binarias como verdadero/falso que no pueden ordenarse como bueno/malo (Luhmann, 1998c: 202).

metros del sistema. Sin embargo este hecho no anula la coherencia del modelo, puesto que la autorreferencialidad de los sistemas en todos los casos evita la tautología por medio de la “heteronomía interna” que supone la resonancia de los otros sistemas.⁹

En conclusión, el cambio educativo y la reforma forman parte de la dinámica del sistema, que no deja opción a la sociedad para introducir en él sus propios objetivos diseñando aquellos elementos a su dictado. No es suficiente con desechar tan refinada e implacable teoría para rescatar la arquitectura moderna de la reforma educativa como diseño del orden. Los sistemas educativos padecen realmente considerables insuficiencias en este sentido. Aun sin aceptar parcialmente siquiera la teoría de sistemas en su expresión luhmanniana y desde la vigencia de un sujeto moderno cuya identidad reside en la conciencia y sin cuya presencia no podamos admitir la existencia de la relación pedagógica, cabe extraer de este análisis una visión más profunda de las limitaciones inherentes a los sistemas educativos

2.3. LA DEVALUACIÓN BUROCRÁTICA DE LOS FINES EDUCATIVOS

El Estado ha capturado dentro de sus límites simbólicos, normativos y axiológicos toda la vida social que le ha sido posible; como se desprende del trabajo de Foucault, ha regulado la convivencia mediante las prácticas disciplinadoras de la escuela (Foucault, 1979; 2005). Y desde el momento en que el Estado se apropia de la educación, el sistema educativo queda constituido como una práctica totalizadora y enemiga de cualquier tipo de contingencia, como dice Bauman (1997). Este hecho manifiesta los peores temores de Weber y Foucault, según los cuales los ideales utópicos de la modernidad –en este caso los educativos– son devorados por la burocracia o por el panóptico. Entre el discurso utópico de la promesa y la burocracia de su puesta en práctica existe una contradicción permanente que se ha reflejado

especialmente en el conjunto de organizaciones que forman el sistema educativo, atrapadas en lo que Terrén designa “la espiral de la reforma” (Terrén, 1999).

Que los ideales utópicos modernos hayan sido paralizados por la racionalidad burocrática es probablemente una idea tanto más plausible cuanto pensemos en los rasgos más generales y abstractos de la modernidad. Sobra evidencia histórica para respaldar este argumento, como pone de manifiesto la burocratización del espíritu de los maestros en la III República. Pero la práctica cotidiana en la escuela se impregna así mismo de espíritu burocrático. La fila, la repetición, la paciencia o el aburrimiento enseñan a vivir en masa adoptando el conformismo como norma de vida. Como es sabido, la burocratización de la organización escolar es perceptible desde los primeros años del siglo XIX en Francia y Alemania. Es entonces cuando procesos como la fragmentación del tiempo, la instauración de la disciplina como método pedagógico y la clasificación de los alumnos en niveles producen la rutinización del carisma.

La burocratización de las instituciones y las organizaciones configura unas prácticas en las que hay racionalización pero no emancipación: “El progreso se instituyó como disciplina y la utopía como burocracia” (Terrén, 1999: 26). Pero utopía y burocracia son contrarios enfrentados dinámicamente, en una contradicción dialéctica que expresa la ambivalencia de la modernidad. Como dice Dubet, el programa institucional de las organizaciones modernas siempre ha pretendido inculcar unas normas obligando al individuo a la par que lo hacen autónomo y libre (Dubet, 2002: 14).

En definitiva, esta visión de la educación moderna nos lleva a considerar si los actuales sistemas educativos se ven abocados irremediablemente a socializar generaciones de jóvenes en la mediocridad, dejando que el espíritu individualmente autónomo, crítico y racional, al que aspiraba el viejo ideal ilustrado, se hunda en la ciénaga del conformismo rutinario y homogeneizador. Si este potente impulso burocratizador domina la vida de los sistemas educativos modernos, pode-

⁹ Véase Muñoz Dardé, 1995.

mos preguntarnos –dejando aparte la teoría de sistemas– cuánta capacidad tienen las reformas para neutralizar sus efectos. Es decir, qué capacidad tienen los actores sociales para influir en las macroestructuras sociales o para vencer la inercia de los procesos históricos en marcha.

Esta preocupación se torna más acuciante vistos los proyectos de la Unión Europea para la Educación Superior con sus redes de intercambio estudiantil. Al parecer se está consolidando una cúpula educativa burocrática que previsiblemente cristalizará en un gran sistema educativo europeo en el que se integrarán los sistemas educativos nacionales. Aunque no se alcance el resultado, este proceso está en marcha, como atestiguan la creciente densidad burocrática y la mayor complejidad normativa. Se trata, de nuevo, de un proyecto paradójico, porque hará las estructuras educativas europeas más resistentes al cambio, cuando una de las metas que persigue es su adaptación a la innovación constante en la sociedad del conocimiento.

Este proceso se ve reforzado, además, por los mecanismos previstos para evaluar el grado en que se cumplen los nuevos objetivos educativos. Con ellos se pretende someter la educación a criterios de eficiencia empresarial, exigiendo unas cuotas de productividad que se miden en términos de rendimiento escolar e inserción en el mercado laboral. La consecución de estos fines se quiere garantizar aplicando sistemas de evaluación crecientemente complejos y normalizando los procedimientos pedagógicos a escala europea mediante rutinas que facilitan el control, como denotan el sistema de créditos y los criterios europeos de programación de asignaturas. En suma, otra vuelta de tuerca de la burocratización.

2.4. PRIVATIZACIÓN Y GLOBALIZACIÓN COMO DEVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En el discurso educativo reciente ya es un tópico más la crítica de las consecuencias educativas de la política neoliberal y la globaliza-

ción desreguladora según la cual ambas son responsabilizadas de la crisis de los sistemas públicos de enseñanza.

