

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**¿QUÉ ESCUELA ES IMPOSIBLE IMAGINAR
Y DE QUÉ IMPOSIBILIDAD SE TRATA?**

Apuntes para la investigación de una educación expandida

RUBÉN DÍAZ LÓPEZ

Dirección:

Dr. MIGUEL VÁZQUEZ LIÑÁN

Dr. SALVADOR LEETOY

MÁSTER EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

Sevilla, 2011

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN / 5

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS / 12

2.1. Objeto de estudio / 12

2.2. Premisas de la investigación / 12

2.3. Preguntas de la investigación / 13

2.4. Hipótesis / 14

2.5. Relevancia de la investigación / 14

2.6. Fundamentos teóricos y metodología / 15

2.7. Limitaciones de la investigación / 18

3. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA ESCUELA / 20

3.1. Teoría de la acción social weberiana / 21

3.2. Durkheim y la escuela como cohesionador social / 23

3.3. El aula en el sistema social: Parsons / 25

3.4. La crítica marxista (I): la alternativa pedagógica de Gramsci / 27

3.5. *La crítica marxista (II): la escuela como aparato ideológico del estado / 29*

3.6. *La crítica marxista (III): la teoría de la correspondencia / 31*

3.7. *La crítica marxista (IV): la Escuela de Frankfurt y la educación / 33*

3.8. *Teorías de la desescolarización y la pedagogía del oprimido / 38*

3.9. *El campo escolar y la reproducción en Bourdieu / 41*

3.10. *Foucault y la educación / 44*

4. GÉNESIS DEL IMAGINARIO SOCIAL Y ESCOLAR MODERNO / 45

4.1. *Concepto de imaginario social / 46*

4.1.1. *Imaginario social y utopía / 52*

4.1.2. *Imaginario, imágenes, actos de habla / 58*

4.1.3. *Imaginario y crítica materialista: lo instituyente / 62*

4.2. *Imaginario y paideia / 65*

4.3. *El imaginario como caja de herramienta para pensar la escuela / 66*

4.4. *El orden social moderno / 68*

4.5. *El nacimiento de la institución escolar / 74*

5. ESCUELA Y CAPITALISMO / 80

5.1. *El homo educandus como homo economicus / 82*

5.2. *La economía de mercado / 90*

5.3. *Conocimiento y poder / 95*

5.4. *Competencias y meritocracia / 98*

5.5. *Capitalismo cognitivo y sociedad-red* / 102

5.6. *Escuela y procomún* / 106

6. EL PROCESO DE «DESMODERNIZACIÓN»: CRISIS Y TRANSFORMACIÓN DE LA MODERNIDAD / 110

6.1. *El proceso de «desmodernización»* / 111

6.2. *«Desmodernización» y «desinstitucionalización»* / 114

6.3. *«Desmodernización» y «desocialización»* / 115

7. DE UNA EDUCACIÓN SOCIOCÉNTRICA A LA ESCUELA DEL SUJETO /117

7.1. *Noción de sujeto* / 118

7.2. *El sujeto objetivado, el sujeto desgarrado* / 121

7.3. *La escuela del sujeto* / 126

8. CONCLUSIONES / 136

9. BIBLIOGRAFÍA / 141

1. INTRODUCCIÓN

«Si volvéis la vista a vuestra educación, estoy seguro de que no será de las plenas, intensas e instructivas horas de novillos de las que os arrepintáis; más bien haríais desaparecer algunos de esos mortecinos momentos de clase (...) [y no] a ciertas rarezas que aprendí en la calle. (...) ir desde los ajardinados barrios del suburbio, hasta el campo. (...) arrojar algunas lilas al arroyo y fumar innumerables pipas al son del agua contra las piedras. Un pájaro cantará en el matorral. Si esto no es educación, entonces, ¿qué lo es?»

Robert Louis Stevenson, *En defensa de los ociosos*

El presente trabajo de investigación teórica parte de la suposición de que -aunque es cierto que cada persona tiene ritmos, estilos y capacidades desiguales¹ de aprendizaje²- el ser humano posee la capacidad de enseñar y aprender *en cualquier momento y en cualquier lugar*. Al mismo tiempo, considera la escuela como un campo de interacción social en el que «una institución especializada (...) ejerce una acción pedagógica *intencional y organizada* llevada a cabo por agentes especializados» (Martín Criado, 2010: 193-194). Aunque la escuela no es la única institución a la que reconocemos socialmente la tarea de educar (también son reconocidas como tal la familia o el trabajo, y en realidad todas las instituciones por las que pasa el individuo, así como los medios de comunicación), parece razonable mostrar acuerdo en que es un campo social *legitimado* para esa actividad. No en vano, hasta cierta edad, la escolarización es *obligatoria*.

¹ Véase Nussbaum (2007) *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*, Madrid: Paidós para profundizar en la noción de capacidad y desigualdad desde la filosofía de la justicia.

² Desde un punto de vista neurológico, el aprendizaje «es un proceso de adaptación progresivo y constante y en permanente mutación y transformación, cada uno de nosotros tiene, en consecuencia, sus estilos de aprendizaje, es decir, sus estilos de adaptación al medio a través de la mayor o menor tendencia autorizar un canal sensorial más que el otro. (...) La Neurociencia nos dice que cada cerebro es único e irrepitible, que cada persona nace con un cerebro alambrado de una manera única, que la experiencia moldea nuestro alambrado cerebral de tal manera que aunque la arquitectura del cerebro sea común para todos los humanos, los detalles de las áreas de las conexiones de las redes neuronales son únicos para cada persona como lo son las líneas de la mano» (Salas Silva, 2008: 8-13).

En nuestro imaginario social se ha impuesto la idea de que para aprender y para enseñar, es necesaria la escuela. No se suele demostrar lo evidente: en nuestra sociedad, el campo escolar es el escenario *natural* para la educación. Y eso a pesar de que, hasta donde sabemos, el ser humano siempre ha enseñado y aprendido junto a otros, pero no todas las sociedades han contado con un sistema escolar. En la puesta en duda de que necesitemos la escuela para aprender (o mejor, que necesitemos la escuela para aprender, pero no exactamente lo que nos dicen que vamos a aprender), este trabajo se puede catalogar como una *crítica institucional al campo escolar*. ¿Cómo estamos tan seguros de que necesitamos la escuela para *sobrevivir*?

Ken Robinson³ ha planteado la idea de un *cambio de paradigma educativo* al considerar que el origen de la escuela pertenece al contexto intelectual de la Ilustración y a unas circunstancias económicas de la Revolución Industrial que ya nos son ajenas. Y que el derecho a una educación pública estatal fue una verdadera revolución que no todo el mundo estuvo dispuesto a aceptar desde un inicio. Como anuncia Peter Burke, «las llamadas revoluciones intelectuales de la Europa moderna temprana –Renacimiento, Revolución científica e Ilustración – no fueron otra cosa que el afloramiento a la luz pública (y más específicamente en forma de letra impresa) de determinados tipos de conocimiento práctico y popular convenientemente legitimados por algunos estamentos académicos» (Burke, 2002: 28). Ese origen que plantea Robinson y apoya Burke con la cita propuesta, tesis que compartimos, divide a las personas entre los que saben y los que no saben (Rancière, 2003), entre los que poseen una mente académica y los que no. Algo que hace que muchas personas piensen que *no saben*, y acudan a todo tipo de programas de formación para solventar su supuesta carencia, su malograda capacidad o competencia. Robinson también hace una analogía de la organización y estandarización del sistema escolar como reflejo de la organización de la producción industrial, como bien plantearon Bowles y Gintis (1985) en su teorías de la correspondencia.

³ Véase Robinson (2011) *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, Capstone. Además, hemos visionado sus charlas *Do schools kill creativity?* (2006) y *Bring on the Learning Revolution* (2010) en TED (Technology, Entertainment, Design) Conferences, disponibles en <http://www.ted.com>.

Pero en resumen, lo que Robinson propone como solución al malestar de los jóvenes en la escuela es fomentar la creatividad, el pensamiento divergente y el pensamiento lateral⁴ en un nuevo tipo de sistema educativo que ayude a *triunfar* en una sociedad fragmentada, compleja (Morin), que se halla en mitad de un proceso de «desmodernización», «desinstitucionalización» y «desocialización» (Touraine), en una sociedad-red (Castells) en la que el sujeto se ve forzado a reinventarse constantemente, en la que la conversación intergeneracional no tiene cabida, en la que sus competencias son sustituidas con enorme velocidad, en la que la fascinación por el consumismo sustituye a la política, en la que el neoliberalismo pone en entredicho el conocido Estado del Bienestar y la educación se sigue planteando como una competición en base a competencias efímeras y flexibles.

En estas circunstancias, que Sennett ha definido como la *cultura del nuevo capitalismo*, puede que Ken Robinson tenga razón y que aumentar la creatividad sea buena idea y ayude a *tener éxito*. Lo que no queda claro es que poner el foco en la creatividad de los sujetos vaya encaminado a abandonar la sociedad meritocrática y credencialista, a reducir la desigualdad, a ser sujetos con *poder instituyente* (Castoriadis), menos dominados (Foucault), más autónomos (Morin) y más felices. Como dice Martha Nussbaum⁵, «el éxito o el fracaso de la escuela jamás se mide en función de tener o no tener vidas llenas de miedos, por ejemplo».

En ese sentido, estamos con Iván Illich (1975) en que

«la escuela inicia (...) el Mito de Consumo Sin Fin. Este mito moderno se funda en la creencia de que el proceso produce inevitablemente algo de valor y que, por consiguiente, la producción produce necesariamente demanda. La escuela nos enseña que la instrucción produce aprendizaje. La existencia de las escuelas produce la demanda de escolaridad. Una vez que hemos aprendido a necesitar la escuela, todas nuestras actividades tienden a tomar forma de unas relaciones de clientes respecto de otras instituciones especializadas. Una vez que se ha desacreditado al hombre o a la mujer autodidactos, toda actividad no profesional se hace sospechosa» (Illich, 1975)

⁴ Véase De Bono (2006) *El Pensamiento Lateral*, Madrid: Paidós

⁵ Véase *Examined Life*, el documental de Astra Taylor (EEUU, 2008).

Ese aprendizaje para toda la vida hace que el sujeto se *desvanezca* en beneficio de una sociedad de instituciones que funcionan como la escuela o, como diría Max Weber, como una «jaula de hierro». Es por esto que hablaremos de la necesidad de poner nuestra atención en la *autonomía autoorganizada del sujeto*. Mario Kaplún (1998), en *Una pedagogía de la comunicación*, afirma:

«Una educación (...) capaz de responder a los desafíos formativos contemporáneos habrá de proponerse activar las potencialidades de autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes en sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos en su "aprender-a-aprender", en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. Así concebida, más que una enseñanza a distancia sería propio hablar de una autoeducación orientada» (Kaplún, 1998)

Como repasaremos, además de Weber, numerosos autores de referencia han abordado las funciones de la escuela desde diferentes perspectivas teóricas. Sus aportaciones son, sin duda alguna, imprescindibles para que nosotros ahora iniciemos un viaje hacia la *imaginación de una escuela otra*. Sirvan estos apuntes en esta ocasión -y las preguntas que aparecen *desparramadas* a lo largo del escrito- para sentar las bases de una investigación que *expand* la noción de escuela. Expandir en el sentido de ayudar a construir nuevos mundo, no a repetirlos. Las propuestas en forma de *lo que hay que hacer* -abandonar la obligatoriedad de las escuelas, rehacerlas, reformarlas, redistribuirlas, etc.- serán parte de las tentativas de esa futura investigación. Todavía no tenemos respuestas, porque estamos formulando las preguntas adecuadas.

Por otro lado, escapa a los límites de nuestra tarea responder a la cuestión de qué *debería* o *no debería* ser la educación, puesto que nuestro planteamiento quiere alejarse de recetas, propuestas o proyectos. Tampoco pretendemos añadir o complementar un aparato teórico explicativo del campo escolar, aunque consideramos fundamentales las teorías vertidas sobre la intersección entre escuela y sociedad; es por esta razón por la que atendemos a la literatura escrita en un apartado del trabajo dedicado al estado de la cuestión. Sin pretensiones explicativas ni fórmulas resolutivas, este trabajo quiere centrarse en lanzar preguntas que no se dejen acomodar en la trampa del sentido común, que ayuden a descolonizar el imaginario social y contribuyan a desactivar la hegemonía de lo *razonable*

frente a lo *imposible* cuando hablamos del campo escolar. Ahí reside la importancia que otorgamos a hablar de los imaginarios sociales: imaginar una escuela implica imaginar *algo que no sea una escuela*. Para llevar a cabo esta tarea debemos recuperar el mando de nuestra imaginación, que significa, como veremos en Castoriadis, liberarnos en la medida de lo posible de la *paideia* (la escuela).

Desde el marco de los estudios en Comunicación Social, el uso que haremos del concepto de imaginario social para comprender la escuela se aproxima a la noción de propaganda que manejan autores como Vázquez Liñán (2011): «entendemos por propaganda las diferentes teorías y prácticas orientadas a la construcción interesada, a través de métodos comunicacionales, de los imaginarios sociales, vistos de forma similar a como los define Taylor» (2006: 37):

«Por imaginario social entiendo algo mucho más amplio y profundo que las construcciones intelectuales que puedan elaborar las personas cuando reflexionan sobre la realidad social de un modo distanciado. Pienso más bien en el modo en que imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas» (Taylor, 2006: 37)

Así, en la esfera pública no es difícil encontrar afirmaciones tajantes tales como la siguiente hipótesis: la escuela es la institución idónea para resolver los problemas *de raíz* de la sociedad —o sea, los problemas *radicales y profundos*-. Las discusiones sobre asuntos que tienen que ver con la política, la economía, la sociedad o la cultura son a menudo zanjadas con la idea de que la institución más capacitada para resolver y/o transformar los conflictos e inconvenientes de la sociedad contemporánea es la escolar. Y que, por tanto, hay que invertir en educación.

A pesar de que se reconocen sus *fracasos*, tanto desde un punto de vista estructural-funcional como desde la perspectiva crítica, e incluso después del profundo análisis que se ha hecho sobre su naturaleza disciplinar y reproductora de desigualdades y violencia simbólica, el discurso impuesto por el consenso del sentido común (eso que podemos denominar también *lenguaje políticamente correcto*) jamás pone en tela de juicio la institución misma: la necesidad y funcionalidad sociales de la institución educativa parecen

no admitir dudas, aunque se confiese que haya amplios márgenes de mejora. De hecho, cuando se titubea sobre la necesidad y función sociales de la escuela, el conflicto ante la duda en la esfera pública y privada es enorme, puesto que apela directamente a las bases de nuestro imaginario, de nuestro sistema de ideas, a las emociones, a las experiencias, a las creencias. Y, sobre todo, produce una *disonancia* inevitable en tanto que la educación apela al futuro; el proceso educativo tiene vocación de porvenir, y poner en duda la escuela es a menudo percibido como un intento de desmantelamiento de nuestro futuro, como si de la escuela dependiera nuestra supervivencia: surge la educación como una necesidad humana fundamental.

Según la teoría de la disonancia cognitiva⁶, cuando una persona se ve amenazada por un conflicto como el que planteamos («poner en duda la escuela es poner en duda mi futuro y el de mis hijos») tiende a rebajar la tensión generando nuevas ideas y creencias hasta lograr otra vez una cierta estabilidad emocional y coherencia personal y colectiva. Para reducir la disonancia que genera el hecho de (1) creer en la escuela como institución indispensable para sostener los valores democráticos y (2) que se haya comprobado que en la práctica no reduce las desigualdades ni solventa los problemas que trata de acuciar, solemos acudir al rescate de valores *superiores* que reduzcan esa tensión. Sostenemos que esos valores coinciden con el imaginario social moderno, entre cuyos ejes está el Estado y la economía de mercado, y que supone una revisión del concepto de propaganda y educación.

Vemos como cada cierto tiempo los gobiernos llevan a cabo reformas educativas que, en los últimos años, se han *intensificado*. A tenor de la enorme importancia que se le confiere a las recomendaciones e informes de organizaciones como la UNESCO, la OCDE o el Banco Mundial, no se aleja de lo razonable conjeturar que la causa de estas reformas (y también sus consecuencias) es satisfacer las necesidades de la economía de mercado. No obstante, esa razón, la satisfacción de la economía de mercado, está en el centro mismo de la Modernidad. Pensamos, por tanto, que el *homo educandus* (que definiremos como el hombre que *necesita ser enseñado*) no es más que una dimensión indisoluble de la racionalidad instrumental del *homo economicus*, que nace a partir de la «desincrustación»

⁶ Véase Festinger (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press

de la esfera económica, tal y como estudió Polanyi⁷ y aplicó Iván Illich al estudio de la *liturgia escolar*, y que se caracteriza por la búsqueda de beneficios en función de un paradigma de la escasez.

No obstante, no queremos replegarnos a una explicación económica estructural que, finalmente, como suele suceder, aluda a la necesidad de mejorar la educación para liberar al ser humano de las garras del capitalismo. Esta es una de las trampas en la que no queremos caer, no porque pensemos que es inútil, sino porque, insistimos, ni es el cometido de este trabajo hacer ese análisis, ni creemos que lo que llamamos educación venga determinado exclusivamente por la esfera económica. Lo que sí nos parece relevante es que la economía de mercado sea uno de los condicionantes del imaginario social moderno, por eso le dedicamos un epígrafe a las relaciones entre escuela y capitalismo.

En resumen, este trabajo se divide en cinco partes. En la primera abordaremos una aproximación teórica a modo de estado de la cuestión en torno a las teorías contemporáneas sobre escuela y sociedad, de forma que entendamos cuáles han sido las formulaciones clásicas y críticas, y valoremos cuál ha sido su influencia en la composición de lo que hoy conocemos como escuela. En la segunda parte, trataremos las nociones de imaginario y orden sociales modernos, en donde enmarcaremos el surgimiento de la institución educativa. En la tercera, nos ocuparemos de las relaciones entre escuela y capitalismo, que encontramos relacionadas con el orden social moderno del que ambas se benefician y a partir de la cual se consolidan. En una cuarta parte, analizaremos los procesos de crisis y transformación de la Modernidad tomando prestados los conceptos de «desmodernización», «desinstitucionalización» y «desocialización», de Alain Touraine. De esta manera, sentamos las bases de la necesidad que exponemos en la última parte del trabajo de investigación: el paso de una escuela sociocéntrica a una escuela del sujeto.

⁷ Véase Polanyi (1989), *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*, Madrid: La Piqueta

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

2.1. Objeto de estudio

Podemos definir nuestro objeto de estudio como los enfoques teóricos en torno al campo escolar. Las aproximaciones teóricas al campo escolar, entendido como entramado de relaciones que tiene lugar en un esfera con legalidad propia y relativa autonomía, hace posible que, aunque amplio, sea objeto de estudio para nuestro trabajo. El hecho de hablar de campo nos permite, asimismo, aprehenderlo como «un conjunto dinámico de tensiones que modifican incesantemente posiciones y fronteras» (Martín Criado, 2010). Al mismo tiempo, no podemos obviar las relaciones que los campos mantienen con otros campos; en el caso de la escolaridad, comprobamos su interdependencia con otras esferas que deberemos tantear de manera más o menos directa. Así ocurre, por ejemplo, con la esfera económica. Por último, nuestro objeto de estudio atiende a una perspectiva historicista en tanto que como campo ha sido modificado y transformado en función de procesos históricos que han alterado su propia legalidad y autonomía.

2.2. Premisas de la investigación

Nuestro trabajo parte de una serie de premisas que ya hemos esbozado en la introducción y que aquí esquematizamos para hacer más clara su relación y facilitar la formulación de una hipótesis general:

1. Que -aunque es cierto que cada persona tiene ritmos, estilos y capacidades desiguales de aprendizaje - el ser humano posee la capacidad de enseñar y aprender en cualquier momento y en cualquier lugar.

2. Que el campo escolar es «una institución especializada (...[que]) ejerce una acción pedagógica intencional y organizada llevada a cabo por agentes especializados» (Martín Criado, 2010: 193-194) y está legitimado por la sociedad como un campo autónomo en el que se relaciona aprender con lo que se hace en la escuela desde su conformación histórica a partir de

la aprehensión del imaginario social moderno. Este imaginario social es una forma de propaganda como producto cultural (Vázquez Liñán, 2011).