En términos de política económica, la estrategia neoliberal fomentaba la supremacía del mercado regido por el libre juego de la oferta y la demanda frente al Estado como principio regulador del sistema. Para ello se emprendió la privatización de los servicios públicos. En un plano ideológico, la doctrina neoliberal transmite al ámbito educativo el rechazo del control estatal de la actividad educativa proponiendo como principio fundamental la libertad individual, de la que se deriva la libertad de elección de centro.¹⁰ El sector educativo pasa a ser concebido como un mercado competitivo en el que la oferta de calidad y de excelencia se convierte en el principal reclamo para atraer la demanda. La ciudadanía, de ser considerada como sujeto de un bien o servicio público, pasa ser definida como clientela, una masa de consumidores de un bien privado cuya capacidad adquisitiva determina la calidad del bien que adquieren.

La privatización neoliberal de la educación es una tendencia reforzada por la desregulación globalizada. La globalización económica y cultural ha transformado la naturaleza de la educación como proyecto moderno del Estado o la nación (Green, 1997). Desde la perspectiva de la globalización cultural postmoderna, la consecuencia de este cambio es la pluralización de los fines educativos que el proyecto de educación nacional estructuraba. Los objetivos de ingeniería social vinculados al discurso educativo moderno del cambio social se ven reducidos a “satisfacer las demandas de la economía sometida a la competencia global” y el proceso de socialización se restringe a la certificación de la competencia individual (Usher y Edwards, 1994: 175, en Green, 1997: 171). De esta manera, la globalización acelera la expansión de la ideología neoliberal y las prioridades educativas se subordinan progresivamente a la adquisición de las habilidades y capacidades que definen al *homo economicus* requerido por la expansión de los mercados globales. Este fenómeno es alentado por organizaciones

¹⁰ Véase Chubb y Moe (1990) para un manifiesto radical de esta ideología y Ravitch y Viteritti (1997) para una revisión suavizada. La literatura crítica con este enfoque es extensa. Puede verse Angulo, 1999; Ball, 2008; Bok, 2003; Laval, 2004; Mansilla, 1998; Puelles Benítez, 2000; Rosen, 2003; Slater, 1996; Unceta, 2004

internacionales como el Banco Mundial, que tienen suficiente capacidad para generar cambios en los discursos y las políticas educativas ajustados al *Washington Consensus* a escala global (Bonaf, 2002). No sólo se trata de imponer determinadas políticas, sino de producir un discurso global homogeneizador de la identidad en el que prevalecen los valores individualistas y consumistas.

Este discurso se produce mediante actas, evaluaciones y comparaciones como el informe PISA de la OCDE que miden objetivamente el rendimiento escolar y generan indicadores de calidad comparables internacionalmente.¹¹ Se construye así el principio de la calidad de la enseñanza, que se sitúa por encima de los viejos principios de la equidad y la igualdad de oportunidades. La seducción del lenguaje de la calidad y la sumisión a este tipo de indicadores educativos propicia una actitud ante la educación enormemente engañosa. Aunque nada hay que objetar ante el deseo de proporcionar una mejor educación a las jóvenes generaciones, el discurso de la calidad y la excelencia está infiltrando en las instituciones educativas criterios de rentabilidad económica, como si de empresas sujetas al costo-beneficio se tratara¹².

Existen cada vez más presiones inspiradas en el individualismo neoliberal para que la escuela se someta a los criterios de eficacia y competencia que supuestamente rigen en el mercado, fomentando la imposición de la dimensión utilitaria de la educación sobre su dimensión humanista y/o utópica. En lugar de entenderla como un medio de reducir desigualdades y acrecentar las libertades, la educación se reduce a mera instancia productora de la mano de obra demandada en un entorno concreto y a una inversión que puede proporcionar un ascenso en la escala social. Como sentencia Laval (2004), éste es el mensaje de la ofensiva neoliberal contra la enseñanza pública a partir de 1980, condensado en la idea de educación como una cuestión de elección en un mercado libre.

Bajo el velo de la desregulación surge lo que se ha llamado el nuevo orden educativo mun-

dial, en el que la educación es modelada de acuerdo con las lógicas de la globalización, esto es, como un factor condicionante de la productividad, rentabilidad, competitividad y empleo que ha de ser gestionada mediante técnicas gerenciales directamente importadas de la empresa. Pero, como diría Bauman, no hay una ausencia de regulación, sino esa modalidad de coerción basada en la separación del poder y la política en virtud de la cual los objetivos educativos serían fijados por los mercados en lugar de expresar un interés político de la sociedad por un conjunto de valores determinado, por una esperanza de futuro.

Las consecuencias de este proceso también son visibles en la construcción del espacio europeo de Educación Superior, muy preocupado por la calidad y la competitividad en un ámbito educativo en el que crece la demanda de calidad y disminuye la asignación de recursos. Por ejemplo, el proyecto *Tuning Higher Education Structures in Europe*, experiencia piloto destinada a servir de modelo a las futuras titulaciones derivadas del proceso de Bolonia y uno de los motores que tiraron del proceso antes de su implantación generalizada, —en palabras de Julia González, representante de la Universidad de Deusto en el proyecto—, comenzó por las áreas empresariales por “el interés en el problema de la competitividad” (González, 2002). El carácter del proyecto viene dado además por las redes de Educación Continua y de Calidad (ENQUA), orientándolo hacia esas metodologías necesarias para medir y comparar la eficacia y calidad de las titulaciones y hacia la captación de recursos en el mercado de la Educación Continua evitando que las agencias no universitarias se apropien de él.

Pero la privatización de la educación no sólo se extiende en el sector de la formación continua, en el que están apareciendo multinacionales como el *Kumon Education Institute*, sino en el de la educación pública. Ravitch y Viteritti, impulsores del Edison Project, consideran que las escuelas gestionadas por empresas que reci-

¹¹ PISA, por otra parte, es un instrumento cuestionado tanto metodológicamente como por sus resultados (Véase Laval y Weber, 2002; Carabaña, 2008).

¹² La crítica al discurso de la calidad por la infiltración de principios neoliberales es ya extensa (cfr. Laval, 2004; Escudero, 2002; Puelles Benítez, 2000).

ben fondos públicos no sólo prometen eficacia, mejor gestión de los recursos, mejora de los rendimientos académicos y el tipo de enseñanza definido por la “nueva ortodoxia”, sino beneficios económicos (Ravitch y Viteritti, 1997).

En definitiva, el recorte del gasto público en educación se traduce en todo tipo de recortes presupuestarios tendentes a eliminar y/o subcontratar puestos de apoyo a la docencia, de dirección, supervisión y gestión así como a congelar los salarios. El resultado es que aumenta la carga laboral de los docentes a la par que se reduce su remuneración. Pero la sociedad sigue demandando mejores resultados a la enseñanza pública aunque no esté dispuesta a sufragarlos. De ahí el desarrollo de instrumentos de control de gestión que están definiendo lo que Hargreaves denomina “nueva ortodoxia de la reforma educativa”: el desarrollo de soluciones estandarizadas de bajo coste que aseguren el cumplimiento de objetivos de rendimiento detallado, prescritos por currículos altamente centralizados y sujetos a estrictos procesos de evaluación. Este tipo de exigencias obligan a centrar la educación en un número limitado de prioridades detalladamente definidas en los campos de las matemáticas y la lectoescritura (Hargreaves, 2003: 95).

En definitiva, desde este punto de vista, el problema de los sistemas educativos de las sociedades avanzadas es que no se permiten –y no se les permite– reconocerse a sí mismos como auténticos formadores de hombres, puesto que invariablemente invierten el sentido de la relación entre educación y conocimiento descubierta por los griegos. En lugar de concebir la educación como una empresa al servicio de la formación del hombre y que, como tal, ha de realizarse desde y por el conocimiento de su naturaleza individual y social, nuestros sistemas educativos se encuentran forzados por un concepto de educación alienado en el que el conocimiento no es el punto de partida, sino el de llegada. Se trata, además, de una meta extraviada en la que los conocimientos científicos y técnicos requeridos por el creciente dominio de la naturaleza ocupan la plaza del conocimiento de lo específicamente humano, por más que éste no pueda ser totalmente relegado. Paradójicamente, la alienación de la empresa educativa es un efecto perverso, una consecuencia no querida, del impulso

dado a la ciencia y la razón por la Ilustración. La misma Ilustración que veneró la educación como un sagrario en el que residía su fe en la humanidad, soñando con la felicidad y la prosperidad de la raza humana, pobló este sueño de monstruos, como reza el grabado de Goya.

2.5. EL CONTRA-APRENDIZAJE COMO DEVALUACIÓN COMUNICATIVA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El contra-aprendizaje designa un fenómeno conocido hace tiempo en los estudios de la cultura y la comunicación de masas: el efecto de los medios de comunicación de masas en los procesos psicológicos e interpersonales de adquisición de la personalidad. El reconocimiento de este fenómeno cuestiona, como afirma Blanca Muñoz, la concepción tradicional de la educación como armónica adaptación del individuo a la sociedad en el que no se tiene en cuenta “la neutralización de lo aprendido en la escuela a través del condicionamiento lingüístico y psíquico derivado de la comunicación masiva” (Muñoz, 195: 221).

Muñoz establece el modelo de contra-aprendizaje en términos psicológicos, aunque sea un fenómeno que surge en las sociedades postindustriales. En ellas los sistemas externos de comunicación sustituyen a la familia como primera unidad de socialización del niño y actúan también sobre ella modificándola. Los medios construyen el universo significativo de los niños regulando sus percepciones y su memoria, ofreciéndoles propuestas simbólicas y representaciones más atractivas que las emanadas de sus relaciones interpersonales. La memoria episódica a corto plazo prevalece sobre la memoria semántica a largo plazo, los códigos icónicos sobre los conceptuales o verbales, de manera que la comprensión racional entra en conflicto con la absorción automática y acrítica de los contenidos transmitidos por la industria cultural. El resultado final de este proceso es la internalización de conductas estandarizadas y de arquetipos que generan una experiencia de la realidad estereotipada, facilitando la sugestión y la manipulación de un sujeto que tiende a identificarse con pautas de conducta comerciales y con la simbología del consumo a la vez que desarrolla

una correlativa actitud anti-intelectual. Es así que la educación escolar se queda desfasada y es rechazada ante la incongruencia o “disonancia cognitiva” existente entre los mensajes de la “vida académica” y los más gratificantes la “vida comunicativa” (Muñoz, 195: 221-228).

En términos sociológicos estamos ante la emergencia de una disociación del proceso de socialización, de modo que algunos de sus agentes transmiten un universo cultural que entra en colisión con el transmitido por agentes tradicionales como la familia y la escuela. Se produce así una situación de competencia que distorsiona y dificulta el proceso educativo sin que ello signifique que sea rechazado o postergado en todos los casos, puesto que no se trata de un fenómeno ya dominante.

Así, los medios de comunicación de masas compiten directamente con las instituciones de enseñanza y operan como contra-condicionamiento respecto a lo que se pretende que el adolescente aprenda en clase. Los mensajes que recibe de esta agencia de socialización le resultan cognitivamente más accesibles, su comprensión requiere un esfuerzo menor y, por lo tanto, son atendidos en clara preferencia sobre los que recibe de sus profesores y, en muchas ocasiones, de sus padres. Es decir, sucede aquello que tanto temía Dewey, la sustitución de los esfuerzos cuya recompensa se difiere por aquellos en los que se obtiene de inmediato.