3. Que la conformación de ese campo escolar genera al *homo educandus* (que definiremos como el hombre que necesita ser enseñado) y que no es más que una dimensión indisoluble de la racionalidad instrumental del *homo economicus*, que nace a partir de la «desincrustación» de la esfera económica y la imposición de la economía de mercado como la forma preeminente de intercambio social.

4. Que nos hallamos en mitad de un proceso de crisis y transformación de la Modernidad que tiene que ver con un fenómeno de «desmodernización», «desinstitucionalización» y «desocialización» (Touraine).

5. Que el ser humano tiene la capacidad de usar su imaginación radical (Castoriadis) para crear en función de un *poder instituyente* como sujeto autónomo.

6. Que las teorías sociales sobre educación no han cuestionado la necesidad misma de la institución escolar pero han sentado las bases para entenderla como un campo autónomo de reproducción social.

2.3 Preguntas de investigación

Ante las conjeturas de partida que hemos estructurado en el anterior epígrafe, podemos decir que el hecho de darnos un tiempo para pensar e interrogarnos acerca de qué es y qué no es aquello que solemos llamar *educación* establece, en buena medida, las bases que fundamentan este trabajo de investigación. Si podemos aprender *en cualquier momento y en cualquier lugar*:

¿Y si la escuela no fuera necesaria para aprender porque es algo que podemos hacer sin necesidad de una institución como la escolar, ya que podemos aprender y enseñar en cualquier momento y en cualquier lugar? ¿Por qué estamos tan seguros de que la escuela es necesaria para aprender y para la sociedad? ¿Por qué sentimos la necesidad de ir y/o enviar a nuestros hijos a la escuela? ¿Por qué estamos tan convencidos de que la escuela es una institución fundamental para enseñar y aprender, y, en definitiva, para el buen funcionamiento de la sociedad? ¿Por qué sólo hablamos de educación con rigor cuando se certifica que el aprendizaje ha ocurrido dentro de los muros de la institución escolar y/o auspiciado por ella? ¿Cómo influye la alfabetización

en la percepción, la representación, el razonamiento, la imaginación o la autoconsciencia? ¿Por qué una institución como la escuela es, en definitiva, *irrefutable* cuando estamos instalados dentro de nuestro imaginario? ¿Por qué consideramos la escuela como algo *connatural*? ¿Por qué tenemos la escuela que tenemos y no otra? ¿Por qué se organiza de esta manera y no de otra forma, con otros fines distintos? ¿Por qué parece tener unas determinadas funciones latentes que todo el mundo espera de ella: la custodia, la selección, la socialización o el aprendizaje (Illich, 1975)? Y, sobre todo, ¿qué ocurre cuando nos hacemos estas preguntas, cuando nos interrogamos y ponemos en cuestión nuestros más profundos anclajes, nuestras certezas más fijas, «nuestros supuestos tácitos y presuposiciones no articuladas» (como dice Cornel West en *Examined Life*)? ¿Es posible mutar y ser otro, es posible imaginar otra escuela que no sea esta escuela? ¿Es posible imaginar la escuela *ex nihilo*?

«¿Qué escuela es imposible imaginar y de qué imposibilidad se trata?» parafrasea una frase de Michel Foucault (2009), cuando dice en *Las palabras y las cosas*: «¿Qué es imposible pensar y de qué imposibilidad se trata?».

2.4. Hipótesis

Así, formulamos la siguiente hipótesis de trabajo:

Existe un correlato entre la legitimidad del campo escolar y la imposición del consenso que relaciona aprender con escuela, en una relación clientelar que reproduce la necesidad de sentirse enseñado. En realidad, se trata de un mito de la modernidad, el *homo educandus*. En un momento de crisis y «desmodernización», este *homo educandus* puede ser reconstruido a través del *poder instituyente* que tienen los sujetos autónomos.

2.5. Relevancia de la investigación

«La verdadera tarea política (...) consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes»

Foucault

Ya hemos indicado en muchos sentidos la relevancia de esta investigación en tanto que la escuela no está respondiendo a una serie de cambios económicos, sociales y comunicacionales que la han desfragmentado como institución moderna. Entendemos que

este trabajo nos ayudará a abrir las puertas a la línea de investigación que nos interesa: ampliar el espectro de lo posible, expandir la noción de escuela, pensar en lo educativo como algo que no sea lo educativo, imaginar una *escuela otra* que no se deje subsumir por la cultura del nuevo capitalismo y que, sin obviar la presencia hegemónica de éste, sepa reforzar la autonomía del sujeto.

2.6. Fundamentos teóricos y metodología

El presente trabajo de investigación tiene un marcado enfoque teórico dentro del campo de las ciencias sociales, desde una perspectiva comunicativa, con una mirada antropológica y una reflexión de corte filosófico. El hecho de partir de las ideas de corrientes y autores que trabajan en la intersección de la comunicación y la cultura valiéndose de la sociología, la antropología y la filosofía, nos permite destacar de este trabajo su saludable carácter interdisciplinar.

Nos hemos aproximado al objeto de estudio desde la técnica del *extrañamiento*, *desfamiliarización* o *distanciamiento*, conceptos manejados por Victor Shklovsky; hemos abordado el campo escolar con la sospecha de que «lo familiar parezca extraño y lo natural arbitrario» (Burke 2002:12). De ahí que no hayamos dudado en atender a planteamientos de la neurociencia que apoyaran las tesis filosóficas de las que hemos partido para hablar de la capacidad de crear y aprender que posee el ser humano. Conscientes aún de las carencias que este trabajo tiene con respecto a una asociación más pragmática de las teorías sociales y el funcionamiento del cerebro y de la mente, mantenemos el compromiso de completar esta tarea de confirmar que las especulaciones que planteamos desde los distintos campos del saber social son aplicables a la neurociencia. En este sentido, la perspectiva moriniana de la complejidad nos ha acompañado y hemos interpretado que las sistematizaciones no pueden eludir las complejidades ni las incoherencias, puesto que son parte de la trama compleja con que están tejidas la sociedad y la cultura.

Asimismo, nos hemos valido de la tradición intelectual de las ciencias sociales en el campo escolar, que ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los pensadores,

ante la relevancia que tiene la escuela como *esfera* en donde se saldan buena parte de las estrategias de *reproducción social* -o cómo los grupos sociales garantizan su continuidad- (Bourdieu), a pesar de que a primera vista pudiera parecer un campo aparentemente neutral, independiente o que nada tiene que ver con el poder y la dominación (Foucault). En una primera aproximación muy general, podemos decir que las corrientes de pensamiento han partido o bien del funcionalismo («la escuela como instrumento de mejora social», algo que «nos daría una visión consensual del orden social y de la escuela») o bien de su argumento contrario, la crítica: «la escuela se explicaría por su función de reproducir la dominación de clase», incidiendo así «en el conflicto y la dominación» (Martín Criado, 2010). La escuela es una necesidad incuestionable en la práctica de las teorías sociales que parten ya sea de un funcionalismo armonioso integrado, ya sea de un funcionalismo apocalíptico, por utilizar la terminología de Umberto Eco⁸. La explicación de ambas corrientes ante la pregunta de por qué la necesidad del hecho escolar, la *necesidad de ser enseñado* (Illich, 1975), es tautológica en tanto que se reduce a la máxima: *la escuela es necesaria como demuestra el hecho de que exista la escuela*. No obstante, no es menos cierto que ambas corrientes nos dan claves fundamentales para emprender preguntas en torno a la idea de sentir la necesidad de ser enseñados, y sobre la necesidad de la escuela tal y como la entendemos hoy. Por ello, hemos considerado oportuno hacer un estado de la cuestión y rastrear los orígenes de la teoría funcionalista clásica en relación con lo educativo y repasaremos también las propuestas críticas y ramificaciones que consideramos más importantes a la hora de abordar nuestro objeto de estudio.

Sospechamos que tiene que ver con la imposición de un imaginario social moderno y ordenado que apenas se pone en cuestión, y que a menudo es un punto de partida que *no hay que demostrar*. Por esta razón, siguiendo los planteamientos de Chomsky o Castoriadis, contamos con una psique que tiene en su cualidad creativa una de las características humanas fundamentales. Cornelius Castoriadis, tomando la concepción más profunda de la noción freudiana de inconsciente, expone que la psique humana no se compone exclusivamente de *pulsiones* (algo que ocurre también en los animales) sino que es

⁸ Véase Eco (1965) *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Lumen

esencialmente *imaginación radical*, esto es, un flujo incesante de representaciones y deseos, ampliamente inmotivado, que puede estar condicionado *por esto y por aquello*, pero no causado o determinado; que puede ir del ensueño más trivial e inocente, hasta la invención y creación más extraordinaria. Existe, siguiendo las tesis de Castoriadis, una *creatividad del imaginario colectivo*, algo que podemos denominar el *imaginario instituyente*.

Entendemos que pensar el imaginario social es una tarea que pertenece a la intersección de los estudios en cultura, sociedad y comunicación. La producción interesada, a través de métodos comunicacionales, de los imaginarios colectivos es una *construcción propagandística*. La acción pedagógica que se pone en funcionamiento en la escuela supone una serie de esfuerzos organizados (y, por lo tanto, *intencionales*), en el ámbito de la comunicación y la interacción social, para tratar de convencer a un receptor (en este caso, quienes transitan el campo escolar, pero también los receptores colectivos de las narrativas que se desprenden a través de los medios de comunicación), de los postulados (la *necesidad de ser enseñado* en un *paradigma de escasez de conocimientos*) defendidos por el emisor (en este caso, lo podemos identificar con el Estado y la economía de mercado) del mensaje.

Todo esto, sin rechazar otras metodologías que también toman como recurso el imaginario social, como la investigación literaria, el análisis del discurso, el mitoanálisis, la fenomenología sociológica, etc. Nuestro trabajo apuesta por una dimensión teórica de los significados sociales del campo de lo educativo. Para ello, repasa algunas teorías de lo imaginario que nos permiten *extrañarnos* y darnos un espacio para repensar y reorganizar las relaciones sociales en el campo de lo educativo desde una perspectiva crítica con la institucionalización de los significados sociales. Con la ayuda de la noción de imaginario social y tras elaborar un estado de la cuestión de la literatura que los autores, desde el funcionalismo y desde la sociología crítica, han escrito sobre el campo de lo educativo, nuestro trabajo apuesta más por una teoría interpretativa que descriptiva. En ese sentido hemos tenido presente la perspectiva de la historia social del conocimiento y cómo «el conocimiento se ha convertido en un problema político de primer orden, centrado en la cuestión de si la información debería ser pública o privada, tratado como una mercancía o

como un bien social» (Burke, 2002:11). De ahí que la dimensión teórica en la aproximación a las relaciones entre escuela y capitalismo se haya visto fuertemente influenciada por la Economía Política de la Comunicación y la Cultura.

Lo que podríamos hilvanar con nuestro interés futuro en pensar e interrogarnos acerca de cómo los cambios de la sociedad red, teorizada por Manuel Castells (2006), enuncian tanto formas de potencialidad emancipadora y liberadora mediante las nuevas tecnologías (siempre tildadas de nuevas por imperativos de la sociedad del consumo) como formas de neutralización de las mismas fuerzas de liberación. Como cuenta Mar Villaespesa (2010), en el último capítulo del ensayo *Espacios de esperanza*, David Harvey escribe "Edilia", un pequeño relato utópico a lo Edward Bellamy (autor de *Looking Backward: 2000-1887*), en el que sugiere que «las técnicas informáticas contemporáneas podían ser utilizadas para definir electrónicamente un sistema de intercambio mercantil, y creo que podemos y debemos utilizar algunas de las tecnologías actuales para impulsar formas distintas de organización social y política. A fin de cuentas, Marx siempre insistió en que la sociedad sólo puede construir lo nuevo a partir de lo que está latente dentro de ella, de lo que ya existe».

Finalmente, nos gustaría remarcar que este escrito intenta sentar las bases teóricas que contribuyan a continuar la senda de una investigación más extensa que echó a andar en 2009 con la codirección, por parte del investigador, de un simposio titulado Educación Expandida⁹, en el marco del Festival ZEMOS98, en Sevilla. Estas bases son los mimbres necesarios para iniciar un tesis sobre la educación expandida.

2.7. Limitaciones de la investigación

La decisión de incluir un epígrafe sobre las limitaciones de la investigación responde a nuestra exigencia de mostrar honestidad sobre lo que hemos escrito. En todo caso, muchas de esas limitaciones ya han sido apuntadas en las páginas que preceden a estas líneas y no consideramos oportuno insistir en ellas. No obstante, no hemos aludido

⁹ Véase <http://www.educacionexpandida.org>

hasta ahora a la que parece ser la más evidente de las limitaciones: el propio formato de investigación y el contexto desde el que se realiza la crítica institucional, es decir, la academia: la universidad. El mismo imaginario escolar, en buena medida, nos prohíbe pensar el campo escolar desde otro punto de vista que no sea el académico. Pensamos que el esfuerzo por llevar a cabo esta *deconstrucción*, este *desraizamiento* del imaginario escolar, implica tener presentes las propias limitaciones de la empresa.

Sobre este aspecto de las limitaciones, también nos parece pertinente recordar a Gadamer (1997) cuando menciona que el marco que aportamos al proceso de investigación determina lo que consideramos relevante, sin que ello pretenda ser la comprensión total del objeto de estudio. Reconocemos que no están todas las aproximaciones teóricas sobre la escuela. Por un lado, hemos sentido la carencia de un repaso a las teorías educativas contemporáneas, destacando los movimientos antiautoritarios (la *escuela moderna* de Ferrer i Guardia, la conocida como *experiencia de Summerhill* o la pedagogía freinetista). También es de subrayar la falta de referencias a corrientes pedagógicas actuales que están planteando una *nueva educación*, desde lo que llaman un *nuevo paradigma*, como el que hemos visto en la introducción, al citar a Robinson. Pero nos referimos también al *conectivismo* de Siemens o a los planteamientos de Stephen Downes¹⁰. Sin embargo, al mismo tiempo, sostenemos la idea de que todas estas aproximaciones a la teoría del aprendizaje, aunque muchas de ellas ponen en cuestión la escuela como lugar-institución y la necesidad de ser enseñado, mantienen postulados que siguen respondiendo a las demandas de la economía de mercado, cuya *nueva cultura* (Sennett) se asemeja más a la necesidad de cambiar constantemente, lo que supone un desgarramiento del sujeto, que nosotros sí abordamos en nuestro trabajo.

Por último, creemos que la falta de un trabajo de campo y/o análisis de experiencias que subrayen la posibilidad de *expandir la escuela* podría entenderse como una grave limitación para nuestros planteamientos. Ante esa posible acusación, no exenta de razón, tenemos dos justificaciones: (1) el interés central de este trabajo es la teoría que sustente la

¹⁰ Véanse Siemens (2004) "Connectivism: a learning theory for the digital age", disponible en línea en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>; Downes (2011) "Learning Networks and Connective Knowledge", disponible en línea en: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>

investigación futura de una tesis en torno a la educación expandida; y (2), en honor a la verdad, existe ya un trabajo de campo realizado por el investigador sobre la escuela expandida documentado en un vídeo titulado precisamente así, *La escuela expandida*¹¹. En él se narra la experiencia del proyecto del Banco Común de Conocimientos¹² en el IES Antonio Domínguez Ortiz, de Sevilla. Presumimos que esta experiencia (de la que se da cuenta en el citado documental), junto a otras sobre las que, paralelamente a este trabajo, el investigador ha estado y está trabajando, formará parte del relato de una serie de *acciones relevantes y prácticas expandidas* que podría construir un catálogo de experiencias que sustenten las tesis planteadas de la futura investigación.

3. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA ESCUELA

Este epígrafe aporta a nuestro trabajo un estado de la cuestión en torno a las aproximaciones teóricas contemporáneas al campo escolar. Nuestra intención es registrar las ideas principales de una serie de autores que nos parecen ineludibles a la hora de abordar nuestro objeto de estudio y fundamentar así las preguntas e hipótesis de nuestra investigación. En las líneas que siguen, aparecen conceptos fundamentales como *esfera, campo, dominación, poder, autoridad, hegemonía, ideología* que, a menudo, reinterpretan las tesis de Weber, Durkheim o Marx.

¹¹ Disponible en línea en <http://tv.zemos98.org/La-escuela-expandida>

¹² Banco Común de Conocimientos es un proyecto del colectivo Platoniq (<http://www.platoniq.net>). Desde 2006 ha actuado «como un laboratorio de educación mutua de ciudadano a ciudadano, a raíz de la expansión del *software libre*, las redes sociales y los sistemas de intercambio de archivos p2p», según su propio sitio web: <http://www.bancocomun.org>. Susana Noguero, miembro del colectivo Platoniq, asegura en el documental *La escuela expandida* que «lo que intentamos hacer en todo lo que producimos es aplicar la filosofía y la práctica directa del software libre en nuestras relaciones personales, laborales y de todo tipo; y eso a veces crea dinámicas de participación muy fuertes y otras veces nadie entiende nada porque estamos rompiendo totalmente el cómo se hacen las cosas normalmente; cómo romper estructuras jerárquicas, agilizar procesos, saltar mediadores, y que todos los que participamos trabajemos colectivamente». Ese «romper totalmente el cómo se hacen las cosas» está en la base de nuestro trabajo.

3.1. Teoría de la acción social weberiana

A los escritos de Max Weber debemos muchas de las herramientas que nos sirven hoy para comprender, entre otros campos de acción social, la *esfera* escolar, por utilizar términos específicamente propuestos por el sociólogo alemán, que otorga una *legalidad* propia a las distintas esferas que componen la sociedad. La actualidad de sus estudios y propuestas se verán reflejadas en los análisis a lo largo del presente trabajo.

Su corpus teórico es una teoría de la dominación, o de forma más concreta, «una teoría de los aparatos de coacción psíquica» (Hernández y otros, 2003: 207). Para ello, analiza las relaciones de dominación desde la perspectiva de la religión como forma de autoridad. Lo hace desde una crítica al materialismo, ya que aunque no rechaza el papel que desempeña lo económico, no lo considera un principio determinante de los hechos sociales: «cualquier forma genuina de dominación implica un mínimo de conformidad voluntaria, es decir, un interés basado en motivos ocultos o una aceptación y obediencia genuinas» (Weber, 1978: 212). Rechaza, por tanto, la determinación de lo material en favor de una «compleja estructuración de la sociedad en campos con dinámicas propias y relaciones conflictivas tanto en el interior de cada uno como con otros campos» (Martín Criado, 2010: 75-76). Weber entiende la dominación como

«la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos). No es, por tanto, toda especie de probabilidad de ejercer “poder” o “influjo” sobre otros hombres. En el caso concreto de esta dominación (“autoridad”), en el sentido indicado, puede descansar en los más diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones puramente racionales con arreglo a fines» (Weber, 1993)

E insiste: «Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad» (Weber, 1993:170). Esta autoridad es una acción social significativa: de manera explícita o de manera implícita, el sujeto atribuye un significado a su forma de actuar; «esa acción es social en tanto que su significado subjetivo tiene en cuenta el comportamiento de otros» (Weber, 1993).

En sus estudios sobre la religión, Weber elabora una tipología de la educación, distinguiendo entre dos objetivos educacionales enfrentados históricamente:

«estimular el carisma, esto es, cualidades heroicas o dotes mágicos; y proporcionar una instrucción experta especializada. El primer tipo corresponde a la estructura carismática de dominación; el segundo corresponde a la estructura de dominación racional y burocrática (moderna). Estos tipos no se contraponen sin que haya relaciones o transiciones entre ambos» (Weber, 1972: 519).

A partir de ahí, Weber esboza tres formas ideales de autoridad: *racional* (burocrática o legal), *tradicional* y *carismática*. La educación es central en el proceso de burocratización de la sociedad que Weber nos ayudó a comprender con «el análisis de la militarización de la sociedad civil a finales del siglo XIX, cuando las grandes corporaciones operaron cada vez más como ejércitos en los que cada uno tenía un lugar y cada lugar una función definida» (Sennett, 2008: 23).

Sobre las relaciones entre educación y dominación burocrática, Weber habla así en *Economía y sociedad*:

«De una manera totalmente general sólo puede decirse que la evolución hacia la "objetividad" racional, hacia la "humanidad profesional y especializada", con todas sus múltiples consecuencias, es impulsada muy intensamente por la racionalidad y burocratización de todo dominio. Aquí sólo puede indicarse brevemente un importante factor de este proceso: el efecto producido sobre la forma de educación y de la instrucción. Nuestras instituciones educativas occidentales y continentales, especialmente las superiores –universidades, institutos técnicos y comerciales, escuelas preparatorias y ciertas instituciones de enseñanza secundaria-, se encuentran bajo la influencia predominante de la necesidad de atender a aquella "formación cultural" que cultiva las enseñanzas cada día más indispensables para el burocratismo moderno: la enseñanza de especialidades» (Weber, 1993: 749, op. cit. Hernández y otros, 2003: 208).

Como advierte Sennett (2008) Weber «analizó, admiró y temió al mismo tiempo una solución nacional de naturaleza militar para el orden social» (Sennett, 2008: 29) porque nunca vio con buenos ojos la revolución. Pero sin duda, nunca aceptó las consecuencias que la pirámide social burocrática tenían sobre el sujeto. Ese pesimismo lo plasmó en la metáfora de la «jaula de hierro», que no mucho tiempo después tan bien retrataría la obra literaria de Franz Kafka. Esta idea de la «jaula de hierro» es inspiradora para la esfera

escolar como institución que genera la necesidad de ser enseñado; la burocracia, dirá Weber, enseña la disciplina de la *gratificación diferida* (Sennett, 2008: 32). Aprendemos a necesitarla, como dirá Illich (1975), analizando la escuela también como una institución religiosa. Weber e Illich coinciden en que la esfera escolar enseña la necesidad de ser enseñados: «gratificación diferida» en una «jaula de hierro».

3.2. Durkheim y la escuela como cohesionador social

Junto a Max Weber y Marx, E. Durkheim constituye una de las figuras centrales en el desarrollo del pensamiento social del siglo XX y en su metodología funcionalista se encuentra la génesis de la sociología de la educación, aportando términos que seguimos manejando como *sistema escolar* o *socialización*. Si desde un sociología comprensiva, Weber entendía *desde dentro* el sentido de la acción social como fenómeno intersubjetivo y otorgaba una importancia a la agencia sobre la estructura, el funcionalismo positivista de Durkheim explica *desde fuera* el sentido de la acción social, caracterizada por su *exterioridad* (el mundo al que llegamos está pre-dado) y su *coerción* (mediante la socialización). Estudia la cultura y la sociedad como *hechos* sociales: como una estructura y una serie de procesos objetivados. «En ese marco, la sociología de la educación se constituye a partir de (...) la comprensión de la educación como un fenómeno de transmisión intergeneracional, resultado de instituciones que llevan a cabo la tarea de integración o socialización» (Hernández y otros, 2003: 247). La escuela sería, en ese sentido, la institución integradora de toda la densidad de la tradición en el hombre moderno.

En su primera etapa, la sociología durkheimiana plantea la sociedad desde dos lógicas: la *solidaridad mecánica* y la *solidaridad orgánica*. En las sociedades de solidaridad mecánica, la cohesión social se basa en un conjunto de creencias comunes. Una vez aparece la división social del trabajo, se diversifican las creencias y surgen las sociedades de solidaridad orgánica, donde hay mayor espacio para la reflexión individual. No obstante, esa organicidad es un ideal al que Durkheim propone llegar por dos caminos: el de su primera etapa, donde plantea «una especie de ley ineludible del desarrollo de las sociedades» de lo mecánico a lo orgánico; y el camino planteado en su segunda etapa: la

intervención del Estado, donde «la enseñanza pública tendría un papel capital: inculcando a todos los niños una moral cívica, republicana y laica contribuiría a mantener la cohesión social y a evitar la *anomia*» (Martín Criado, 2010: 22). Para Durkheim, la educación será un fenómeno social fundamental en tanto que el medio social estructura al niño según su propia estructura. A la hora de imaginar otra escuela, el determinismo funcional es tan poderoso en la obra de Durkheim que se desprende la idea de que la escuela es tan necesaria como incuestionable¹³.

Aunque más adelante en su obra, como en *La evolución pedagógica en Francia*, Durkheim parece alejarse del determinismo al exponer luchas y conflictos históricos en el desarrollo de la historia del sistema educativo, su propuesta de lo *normal* (integración funcional) frente a lo *patológico* (desviaciones de la estructura) ofrece una «ambivalencia de la explicación durkheimiana del sistema escolar» que se debe a «la fusión inextricable de las dimensiones del ser y del deber ser» (Martín Criado: 2010: 25). La explicación del sistema educativo y sus funciones se ve marcada por la prescripción de los mismos en lo que deben ser para cumplir la función social que deben cumplir. ¿Cuál es el repertorio de funciones? «1. Dotar a la sociedad de un carácter casi natural, cohesionado y regulado por la lógica que se desprende del saber positivo; 2. Construir la personalidad individual con una naturaleza homóloga de lo social; 3. Conferir al orden social una cobertura axiológica que le mantenga protegido de convulsiones y conflictos. Todo ello puede sintetizarse en un único objetivo: producir el tipo medio de hombre disciplinado»¹⁴ (Félix Ortega op. cit. en Hernández y otros, 2003: 255).

La socialización o integración del individuo social se logra, para Durkheim, mediante la acción pedagógica de los docentes. Trata de arrojar luz en el asunto usando la metáfora de la hipnosis, ya que parte de la idea de que el sujeto socializado mantiene una actitud pasiva y el profesor posee la autoridad coercitiva necesaria para llevar a cabo su

¹³ «La educación no puede (...) añadir nada esencial a la naturaleza, pues ésta basta para todo, tanto para la vida del grupo como para la del individuo. En cambio, en el hombre, las aptitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para que puedan encarnarse, de alguna manera, en nuestros tejidos, materializarse en forma de predisposiciones orgánicas. Se sigue de ello que no pueden transmitirse de una generación a otra por vía de herencia. La transmisión se efectúa mediante la educación». (Durkheim, 2002: 32).

¹⁴ Véase Ortega (1999): "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana". En Enguita (ed.): *Sociología de la educación*. Madrid: Ariel

hipnosis. Esa autoridad es para Durkheim una autoridad moral cuya coacción está encaminada para conseguir la autonomía del niño. Una autonomía fundamentada en que es el niño quien aprende a someter su voluntad para conservar su libertad y autonomía¹⁵. Por ello, la escuela es entendida como una institución mantenedora del orden social mediante la coacción e imposición de normas y disciplina para reproducir la estructura social, ya que los individuos socializados pasarán a ser agentes socializadores. Así, vemos que en Durkheim se resume la teoría básica de la escuela como institución reproductora de la sociedad que garantiza la continuidad de las sociedades orgánicas.

3.3. El aula en el sistema social: Parsons

El estructural-funcionalismo va a entender las desigualdades sociales como parte de un sistema equilibrado dinámicamente mediante la socialización y el control social, en caso de *desviaciones* de ese equilibrio social. Tomando elementos de Weber y de Durkheim (para dar respuesta al «problema hobbesiano del orden»), Talcott Parsons funda la corriente estructural-funcionalista, que entiende la sociedad como un sistema integrado cuyos elementos tienen una ocupación estructurante y funcional que mantiene el orden social y el equilibrio del sistema. Mantener y reproducir este sistema sería, para Parsons, la función de la escuela.

Dedica un artículo¹⁶ al estudio del aula de primaria para entender cómo consigue «impartir al alumno tanto los conocimientos como el sentido de la responsabilidad necesarios en orden al eficaz desempeño de sus obligaciones en la vida adulta», así como «cómo realiza esa misma clase la función de coadyuvar a la distribución de los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad adulta» (Parsons, 1976).

¹⁵ Félix Ortega añade que ser disciplinado para Durkheim es «actuar moralmente, llevar una vida reglamentada, [que] no son aspectos particulares o cualidades aisladas que los individuos han de poseer o manifestar en situaciones determinadas; no es tampoco una característica que exija llevar una existencia de renunciaciones y abnegaciones al margen de la vida normal. Es, al contrario, la cualidad general de toda vida humana. Lo cotidiano se reduce a la práctica conforme con el rol particular que a cada sujeto corresponde. El hombre normal no puede ser otro que el que reconoce y acata el orden establecido; es, pues, un hombre disciplinado».

¹⁶ Véase Parsons (1976) "La clase en el sistema social: algunas de sus funciones en sociedad americana", en *Revista de educación*, Madrid, n. 242 p. 64-86

Parsons entiende que el sistema escolar juega un papel preferente ante el «proceso general de promoción cultural que se viene manifestando en la sociedad americana desde hace más de un siglo». La selección de esa promoción cultural es la vez el instrumento básico de socialización para una «sociedad cada vez más especializada y con un nivel general cada día más elevado». Afirma que la escuela socializa a los individuos (esto es, los prepara «técnica y anímicamente (...) para el desempeño de sus responsabilidades en la vida adulta») y distribuye los recursos humanos (esto es, distribuye la mano de obra equiparando nivel cultural con estatus laboral) . Ello responde a una serie de esquemas estructurales fundamentales que las Ciencias Sociales deben atender.

«Frente a la familia, la escuela es la primera agencia de socialización donde el estatus se basa en el rendimiento personal evaluado de acuerdo con criterios universalistas. (...) La estructuración de la escuela según el rendimiento cognitivo y moral de los alumnos constituye el rasgo básico a partir del cual desempeña sus funciones de socialización y selección» (Martín Criado, 2010: 29).

La institución escolar inculca una serie de normas y valores que conforman una cultura común coherente e interiorizada por los individuos mediante la socialización. Los casos desviados se agruparían en subculturas con sus propios normas y valores ante los cuales Parsons sostiene que la sociedad se defiende porque dispone de medios de control social.

En sus estudios sobre la universidad, considera que el nivel superior del sistema educativo «consiste en extender el proceso de socialización, desarrollando el individuo de manera que su personalidad pueda articularse más en conexión con los rápidos procesos de diferenciación, modificación y racionalización de la sociedad. Elasticidad, autonomía y fuerza subjetiva son las características de este suplemente de instrucción» (Parsons, op. cit. en Hernández y otros, 2003: 563). Parsons sostiene que, junto a la Revolución Industrial, la universidad culmina el proceso que ha llevado hacia la sociedad industrial occidental.

Para terminar, debemos apuntar que Parsons no se centra tanto en los contenidos que imparte la escuela como en su forma de organización, algo que recogerán teorías marxistas críticas y que veremos más adelante. Junto al desarrollo de las *funciones latentes* de Robert K. Merton, «abrirán el camino a la exploración de lo que posteriormente se conocerá como el *curriculum oculto* de las escuelas», asegura Martín Criado (2010: 33).

Este *curriculum oculto* representa, para nosotros, lo que denominamos una *relación clientelar interesada* que produce la legitimidad del campo escolar y se reproduce en el resto de instituciones sociales, que Illich (1975) llamó «escolarizadas». Así, esa relación clientelar interesada se reproducirá en la familia o en el trabajo. En este sentido, como apunta Vázquez Liñán (2011), «los grandes medios de comunicación siguen, hoy, manteniendo la función que señalaban, a finales de los años ochenta del siglo XX, Noam Chomsky y Edward S. Herman»:

«Los medios de comunicación de masas actúan como sistema de transmisión de mensajes y símbolos para el ciudadano medio. Su función es la de divertir, entretener e informar, así como inculcar a los individuos los valores, creencias y códigos de comportamiento que les harán integrarse en las estructuras institucionales de la sociedad. En un mundo en el que la riqueza está concentrada y en el que existen grandes conflictos de intereses de clase, el cumplimiento de tal papel requiere una propaganda sistemática» (Chomsky y Herman, 2003:21)

Es decir, que esa *relación clientelar interesada* se ve reflejada en los medios de comunicación, que construyen un imaginario propagandístico, en decir, interesado en que los *clientes* se sientan *necesitados* y no *dominados*. Esa inconsciencia de la necesidad y la dominación será lo que Bourdieu denomine *violencia simbólica*.

3.4. La crítica marxista (I): la alternativa pedagógica de Gramsci

Si bien Karl Marx dedicó poco espacio de su obra a los sistemas escolares, dado que se centró en la esfera económica¹⁷, las alusiones a la escuela socialista se encuentran dispersas a lo largo de su obra y sus aportaciones a la noción de ideología alimentaron las propuestas teóricas de muchos de sus herederos, que sí trataron de manera más o menos

¹⁷ «Marx se forma en la izquierda hegeliana, cuyo uso de la dialéctica en la crítica de la religión resultará para él paradigmático. Junto a su actividad periodística, proyecta la elaboración de una obra que efectúe la crítica del Derecho y la Moral, de la Política y la Economía. Sus estudios de Economía política y su participación en el movimiento obrero, donde elabora su teoría de la lucha de clases, le llevan a perfilar más precisamente aquella tarea hasta formularla como una crítica de la economía política. Ésta representa el movimiento de autovalorización del capital, enfrentado a la fuerza de trabajo del proletariado. El resultado del proceso de producción no es sólo la producción de mercancías o la extracción de plusvalía, sino también la reproducción de la relación social que anima todo el proceso. Respecto a la educación, se entienden los procesos instructivos como la preparación de la fuerza de trabajo, un momento necesario del proceso de autovalorización del capital» (Hernández y otros, 2003: 297).

central el asunto de la institución educativa. En este epígrafe dividido en varios apartados, expondremos someramente las derivaciones marxistas de Gramsci, Althusser, Bowles y Gintis, Apple y la Escuela de Frankfurt (de la que tomaremos ideas de Adorno, Benjamin o Habermas).

En primer lugar, debemos apuntar que Gramsci representa al marxismo occidental que reorienta y adapta las propuestas políticas de raíces marxianas a las *exigencias democráticas*: «la cultura que propugna Gramsci debe estar fundamentada sobre la igualdad de los hombres y debe ser el fundamento de la futura república democrática socialista» (Negrín y Vergara, 2005: 50). Su interés por la pedagogía proviene de un interés personal por la educación de sus hijos («Pienso que es conveniente tratar a los niños como seres ya razonables y con los que se habla seriamente incluso de las cosas más serias», Gramsci, 2007: 242) y por la importancia que otorga a la educación ante la crisis a la que se enfrenta su época¹⁸. Escribe desde la cárcel el 4 de julio de 1927: «Una de las actividades más importantes, en mi opinión, a desarrollar por parte del cuerpo enseñante sería la de registrar, desarrollar y coordinar las experiencias y las observaciones pedagógicas y didácticas; de este trabajo ininterrumpido sólo puede nacer el tipo de escuela y el tipo de enseñante que el ambiente requiere» (Gramsci, 2007: 300).

Frente al lugar preeminente que el comunismo soviético daba a la infraestructura, Gramsci abogará por la relevancia de la superestructura social, donde la escuela adquiere su sentido más explícito: ayudaría a crear una cultura socialista capaz de recuperar un concepto nuclear en Gramsci, la *hegemonía* social al servicio de la praxis revolucionaria. No podemos decir que Gramsci se ocupara manifiestamente de propuestas pedagógicas (sus escritos en general son dispersos), pero sí se puede rescatar una alternativa pedagógica (Gramsci, 2007) desde la teoría y la crítica social. De alguna manera, Gramsci habla de *expandir* las relaciones escolares al resto de esferas sociales «y para cada individuo respecto de los otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes y gobernados», para que «cada relación de "hegemonía"» se corresponda con «una relación pedagógica» (Hernández y otros, 2003: 377). Estos mismos autores apuntan

¹⁸ Los escritos sobre educación de Antonio Gramsci (1891-1937) están recogidos en Gramsci (2007) *La alternativa pedagógica*, México: Fontamara

la idea de Gramsci anotada en el crítico *Il Materialismo storico e la filosofia de B. Croce* de que «toda relación de hegemonía es por fuerza una relación pedagógica».¹⁹

Además de la escuela, esta dominación pedagógica, que imprime una concepción burguesa del mundo de oposición entre opresores y oprimidos, se encuentra también según Gramsci en la Iglesia, el servicio militar, los periódicos locales e incluso, aunque su desarrollo sonoro todavía era incipiente, el cine. Todos son dispositivos que han sido históricamente relacionados con la propaganda y, en efecto, se relacionan con el concepto de propaganda que hemos visto en la introducción. En tanto que dominación pedagógica, la hegemonía también construiría, de forma interesada, una concepción de la realidad basada en la oposición entre opresores y oprimidos.

3.5. La crítica marxista (II): la escuela como aparato ideológico del estado

El concepto de hegemonía burguesa -no sólo como dominación represiva sino como persuasión ideológica, o sea, como propaganda- que propuso Gramsci inspiró teorías desde la crítica marxista estructuralista, como se observa en el artículo de 1970 "Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)", de Louis Althusser.

Siguiendo la senda marcada por Gramsci, Althusser sitúa la escuela como aparato ideológico del Estado, trascendiendo el sentido *únicamente* represivo que otorgaba la teoría marxista al Estado, y por tanto a la escuela como institución reproductora del Estado. Aunque no se desliga del determinismo económico marxista²⁰, afirma que los aparatos

¹⁹ Véase Gruppi (1978) *El concepto de hegemonía en Gramsci*, México: Ediciones de Cultura Popular. Gruppi estudia el concepto de hegemonía en Gramsci y comenta que «las clases sociales, dominadas o subordinadas, como él dice, participan de una concepción del mundo que les es impuesta por las clases dominantes. Y la ideología de las clases dominantes corresponde a su función histórica y no a los intereses y a la función histórica -todavía inconsciente- de las clases dominadas. He aquí pues la ideología de las clases, o de la clase dominante influyendo sobre las clases subordinadas, obrera y campesina, por varios canales, a través de los cuales la clase dominante construye su propia influencia espiritual, su capacidad de plasmar la conciencia de toda la colectividad, su hegemonía. Uno de estos canales es la escuela. Sobre ella Gramsci concentra su atención. Caracteriza en la división escuela profesional y gimnasio-liceo, la típica fractura de clase de la escuela italiana: la escuela profesional para los que irán a trabajar en actividades subalternas y el gimnasio-liceo para los cuadros dirigentes de la sociedad. De donde surge su proposición de una escuela media unificada, de carácter formativo general» (Gruppi, 1978).

²⁰ Althusser planteará una cierta autonomía entre las esferas económicas, políticas e ideológicas, pero dará un valor determinante en última instancia a lo económico.

ideológicos del Estado enseñan principalmente la sumisión al Estado, en especial la escuela:

«¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de "cultura científica" o "literaria" utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden "habilidades" (*savoir-faire*). Pero al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas" del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está "destinado" a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a "hablar bien el idioma", a "redactar" bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber "dar órdenes", es decir (solución ideal), "saber dirigirse" a los obreros, etcétera» (Althusser, 1970)²¹

La escuela acoge a todas las clases sociales sin excepción para inculcarles saberes prácticos aplicables a una ideología capitalista que se oculta tras la máscara de una educación «moral», «cívica» o en definitiva «correcta».

Como hemos visto en Parsons, para Althusser no son tan importantes los contenidos que se imparten en la escuela, como la forma de organización de ésta: «la inculcación ideológica no consiste tanto en alojar ideas en la conciencia de los sujetos como en producir esta conciencia mediante "prácticas materiales normadas por rituales materiales"» (Martín Criado, 2010: 35). Es decir, que para Althusser la escuela constituye, aún desde la crítica, un dispositivo de reproducción social que habría que *reorientar*. Con respecto a lo hasta ahora tratado, Althusser, junto a Gramsci y como antes había hecho Weber, nos proporcionan las pistas necesarias para comprender que el campo escolar utiliza su legitimidad hegemónica para imponer un consenso deliberadamente y reproducir una relación clientelar de dominación.

²¹ Texto disponible en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/althusser.htm>

3.6. *La crítica marxista (III): la teoría de la correspondencia*

Como continuación a las tesis althusserianas, los estadounidenses Samuel Bowles y Herbert Gintis²² estudiaron la instrucción escolar en los EEUU para definir su «teoría de la correspondencia», cuya aportación es de rango histórico y se basa en el análisis de la «*correspondencia* entre los hábitos inculcados en la escuela y los necesarios en el mundo laboral» (Martín Criado). Explican la estructura escolar «partiendo de la exigencia del sistema de producir contingentes de fuerza de trabajo especializada, de legitimar la perspectiva técnico-meritocrática, de reforzar la fragmentación de los trabajadores en grupos de estatus estratificados, así como de habituar a los jóvenes a las relaciones sociales de dominio y de subordinación del sistema económico» (Hernández y otros, 2003: 390).

Bowles y Gintis planteaban que el sistema escolar

«ayuda a integrar a los jóvenes en el sistema económico (...) a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de uno mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto» (Bowles y Gintis, 1985).