Por otra parte, entra en juego un elemento sin cuyo concurso las agencias tradicionales se impondrían a los medios con toda probabilidad: la socialidad intersubjetiva. La identificación con arquetipos y códigos interpretativos y normativos alternativos a los transmitidos en el mundo escolar y familiar no es un proceso comunicativo de naturaleza exclusivamente psicológica, como parece sugerir la imagen del individuo joven que trata de integrarse en la cul-

tura mediática en lugar de adaptarse a las normas del grupo. Como bien se sabe desde Mead, la identificación ha de ser reconocida y compartida integrándose en un juego de expectativas mutuas. Sólo entonces cabe hablar de socializar la personalidad, y, en consecuencia, para ello es necesario un grupo. Evidentemente, el grupo de pares es la imprescindible caja de resonancia del nuevo proceso de socialización. Si ha constituido siempre la esfera de socialización más independiente del mundo adulto, ahora se le ofrece un potentísimo referente desde el que contrarrestarlo y un nuevo espacio sociotecnológico donde explorar sus posibilidades libres del control de los adultos.¹³

Las lógicas del consumo median entre esta distorsión del proceso de socialización y el nuevo medio en que comienza a desarrollarse la feroz competencia entre agencias de socialización, a saber, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las comunicaciones establecidas por los adolescentes a través de móviles y en los llamados *chats* de Internet se expresan en un nuevo lenguaje. El nuevo código de comunicación dota de nueva autonomía al mundo adolescente respecto del mundo adulto como instancia temida, odiada, despreciada o incomprendida, pero también les hacen más vulnerables ante ciertas influencias de las que no pueden ser *protegidos*.¹⁴ Lo que está vedado a padres y profesores, es campo abierto para la publicidad y el consumo.¹⁵

Si por naturaleza y tradición el adolescente presenta una rebeldía instintiva e impetuosa ante los requerimientos normativos de padres y profesores, se muestran débiles ante la presión ejercida por esa lógica del capitalismo avanzado que parece preferir una sociedad formada por una masa acrítica de consumidores en lugar de un cuerpo de ciudadanos autónomos. Así, su propia energía, tan inexperta como incontenible,

¹³ Eso no quiere decir que no se puedan constituir lazos de pertenencia a una cultura joven mediática sin mediar la pertenencia a un grupo concreto, teniendo en cuenta las actuales condiciones de compresión espacio-temporal (cfr. Müller, 2001: 87).

¹⁴ Los adolescentes han creado una rica y variada cultura con los mensajes de texto que les permite expresarse sin interferencia adulta. Como se desprende de un estudio finlandés, los mensajes de texto circulan por el grupo de pares, son escritos y leídos en común prescribiendo la norma ortodoxa de redacción y desempeñando un silencioso papel de control interno a la vez que permiten desafiar la norma adulta (Kasesniemi, 2001).

¹⁵ No se trata de un fenómeno reciente. Como Coleman ya señalaba en los años sesenta, fechas en las que surgen las tribus y culturas juveniles luego tan estudiadas, en la mayoría de las escuelas secundarias norteamericanas las expectativas de los jóvenes no estaban determinadas por consideraciones morales maduras, sino por la publicidad (Coleman, 1961).

les precipita hacia la negación y anulación de la individualidad por la que creen pugnar cuando en reivindicación de su autonomía se reafirman en los valores narcisistas del consumo. Si el adolescente presenta un flanco débil frente al mundo adulto es su permeabilidad ante los mensajes inductores al disfrute de lo inmediato, al consumo que no va más allá del propio consumo como tal consumo, desligado de un fin ulterior. En ese estado el individuo es incapaz de dar sentido a su vida vinculando sus acciones en cadenas de significado –no desarrolla la memoria semántica–, ni mucho menos de someterlas a juicios morales. En definitiva, una nueva heteronomía amenaza con despojar al individuo de su autonomía.¹⁶

3. LA RENOVACIÓN DEL DISCURSO EDUCATIVO DE LA MODERNIDAD: UN HORIZONTE DE ELEGIBILIDAD ARTICULADO POR UN *ETHOS* DEL DESEO

Este cúmulo de circunstancias es percibido tan aguda como confusamente en el mundo educativo y fuera de él, generando aludes de diagnósticos alarmistas y propuestas de reforma. Sin embargo, casi todos ellos se ciñen a los presupuestos socioeducativos de la primera modernidad, cuando tal vez se requieran actitudes más audaces. Por ejemplo, en el marco del tópico de la educación para la ciudadanía Marina Subirats proclamaba hace un tiempo la urgencia de una educación moral para el siglo XXI ante lo que consideraba un déficit de socialización normativa ocasionado por los cambios sociales en curso, entre los que destacaba la destrucción de las identidades tradicionales y una progresiva dispersión de las normas morales causada por la difusión de nuevos arquetipos desde los medios de comunicación (Subirats, 1999). Sin embargo su sensata propuesta, basada en la necesidad de hallar nuevos criterios morales y nuevos instrumentos de socialización, así como en el propósi-

to de dar un nuevo impulso al sistema educativo como un agente de socialización moral revitalizado y capaz de imponer heterónomamente una nueva moral, no tiene en cuenta esta nueva realidad que acecha a los sistemas educativos. Subirats añade que el sistema educativo debe ser dotado de una autonomía desde la que transmitir “un nuevo proyecto humanista” que previamente habría de asumir la sociedad y en el que no hallaran cabida valores como la competitividad y el economicismo. No sólo supone que los sistemas educativos son capaces de cumplimentar eficazmente los objetivos pedagógicos que la sociedad les asigna, ingenuamente articulados en torno a un nuevo humanismo, sino que se retrotrae un concepto heterónimo de la educación moral incompatible con la modernidad reflexiva.

El “déficit de socialización” es una expresión utilizada ya en el clásico estudio de Berger y Luckmann (1984) indicando discrepancias entre la realidad objetiva y la subjetiva como producto del proceso de socialización. Cabe aplicarlo cuando las instituciones socializadoras y educativas tradicionales están perdiendo su capacidad de transmitir eficazmente valores y pautas de cohesión social, aunque puede dar pábulo a quienes definen la crisis de la modernidad como el fin de los valores y del proceso de socialización. Si bien es evidente que la crisis de la educación forma parte de una crisis del proceso de socialización, el concepto de “déficit de socialización” refleja débilmente su auténtica dimensión al sugerir que se trata de un problema de cantidad o de carencia de socialización, cuando en realidad se trata de un problema de cualidad que afecta a todos los participantes en el proceso: el medio social cambiante, declive de las agencias de socialización tradicionales en trance de ser suplantadas, inestabilidad y contingencia de los contenidos transmisibles tales como los valores y los referentes culturales de la identidad y, por último, variaciones en los elementos transmisores del proceso como la memoria y el lenguaje. Por estas razones el concepto del “déficit de socialización” no es suficiente para describir este