Los autores plantean así una teoría del reflejo de la división jerárquica del trabajo en la escuela, sus líneas de autoridad y la «enajenación» que supone para el estudiante no tener control sobre su propia educación. También se desprende de su análisis el pesimismo y determinista de la «jaula de hierro» que representa la escuela que veíamos en Weber, en tanto que el estudiante es conducido «hacia currícula diferentes según la clase social a la que pertenecen y a la que han de pertenecer de adultos» mediante «un mecanismo de producción de creencias justificativas de la estratificación social» y un principio de correspondencia «entre las necesidades del capitalismo y los *outputs* escolares» (Hernández y otros, 2003: 392).

Entre las funciones específicas de la escuela, en la obra de Bowles y Gintis destacan dos: (1) la legitimación de la desigualdad social como desigualdad de capacidades y

²² Véase Bowles y Gintis (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid: Siglo XXI

méritos (algo que describen como una *fachada*, dado que los méritos se corresponden con el origen social y por tanto la escuela no fomenta la igualdad de oportunidades; no obstante, la t consensuada de que la escuela es el espacio para la igualdad de oportunidad refuerza a su vez la ideología meritocrática) y (2) la producción de las características morales que necesita la fuerza de trabajo, como hemos visto más arriba. No obstante, en sus escritos también hay espacio para la contradicción, como ha sabido ver Martín Criado (2010): «Las escuelas y universidades contribuyen, de hecho, a justificar la desigualdad, pero también se han convertido en ruedos donde algunos padres, profesores y estudiantes han desarrollado una conciencia igualitaria sumamente politizada. El aula autoritaria sí produce trabajadores dóciles, pero también produce desadaptados y rebeldes» (Bowles y Gintis op. cit. en Martín Criado, 2010: 43). Esto supone una contradicción para las tesis estructuralistas marxistas precisamente porque entienden la escuela como un aparato y no como una esfera más, como un campo en el que interactúan diversas dimensiones sociales. De ahí deducimos la necesidad de no solamente proponer una escuela expandida sino de acometer el estudio de la escuela entendiéndola ya como expandida, dada la complejidad e interacción entre las distintas esferas sociales.

Sobre este asunto del doble resultado escolar (trabajadores dóciles *versus* desadaptados), nos remontamos a Nietzsche para recordar cuando escribe en su *Genealogía de la moral* que «el castigo domestica al hombre pero no le hace mejor (...), nos hace astutos y en la medida en que nos vuelve astutos, también nos vuelve malos. Por fortuna, con bastante frecuencia nos vuelve estúpidos». Si entendemos el castigo como el aula autoritaria, es cierto que produce inadaptados, pero no es menos verdad que con mayor frecuencia reproduce individuos dominados, domesticados, subsumidos a la imposición de un consenso que produce la necesidad de sentirse enseñado de por vida.

Por otro lado, como ampliación de las teorías de Bowles y Gintis, en 1979 aparece *Ideología y currículo*, de M. W. Apple. Pero esa ampliación la aborda desde una posición crítica, en tanto que introduce la relevancia de la cultura, sin descartar también la estructura económica. Se aleja, en definitiva, del determinismo económico de la estructura para darle peso a la cultura como forma de complejidad social.

«El currículo formal se presenta como un elemento central de la reproducción económica y cultural, ya que sanciona el conocimiento "legitimado" y asigna un papel a la enseñanza en el crecimiento técnico. Al mismo tiempo, incorporando al análisis del currículo formal, se advierte la enseñanza ideológica o hegemónica que se produce por la escolarización de los estudiantes» (Hernández y otros, 2003: 790).

El trabajo de Apple es también inspirador en tanto que se pregunta por las relaciones entre currículo educativo, pedagogía y evaluación en las escuelas, cómo se generan desigualdades y qué relaciones de poder hay, sin caer en el determinismo económico, «entre educación y Estado, y entre cultura y economía en educación» (Apple, 1989: 19).

3.7. La crítica marxista (IV): La Escuela de Frankfurt

Por último, en este repaso a las tesis marxistas en relación al campo escolar, atendemos a la sociología de la educación según la aproximación a la misma por parte de la Escuela de Frankfurt. Como idea central de sus teorías diremos que plantea una diferenciación entre teoría tradicional y teoría crítica como crítica cultural recuperando la tradición dialéctica. Especialmente Adorno se ve influenciado por los horrores del nazismo, determinados, según su análisis, por los condicionamientos impuestos a partir de los procesos de cosificación y exacerbación de la razón instrumental, proponiendo una *dialéctica negativa* para que Auschwitz no se repita:

«toda la instrucción pública tendría que centrarse en que Auschwitz no se repitiera. Eso sólo sería posible si se plantea abiertamente lo que es más importante de todo, sin miedo de chocar con los poderes de cualquier tipo. Por eso tendría (...) que enseñar sobre el juego de fuerzas sociales que hay bajo la superficie de las formas políticas. Tendría que ser críticamente considerado (...) un concepto tan respetable como el de razón de Estado: cuando se pone el derecho del Estado por encima del de sus miembros, el horror ya está potencialmente planteado» (Adorno op. cit. en Hernández y otros, 2003: 459).

Creemos que plantearse criticar el concepto mismo de Estado es preguntarse por la escuela misma. Este supuesto de Adorno nos interesa especialmente en tanto que, como

afirma Martín-Barbero²³ en relación precisamente a la construcción de Auschwitz, no fue realizada por «loquitos, sino que fueron ingenieros geniales, psicólogos muy bien preparados (...) La razón moderna parió la bomba atómica, para matar. Después hicimos "usos energéticos". Pero en principio, lean a Einstein, a Bohr, a los que crearon las teorías físicas y químicas que permitieron crear la bomba atómica...». Martín-Barbero cita al sociólogo alemán Beck cuando en «una conferencia y de golpe, se queda callado y nos pregunta "¿cuándo se suicidó Occidente?" y respondió: "cuando separó el trabajo del juego, cuando puso lo serio a un lado y la dimensión lúdica-festiva-creativa al otro, cuando separó los dos cerebros: uno para la pasión y la emoción y para la imaginación, y otra para el argumento, el juicio y la razón". Nunca existió esa separación, la hicimos con una racionalidad moderna que pudo inventar cosas maravillosas, pero también construyó Auschwitz».

La radicalidad del pensamiento de la Escuela de Frankfurt se fundamenta en la radicalidad misma de los hechos del nazismo, que deja a las claras que el capitalismo tiende a mucho más que lo económico y «pone al descubierto su textura política y cultural: su tendencia a la totalización» (Martín-Barbero, 2010: 42). De ahí que propongan ese pensamiento radical, o sea, profundo y crítico, dentro de la metodología misma de la escuela. Adorno habla de que *hacer sociología* sea la tarea del estudiante. No sólo el hecho económico, sino «la problemática cultural se convertía por vez primera (...) en espacio estratégico desde el cual pensar las contradicciones sociales», afirma Martín-Barbero en su análisis de la industria cultural como capitalismo y legitimación. Es fundamental la aportación de la Escuela de Frankfurt para comprender la importancia de una mirada a los sujetos como actores sociales que veremos más adelante en este trabajo.

Dentro de la Escuela de Frankfurt, Walter Benjamin, que por cierto mantuvo diferencias con muchos de los postulados de la propia Escuela, esbozó «algunas claves para pensar lo no-pensado: lo popular en la cultura no como su negación, sino como experiencia y producción» (Martín-Barbero, 2010: 43). Su interés por la educación se refleja desde sus

²³ Véase la transcripción de la conferencia de Martín-Barbero titulada Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y el aprendizaje, en el Simposio Educación Expandida en el marco del Festival ZEMOS98 celebrado en Sevilla entre los días 22 y 28 de marzo de 2009. Disponible en línea en http://www.zemos98.org/mediateca/index.php?title=Conferencia_Barbero_11

escritos más tempranos: «Vivimos en la era del socialismo, del feminismo, del individualismo, del tráfico. ¿No estaremos yendo hacia la era de la juventud? En todo caso, vivimos en una época en la que no se puede abrir una revista sin encontrarse con la palabra "escuela", en la que expresiones como "coeducación", "centro de educación rural" o "infancia y arte" están en boca de todos» (Benjamin, 2007: 9-10). Es capaz de pensar en el campo educativo de forma extensiva cuando dice que

«la reforma escolar no es, en efecto, menos importante que nuestro problema social y religioso, pero tal vez su importancia sea más clara (...)¿Qué significa y con qué fin queremos la reforma escolar? (...) Rudolf Pannwitz ha definido acertadamente la educación como «la reproducción de los valores espirituales». Aceptamos esta definición y preguntamos: ¿qué significa ocuparse de la reproducción de los valores espirituales? Significa, en primer lugar, que crecemos más allá de nuestro presente. No sólo pensamos *sub specie aeternitatis*: al educar, vivimos y actuamos *sub specie aeternitatis*. (...) Lo que nosotros queremos es el cultivo del desarrollo natural hacia delante de la humanidad, es decir, la cultura. Y la expresión de esta nuestra voluntad es: la educación» (Benjamin, 2007: 14).

Aunque la defiende como institución ideal para la tarea que recomienda, sus críticas a la escuela son feroces cuando la define como «la institución que custodia y presenta a la humanidad sus adquisiciones. Cuanto hace la escuela es mérito y obra del pasado, aunque a veces se trate del pasado reciente. No puede ofrecerle al futuro nada más que atención y reverencia» (ibid.: 16). Insiste en la transmisión de valores que generan una dependencia y gratificación infinitas a través de la hegemonía de su discurso. Y critica la razón en el mismo sentido que veíamos más arriba hacerlo a Adorno:

«Si ya no le aplicamos un ideal de virtud a la educación del individuo, ¿no será un penoso diletantismo poner a la razón como institutriz para las clases? -Y hablamos de clases porque hoy la guerra entre los pueblos no es ya un fenómeno primario, sino secundario-. La primera tarea de la razón no es educar, sino dominar, dominio que no sólo le prohíbe el cegar las fuentes del poder, sino que obligará a movilizarlas con el objeto de conseguir sus fines justo en los momentos decisivos» (Benjamin, 2010: 417).

Como han señalado Martín-Barbero (2003) o García Canclini (1990), no podemos desatender en nuestro análisis un cambio *tecnosocial* ligado a transformaciones en la sensibilidad, la ritualidad, las relaciones sociales y las instituciones y organizaciones

políticas. En este punto, el campo escolar se ve atravesado de pleno por esos cambios y los análisis de Benjamin se vuelven actuales. Se perciben nuevas maneras de sentir, oír, oler, tocar y ver en la cultura más joven. Un nuevo *sensorium*, concepto traído por Martín-Barbero de la terminología que utilizaba Walter Benjamin, y que Álvaro Cuadra (2007) relee de un modo muy sugerente en un ensayo titulado *La obra de arte en la época de su hiperreproducibilidad digital*, haciendo referencia a la famosa obra de Benjamin, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*.

«Leer la obra de Benjamin plantea un sinnúmero de dificultades, una de las cuales se encuentra en la novedad radical de su planteamiento. Esto se relaciona con los niveles de análisis que propone Benjamin frente a un régimen de significación naciente, como el que anunciaba el cine, por ejemplo, en contraste con la visión de Adorno y Horkheimer. Mientras éstos estructuraron un discurso cuyo foco era la dimensión económico cultural, en cuanto nuevos modos de producción y redes de distribución, así como condiciones objetivas para la recepción-consumo de bienes simbólicos en sociedades tardocapitalistas, Benjamin inaugura una reflexión sobre los "modos de significación" inherentes a la nueva economía cultural. Los modos de significación dan cuenta, justamente, de la "experiencia" cuyo fundamento no podría ser sino perceptual y cognitivo, esto es, la configuración del *sensorium*, en una sociedad en que la tecnología y la industrialización son las mediaciones de cualquier percepción posible. La lectura de Benjamin que proponemos encuentra su asidero explícito en la hipótesis que anima todo su escrito: "Dentro de grandes espacios históricos de tiempo se modifican, junto con toda la existencia de las colectividades humanas, el modo y manera de su percepción sensorial". Por lo tanto la empresa del investigador no puede ser otra que 'poner de manifiesto las transformaciones sociales que hallaron expresión en esos cambios de la sensibilidad'».

Por último, cerraremos este repaso a la Escuela de Frankfurt con la figura de Habermas, que también abordará las relaciones entre educación y sociedad a lo largo de su obra, aunque no lo haya hecho específicamente. Hace una crítica de la crítica a la dialéctica negativa de Adorno por ser incapaz de ofrecer un pensamiento sistemático. Habermas trata de escapar de la larga tradición pesimista de Adorno, influido por Nietzsche y Weber, «proyectando con los medios de otras corrientes de filosofía contemporánea una teoría de la racionalidad que le permite hacerse en cierto modo cargo de la herencia de la tradición hegeliana-marxiana, traducida asimismo a conceptos de teoría contemporánea de la sociedad, ilustrada además por una apropiación extraordinariamente distante de los clásicos

del pensamiento sociológico, e impulsada por la voluntad de liberarse del asfixiante mundo conceptual de la izquierda intelectual europea», según citan Hernández y otros (2003) a Manuel Jiménez Redondo²⁴.

Habermas considera que el avance que la Ilustración había traído en la lucha del hombre por ser libre y no pensar con la razón impuesta ha sido interrumpido con el advenimiento del consumo desaforado y la sociedad tecnológicamente avanzada. Habermas aboga por la constitución de lo educativo como una unidad capaz de acción en el terreno político. En su proyecto de radicalización del fenómeno moderno, la educación se suma a la ciencia, la razón y la democracia como ejes de la sociedad. Habermas elabora un modelo de racionalidad comunicativa basado en el diálogo y la comunicación social sólo condicionado por la razón.

Una educación democrática y racional para Habermas se basará en posibilitar las condiciones necesarias para que ese diálogo sea posible. Y ese diálogo ha de apoyarse en una educación científica no reducida «a un interés meramente técnico o instrumental, sino abrirse al interés por emancipar a la humanidad y vincular el progreso técnico al progreso moral», dice Terrén²⁵ sobre las relaciones de Habermas y la educación. Se alinea con Weber y Adorno en contra de la especialización mercantil y burocrática que nos enjaula, pero se aleja de la teoría crítica al rechazar «un saber puramente técnico que se desarrolle de forma ajena a la praxis, es decir, un conocimiento que progrese sin atención alguna a las condiciones de una vida compartida, organizada según criterios públicamente deliberados: la educación científica debe ser no sólo técnica, sino también reflexiva, e incluir sus consecuencias prácticas en su formación» decimos que se aleja porque Habermas acepta plenamente la Modernidad en ese sentido. Junto al pragmatismo de la teoría de la educación de Dewey, continúa Terrén, «ciencia y democracia comparten, así, un mismo estilo de pensamiento, un mismo proceder de argumentación y deliberación de opciones. La verdadera formación (*Bildung*) no puede ser ajena a la excelencia comunicativa y a la

²⁴ Véase Jiménez Redondo (1998) *Facticidad y validez de J. Habermas*, Madrid: Trotta

²⁵ Véase Terrén (2003) "Habermas y la educación", disponible en http://www.elpais.com/articulo/educacion/Habermas/educacion/elpedupor/20030602elpepiedu_8/Tes

deliberación de las consecuencias de la acción técnica». La postura de Habermas se distancia tanto de la crítica a la Modernidad como de la tendencia neoliberal:

«la prioridad otorgada por Habermas a la ciudadanía dialogada y la democracia deliberativa se nos presenta como una afirmación del valor de la educación política en su más amplio sentido: el de la construcción de una *politeia* no sometida al imperativo del ciego crecimiento ni al de la igualmente ciega regulación burocrática, sino al de la discusión racional y libre. Sólo así puede la educación contribuir no sólo a comprender el mundo, sino también a transformarlo» (Terrén, 2003).

La perspectiva habermasiana entronca con la idea de una escuela de la comunicación que veremos en Touraine y con nuestra hipótesis de expandir el campo escolar, en tanto que apoya una educación basada en el diálogo y el conocimiento tanto dentro de instituciones formales como informales, donde el conocimiento surge a través de lógicas comunicativas tanto racionales como sentimentales.

3.8. Teorías de la desescolarización y la pedagogía del oprimido

En el epígrafe anterior hemos visto algunas de las reacciones críticas al marxismo en Europa con respecto a lo educativo, un campo que estos autores casi siempre tocaron tangencialmente. Mientras tanto, en América Latina «se desarrollaron reflexiones sobre la educación que relacionaban las aportaciones marxistas con otras teorías como la de la dependencia o la teoría de la concientización, hasta construir una pedagogía del oprimido», o teorías de la desescolarización (Hernández y otros, 2003). De mayor influencia en los Estados Unidos y Canadá en los sesenta será *El aula sin muros*, de Marshall McLuhan y Edmund Carpenter, que ponía sobre la mesa, por primera vez, el debate de una alternativa tecnológica a la escuela.

Según McLuhan (1974), tecnologías de la comunicación como la radio, el cine o la televisión han «destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y han derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados» (Carpenter y McLuhan, 1974: 236). La mayor parte de los procesos educativos de las ciudades sucedía ya, según McLuhan, fuera de las escuelas: «de hecho la

información recibida al margen de la institución escolar excede con mucho la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela» (Negrín y Vergara, 2005). Hace una crítica al profesorado, que entiende los medios más como una herramienta de entretenimiento que de educación, y asegura que

«empezamos a darnos cuenta de que los nuevos medios no son simplemente una gimnasia mecánica para crear mundos de ilusión, sino nuevos lenguajes con un nuevo y único poder de expresión» (Carpenter y McLuhan, 1974: 237).

Imbuido en el optimismo tecnológico de su época, asegura que la institución escolar no será necesaria gracias a los nuevos medios de comunicación. «Con el uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación se puede aprender desde muchos lugares convirtiendo a toda la sociedad en aulas sin muro, que llevaría a un replanteamiento total de la organización e impartición de la enseñanza» (Negrín y Vergara, 2005: 132). Sin embargo, las tesis de McLuhan sirvieron para una mayor conciencia de la alfabetización mediática que necesitaba la escuela para no quedarse descolgada de una sociedad repleta de imágenes que fascinaba a los estudiantes en mucha mayor medida que los libros. La determinación con que proponía McLuhan una sociedad sin institución escolar era tecnológica. Aunque es innegable la validez de su esfuerzo por circunscribir el nacimiento de la escuela a la autoridad ejercida por la escritura después del invento de la imprenta, McLuhan es un «integrado» y es más que discutible si lleva a cabo una crítica que vaya más allá del determinismo de una tecnología que, sin duda, no ofrece neutralidad ni es ajena a la ideología.

Desde el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, México, Iván Illich investigaba en torno a las instituciones escolares, la energía o los centros de salud de un modo mucho más crítico con el capitalismo que McLuhan; sus tesis sospecharon y criticaron la transformación del modelo de producción que tuvo lugar por parte de los poderes fácticos del capitalismo mundial en el inicio de los años setenta. Estos años setenta son el marco de las tesis de las teorías de la desescolarización, «una etapa de optimismo y de cierta euforia por los avances científicos, los éxitos de la carrera espacial y el bienestar económico en el primer mundo que dejaba al descubierto una institución escolar que exigía grandes inversiones, pero que se había quedado desfasada en sus

contenidos y en sus métodos; al tiempo, el desarrollo socio-económico ponía al descubierto las limitaciones del reparto equitativo y justicia social de los sistemas capitalistas» (Negrín y Vergara, 2005:127). Illich se aproximará a la metodología arqueológica de Foucault y a los sociólogos de la educación preocupados por los efectos de la técnica (Giddens, 1997; Luhmann, 1996; Beck, 1998). Las ideas de Illich forman parte de esta doble epifanía indicada más arriba: la euforia por la tecnología y la crítica al progreso;

«la industrialización y la era tecnológica han potenciado el supercrecimiento, con la contaminación de todo tipo que le acompaña; la tecnologización de la vida que amenaza la autonomía del hombre; la superprogramación que inhibe la creatividad (...). A todo ello se une la sociedad de consumo a la que ha dado lugar el modo industrial de producción; (...) el consumo ilimitado. En el ámbito educativo también se aplica este principio: a más educación, más saber; a más saber, más educación y así de forma ilimitada: es el mito del progreso ilimitado» (Negrín y Vergara, 2005:132-133).