¹⁶ La intensificación de este proceso conduce a la anulación extrema de la capacidad de desear, a un estado en el que la voluntad queda reducida a una serie de actos reflejos desencadenados por los medios de comunicación al servicio de la sociedad de consumo. La difusión social de este fenómeno no es otra cosa que el advenimiento de esa pesadilla sociológica que Baudrillard llama el simulacro hiperreal y que podemos imaginar como esa *matrix* donde la alienación total alcanza la perfección.

orden de circunstancias. Presupone una capacidad de restaurar la eficacia institucional del sistema educativo que sólo puede existir si el contexto social permanece relativamente estable. Pero este supuesto, subyacente en los argumentos de Subirats, no se cumple, ya que los cambios observados en el funcionamiento de las instituciones socializadoras forman parte de un proceso de cambio social que está transformando la sociedad y, por supuesto, alterando el lugar que ocupa en ella el sistema educativo.

El paso previo para superar esta crisis es asumir esta complejidad y tomarla como punto de partida de cualquier estrategia de acción que se sugiera. Las medidas parciales, orientadas hacia alguno de estos elementos de forma aislada, no conseguirán los efectos perseguidos. Así, ni las reformas del sistema educativo por sí solas pueden restaurar su capacidad socializadora, ni la famosa crisis de identidad y de valores de la juventud se puede solucionar modificando el currículo educativo y planteando medidas en ámbitos como el de la educación para la ciudadanía, restaurando la autoridad del profesor a golpe de decreto o restaurando la añorada cultura escolar del esfuerzo.

Si el sistema educativo puede ofrecer apoyo en este sentido no es por el tipo de contenidos que ofrezca, aunque habrá de sensibilizarse ante los nuevos lenguajes y culturas de la juventud si quiere llegar a ella, sino porque proporciona un contexto de experiencia. Como dice Melucci (2001), se trata de uno de los principales contextos donde la experiencia de la relación con el otro puede reintroducir la experiencia de la limitación vivida en condiciones simultáneas de libertad y constreñimiento. Es el único contexto en el que los jóvenes pueden experimentar conjuntamente la delimitación de su individualidad, pues las relaciones interpersonales, en tanto se basen en la aceptación del hecho de que los otros son diferentes, conciencian al individuo de sus propias limitaciones. No se trata de implantar valores y normas en la máquina trivial —el adolescente no es un contenedor dirá Melucci—, sino de proporcionar un contexto de experiencia.

La relevancia futura de la institución escolar como agencia de socialización en las sociedades occidentales avanzadas puede residir más en constituir un contexto social, donde negociar la socialidad como experiencia y limitación entre

iguales que en transmitir a las nuevas generaciones las normas y valores del mundo adulto comenzando por la disciplina y el trabajo. Aún así, habrá de sufrir la competencia de los nuevos contextos de socialización, con sus nuevos valores y sus nuevos lenguajes investidos con el atractivo de lo fácil e inmediato propio de la cultura global de la sociedad de consumo.

Para cultivar la autonomía de los procesos de asunción de los límites que demarcan la identidad y de los valores que la vinculan al todo social y a la vez evitar esas formas heterónomas de reducir la incertidumbre generada por su contingencia que son la tradición y la cultura de masas, no basta con disponer un contexto de experiencia. Es necesario acompañar esta medida, que no deja de ser pasiva, con una estrategia activa coherente con las nuevas condiciones del proceso de socialización. De lo contrario se acentuaría el declive de la capacidad socializadora de las agencias tradicionales. A mi modo de ver la estrategia conveniente para reorientar los procesos de socialización en aquellas agencias donde esa actividad puede ser regulada es orientar al adolescente hacia un horizonte de elegibilidad articulado por un *ethos* del deseo.

El concepto de horizonte de elegibilidad permite la acción educativa o pedagógica en el terreno de la moral y los valores sin recurrir a la autoridad moral de progenitores y profesores, de la que Durkheim era tan devoto, pero de escasa efectividad cuando todo criterio moral es cuestionable y carece de la necesaria estabilidad para sostenerlo de manera autoritaria. Debe proporcionar el necesario conocimiento de la agenda de elecciones disponibles en un momento dado y asegurar que el proceso de construcción de la identidad y de la formación del propio modelo de vida sea el fruto de una elección reflexiva de los valores y los límites que posteriormente se negociarán en el contexto de experiencia. De este modo el individuo no queda abandonado a sus propias fuerzas para construir por sí mismo un modelo de vida, dada la inestabilidad de los códigos morales que lo estructuran, por utilizar la terminología de Bauman, sino que el modelo no está preasignado y es sometido a una “comparación universal” en la que queda indefinido y tiende a experimentar abundantes y profundos cambios a lo largo del curso de una vida (Bauman, 2003: 13).

El proceso de transmisión y adquisición de los valores que conforman la ciudadanía y la identidad nacional y la utopía de una sociedad buena y justa, es decir, de los principios cardinales de las sociedades democráticas pretendidamente universales, ya no puede ser concebido como recepción pasiva de un modelo de vida homogéneo que los educadores se ocupan de transmitir. El educador no puede ser el guardián de unos valores concretos que ha de imbuir en sus alumnos, sino el orientador que despliega ante ellos un horizonte de elegibilidad, el incitador que despierta en ellos el deseo de realizar una elección, un interlocutor que enseña a calcular las posibles consecuencias de sus elecciones. Incluso, como dirían Dewey y Melucci, quien les ayuda a transformarlas en experiencia y les incita al diálogo como vivida experiencia del otro.

La actitud con que se asume la confrontación con un horizonte de elegibilidad puede ser tan pasiva, indiferente o pasota como la que despierta la enseñanza de un sistema de valores o de pensamiento universal y las más excelsas manifestaciones del canon literario oficial. Si las culturas juveniles de la globalidad cultural que están emergiendo se elaboran sobre la memoria episódica y los códigos icónicos y descartan los contenidos educativos expresados en el código cognitivo tradicional construido por la memoria semántica y los conceptos verbales, se pone en peligro la configuración del sentido de la propia identidad y de los modelos vida. En último extremo el sentido corre el riesgo de ser abducido por el simulacro y el consumo¹⁷. De ahí la oportunidad de articular el horizonte de expectativas por un *ethos* del deseo, que configura el sentido del acto de elegir situándolo en la sociedad y en el tiempo y, por lo tanto, lo abre a la esperanza.

La ética vincula socialmente la moral como elección individual entre lo que se da por bueno y lo que se tiene por malo, puesto que las relaciones con los otros pasan a formar parte de esta evaluación. Las elecciones individuales orientadas éticamente hacia los otros encuentran su expresión suprema en la utopía, que, por eso

mismo, ha de jugar un papel esencial en la conexión de las elecciones individuales con la moral y la ética. La utopía nos salvaguarda del simulacro hiperreal porque activa en el deseo esta conexión entre ética y elección.

Así, la más acabada expresión ética del deseo es la utopía, referente que se localiza tanto en la memoria como en la ilusión por venir, pues el futuro deseado vuelca su potencial sobre el presente actuado. Por ello una educación orientada a la elección y el deseo constituye una poderosa manifestación de optimismo pedagógico. La presencia del componente utópico conecta el presente con el futuro y el pasado a través de la memoria discursiva o semántica, en cuyo desarrollo debe incidir la educación, puesto que la memoria episódica e icónica no permite formar las cadenas temporales de significantes que articulan secuencias coherentes de significado¹⁸. Es decir, que el régimen figural preconizado por Lash es distorsionado de modo que recupera el significante y así el deseo deja de ser totalmente dominado por el inconsciente y lo libidinal (Lash, 1997).

El concepto de deseo no es ajeno a la explicación sociológica, no supone una impertinente deriva hacia la especulación filosófica o psicoanalítica. Para Agnes Heller los deseos son las fuerzas motivacionales que perpetúan las lógicas industrializadoras y democratizadoras de la modernidad. Se trata de un concepto, como explica Luis Enrique Alonso, estrechamente vinculado a la idea de necesidad tal como la experimenta la sociedad de consumo del capitalismo avanzado, en la que “la producción para el deseo es la producción característica y dominante”. En efecto, Alonso sugiere que, al rechazar la clásica explicación, naturalista y psicologista, de la necesidad como vínculo entre consumo y bienestar en una sociedad industrial y sustituirla por una teoría que considere la necesidad como una relación social, se amplía el problema desde el campo “objetivo” de la necesidad hasta el mundo “subjetivo” del deseo. La necesidad adquiere un sentido político en el que su anterior

¹⁷ El aluvión de estímulos icónicos que impulsan al consumo inmediato tienen el efecto de adormecer el deseo, pues se desvanecen las experiencias que lo mantienen vivo, como la frustración de no alcanzar lo deseado o la necesidad de elegir una opción de consumo entre varias. El simulacro es saturación de la capacidad de desear.

¹⁸ Cobra valor en este sentido el papel educativo de la narración conectando acontecimientos en el tiempo al modo de Bruner.

vinculación biológica quedaría reducida a lejano sustrato sobre el que se erigen valores simbólicos sobreañadidos, valores que distorsionan la capacidad de satisfacer esa necesidad –su valor de uso– a veces hasta el infinito (Alonso, 2000).

Además de las limitaciones negativas que conducen a la alienación en el consumo, el deseo posibilita actos creativos individuales y colectivos, como en la “máquina deseante” de Deleuze y Guattari (1995). El deseo es entendido como producción rechazando la oposición entre el mundo del trabajo y la producción por un lado, y el mundo indeterminado del deseo como instinto o fuerza impulsora por el otro. El individuo es considerado como esa “máquina deseante” que sugiere una máquina cuyos elementos funcionan coordinadamente (algo parecido a un sistema). Pero toda motivación no queda por ello reducida al deseo, que puede implorsionar, paralizándolo al individuo, dejándolo inerte ante los estímulos del entorno. El deseo es así equiparado a voluntad y creación, pudiendo colectivamente dar lugar a nuevas formulaciones de vínculo social o sistemas de valores, incluso utopías (Guattari y Rolnik, 2006).

El *ethos* del deseo vendría así a configurarse como una síntesis dialéctica entre el impulso y la genealogía de la moral y la cultura históricas, entre las emergentes expectativas del mundo de la vida y la experiencia histórica acrisolada por la sociedad (Escolano Benito: 2002: 270).

Es decir, se trata de orientar la búsqueda de sentido desde una convergencia de ética e historia que eluda el nihilismo del postmodernismo extremo y los excesos de la razón técnica. Respecto al sentido hay que observar que, como forma “algo compleja” de conciencia, no se construye de forma independiente. Decía Husserl en “Meditaciones cartesianas” que “dar significado deriva del yo autorreflexivo que mira hacia experiencias pasadas” (en Díaz Martínez, 1996). “El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias”, y el sentido de las experiencias se construye a través de las funciones relacionales de la conciencia, explican Berger y Luckmann, (1997: 32). Pero la memoria y el deseo son dos procesos, tanto en su dimensión individual como en la colectiva, sin los cuales la conciencia no puede configurar el sentido. Como señalan dichos autores, el sentido no es una produc-

ción circunscrita a la esfera psicológica o a cada conciencia individual, ya que en ella intervienen la cultura, en forma de sistemas de valores e instituciones sociales, y los procesos de socialización mediante los cuales aquella es implantada en las nuevas generaciones.