El propio Illich habla del uso de «dispositivos más baratos y exóticos, (...) una tecnología nueva, pero posible, que al parecer nos permitiría hacer más con menos. (...) El futuro depende más de nuestra elección de instituciones que mantengan una vida de acción y menos de que desarrollemos nuevas ideologías y tecnologías» (Illich, 1975:73-74). Más adelante en este trabajo profundizaremos en su visión del fenómeno escolar. La perspectiva de Illich cuando escribe que «los educadores quieren evitar que el ignorante se junte con el ignorante en torno a un texto que podrían no entender y que leen sólo porque están interesados en él» lo relaciona directamente con la pedagogía del oprimido del brasileño Paulo Freire.

El pensamiento de Paulo Freire no es de la misma naturaleza, en tanto que no conforma una teoría social, sino que se relaciona más directamente con la pedagogía y la educación popular iberoamericana. Sin embargo, sus ideas arrojan luz desde las relaciones en comunicación y educación a la hora de aproximarnos al campo escolar. Su crítica de la educación es más bien una crítica de la cultura y de la sociedad, que es la que genera la escuela. Defiende la necesidad de abrir vías de comunicación y de proponer lo que denominará una «pedagogía de la pregunta» frente a una «pedagogía de la respuesta», para abandonar así la «cultura del silencio» en que se hallan los estudiantes:

«La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y, por ello, son sometidos a vivir en una "cultura del silencio"» (Freire, 1999: 14).

Diferencia entre dos estilos educativos: la educación bancaria (la transmisión de saberes de la misma forma en que depositamos nuestro dinero en el banco) y la educación liberadora (que haría las veces de una metodología para la organización política de los oprimidos). Su pensamiento destacará el papel de las condiciones subjetivas de cara al proceso revolucionario (la derivación dramática de la pedagogía del oprimido la llevará a cabo Augusto Boal, que siempre hablará de un teatro como «ensayo para la revolución»). Esas condiciones subjetivas se hallan en el «proceso de concientización», la toma de conciencia de la realidad, que implica «la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad [que] se da ahora como un objeto cognoscible en el que el hombre asume una posición epistemológica, en que el hombre busca conocer» (Freire op. cit. en Hernández y otros, 2003: 402). Esta *concientización* sólo es posible para Freire como parte de un proceso más amplio que denomina acción-reflexión-acción, ya que no es posible fuera de la praxis. Como podemos observar, las propuestas e ideas de Freire son herederas de la crítica marxista que hemos visto anteriormente, pero añadiendo una propuesta práctica pedagógica para la liberación de los oprimidos y preparación para la revolución.

3.9. El campo escolar y la reproducción en Bourdieu

En este repaso de la literatura en torno a las teorías sociales sobre educación hemos utilizado a menudo el término *campo*, vinculándolo desde un principio con lo que Weber denominó *esfera*. Asimismo, en muchas ocasiones hemos aludido a la institución escolar como reproductora social. *Campo* y *reproducción* son términos clave en la sociología de Pierre Bourdieu. Además, el sociólogo francés es relevante para nuestro trabajo porque nunca dejó de investigar la escuela en toda su obra.

Junto a Passeron escribió la que muchos consideran una de las más importantes obras de la sociología crítica de la educación: *La reproducción*, donde analiza las

desigualdades ante el sistema escolar por origen social, tal y como también hemos mencionado al repasar a Bowles y Gintis. Martín Criado (2010) rinde buena cuenta de la obra de Bourdieu, sobre la que se basa para exponer su modelo de análisis del campo escolar. También se pregunta Bourdieu al usar el campo escolar por lo pensable y lo imposible:

«Si la sociología del sistema de enseñanza y del mundo intelectual me parece primordial es porque también contribuye al conocimiento del sujeto de conocimiento al introducir, más directamente que ningún análisis reflexivo, las categorías de pensamiento impensadas que delimitan lo pensable y predeterminan lo pensado: baste evocar el universo de presupuestos, de censuras y de lagunas que toda educación superada con éxito hace aceptar e ignorar, trazando el círculo mágico de la suficiencia desnuda en la que las escuelas de élite encierran a sus elegidos» (Bourdieu, 2002: 10-11).

Los trabajos específicos sobre la educación son numerosos y todo ellos coinciden en que «la escuela, lejos de poner los medios para lograr la igualdad de oportunidades que proclama, reproduce las desigualdades sociales» (Martín Criado, 2010: 49). Sus análisis intentan explicar que las desigualdades sociales determinan el éxito-fracaso escolar y que además, las prácticas pedagógicas nutren a esas desigualdades, reproduciendo el sistema social. La reproducción en Bourdieu es plenamente funcionalista: la escuela produce una efectos porque tiene estas funciones. «Ya no se trata sólo de inculpar a la escuela de no dar lo que promete, de no poner en marcha pedagogías racionales, de omitir la diferencia entre estudiantes por origen social. Si la escuela reproduce las desigualdades, esto no se debe a defectos de organización y funcionamiento que le impedirían cumplir con su objetivo democratizador. Todas sus características se explicarían a partir de sus dos funciones fundamentales en el mantenimiento de la dominación de clase: la reproducción de las desigualdades de clase y su legitimación» (Martín Criado, 2010: 51), basando sus argumentos en dos conceptos clave: la *violencia simbólica* y el *habitus*.

En primer lugar, la violencia simbólica es planteada como la hipótesis de la correspondencia entre las estructuras de poder y las mentales. En el preámbulo a *La dominación masculina*, Pierre Bourdieu asegura que la

«violencia simbólica [es la] violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en última instancia, del sentimiento. Esta relación social extraordinariamente común ofrece por tanto una ocasión privilegiada de entender la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico, conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma, cuya mayor eficacia simbólica es la característica corporal absolutamente arbitraria e imprevisible, o sea el color de la piel (...) La violencia simbólica se instituye por medio de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a él mismo, o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquél que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esta relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.), son el producto de la asimilación de las clasificaciones de este modo naturalizadas, de las cuales su ser social es el producto» (Bourdieu, 2003: 50-51).

En relación a los sistemas escolares, la violencia simbólica se ejerce mediante la acción pedagógica que impone un arbitrario cultural (la cultura de las clases dominantes, generando un capital cultural valioso por sí mismo al conjunto de la sociedad) y una autoridad pedagógica también arbitrariamente impuesta y legitimada, presentada «como una instancia autónoma, independiente de las clases dominantes» (Martín Criado, 2010: 53).

En segundo lugar, Bourdieu plantea la noción de *habitus*, que explica de la siguiente manera: «El *habitus* se define como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles – estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento» (Bourdieu op. cit. en Martín Criado, 2010: 53). El *habitus* se aproxima así al concepto de imaginario social que usamos en el presente escrito, en tanto que se puede definir como «las representaciones que tienen los individuos de su realidad» (Hernández y otros, 2003: 824). La socialización inculca el *habitus* de la clase

correspondiente, por lo que la escuela representa una mediación indispensable para la reproducción.

3.10. Foucault y la educación

Las investigaciones de Foucault no son fácilmente enmarcables en una determinada corriente, aunque podemos destacar que sus grandes aportaciones fueron los métodos de análisis basados en la arqueología y la genealogía y las conclusiones que sacó al aplicar esos métodos a, entre otras instituciones, la escuela:

«El núcleo central de su obra, a lo largo de un periodo de 25 años, ha consistido en una serie de tentativas de analizar determinados modelos o ideas de humanidad desarrollados como consecuencia de cambios históricos muy concretos, así como la forma en la que estas ideas se han convertido en normativas o universales» (Ball, 1993).

Así, leer a Foucault permite plantear preguntas sobre el orden de las cosas y las categorías de lo impensable. Las tesis de Foucault son útiles para una visión expandida de la educación en tanto que «por el deseo de comprender las relaciones existentes entre la constitución de las diferentes formas de sujeto, los juegos de verdad y las prácticas de poder» (subjetividad, saberes y poderes) se vio «obligado a romper con una visión jurídica, negativa y estatalista del poder, y también con una visión esencialista e idealista del sujeto» (Varela, 1993: X). Foucault percibe las relaciones de poder como positivas, pero confiere una carga negativa a las relaciones de dominación, que diferencia de las de poder. Tal y como plantea las relaciones de poder, tiene que ver con un «poder decir», esto es, tienen que ver con el conflicto negociado que supone enunciarse y comunicarse.

En las relaciones de poder participan todos los sujetos en igualdad de condiciones, mientras que en las relaciones de dominación la libertad se ve reducida.

«Según Foucault no puede (...) existir una sociedad sin relaciones de poder, y de lo que se trata es de que los miembros de cada sociedad se doten de las normas de derecho, de una moral, de un ethos y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación» (Varela, 1993: XI)

Las tesis de Foucault han sido inspiradoras a la hora de entender que la escuela debe expandirse para que el sujeto pueda emprender una búsqueda de su propia ética y no plegarse a la ética de la dominación del campo escolar.

En las relaciones entre poder y saber, Foucault admite que existe un «juego de verdad» que huye del determinismo estructuralista y del determinismo individual (un sujeto absolutamente autónomo), algo que veremos también más adelante en Morin. «Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo» (Foucault, 1971: 46). Apostará por analizar «las mediaciones que existen entre los procesos macro-sociales y los procesos micro-sociales». De ahí que *Vigilar y castigar* sea la obra más relacionada con la educación, donde alude explícitamente a las tecnologías disciplinarias y su relación con los saberes que adquieren los sujetos disciplinados en forma de relaciones de dominación, muchas veces invisibles o impuestas por el consenso de quienes dominan la relación, como de hecho ocurre en la escuela.

4. GÉNESIS DEL IMAGINARIO SOCIAL Y ESCOLAR MODERNO

En este capítulo proponemos una revisión del concepto de imaginario social moderno, dentro del cual podemos incluir a la escuela como la institución moderna encargada de la educación «- entendida como cultivo de la razón de todos y cada uno de los ciudadanos- [que a su vez] se consideró la causa eficiente del progreso, del bienestar material y de la felicidad individual y social» (Negrín y Vergara, 2005: 246).

Si bien un repaso de la historia social del conocimiento (Burke, 2002) evidencia que no es posible datar con exactitud cuándo surge la escuela como institución apegada a la educación como principal cometido²⁶ (Illich, 1975), hablamos de la Ilustración como punto

²⁶ Entre otros muchos autores, Illich mantiene que hasta el siglo XIX, «los "niños" de padres de clase media se fabricaban en casa con la ayuda de preceptores y escuelas privadas. Sólo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la "niñez" comenzó a ser factible y a ponerse al alcance de la multitud. El sistema escolar es un fenómeno moderno, como lo es la niñez que lo produce» (Illich, 1975).

de origen. Por tanto, podemos aventurarnos a conjeturar la relación entre el nacimiento del Estado y el surgimiento de la escuela como legitimación de los saberes aprendidos.

Localizamos la escuela dentro de un proceso paralelo a la secularización de la cultura en la Ilustración. Para ello, repasaremos el concepto de imaginario social (Castoriadis) y el orden social moderno, entre cuyos ejes principales están la economía de mercado, el autogobierno del pueblo en forma de democracia y la esfera pública (Taylor, 2006). Dado que en la sociedad del conocimiento y la economía de la información «el conocimiento se ha convertido en un problema político de primer orden, centrado en la cuestión de si la información debería ser pública o privada, tratado como una mercancía o como un bien social» (Burke, 2002: 11), nos preguntaremos si en nuestro imaginario social y escolar el conocimiento (que se considera el objeto intercambiado en las escuelas) es un bien social, común, que debe circular para producir efectos, o si bien es una mercancía o inversión que sólo tienen valor como propiedad (Dyer-Whiteford, 2006; Read, 2010). A continuación, plantearemos las razones de la crisis y transformación del fenómeno de la modernidad utilizando el concepto de «desmodernización» de Touraine, que nos sugiere la oportunidad de utilizar nuestra imaginación para expandir la educación utilizando como estrategia el paso de un sistema educativo sociocéntrico a una escuela basada en el sujeto, desechando su concepción estructuralista (que lo elimina en beneficio del *bien social común*), pero al mismo tiempo siendo conscientes de la necesidad dimensiones sistémicas dentro de sociedades complejas (Morin o Martín-Barbero, con aproximaciones *más o menos metafísicas* a lo complejo).

4.1. Concepto de imaginario social

«La verdad tiene estructura de ficción»

Jacques Lacan

Según el filósofo británico Charles Taylor, «la modernidad occidental resulta inseparable de cierto tipo de imaginario social». Un tipo de imaginario social que «no es un conjunto de ideas; es más bien lo que hace posibles las prácticas de una sociedad, al darles sentido» (Taylor, 2006: 13). La razón principal por la que Taylor considera relevante el

estudio del imaginario social tiene su origen en una conjetura que podemos resumir en el siguiente enunciado: «en el centro de la modernidad occidental se halla una nueva concepción del orden moral de la sociedad» (Taylor, 2006: 14). Focalizar nuestra atención en la noción de imaginario social nos debe ayudar a advertir por qué éste se ha convertido en el único marco de pensamiento posible, por qué es el parámetro hegemónico que tiene y otorga sentido a nuestra sociedad y por qué es el único imaginario que reconocemos como tal. Tener presente la noción de imaginario social nos permite hacer preguntas del tipo «¿Y si...?» o «¿Por qué estamos tan seguros de que...?». Este es precisamente el objeto de nuestro trabajo, responder fundamentalmente a estas dos preguntas centradas en la institución escolar: ¿Y si la escuela no fuera necesaria para aprender porque es algo que podemos hacer sin necesidad de una institución como la escolar, ya que podemos aprender y enseñar en cualquier momento y en cualquier lugar? ¿Por qué estamos tan seguros de que la escuela es necesaria para aprender y para la sociedad? El imaginario social como herramienta de pensamiento crítico nos permite interrogarnos desde el distanciamiento o extrañamiento haciendo que «lo familiar parezca extraño y lo natural arbitrario»²⁷ (Burke, 2002). ¿Por qué una institución como la escuela es, en definitiva, *irrefutable* cuando estamos instalados dentro de nuestro imaginario?

Así, ante preguntas de partida de este calado, nos resulta conveniente aproximarnos al concepto de imaginario social para responder primero a la cuestión más amplia de por qué pensamos como pensamos y por qué estamos tan seguros de que *es real nuestra realidad*²⁸. Desde luego, rebasa los límites del objeto de este trabajo hacer un estado de la cuestión sobre la noción de lo imaginario social en las ciencias sociales. Pero, en todo caso, debemos decir que el uso que aquí haremos de lo imaginario para comprender cómo piensan las instituciones sociales²⁹ modernas hunde sus raíces en el psicoanálisis (Freud³⁰,

²⁷ «Sería deseable conseguir lo que el crítico ruso Viktor Shklovsky describió con el término de *ostranenie*, un tipo de distanciamiento que hace que lo familiar parezca extraño y lo natural arbitrario. Lo decisivo es que todos (escritores y lectores), al descubrir y analizar sistemas cambiantes en el pasado, tomemos la mayor conciencia del "sistema de conocimiento" en que vivimos. Cuando alguien está instalado en un sistema, éste generalmente parece ser de «sentido común». Sólo por comparación puede llegar a verlo como uno de tantos sistemas» (Burke, 2002:12)

²⁸ Véase Watzlawick (1994) *¿Es real la realidad?: confusión, desinformación, comunicación*, Barcelona: Herder

²⁹ Véase Douglas (1996) *Cómo piensan las instituciones*, Madrid: Alianza

³⁰ Véase Freud (2000) *La interpretación de los sueños* (vol. 1, 2 y 3), Madrid: Alianza

Jung³¹, Lacan³²), la filosofía y la crítica literaria (Nietzsche³³, Wittgenstein³⁴, Sartre³⁵, Foucault) o la antropología (Merleau-Ponty³⁶, Turner³⁷, Berger y Luckmann³⁸, Geertz³⁹).

Siguiendo el planteamiento general de Castoriadis, podemos decir que existe una creatividad del imaginario colectivo: el imaginario instituyente, que plantea significados e instituciones en las cuales estos significados se encarnan y que podemos calificar como creador porque estos significados e instituciones *surgen de la nada*. Castoriadis se atreve a afirmar que no tienen carácter funcional en tanto que cada sociedad construye un mundo que le es propio. El ser humano es una psique (se refiere aquí al inconsciente freudiano en su acepción más profunda) que no es simplemente una cuestión de *pulsiones* (esto ocurre en los animales también), sino que es esencialmente *imaginación radical*, un flujo incesante de representaciones y deseos, ampliamente inmotivado, que puede estar condicionado *por esto y por aquello*, pero no causado, que puede ir del ensueño más trivial e inocente, hasta la invención y creación más extraordinaria. La psique humana comienza desde el recién nacido con lo que Castoriadis denomina la *mónada psíquica*, la unidad de un mundo cerrado sobre sí mismo, que se relaciona consigo mismo y que no puede vivir más que tratando de producir siempre representaciones que le agradan y que busca, por tanto, lo que le da sentido a la vida del individuo, lo que le es agradable o bueno⁴⁰. Para esta *mónada psíquica*, lo que no es agradable no tiene sentido. Esta psique, dice Castoriadis, es esencialmente *a-racional*. «Hegel decía que el hombre era un animal enfermo, pero no es un animal enfermo sino loco, monstruoso, el único animal al que hay que enseñarle que hay setas venenosas y setas que se comen»⁴¹. La psique humana no es funcional, sino que busca

³¹ Véase Jung (2008) *El hombre y sus símbolos*, Barcelona: Paidós

³² Véase Lacan (1999) *El seminario de Jacques Lacan: Formaciones del inconsciente*, Barcelona: Paidós

³³ Véase Nietzsche (2003) *La genealogía de la moral*, Madrid: Tecnos

³⁴ Véase Wittgenstein (2008) *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Crítica

³⁵ Véase Sartre (2005) *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*, Buenos Aires: Losada

³⁶ Véase Merleau-Ponty (1996) *Signos*, Barcelona: Seix Barral

³⁷ Véase Turner (1999) *La selva de los símbolos*, Madrid: Siglo XXI

³⁸ Véase Berger y Luckmann (1998) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu

³⁹ Véase Geertz (1987) *La interpretación de la culturas*, Barcelona: Gedisa

⁴⁰ Dada la influencia de Nietzsche sobre Castoriadis, cuando el filósofo de origen griego habla de lo que le es agradable o bueno a la *mónada psíquica* hay que entenderlo desde la perspectiva de «lo bueno y malvado» y lo «bueno y malo» en Nietzsche (2003) *La genealogía de la moral*, Madrid: Tecnos

⁴¹ Hemos transcrito las palabras que pronuncia el propio Castoriadis en una entrevista realizada en su apartamento parisino en 1992. La entrevista forma parte de un capítulo del programa *Grandes pensadores del siglo XX*, emitido en el Canal Encuentro (un canal de televisión educativo perteneciente al Ministerio de

el placer, que para ella es el sentido. Si esta psique humana quedara a su arbitrio, Castoriadis está convencido de que la especie humana habría desaparecido. Si el ser humano ha pervivido a lo largo de los siglos ha sido gracias a la gestación de la sociedad, que impone a la psique una *socialización* y el reconocimiento de una realidad que no se somete a nuestros deseos. Le impone, por ejemplo, que el deseo del placer no puede existir siempre o ser inmediato; le impone el reconocimiento de que el otro existe al igual que uno mismo. La realidad impuesta es siempre social y crea al individuo capaz de encarnar a las instituciones de la sociedad. «Cada uno de nosotros es un fragmento deambulante de la sociedad que nos educó». Y a esto lo denomina Castoriadis la *dimensión antropológica de la realidad*. Esa dimensión es la realidad que genera los significados sociales: las instituciones que según el autor parten de la nada. Obviamente, cuando Castoriadis (o nosotros) habla de institución no nos estamos refiriendo a Amnistía Internacional o la Seguridad Social, sino que por institución se refiere al «lenguaje, al derecho, a la religión, al Estado, las costumbres...». Podemos decir que Castoriadis se refiere con institución a todo lo establecido que *sanciona* la sociedad, o dicho de otra forma, de nuevo, *lo políticamente correcto*. Todas estas instituciones son creaciones de la *imaginación instituyente*.