El actor confiere sentido a sus acciones poniendo en juego su memoria y su deseo, porque, como dicen Berger y Luckmann, el sentido de un acto acabado es retrospectivo, el de una acción en curso se configura por anticipado y la acción proyectada hacia un fin es una utopía referida a un interés o perspectiva concreta y que una vez confrontado con un precepto moral puede o no ser llevada a cabo. Sin participación de la memoria el sujeto moderno carece de canal a través del cual convocar el sentido pasado de pasadas acciones o para acceder al acervo cultural de la comunidad cultural a la que pertenece, que funciona como depósito de sentido. Además, el sujeto no es una mónada aislada de otras mónadas, sino que está inmerso en múltiples y cotidianas secuencias de acción social en las que el sentido se configura intersubjetivamente y es almacenado en la memoria. Por otro lado, el deseo es la condición de posibilidad de una acción proyectada. Sin deseo la acción sería refleja o programada y en ambos casos la conciencia puede desentenderse del sentido, ya que no interviene relacionando un interés o motivo con el fin proyectado. La posibilidad de ligar una acción refleja o programada con un valor moral es todavía más remota, ya que sólo es realizable mediante una búsqueda de sentido. En consecuencia no es posible que un actor social en condición radicalmente postmoderna oriente sus acciones moralmente ya que se encuentra atrapado por el proteico aluvión de simulacros, saturado por incitaciones de inmediato consumo que desconectan de su conciencia el deseo y la memoria y, por tanto le privan de toda búsqueda de sentido.

En definitiva, la configuración del sentido de toda acción es un proceso que la conciencia pone en marcha recurriendo a la memoria y al deseo, pues el deseo y la memoria articulan el presente con el pasado y el futuro. La memoria, tanto en el sentido individual como en el colectivo, encadena la acción presente con las pasadas, individuales y colectivas. El deseo emerge como vivencia o como representación de la

capacidad de proyectar la conciencia a un estado futuro que es utópico. Utópico porque carece de lugar hasta que la acción no se ha acabado y nuestra conciencia le asigna un sentido. Y, por supuesto, utópico también porque el marco de referencia cultural puede vincular el sentido a una lógica de la acción colectiva orientada por un tipo de proyecto moral (histórico-social). Pese a la pérdida de su sentido universal, el horizonte de expectativas recupera el ideal utópico mediante la valoración ética del deseo, si bien en forma de hetero-utopía desde el momento en que aparece como opción y no como destino.

Como referente de lo que de autotranscendencia existe en todo proceso de asunción de valores el *ethos* del deseo figura como *Bildung*, que así entendida posibilita una conexión no autoritaria sino autorreflexiva entre los polos individuales y sociales de este proceso, pues proporciona un enlace axiológico entre la autonomía individual y los valores colectivos. Este enlace adquiere mayor importancia cuanto más autónomamente se desarrolle el proceso de interiorización de esos valores. En la medida que la transmisión del componente utópico dentro de un sistema total de valores deviene inviable emerge como alternativa la posibilidad de integrarlo en un horizonte de elegibilidad accesible a todo proceso de autoformación.

4. CONCLUSIÓN

Los estados miembros de la UE se han comprometido con un proyecto común de identidad europea –un *euroethos*– que se desea construir desde un concepto de ciudadanía democrática promovido en sus respectivos sistemas educati-

vos nacionales y en el Espacio Europeo de Educación Superior. En esencia se trata de una revitalización de los ideales de la modernidad ilustrada muy cercana al enfoque cosmopolita de los teóricos de la segunda modernidad. Sin embargo, como demuestra el caso español, este proyecto se enfrenta a dos tipos de oposición política. En primer lugar, la de las minorías nacionales y culturales que defienden su idiosincrasia. En segundo lugar, la de aquellos sectores que defienden las raíces cristianas de Occidente e interpretan el creciente pluralismo de los valores como crisis total del sentido preconizando la vuelta los valores tradicionales.

Pero además de esta dificultad tan visible, el proyecto de una identidad ciudadana europea se enfrenta a un problema que todavía es invisible políticamente: el declive de la capacidad socializadora de los sistemas educativos. La burocratización y la globalización privatizadora son un freno para este proyecto, pero su punto más débil es el contra-aprendizaje ejercido desde la cultura tecno-mediática del consumo. Ni la cultura nacional ni la ética ciudadana caben en ese espacio virtual por el que los adolescentes demuestran una preferencia cada vez más acusada. En consecuencia, si nuestras sociedades aspiran a mantener la vigencia de la educación moral en la escuela, cualquiera que sea la forma concreta que adopte, debe tender puentes entre las diferentes agencias de socialización. No basta con reformar la escuela y tratar de cualificar al profesorado para combatir el problema. Las familias y los medios de comunicación de masas han de implicarse en esta tarea, como demuestra el éxito las numerosas –aunque aisladas– experiencias que llevan a cabo el proyecto de una comunicación para la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L. E. (2000): *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*, Fundamentos, Madrid.
- ANGULO, J. F. (1999): “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”, en Angulo et al.: *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Miño y Dávila Editores, Madrid.
- ARENDT, H. (2003): “La crisis de la educación”, en Arendt, H.: *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona.
- BALL, S. J. (2008): “The Legacy of ERA, Privatization and the Policy Ratchet”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 36, nº 2, 185-199.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona.
- BAUMAN, Z. (1991): *Modernity and ambivalence*, Polity Press, London.

- BAUMAN, Z. (1997): *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2001): *En busca de la política*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1984): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Paidós, Barcelona.
- BOK, D. (2003): *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- BONAL, X. (2002): “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, nº 3, 3-35.
- CARABAÑA, J. (2008): “Pisa 2006: sin novedad”, *Claves de Razón Práctica*, nº 179, 22-29.
- COLEMAN, J. S. (1961): *The adolescent society. The Social Life of the teenager and its Impact on Education*, The Free Press, New York .
- CHUBB, J. E. y MOE, T. M. (1990): *Politics, Markets, and America's Schools*, Brookings Institution, Washington.
- DELEUZE, G. y GUATTARI F. (1995): *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Paidós, Barcelona.
- DÍAZ MARTÍNEZ, C. (1996): *El presente de su futuro. Modelos de autopercepción y de vida entre los adolescentes españoles*, Siglo XXI, Madrid.
- DUBET, F. (2002): *Le Déclin de l'institution*, Éditions du Seuil, Paris.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002): “La educación deseada”, en Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. M. (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2002): *La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?*, Ariel, Barcelona.
- EVANS, K (2002): “Taking control of their lives? The Youth, Citizenship and Social Change Project”, *European Educational Research Journal*, Vol. 1 , Nº 3, 497-521.
- FOUCAULT, M. (1979): “Verdad y poder”, en *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (2003): *Sobre la Ilustración*, Tecnos, Madrid.
- FOUCAULT, M. (2005): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid.
- FURLONG, A. y CARTMEL, F. (1997): *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*, Open University Press, Buckingham.
- GAUTHERIN, J. (2002): *Une discipline pour la République: la science de l'éducation en France (1882-1914)*, Peter Lang, Berna.
- GIDDENS, A. (1995): *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Cátedra, Madrid.
- GONZÁLEZ, J. (2002): “La Universidad en Europa en el año 2010”, en Jornada de trabajo del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra: *El espacio europeo de Educación Superior*, Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- GIDDENS, A. (1997): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Península, Barcelona.
- GREEN, A. (1990): *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Palgrave, Basingtoke and London.
- GREEN, A. (1997): *Education, Globalization and the Nation State*, MacMillan, Basingtoke and London.
- GUATTARI, F. y ROLNIK, S. (2006): *Micropolítica. Cartografías del deseo. Traficantes de sueños*, Madrid.
- HARGREAVES, A. (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Octaedro, Barcelona.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1966): “La rigidité d'une institution: structure scolaire et systèmes de valeurs”, *Revue française de sociologie*, Vol. VII, Nº 3, 306-324.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1970): *Crises de la société, crises de l'enseignement: sociologie de l'enseignement secondaire français*, PUF, Paris.
- KASESNIEMI, E.-L. (2001): “Finnish teenagers and mobile communication: chatting and storytelling in text messages”, in Furlong, A. y Guidikova, I.: *Transitions of youth citizenship in Europe: Culture, subculture and identity*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

- KAUFMANN, J.-C. (2004): *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin/SEJER.
- LASH, S. (1997): *Sociología del posmodernismo*, Amorrortu, Buenos Aires.
- LAVAL, C. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Paidós, Barcelona.
- LAVAL, C. y WEBER, L. (coords.) (2002): *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Éditions Nouveaux Regards, Paris.
- LUHMANN, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós, Barcelona.
- LUHMANN, N. (1998a): "Educación y socialización", in Luhmann, N. *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*, Trotta, Madrid.
- LUHMANN, N. (1998b): "La diferenciación de la sociedad", en Luhmann, N. *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*, Trotta, Madrid.
- LUHMANN, N. (1998c): "Paradigm lost: sobre la reflexión ética de la moral", en Luhmann, N. *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*, Trotta, Madrid.
- MANSILLA, H. C. F. (1998): "Neoliberalismo y posmodernismo en el ámbito sociocultural", Nueva Sociedad, 157, 54-63.
- MELUCCI, A. (2001): *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, Trotta, Madrid.
- MAYEUR, F. (1981): V. 3. "De la Révolution a l'école républicaine", en Parias, L-H (Dir.) (1981): *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Nouvelle Librairie de France, Paris.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid.
- MOLLO, S. (1977): *La escuela en la sociedad. Psicosociología de los modelos educativos*, Kapelusz, Buenos Aires.
- MÜLLER, J., (2001): "Being young in the multimedia world: the omnipresence of the media", in Furlong, A. y Guidikova, I.: *Transitions of youth citizenship in Europe: Culture, subculture and identity*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- MUÑOZ, B. (1995): *Teoría de la pseudocultura. Estudios de la Sociología de la Cultura y de la Comunicación de Masas*, Fundamentos, Madrid.
- MUÑOZ, B. (2005): *La cultura global. Medios de comunicación, cultura e ideología en la sociedad globalizada*, Pearson Prentice Hall, Madrid.
- MUÑOZ DARDÉ, V. (1995): "La teoría de los sistemas sociales autopoieticos de Niklas Luhmann. Presentación", *Zona Abierta*, 70/71, 1-21.
- OZOUF, M. (1963): *L'école, l'église, et la république. 1871-1914*, Armand Colin, Paris.
- OZOUF, J. et M. (1992): *La République des instituteurs*, Gallimard- Le seuil, Paris.
- PARSONS, T. (1990): "El aula como sistema social: Alguna de sus funciones en la sociedad americana", *Educación y sociedad*, N° 6, 173-195.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2000): "Estado, políticas y educación", en Puelles Benítez et al.: *Política y educación en Iberoamérica*, Cuadernos de la OEI/Educación Comparada, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid.
- RAMÍREZ, F. y BOLI, J. (1987): "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization", *Sociology of Education*, Vol. 60, 2-17.
- RAMOS, R. (1999): *La sociología de Émile Durkheim. Patología social, Tiempo, Religión*, CIS, Madrid.
- RAVITCH, D. (2002): "Education after cultural wars" *Daedalus*, Vol. 131, N° 3, 5-21.
- RAVITCH, D. y VITERITTI, J. P. (1997): *New Schools for a New Century. The Redesign of Urban Education*, Yale University Press, New Haven and London.
- RIESMAN, D. (1981): *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Barcelona.
- ROSEN, L. (2003): "The Politics of Identity and the Marketization of U.S. Schools: How Local Meanings Mediate Local Struggles", en Anderson-Lavitt, K. M. (ed.): *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, Palgrave Macmillan, New York and Houndmills, Basingtoke.
- SLATER, D. (1996): "La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte—Sur: Imaginaciones desafiantes de lo global", en en Pereyra, M. A., García Mínguez, J., Gómez, A. J. y Beas, M. (comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Pomares-Corredor, Barcelona.

- SUBIRATS, M. (1999): “La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral”, en Imbernón, F. (coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*, Editorial Graó, Barcelona.
- TERRÉN, E. (1999): *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Anthropos, Barcelona.
- UNCETA, A. (2004): “La educación: Un escenario para el análisis del declinar del Estado y la emergencia del mercado”, en Gurrutxaga, A. (ed.): *El presente del Estado-Nación*, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- USHER, R. y EDWARDS, R. (1994): *Posmodernism and Education: Different voices, Different Worlds*, Routledge, London.
- WAGNER, P. (1997): *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*, Herder, Barcelona.