Por tanto, comprobamos que la producción de imágenes y reconocimientos colectivos juega un papel fundamental para que las personas construyan (o *imaginen*) una identidad propia y colectiva dentro de una trama de significaciones⁴² que ellas mismas han tejido o *imaginado*. Sobre esas, podríamos decir, *comunidades imaginadas*⁴³, se desparrama – al mismo tiempo que se fija y limita – el espectro de lo posible, de lo deseable y de lo pensable. La imaginación y construcción de la realidad personal y social⁴⁴

Educación de Argentina). Este capítulo presenta una entrevista realizada a Cornelius Castoriadis estructurada en cuatro partes: 1. *Homo imaginans*, 2. Ser y creación, 3. Capitalismo y autonomía, 4. La filosofía como política. El resto de entrecomillados que siguen en estas líneas sobre Castoriadis son, si no se indica lo contrario, transcripciones de su voz tomadas de esta entrevista televisiva.

⁴² Esta aseveración se la asigna Geertz a Weber en Geertz (1992) “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” en *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa

⁴³ Véase Anderson (1993) *Comunidades Imaginadas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Para Anderson, una comunidad imaginada es un concepto que explica los rasgos de lo que entendemos como nación y une a un conjunto de seres humanos en virtud de un ente imaginado que es comunidad soberana y territorialmente limitada.

⁴⁴ Véase Berger y Luckmann (1998) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu

dibuja el contorno de la posibilidad, pero también nos marca sus límites y sus reglas del juego.

Sobre el territorio de lo posible y lo imposible, lo imaginable y lo no imaginable o lo que puede o no puede ser dicho, ha reflexionado Michel Foucault (2009) valiéndose del conocido texto de Jorge Luis Borges “El idioma analítico de John Wilkins”⁴⁵. El citado texto habla (seguimos a Foucault) de

«“cierta enciclopedia china” donde está escrito que “los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas”. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar *esto*. Así, pues, ¿qué es imposible pensar y de qué imposibilidad se trata?» (Foucault, 2009)⁴⁶.

En principio, *pensar y clasificar*⁴⁷ un bestiario de manera excéntrica o incongruente no modifica la imaginación en el sentido en que nos referimos. «Lo que viola cualquier imaginación, cualquier pensamiento posible, es simplemente la serie alfabética (*a, b, c, d*) que liga con todas las demás a cada una de estas categorías» (Foucault, 2009). Nos preocupamos ahora, en consecuencia, por una cuestión de *orden* y andamos cautos ante «la sospecha de que hay un desorden peor que el de lo *incongruente* y el acercamiento de lo que no se conviene». Foucault se mueve así entre las nociones de *utopía* (que «consuelan: pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso; despliegan ciudades de amplias avenidas, jardines bien dispuestos, comarcas fáciles, aun si su acceso es quimérico») y *heretopía* (que «inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto o aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la sintaxis»). La institución escolar se construye habitualmente como si fuera una utopía a completar, y de ahí su *irrefutabilidad*.

⁴⁵ Aparece en Borges (2011) *Inquisiciones. Otras inquisiciones*, Barcelona: Debolsillo

⁴⁶ Véase Derrida (1984) *De la gramatología*, México: Siglo XXI

⁴⁷ Véase Percec (2001) *Pensar. Clasificar*, Barcelona: Gedisa

Si no resuelve los problemas de los que acaece la sociedad, ya lo hará; *estamos en camino*, propondrá la Modernidad, en el mismo sentido que una *mano invisible* regulará los mercados.

De forma parecida a como Foucault habla de utopía y lo heteróclito, el antropólogo Manuel Delgado (2007) ha diferenciado los espacios del adentro y del afuera. En un *elogio del afuera*, lo describe como el lugar del acontecimiento, del suceso, y como tal, adjetiva este paisaje como accidental y momentáneo. Un entorno en el que no vive nada ni nadie; porque más que vivir se transita, *se pasa por allí*. Delgado imagina el afuera como una suerte de líquido amniótico que circunda un adentro. Es, por tanto, un espacio *liminal* (Turner, 1999) que rodea aquellos lugares donde nos guarecemos y vivimos «al amparo de las inclemencias de un mundo exterior», territorios similares a las utopías a las que se refiere Foucault. Por otro lado, el adentro lo componen, en un sentido genérico, los espacios acotados por un cuadrilátero de paredes, con sus techos, puertas y ventanas. El adentro constituye la estructura, el límite, todo el orden administrativo y burocrático. Tras las puertas y ventanas de las casas, de las oficinas, de los hospitales, de los centros comerciales, de las escuelas; tras las puertas y ventanas del adentro, no hay acontecimiento. Las reglas del juego (Wittgenstein, 2008) ya están escritas. En cierto modo, podemos decir que *no pasa nada*, en tanto que todo lo que acaece forma parte de lo previsible, de lo esperado. Todo funciona porque todo es compatible, todo ocupa lugar. Su lugar. El requisito para habitar el afuera, concluye Delgado, excluye el ser, excluye el estar. Habitar el afuera exige el verbo suceder, lo que está por venir, lo *heteróclito*. Es éste un lugar privilegiado («¿Acaso en nuestro sueño no es la China justo el lugar privilegiado del espacio? Para nuestro sistema imaginario (...) la enciclopedia china citada por Borges y la taxonomía que propone nos conducen a un pensamiento sin espacio, a palabras y categorías sin fuego ni lugar») pero en el que nos manejamos so pena de un profundo malestar.

De acuerdo con lo tratado más arriba, sin reflexión sobre la noción de imaginario social en el sentido que aquí lo usamos, nuestra investigación quedaría restringida a la *Escuela Misma* («lo Mismo» sería «aquella que, para una cultura, es a la vez disperso y aparente y debe, por ello, distinguirse mediante señales y recogerse en las identidades», dirá Foucault). Desde el malestar o incomodidad que supone situarse desde el pensamiento de

afuera⁴⁸ nos ofrece la posibilidad de la *Escuela Otra* (que para Foucault sería la historia de la locura⁴⁹ o «para una cultura, es a la vez interior y extraño y debe, por ello, excluirse (para conjurar un peligro interior), pero encerrándolo (para reducir la alteridad)»).

4.1.1. Imaginario social: ideología y utopía

«La creencia antropológica en la imposibilidad de destruir o reprimir la imaginación utópica no debería cegarnos ante las dificultades (epistemológicas, políticas, estéticas) con las que se enfrenta el pensamiento utópico desde finales del siglo XX»

Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*

Sobre el concepto de utopía en relación al de ideología ha reflexionado el hermeneuta Ricoeur (2006), que los une en un solo marco conceptual y cuya hipótesis de trabajo «es la de que la conjunción de estas dos funciones opuestas o complementarias tipifica lo que podría llamarse la *imaginación* social y cultural» (Ricoeur: 2006: 45). Destaca, en primer lugar, la ambigüedad de las nociones de ideología y de utopía, así como su complementariedad dicotómica en tanto que enfrentamiento de lo positivo *versus* lo negativo, un papel constructivo frente a uno destructivo y, por último, destaca una dimensión constitutiva frente una patológica. Lo que ocurre es que tanto ideología como utopía, ellas mismas también mantienen esa ambivalencia, la sociedad las acepta y las rechaza a la vez. De hecho, en su búsqueda de una filosofía de la imaginación, el planteamiento de Ricoeur sostiene que

«la polaridad entre estos dos aspectos de cada término puede esclarecerse explorando una análoga polaridad entre los dos términos». Ambas polaridades (la que enfrenta a los dos términos y la que subyace dentro de ambos conceptos) «pueden atribuirse a ciertos rasgos estructurales de lo que he llamado imaginación cultural» (Ricoeur, 2006: 46).

La imaginación es parte constitutiva de la realidad social para Ricoeur porque los

⁴⁸ Véase Foucault (2008) *El pensamiento del afuera*, Valencia: Pre-Textos

⁴⁹ Véase Foucault (2006) *Historia de la locura, II*, Barcelona: Fondo de Cultura Económica

individuos y las entidades colectivas se relacionan con ella a través de la posibilidad de la incongruencia (Ricoeur toma este concepto de Mannheim⁵⁰). A partir de ahí hace un repaso preliminar por los conceptos de ideología y utopía que merece la pena recuperar para nuestro trabajo y nuestra búsqueda del significado profundo que para el campo de lo educativo puede tener la noción de imaginario social.

Aunque sitúa el origen del término *ideología* a cuenta de los opositores del imperio francés de Napoleón⁵¹, sostiene que «en nuestra tradición occidental la concepción predominante de ideología procede de los escritos de Marx, o más precisamente, de los escritos del joven Marx: la *Crítica de la "Filosofía del derecho" de Hegel*, los *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844* y *La ideología alemana*» (Ricoeur, 2006: 47)⁵². Más adelante, «cuando el marxismo se hubo desarrollado en la forma de una teoría y hasta de un sistema», la ideología se opone esta vez a la ciencia: «la ideología significa todo aquello que es precientífico en nuestro propio enfoque de la realidad social». Por eso el marxismo trata las utopías socialistas del siglo XIX («Saint-Simon, Fourier, Cabet, Proudhon, etc.») como ideologías.

«Engels opone radicalmente el socialismo *científico* al socialismo *utópico*», dice Ricoeur. Pero el marxismo avanza y la Escuela de Frankfurt «supone el intento de desarrollar la ciencia en el sentido kantiano o fichteano de una crítica, de suerte que el estudio de la ideología está

⁵⁰ «La incongruencia es una discordancia entre lo que decimos y lo que en realidad hacemos. ¿Cuáles son empero los criterios para determinar esta falta de congruencia? ¿Quién es el buen juez que determine la verdad tocante a esta congruencia? He aquí el enigma, porque una vez más necesitamos ahora un observador de la incongruencia y este distante e independiente observador puede sólo afirmar que "toda idea debe ser sometida a prueba por su congruencia con la realidad". Pero, ¿qué es la realidad y para quién? La realidad inevitablemente incluye toda clase de apreciaciones y de juicios de valor. La realidad no está constituida solamente por objetos sino que comprende a los seres humanos y su pensamiento. Nadie conoce la realidad fuera de la multiplicidad de maneras en que está conceptualizada, puesto que la realidad siempre está metida en un marco de pensamiento que es él mismo una ideología. Aquí Mannheim parece retornar a un concepto no valorativo tanto de la realidad como de la ideología precisamente para poder juzgar lo que es congruente y lo que no lo es» (Ricoeur, 2006: 201).

⁵¹ Los miembros de la escuela de los conocidos como *idéologues*; de ahí probablemente surja la connotación negativa que tiene la ideología.

⁵² Así, nos resulta interesante comprobar que en los escritos de Marx «el término se introdujo (...) mediante una metáfora tomada de la experiencia física o fisiológica, la imagen invertida que se da en una cámara oscura o en la retina. De esta metáfora de la imagen invertida y de la experiencia física que está detrás de la metáfora obtenemos el paradigma o modelo de la deformación como inversión. Esta imagen, el paradigma de una imagen invertida de la realidad, (...)» se convierte en la primera función de la ideología, al igual que anteriormente Feuerbach había presentado la religión como un reflejo invertido de la realidad. «La alternativa conceptual de la ideología para el joven Marx es, no la ciencia, sino la realidad. La realidad como praxis. La gente hace cosas y luego imagina que las hace en una especie de esfera nebulosa» (Ricoeur, 2006: 49)

vinculado con un proyecto de liberación. (...) La Escuela de Frankfurt sostiene que el proyecto de liberación que su crítica sociológica ofrece en el caso de la sociedad tiene paralelos con lo que realiza el psicoanálisis en el caso del individuo. Se produce pues cierto intercambio de marcos conceptuales entre la sociología y el psicoanálisis» (Ricoeur, 2006: 50).

Por otro lado, vamos a encontrar el marxismo estructuralista, representado por la figura de Louis Althusser. Alejado del psicoanálisis, que trata del individuo (del que parten los anteriores), «tiende a colocar todas las aspiraciones humanísticas del lado de la ideología. La pretensión del sujeto de ser quien da sentido a la realidad (*Sinngebung*) es precisamente la ilusión básica, afirma Althusser» (Ricoeur, 2006: 50). Althusser interpreta la obra de Marx de modo que «la funcionalidad de la ideología no se localiza en el terreno propiamente epistemológico y sí en el ámbito de la vida práctica de una sociedad. Ciencia e ideología pertenecerían a dos esferas diferenciadas, mientras la ciencia se mueve en el marco del conocimiento, la ideología lo hace en el de la experiencia vivida. (Carretero, 2001: 86). Para Althusser una ideología está inmersa en la lógica de un sistema de representaciones (y aquí se refiere explícitamente a imágenes, mitos, ideas o conceptos según los casos), que tiene a la vez un sentido histórico y experiencial para cada sociedad. De esta forma, la ideología como sistema de representaciones no es ciencia en tanto que la función práctico-social es más importante que la función teórica.

A este respecto Ricoeur no pretende negar la legitimidad del concepto de ideología marxiano ni marxista, pero sí defiende la integración del «concepto de ideología entendida como deformación en un marco que reconozca la estructura simbólica de la vida social. Si la vida social no tiene una estructura simbólica, no hay manera de comprender cómo vivimos cómo hacemos las cosas y proyectamos esas actividades en ideas, no hay manera de comprender cómo la realidad puede llegar a ser una idea ni como la vida real pueda producir ilusiones; éstos serían hechos simplemente místicos e incomprensibles», por eso, dice Ricoeur, «busco una función de la ideología más radical que la función de deformar, de disimular. La función deformadora sólo comprende una pequeña superficie de la imaginación social, del mismo modo que las alucinaciones o ilusiones constituyen solamente una parte de nuestra actividad imaginativa en general» (Ricoeur, 2006:51). Para aspirar a esa radicalidad, Ricoeur piensa en la paradoja de Mannheim: «si todo cuanto decimos es prejuicio, si todo cuanto decimos representa

intereses que no conocemos, ¿cómo podemos elaborar una teoría de la ideología que no sea ella misma ideológica? La reflexividad del concepto de ideología sobre sí misma produce la paradoja. (...) ¿Cómo puede este discurso [sobre la ideología] escapar a su propia exposición, a su propia descripción?». Esta paradoja de Mannheim se basa en la extensión de la epistemología marxista que enfrenta ideología y ciencia, pero quizás, plantea Ricoeur, la paradoja no sea tal si regresamos a una epistemología marxista más temprana, la que enfrentaba ideología y praxis social:

«¿Cómo pueden los hombres vivir estos conflictos – sobre el trabajo, sobre la propiedad, sobre el dinero,, etc. – si no poseen ya sistemas simbólicos que los ayuden a interpretar los conflictos? ¿No es el proceso de interpretación tan primitivo que en realidad es constitutivo de la dimensión de la praxis? Si la realidad social no tuviera ya una dimensión simbólica y, por lo tanto, si la ideología, en un sentido menos polémico o menos negativamente evaluativo, no fuera constitutiva de la existencia social, sino que fuera meramente deformadora y disimuladora, el proceso de deformación no podría iniciarse. El proceso de deformación está injertado en una función simbólica. Sólo porque la estructura de la vida social humana es ya simbólica puede deformarse. Si no fuera simbólica desde el comienzo, no podría ser deformada. La posibilidad de deformación es una posibilidad abierta únicamente por esta función» (Ricoeur, 2006: 52-53).

Sobre la ideología como sistema cultural reflexiona también Geertz (1992), con el que Ricoeur coincide en su crítica al funcionalismo de los sociólogos marxistas y no marxistas, que confunden función con diagnóstico y no dan respuesta del origen o génesis de la función que diagnostican: «Esas sociologías pueden ofrecer buenos diagnósticos de la enfermedad social. Pero la cuestión de la función, es decir, la manera en que realmente opera una enfermedad, es en última instancia la cuestión más importante. Estas teorías fracasan, dice Geertz, porque pasaron por alto "el proceso autónomo de la formulación simbólica". Por eso, la cuestión que hay que volver a plantear es: ¿cómo una idea puede surgir de la praxis si la praxis no tiene inmediatamente una dimensión simbólica?» (Ricoeur, 2006: 53). Geertz, desde su concepto semiótico de cultura y su interés por el estilo, «cree que lo que falta (...) es una apreciación significativa de la retórica, de las figuras, es decir, de los elementos del "estilo – metáforas, analogías, ironías, ambigüedades, retruécanos, paradojas, hipérboles – que obran en la sociedad tanto como en los textos literarios"». Dirá Geertz (1989) refiriéndose a la antropología: «Ciento quince años (si fechamos el inicio de nuestra profesión, como suele hacerse, a partir de

Taylor) de prosa aseverativa e inocencia literaria son ya suficientes» (Geertz, 1989:34). La crítica de Geertz se basa en lo que denomina como una ceguera a la acción simbólica: «El concepto de acción simbólica es notable porque pone énfasis en la descripción de los procesos sociales más mediante tropos – figuras estilísticas – que mediante rótulos. Geertz advierte que si no dominamos la retórica del discurso público, no podemos articular el poder expresivo y la fuerza retórica de los símbolos sociales» (Ricoeur, 2006: 54). Según Ricoeur, el enfoque de Geertz previene de que «no podemos enfocar la percepción sin proyectar también una red o urdimbre de moldes o modelos (Geertz diría de plantillas o heliografías) en virtud de las cuales articulamos nuestra experiencia». La hipótesis de Ricoeur es, en consecuencia, que «no es posible un modo de existencia no simbólico y aun menos un tipo no simbólico de acción».

Como primera conclusión del repertorio de ideas en torno a la ideología como imaginación social, Ricoeur lanza una nueva pregunta: ¿cómo es posible que la ideología sea a la vez acción integradora y deformadora de la existencia y orden sociales? Y es entonces cuando recurre a Weber y su empleo de la autoridad en una comunidad dada. Un orden social determinado implica las cuestiones de la legitimidad, la autoridad, la dominación y el poder. De nuevo nuestra pregunta, ¿por qué aceptamos el orden impuesto (en nuestro caso, la escuela)?: «El papel de la ideología consiste en hacer posible una entidad política autónoma al suministrar los necesarios conceptos de autoridad que le dan significación» (Ricoeur, 2006: 55). Para Weber, todo sistema de legitimación (incluido el Estado como poder detentador y monopolio de la fuerza legitimada) necesita no sólo de fuerza sino también del consenso y la participación del resto del grupo: la sociedad en su conjunto. Con Weber y el análisis que de su concepto de autoridad hace Ricoeur, volvemos a la idea de que el orden social no es exclusivamente una cuestión de racionalidad:

«El problema que estamos considerando nos viene desde Hobbes: ¿cuál es la racionalidad y la irracionalidad del contrato social? ¿Qué damos y qué recibimos? En este intercambio, el sistema de justificación o de legitimación desempeña un continuo papel ideológico. El problema de la legitimación de la autoridad nos coloca frente a un punto crítico entre un concepto neutral de integración y un concepto político de deformación. La degradación, la alteración y las enfermedades de la ideología pueden tener su origen en nuestra relación con el sistema de

autoridad existente en nuestra sociedad. La ideología va más allá de la integración y llega a la deformación y la patología cuando trata de salvar la tensión entre autoridad y dominación. La ideología trata de asegurar la integración entre pretensión a la legitimidad y creencia, pero lo hace justificando el sistema de autoridad existente tal como es. El análisis de Weber sobre la legitimidad de la autoridad revela un tercer papel mediador de la ideología. La función legitimante de la ideología es el eslabón que conecta el concepto marxista de ideología entendida como deformación y el concepto integrador de ideología que encontramos en Geertz» (Ricoeur, 2006: 56).

Hasta aquí, hemos visto un repaso de la noción de ideología en el marxismo y hemos aludido a autores como Mannheim, Geertz o Weber. Pero Ricoeur nos habla también de la utopía, a la que califica de «género declarado», en tanto que existen obras literarias, a partir de la de Tomás Moro en 1516, que se han denominado utopías. Etimológicamente, ya sabemos que nos referimos con utopía a un lugar que no existe que crea alguien que ya existe. Pero, en definitiva, es un *ningún-lugar* donde «el campo de lo posible queda abierto más allá de lo actual; es pues un campo de otras maneras posibles de vivir».

Aquí la pregunta que surge entonces es la siguiente: ¿Es «la imaginación misma – por obra de su función utópica -» *constitutiva* (o *institutiva*, dirá Castoriadis) «en cuanto a ayudarnos a repensar la naturaleza de nuestra existencia social? ¿No es la utopía el modo en que repensamos radicalmente lo que sea la familia, lo que sea el consumo, lo que sea la autoridad, lo que sea la religión, etc.? ¿No representa la fantasía de otra sociedad posible exteriorizada en "ningún lugar" uno de los más formidables repudios de lo que es?» (Ricoeur, 2006: 58). La visión ricoeuriana de la utopía no se parece, por tanto, a los planteamientos que hemos visto, por ejemplo, en Foucault. Ni la radicalidad utópica se acerca a los imaginarios radicales que plantea Castoriadis, como veremos más adelante, a pesar de los esfuerzos de Ricoeur por hacer ver que «la excentricidad de la imaginación utópica» es «la cura de la patología del pensamiento ideológico que tiene su ceguera y estrechez precisamente en su incapacidad para concebir un "ningún lugar"».

En este epígrafe hemos abordado las nociones de ideología y utopía en relación a los imaginarios sociales para descubrir qué hay detrás de las máscara que oculta la ambigüedad de esos conceptos. Ideología y utopía son también espacios de enunciación.

Al fin y al cabo, ya hemos apuntado que esa producción interesada de imaginarios sociales se lleva a cabo a través de métodos comunicacionales. Por tanto, cuando nos referimos a la producción de imaginarios colectivos lo hacemos en tanto que son *actos de habla*.

4.1.2. Imaginario, imágenes, actos de habla

El imaginario social descrito por Taylor apunta a «la forma en que las personas corrientes imaginan su entorno social, algo que la mayoría de las veces no se expresa en términos teóricos, sino que se manifiesta a través de imágenes, historias y leyendas» (Taylor, 2006: 37). Esas manifestaciones a través de imágenes, historias y leyendas conforman el sistema conceptual ordinario, es decir, los términos en los cuales las personas corrientes piensan y actúan. Esos conceptos ordinarios o cotidianos son básicamente de naturaleza metafórica:

«Los conceptos que rigen nuestro pensamiento no son simplemente asunto del intelecto. Rigen también nuestro funcionamiento cotidiano, hasta los detalles más mundanos. Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras actividades cotidianas. Si estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas» (Lakoff y Johnson, 2007:39).

Así, regresando al debate de la territorialidad de lo posible y lo imposible, no podemos obviar que «somos seres físicos, limitados y separados del resto del mundo por la superficie de nuestra piel, y experimentamos el resto del mundo como algo fuera de nosotros» (Lakoff y Johnson, 2007:67), que «somos criaturas (...) lingüísticamente conscientes» como organismos en el espacio y tiempo (West). En función de ese hecho imaginamos el mundo como si de un juego de muñecas rusas se tratara, pensamos en la metáfora del recipiente o contenedor para *salir* y *entrar* constantemente. Pero «incluso donde no existe una frontera natural física, que se pueda considerar como la definitoria de un recipiente, imponemos límites, señalando territorios de manera que tengan un interior y

una superficie que los limite: un muro, una cerca, una línea o un plano abstractos» (Lakoff y Johnson, 2007:68).

Es comprensible que si preguntamos a los padres del orden moral moderno acerca de la metáfora muestren un profundo rechazo, desprecio y – por qué no decirlo, temor – por el lenguaje figurado, enemigo de la *verdad natural*. Lakoff y Johnson (2007) recogen una cita tomada del *Ensayo sobre el entendimiento humano*⁵³ de Locke en donde argumenta:

«... si habláramos de las cosas como son, debemos confesar que el arte de la retórica, aparte del orden y la claridad, todas las aplicaciones de palabras artificiales y figurativas que ha inventado la elocuencia no sirven sino para insinuar ideas falsas, mover las pasiones, y por tanto confundir el juicio; y así realmente son perfecto fraudes: en consecuencia por mucho que la oratoria laudable o lícita lo traduzca en arengas y alocuciones públicas, deben evitarse en su totalidad en todos los discursos que pretendan informar o instruir» (Locke cit. en Lakoff y Johnson, 2007:234).

Esta concepción de la realidad social como hecho metafórico, esto es, como un habla – como un método de comunicación – nos permite pensar en el imaginario social como un *acto de habla*⁵⁴ en el que los actores del proceso comunicativo (puesto que a fin de cuentas un imaginario social es un proceso de comunicación social que se desarrolla en el espacio público, un *conflicto negociado* en el que quedan reflejadas las relaciones de poder y los intereses de los dominadores sobre los receptores) se refieren a algo que se ha dicho antes y a algo que está por decir. La forma en que imaginamos la sociedad está mediada por estos actos de habla, «lo que estamos haciendo (...) cobra sentido en el marco de una comprensión más amplia de la situación: cuál es la relación que mantenemos o hemos mantenido entre nosotros, así como el poder» (Taylor, 2006: 42). Asumir las prácticas sociales que se reflejan en el imaginario colectivo como un acto comunicativo arroja luz a la hora de entender cómo concebimos nuestra ubicación en el espacio y en el tiempo, cómo nos relacionamos «con la historia y el relato de cómo hemos llegado a ser lo que somos», por el cual defendemos nuestros derechos (los ya adquiridos y los que están

⁵³ Véase Locke (2009) *Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano*, Madrid: Tecnos

⁵⁴ Véase Austin (1982) *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words)*, Barcelona: Paidós

por venir) como *logros democráticos*, incluyendo entre estos logros el propio sistema educativo.

Detengámonos en la idea del imaginario social como relato, como mito. Como diría Morin, creer en la profundidad *antropo-social* del mito es creer en su realidad, en tanto que nuestra realidad tienen siempre un componente mitológico (Morin, 2010: 29). En *Mitologías*, Barthes aborda el mito como habla y, como tal,

«constituye un sistema de comunicación, un mensaje. Esto indica que el mito no podría ser un objeto, un concepto o una idea; se trata de un modo de significación, de una forma. Más adelante habrá que imponer a esta forma límites históricos, condiciones de empleo, reinvestir en ella la sociedad; nada impide, sin embargo, que en un principio la describamos como forma. Sería totalmente ilusorio pretender una discriminación sustancial entre los objetos míticos: si el mito es un habla, todo lo que justifique un discurso puede ser mito. El mito no se define por el objeto de su mensaje sino por la forma en que se lo profiere: sus límites son formales, no sustanciales. ¿Entonces, todo puede ser un mito? Sí, yo creo que sí, porque el universo es infinitamente sugestivo. Cada objeto del mundo puede pasar de una existencia cerrada, muda, a un estado oral, abierto a la apropiación de la sociedad, pues ninguna ley, natural o no, impide hablar de las cosas» (Barthes, 2009: 167).

Y sobre las constantes mutaciones y el carácter líquido⁵⁵ del funcionamiento de los mitos en la sociedad, concluye: «Se pueden concebir mitos muy antiguos, pero no hay mitos eternos. Puesto que la historia humana es la que hace pasar lo real al estado de habla, sólo ella regula la vida y la muerte del lenguaje mítico. Lejana o no, la mitología sólo puede tener fundamento histórico, pues el mito es un habla elegida por la historia: no surge de la "naturaleza" de las cosas» (Barthes, 2009: 167).

Así, para cerrar este epígrafe sobre la noción de imaginario social, volveremos al punto de origen de nuestra reflexión junto a Castoriadis: «El mito es esencialmente el modo por el que la sociedad caracteriza con significaciones el mundo y su propia vida en el mundo, un mundo y una vida que estarían de otra manera privados de sentido» (Castoriadis, 1993). En el centro de la filosofía del griego Cornelius Castoriadis también encontramos, como ya hemos indicado, esta preocupación por la capacidad que tiene el ser humano de

⁵⁵ Véase Bauman (2007) *Tiempos líquidos*, Barcelona: Tusquets Editores

crear a través de la imaginación del mito y de otorgar *significaciones* sociales a través del relato, del acto de habla. En sus escritos conecta la filosofía clásica con los estudios desarrollados por el psicoanálisis acerca de la imaginación y la sociosemiótica, obteniendo para nosotros consecuencias directas en la manera de abordar la comunicación social desde esta perspectiva.

De acuerdo con lo que hemos tratado de decir más arriba, cuando Castoriadis habla de imaginario «no es *imagen de*. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (...) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras derivadas de ello»⁵⁶ (Castoriadis, 1997: 3). Esto es, lo imaginario no es una imagen de lo existente, sino *poiesis*⁵⁷, creación⁵⁸. Para explicar la capacidad que ha tenido el hombre a lo largo de historia social de crear instituciones sociales radicalmente nuevas, Castoriadis aporta la idea de *imaginación radical*. Limita la atención prestada a la *imaginación* en la Historia de la Filosofía a Aristóteles y Kant⁵⁹, introduciendo lo imaginario social no sólo como hecho instituido, sino

⁵⁶ Traducción propia del original en inglés: «is not an image of. It is the unceasing and essentially undetermined (social-historical and psychical) creation of figures/forms/images, on the basis of which alone there can ever be a question of 'something'. What we call 'reality' and 'rationality' are its work».

⁵⁷ *Poiesis* es, efectivamente, una palabra de origen griego que podemos traducir por *creación*. En los diálogos de Platón (2009) *El banquete*, Madrid: Alianza, Diotima maneja el concepto de *poiesis* al decir: «Sabes que el concepto de creación (*poiesis*) es algo plural, ya que, sin duda, toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es "creación"» (Platón, 2009: 111). Castoriadis se nutre de esta idea para su noción de imaginario radical, como se indica en el prólogo a Castoriadis (1999): «Con la rúbrica "Poiesis" –creación poética, ciertamente, pero asimismo creación institucional- (...) Castoriadis reflexiona sobre esa creación por antonomasia que es, en el seno del lenguaje, la poesía, y en los que muestra que "el poeta no sólo es *metropoiós* [creador de metro, versificador], sino también *mythopoiós* [creador de metros, de historias], *noematopoiós*, creador de sentido y de significaciones. Y es también *eiknopoios*, creador de imágenes, y *melopoiós*, creador de música» (Castoriadis, 1999: 10).

⁵⁸ La imaginación como estructura que hace posible la creatividad es un tema tratado por Marie-France Begué en torno a la obra de Ricoeur en Begué (2003) *Paul Ricoeur: la poética del sí-mismo*, Buenos Aires: Biblos. Indica que la imaginación ha sido tratada por Ricoeur en tres dimensiones: (1) «como superación del lenguaje a través del estudio del símbolo y de la metáfora, dentro del mismo lenguaje», (2) como poder simbólico en la constitución de una comunidad bajo las ideas de ideología y utopía que ya hemos visto y (3) como nexo simbólico que la imaginación crea entre cada uno de nosotros y el mundo.

⁵⁹ «Aristóteles veía que la posibilidad que tiene el alma de pensar y, por lo tanto, de diferenciar también lo sensible y lo inteligible descansa sobre algo que no es verdaderamente sensible, ni verdaderamente inteligible; y que la posibilidad que tiene el pensamiento de distinguir lo verdadero y lo falso -y, detrás de éstos, el ser y el no ser- descansa sobre algo que no se sujeta a las determinaciones de lo verdadero y de lo falso y que, en su modo de ser así como en el modo de ser de sus obras –los *phantasmata*- no tiene lugar en las regiones del ser tales como parecen seguramente establecidas. Verdad es que ese impulso de Aristóteles es esencialmente limitado. Aristóteles no reconoce y no podía reconocer –al igual que Kant- en la imaginación una fuente de creación. En él la imaginación primera, lo mismo que la imaginación trascendental de la Crítica de la razón pura (la *Crítica del juicio* plantea aún otros problemas) son invariables en sí mismas y fijas en sus obras. Para

como potencialidad instituyente: «La sociedad, en tanto que siempre ya instituida, es auto-creación y capacidad de auto-alteración, obra de lo imaginario radical como instituyente que se hace ser como sociedad instituida e imaginario social particularizado cada vez» (Castoriadis, 1997b). El filósofo no está pensando en una relación entre individuo y sociedad; va más allá y plantea un denso diálogo entre la psique y lo histórico-social. Con el uso del adjetivo *radical* no está queriendo más que volver a la raíz, aludir a su acepción primera. Sobre esta idea de la potencialidad radical de creación que tiene la psique frente a lo histórico-social, Castoriadis entiende la sociedad como una matriz infinita de significaciones que no puede ser reducidas al determinismo o a la relación de causa y efecto.

4.1.3. Imaginario y crítica materialista: lo instituyente

De la noción de imaginario y lo instituyente que hemos visto en Castoriadis se desprende una crítica al determinismo estructural materialista. Sobre este aspecto, Taylor destaca también la pobreza de un planteamiento que «opone la ideas y los factores materiales como agentes causales. Lo que encontramos en la historia de la humanidad», dice, «es más bien un abanico de prácticas que son ambas cosas al mismo tiempo, es decir, prácticas materiales desarrolladas por seres humanos en el espacio y el tiempo, a menudo de forma coercitiva, y también modos de comprenderse a sí mismos, autoimágenes» (Taylor, 2006: 47). Ambos autores (Castoriadis y Taylor) coinciden en lo que podríamos denominar una *crítica de la crítica*: «el materialismo resulta coherente, pero al precio de resultar poco plausible como principio universal. (...) La única regla general en la historia es que no hay regla general para identificar un orden de motivación que sea siempre la fuerza principal. A lo largo de la historia las ideas vienen siempre ligadas a cierta prácticas, aunque sean prácticas discursivas» (Taylor, 2006: 49). Es decir, tan relevante es trazar una

cumplir su destino y su función, para dar acceso (aunque sea por medios paradójicos) a lo que es intemporalmente, esas imaginaciones deben ser establecidas implícitamente (Aristóteles) o explícitamente (Kant) como imaginaciones que producen siempre lo estable y lo mismo. (...) Un reconocimiento pleno de la imaginación radical sólo es posible si va acompañado por el descubrimiento de la otra dimensión de lo imaginario radical, la imaginación histórico-social, la sociedad instituyente como fuente de creación ontológica que se despliega como historia. (Castoriadis, 1995: 175)

deconstrucción del orden moral moderno que determina nuestras instituciones como comprender las razones inmotivadas generadas por la imaginación radical de los seres humanos. Son cuestiones inseparables.

Por otro lado, si Foucault entendía el desorden como lo que violaba la imaginación, para Castoriadis es el caos de lo que precisamente huye la creación de significaciones sociales. «La significación surge para encubrir el caos y hacer nacer un modo de ser que se establece como negación del caos» (Castoriadis, 1995). Caos y desorden subsumidos por la máscaras de *lo real*. La sugerencia del pensamiento de Castoriadis nos ofrece todo un campo de la posibilidad y de lo pensable (frente a la imposibilidad y lo impensable), negando el determinismo histórico, sin rechazar la utilidad de la historia social:

«(...) todos los argumentos sobre “el sentido de la historia” son irrisorios. La historia es aquello en lo cual y por lo cual emerge el sentido, aquello donde se confiere sentido a las cosas, a los actos, etc. La historia no puede tener ella misma sentido (o, por lo demás, “no tenerlo”), así como un campo gravitacional no puede tener (o no tener) peso o un espacio económico tener (o no tener) un precio». (Castoriadis, 1995: 180).

Es ahí donde Castoriadis despliega las dimensiones de lo instituido y lo instituyente como condición inherente al devenir histórico: «La institución, en el sentido fundador es creación originaria del campo social-histórico – del colectivo-anónimo – que sobrepasa (...) toda "producción" posible de los individuos o de la subjetividad. El individuo – y los individuos – es institución, institución de una vez para siempre e institución cada vez diferente en cada sociedad diferente. Es el polo cada vez especificado de la imputación y de la atribución sociales normadas, sin lo cual no puede haber sociedad» (Castoriadis, 1997b). Y otorgando de nuevo valor al hecho que la acción simbólica de lo imaginario es un acto de habla, continua: «El individuo como tal no es, por eso, "contingente" en relación con la sociedad. Concretamente, la sociedad sólo es mediante la encarnación y la incorporación, fragmentaria y complementaria, de su institución y de sus significaciones imaginarias, por los individuos vivientes, parlantes y actuantes».

En consonancia con lo anterior, debemos decir que el planteamiento de Castoriadis *empodera* al individuo yendo más allá de la afirmación de que «la sociedad hace a los individuos que hacen la sociedad. La sociedad es obra de lo imaginario instituyente. Los

individuos están hechos por, al mismo tiempo que hacen y rehacen, la sociedad cada vez instituida: en un sentido, la *son*». Como ya hemos indicado, «los dos polos irreductibles son lo imaginario radical instituyente -el campo de creación social-histórica -, por un lado, la psique singular por otro lado». A partir de la psique, «la sociedad instituida hace cada vez individuos - quienes, como tales, ya sólo pueden hacer la sociedad que los ha hecho. Sólo por esto, la imaginación radical de la psique llega a transpirar a través de los estratos sucesivos de la coraza social que es el individuo que la recubre y la penetra hasta un punto - límite insondable, sólo por esto hay acción en respuesta del ser humano singular sobre la sociedad». Aunque lo exponga, Castoriadis no deja de destacar que por lo general «reina la heteronomía⁶⁰ instituida» y que «aparte del abanico de papeles sociales predefinidos, las únicas vías de manifestación reconocibles de la psique singular son la transgresión y la patología». No ocurre lo mismo, según Castoriadis,

«en las pocas sociedades donde la ruptura de la heteronomía completa permite una verdadera individuación del individuo, y donde la imaginación radical de la psique singular puede a la vez encontrar o crear los medios sociales de una expresión pública original y contribuir específicamente a la autoalteración del mundo social. Y es aún otra cosa comprobar que, en ocasión de las alteraciones social-históricas evidentes y marcadas, sociedad e individuos se alteran juntos y que estas dos alteraciones se implican recíprocamente» (Castoriadis, 1997b).

Como acto de habla y acorde a una perspectiva pragmática, Castoriadis critica la posibilidad de universalidad de una teoría social e histórica. «Ciertamente, no se puede negar la existencia, en el interior de esos universales "formales", de otros universales más específicos: así, por lo que se refiere al lenguaje, de ciertas leyes fonológicas. Pero precisamente -como la escritura con el mismo alfabeto - estas leyes sólo conciernen al límite del ser de la sociedad, que se despliega como sentido y significación. Desde el momento en que abordamos los "universales gramaticales", o "sintácticos", nos

⁶⁰ Véase Kant (2000) *Crítica de la razón práctica*, Madrid: Alianza, en donde Kant habla de los conceptos de autonomía y heteronomía de la voluntad: «(...) toda heteronomía del arbitrio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria a su principio y a la moralidad de la voluntad. (...) la ley moral no expresa sino la autonomía de la razón práctica pura, es decir, de la libertad (...). Por lo tanto, cuando la materia del querer -que no puede ser otra que el objeto de un apetito unido a la ley- se involucra con la ley práctica como condición de su posibilidad, resulta de ahí heteronomía del arbitrio, o sea dependencia respecto de la ley natural a seguir algún impulso o inclinación, y la voluntad no se da a sí misma la ley, sino sólo el precepto para la observancia racional de leyes patológicas». No obstante, el uso de *heteronomía* en Castoriadis se puede relacionar con el de *dominación* en Weber o *hegemonía* en Gramsci.

encontramos con cuestiones mucho más temibles». Y pone como ejemplo para ilustrar el desatino a Chomsky, del que dice que

«debe chocar con este dilema imposible: o bien las formas gramaticales (sintácticas) son totalmente indiferentes en cuanto al sentido -enunciado que todo traductor conoce como absurdo; o bien contienen desde el primer lenguaje humano, y no se sabe cómo, todas las significaciones que aparecerán alguna vez en la historia lo cual trae consigo una metafísica pesada e ingenua de la historia. Decir que, en todo lenguaje, debe ser posible expresar la idea "John dio una manzana a Mary" es correcto, pero tristemente corto» (Castoriadis, 1997b).

4.2. Imaginario y paideia

No obstante, si la psique puede instituir la sociedad, ¿por qué no lo hace? ¿por qué no crea y recrea instituciones radicalmente nuevas si las que se encuentra le son frustrantes? ¿por qué las instituciones se imponen a la psique? ¿por qué, a pesar de tener la capacidad de crear e instituir nuestra propia realidad, las instituciones terminan imponiéndose a la psique? O en nuestro caso, ¿por qué a pesar de que mediante la imaginación radical podría crear una escuela otra, nos es imposible pensar en otro campo de lo educativo que no sea *este* campo de lo educativo? ¿Qué hace irrefutable a nuestra escuela y asegura su validez efectiva incluso a pesar del constante fracaso? Esta pregunta, para Castoriadis, tiene dos orientaciones: lo psíquico y lo social. En el orden de la psique,

«la fabricación social del individuo es un proceso histórico mediante el cual la psique es forzada (ya sea suavemente o brutalmente, se trata siempre de una violentación de su naturaleza) a abandonar (nunca totalmente, pero suficientemente en cuanto a la necesidad del uso social) su mundo y sus objetos iniciales e investir objetos, un mundo, reglas que están instituidas socialmente. (...) El individuo social se constituye así interiorizando el mundo y las significaciones creadas por la sociedad, interiorizando explícitamente fragmentos importantes de ese mundo e implícitamente su totalidad virtual por las elucidaciones interminables que unen magmáticamente⁶¹ cada fragmento de ese mundo con los otros».

⁶¹ Sobre la noción de *magma de significaciones sociales*: «La institución de la sociedad (en el sentido general que doy a esta expresión) está evidentemente hecha de múltiples instituciones particulares. Éstas forman un todo coherente y funcionan como un todo coherente. Aun en situaciones de crisis, aun en medio de conflictos

En el terreno de lo social, argumenta, Castoriadis, «es el conjunto de las instituciones donde baña constantemente el ser humano desde su nacimiento, y en primer lugar el otro social, generalmente pero no ineluctablemente la madre, que se ocupa de él, estando ya él mismo socializado de una manera determinada, y el lenguaje que este otro habla. Desde un punto de vista más abstracto, se trata de la "parte" de todas las instituciones que apunta a la enseñanza, la educación de los recién llegados -lo que los griegos llamaban *paideia*: familia, clases de edad, ritos, escuela, costumbres y leyes, etc.» (Castoriadis, 1997b).

Esto es, el curriculum visible y el oculto del campo de lo educativo. Esta idea de *paideia* como imaginario social, como rito y liturgia instituidas, la utiliza también Illich (1991), un autor cuyo pensamiento veremos más adelante por ofrecer inmensas posibilidades de investigación sobre el campo de lo educativo, las instituciones y el imaginario de la mentalidad modernidad.

4.3. El imaginario como caja de herramienta para pensar la escuela

- «Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir:
- que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, (...);
 - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas»

Foucault

La noción de imaginario social como instrumento de nuestra caja de herramientas nos permite aproximarnos a la institución escolar desde la incredulidad y el extrañamiento.

interiores y de las guerras intestinas más violentas, una sociedad continúa siendo todavía esa misma sociedad; si no lo fuera, no podría haber lucha alrededor de los mismos objetos, objetos comunes. Hay pues una unidad en la institución total de la sociedad; considerándola más atentamente, comprobamos que esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. Esta urdimbre es lo que yo llamo magma de significaciones sociales imaginarias y que, por así decirlo, la animan. Semejantes significaciones sociales imaginarias son, por ejemplo, espíritus, dioses, Dios, polis, ciudadano, Nación, Estado, partido, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc., pero también hombre/mujer/hijo, según están especificados en una determinada sociedad. Más allá de definiciones puramente anatómicas o biológicas, hombre, mujer e hijo son lo que son en virtud de las significaciones imaginarias sociales que los hacen ser eso» (Castoriadis, 1995).

¿Y si pudiéramos aprender más y mejor sin escuela en tanto que está, como pensaba Heidegger de la propia filosofía, según cita Avital Ronell⁶², «demasiado ligada al conocimiento y a los resultados, demasiado conjugada cognitivamente»? Donde Heidegger se pregunta «¿a qué se le llama pensar?» nosotros proponemos un interrogante similar: ¿a qué llamamos aprender? Y quizás, como decía Rousseau (cit. en Garcés, 2010), en educación necesitemos *perder el tiempo*, ir por senderos que no llevan a ninguna parte o a todos sitios. Estar en el camino, el *methodos* griego, continua Ronell, es mucho más frustrante y menos satisfactorio, pero quizás más necesario. Hacer preguntas quizás sea menos satisfactorio que dar respuestas, pero es más necesario si defendemos un pensamiento crítico y queremos despojarnos de las garras del lenguaje políticamente correcto. La *velocidad de las cosas* no permite una reflexión profunda sobre el significado de nuestras instituciones y frena nuestra imaginación radical, la posibilidad de pensar en lo otro, en lo heteróclito.

Por tanto, el imaginario social trasciende a la teoría y «lo comparten amplios grupos de personas, si no la sociedad en su conjunto», esto es, un imaginario social «es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad» (Taylor, 2006: 37). Estamos de acuerdo con Taylor al entender el término de imaginario social como la forma en que la gente corriente piensa su existencia en relación a la sociedad, en cómo se relacionan y qué pasa cuando se relacionan, qué esperan al relacionarse por lo general y qué «imágenes e ideas normativas más profundas subyacen a estas expectativas». De lo que se trata cuando discernimos entre imaginario social y teoría social es de no asociar en el mismo nivel de análisis la «comprensión implícita del espacio social con una descripción teórica de este mismo espacio, que distinga diferentes tipos de personas y determine las normas que rigen entre ellas» (Taylor, 2006: 40).

Separando imaginario y teoría huimos de caer en el error de asimilar territorio y mapa. Para ilustrar esta idea podemos recurrir de nuevo a una célebre y paradójica alegoría construida por Borges «en que los cartógrafos del Imperio trazan un mapa tan detallado que llega a recubrir con toda exactitud el territorio» (Baudrillard, 1978:9). Por lo general, las

⁶² Véase la entrevista con Avital Ronell en el documental antes citado, *Examined Life*.

personas no necesitan un mapa (la teoría) para orientarse en el territorio; de la misma forma entendemos que las personas han contado con un imaginario social desde mucho antes de que comenzaran a surgir teorías sobre los propios imaginarios sociales.

No obstante, aunque imaginario social y teoría social no sean equiparables, no significa esto que un determinado imaginario social no pueda tener su origen en una teoría social. Mantenido por un grupo de intelectuales, a menudo procedente de las élites, una teoría social puede terminar filtrándose – con sus consiguientes transformaciones – en el conjunto de la sociedad. Tomemos como ejemplo los orígenes de la propia institución académica. Hay autores que sostienen que la concepción moderna de qué formaría parte y qué estaría fuera de la escuela mantiene una clara correspondencia con lo que las élites identificaron como conocimiento. «La mayor parte de los estudios sobre el conocimiento se refiere al conocimiento de las élites, mientras que los estudios de cultura popular (...) tienen relativamente poco que decir sobre su dimensión cognitiva, que habría que enmarcar dentro del ámbito del conocimiento popular o cotidiano» (Burke, 2002: 27-28). Algo que hace que las teorías relacionadas con lo académico que finalmente se han filtrado y conformado como imaginario social tengan que ver con «las formas dominantes o incluso «académicas» de conocimiento, en el «aprender», como se decía frecuentemente a comienzos de la época moderna» (Burke, 2002: 28).

Esperamos haber dado algunas claves de la configuración simbólica de nuestra realidad que, como hemos apuntado, no se ha conformado de manera inocente. Pensamos que tras esa producción interesada de los imaginarios colectivos está el orden social moderno, del que se nutre el campo escolar. Esta idea nos procura los recursos suficientes para, al menos, poder distanciarnos ahora en el análisis de la institución escolar en el seno de un nuevo orden moral moderno.

4.4. El orden social moderno

Una vez sentadas las bases del concepto de imaginario social como instrumento que nos permite aproximarnos a la institución escolar desde la incredulidad, teniendo en cuenta su carácter propagandístico, lo vamos utilizar para desgranar la advertencia de Taylor a la

que aludíamos más arriba: «en el centro de la modernidad occidental se halla una nueva concepción del orden moral de la sociedad». Y es que en el centro de la Modernidad se encuentra también el surgimiento de la escuela como institución, por lo que además haremos un repaso histórico del nacimiento de los sistemas educativos y la conformación histórica del campo escolar (en el siguiente epígrafe).

Entre los siglos XVII y XVIII el contrato social pone en circulación una serie de «planteamientos antropológicos, ideológicos, sociales, religiosos, educativos, políticos, etc. [que] han condicionado sobremanera el devenir de los tres últimos siglos y muchos de ellos puede decirse que constituyen buena parte de los cimientos de la cultura actual» (Negrín y Vergara, 219). Efectivamente, el advenimiento de la Ilustración en el siglo XVIII es el *inicio* de la Modernidad, con imaginario y orden moral novedosos que aglutinan una serie de procesos sociales que venían de siglos anteriores, marcando pautas hasta entonces desconocidas, como la economía de mercado, la soberanía nacional, o la escuela. Es evidente que si hablamos de Ilustración en términos generales perdemos los matices y particularidades de los diferentes procesos históricos nacionales, pero desbordaría los intereses de este trabajo hacer esa revisión de la Ilustración; un fenómeno sin duda heterogéneo, variado, multiforme e incluso divergente en según qué países, pero del que se pueden extraer parámetros parecidos que nos permitan obtener patrones y perfiles necesarios para entender por qué pensamos como pensamos la escuela hoy. Estas características comunes son, además de la economía de mercado y la soberanía del pueblo, que abordaremos en el siguiente epígrafe con mayor dedicación, «el culto al racionalismo, naturalismo, deísmo, utilitarismo práctico y la defensa de una educación nacional abierta, obligatoria, uniforme y gratuita» (Negrín y Vergara, 220).

Así, nos acercamos a estudiar un imaginario social *moderno* y *ordenado* en el que el Estado como educador va a jugar un papel fundamental. Esta *nueva concepción del orden moral* de la sociedad «se ha convertido en algo tan evidente para nosotros que tenemos problemas para verlo como una concepción más, entre otras posibles» (Taylor, 2006: 14). O en otras palabras, «cuando alguien está instalado en un sistema, éste generalmente parece ser de *sentido común*» (Burke, 2002:12). Como ya hemos indicado en el epígrafe anterior, debemos alejarnos precisamente de ese «sentido común» o «lugar común», ya que «la

mayor parte de la realidad social es ilegible para la gente que trata de darle sentido» (Sennett, 2008:17).

Pero, ¿cuál es esa *nueva concepción del orden moral* de la sociedad a la que apunta Taylor? Encuentra su génesis en «las nuevas teorías de la Ley Natural surgidas en el siglo XVII, en gran medida como respuesta al desorden causado a nivel nacional e internacional por las guerras de religión» y que terminan definiendo a los hombres como «agentes sociales y racionales, cuyo destino propio es colaborar pacíficamente para beneficio mutuo» (Taylor, 2006: 15). Este imaginario social – que responde a lo que en principio fue una teoría política y social en su versión inicial en Grocio y Locke, responde al trasfondo moral de los derechos naturales: «la idea de orden moral subyacente insiste en los derechos y obligaciones que tenemos unos hacia otros en cuanto individuos».

Efectivamente, en los siglos XVII y XVIII apareció en escena el *contrato social* inspirado, según Martha Nussbaum, por la cultura de fondo del feudalismo donde todas las oportunidades se distribuían no equitativamente, según su estatus y riqueza heredada. Ni siquiera se puede hablar de clase social, puesto que no había opción de cambiar de estatus. No sólo se heredaba la riqueza, sino también el grupo social al que pertenecía cada sujeto. El cambio está en la teoría social que imagina a los seres humanos despojados de sus diferencias heredadas y los sitúa en lo que los teóricos sociales de la época denominan el «estado natural», donde los seres humanos poseen sólo su cuerpo natural y sus ventajas físicas. Tratan de imaginar, por tanto, cómo se las arreglarán solos en esa «libertad natural». La tradición del contrato social es teórica, académica, filosófica, pero al mismo tiempo hunde sus raíces en la cultura popular⁶³: «La idea de que el buen miembro de la sociedad es un productor que contribuye a beneficiar a todos es una idea muy viva». Esta síntesis de teoría y cultura popular contribuyó al éxito de la imaginación teórica de los ilustrados. Pero claro, los teóricos del contrato social –con su imaginario consecuente– asumieron cuestiones que no siempre son verdaderas. Supusieron que todas las partes de este contrato social son siempre iguales tanto en capacidades físicas como psíquicas. Partieron de una

⁶³ Si bien, como indica Burke: «La mayor parte de los estudios sobre el conocimiento se refiere al conocimiento de las élites, mientras que los estudios de cultura popular (...) tiene relativamente poco que decir sobre su dimensión cognitiva, que habría que enmarcar dentro del ámbito del conocimiento popular o cotidiano» (Burke, 2002: 27-28).

igualdad que es básicamente falsa. Obviar de partida que somos diferentes hace muy difícil que consigamos una igualdad de oportunidades (Nussbaum hace referencia a «diferencias biológicas de género, personas con discapacidades físicas y/o mentales, juventud y vejez, diferencias de potencialidad mental e inteligencia»). Esta nueva concepción de orden moral olvidó desde un inicio «la dignidad inherente de cada individuo y la necesidad que tiene de preservar su propia vida, su integridad física, el desarrollo de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, el desarrollo del razonamiento práctico, el desarrollo de las afiliaciones, más informales, en la familia y la amistad, pero también en la comunidad política, el desarrollo de la habilidad para jugar y tener oportunidades recreaciones; la habilidad de tener relaciones con otras criaturas en el mundo de la naturaleza; el desarrollo de capacidades emocionales...» (Nussbaum).

Esta idea de contrato social, de autoridad política legítima y consentida por los ciudadanos, tiene su correspondencia con esta forma de ordenación que reproduce el imaginario social moderno: la idea subyacente de la sociedad como algo que existe para el beneficio (mutuo) de los individuos y en defensa de sus derechos (Taylor, 2006). Se termina imponiendo de esta manera una forma de imaginar la sociedad basada en la teoría de los derechos naturales, que empuja al resto de imaginarios hacia los «márgenes del discurso» (Taylor, 2006: 17), en un ejercicio de transferencia de órdenes de sacralidad. El nuevo orden moral atribuye a la Ley Natural lo que anteriormente se asignaba al ideal cristiano evangélico y medieval, esto es, una suerte de *acto de fe*, algo muy parecido a un dogma. Touraine ha llegado a afirmar que el orden moral moderno impone las Leyes Naturales como sustituto de Dios: «las meditaciones sobre el alma han sido sustituidas por la disección de los cadáveres» (Touraine, 1993: 26), «los humanos pertenecen a un mundo gobernado por leyes naturales que la razón descubre y a las que está sometida; e identifica al pueblo, la nación, el conjunto de los hombres con un cuerpo social que también funciona mediante leyes naturales» (Touraine, 1993: 53).

No obstante, como han advertido Weber (1997), Durkheim (1986) Balandier⁶⁴ o el propio Taylor (2006), el orden moral moderno no supone un desplazamiento de la religión fuera de la esfera pública. «Ciertamente ha terminado con una de las formas que tomaba

⁶⁴ Véase Balandier (1988) *Modernidad y poder. El desvío antropológico*, Madrid: Júcar

antes la presencia de dios, en el marco de un relato de fundación de la sociedad emplazado en un tiempo superior y trascendente a la acción. (...) Pero esto no significa que Dios deba estar completamente ausente del espacio público»⁶⁵ (Taylor, 2006: 215). Es evidente que el nuevo imaginario social pone fin «a un cierto tipo de presencia de la religión o de lo divino en el espacio público (...) Es el fin de la sociedad estructurada a partir de su dependencia respecto a Dios o el más allá». El significado de esta transferencia de sacralidad o secularismo que adviene con el nuevo orden moral moderno no remite a «una ausencia de religión, sino que (...) la religión ocupa un lugar distinto, compatible con el principio de que toda acción social tiene lugar en un tiempo profano» (Taylor, 2006: 223).

Como nos recuerda Romero (2004) siguiendo la obra de Agamben *Homo Sacer*⁶⁶, existe una clara ambivalencia entre lo sagrado y lo profano en el orden social moderno, donde «lo “sagrado” designaba igualmente a lo directamente emparentado con la divinidad como a lo más opuesto a ella. En decir, tanto lo “santo” como lo “impuro”, tanto lo “limpio” como lo “manchado”, habían participado alguna vez del significado de “sagrado”» (Romero, 2004: 21)⁶⁷.

Pero que Dios quede subsumido por un orden natural de las cosas, no significa que no se reconozca su obra divina: la razón humana. El propio Locke, en sus *Pensamientos sobre la educación*⁶⁸, asume la mano de Dios en la creación del hombre que, como ser social dotado de razón «cada uno de nosotros está obligado a su propia conservación y a no abandonar voluntariamente el puesto que ocupa» (op. cit. en Taylor, 2006). La racionalidad del individuo «presenta el servicio mutuo en términos de un intercambio provechoso. La “actividad económica” (en otras palabras, ordenada, pacífica y productiva) se ha convertido en el modelo para el comportamiento humano y en la clave de una coexistencia armoniosa», esto es, «un espacio de concordia y de servicio mutuo, el cual no nos empuja

⁶⁵ El propio sentido moderno de utopía es heredero de las formulaciones religiosas de la ciudad de Dios de San Agustín o la Utopía de Tomás Moro. Para profundizar en la noción de sacralidad en el sentido que queremos presentar aquí lo sagrado, véanse los estudios de Delgado (1992) *La ira sagrada. Anticlericalismo, iconoclastia y antiritualismo en la España contemporánea*, Barcelona: Humanidades y Delgado (2001) *Luces iconoclastas. Anticlericalismo, blasfemia y martirio de las imágenes*, Barcelona: Ariel.

⁶⁶ Véase Agamben (1999) *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia: Pre-textos

⁶⁷ Es importante no olvidar estas anotaciones sobre la pervivencia de la liturgia religiosa como imaginario social en el orden moral moderno y tenerlas presente a la hora de abordar las ideas de Iván Illich más adelante.

⁶⁸ Véase Locke (1986) *Pensamientos sobre la educación*, Madrid: Akal

ya a trascender nuestros fines ordinarios, sino que, al contrario, contribuye a su cumplimiento de acuerdo con el designio divino» (Taylor, 2006: 28). Si la actividad económica se ha convertido en modelo del comportamiento humano, podemos hablar de un *homo economicus*. Si, al mismo tiempo, ese *homo economicus* es clave para la coexistencia social y la escuela surge como dispositivo integrador de lo social, el *homo educandus* sería, apoyando nuestra hipótesis, parte del *homo economicus*.

Así, al tiempo que el discurso del orden moral moderno se vuelve dominante, las exigencias que supone que haya cada vez más gente de acuerdo con él son más intensas y complejas. Este proceso es calificado por Taylor como una «larga marcha» que «ha pasado de ser una teoría circunscrita al discurso de unos pocos expertos a convertirse en una parte integral de nuestro imaginario social, es decir, del modo que tienen nuestros contemporáneos de imaginar las sociedades de las que forman parte». Un modo de *imaginación utópica* (como veíamos en Foucault), en donde «el orden es visto como algo por lo que vale la pena luchar y que tal vez algunos podrán hacer realidad» y «que de momento sirve sólo como ideal por el que debemos guiarnos» (Taylor, 2006: 19). Por ello, «la imagen moral no sólo supone una definición de lo que es justo, sino también del contexto que da sentido a luchar por ello y esperar su realización (aunque sólo sea parcial)» (Taylor, 2006: 21). Es la respuesta a por qué la escuela es indudable: moralmente no podemos negarnos a ella porque es uno de los ejes fundamentales del orden moral moderno.

Con respecto a lo antes planteado, Taylor resume que el núcleo de la idea de orden moderno es que «la idealización original de este orden de beneficio mutuo toma la forma de una teoría de los derechos y del gobierno legítimo. Parte de los individuos y concibe la sociedad como algo creado en beneficio de éstos» (Taylor, 2006: 32). O como indica Touraine (1997), «la sociedad moderna ha favorecido (...) la correlación entre el individuo y las instituciones, porque afirmaba el valor universal de una concepción racionalista del mundo, de la sociedad y del individuo» (Touraine, 1997: 32). Ambos autores sostienen que desde Maquiavelo a Hobbes, y luego Rousseau, Hegel y Marx han definido «a los seres humanos como seres sociales, incapaces de funcionar moralmente por sí solos» en una constante «redacción de la idea moderna» (Taylor, 2006: 33). Esto apoya la hipótesis

del *paradigma de la escasez* que pone encima de la mesa el imaginario social moderno.

4.5. *El nacimiento de la institución educativa*

«¿No van todos a la iglesia?
¿por qué no irán todos a este templo patriótico?»
Conde de Cabarrús

Aunque podemos sostener (Burke, Martín Criado) que han existido escuela incluso sin escritura, y que previamente, en el medievo europeo, antes del nacimiento de las ciudades, ya existieron escuelas, no es menos cierto que «la expansión de la escuela y de la escritura han estado históricamente muy ligadas entre sí y ambas con el desarrollo de los Estados» (Martín Criado: 194). Y además, en los siglos XI-XIII la escuela es una institución eminentemente clerical. Por ello, la constitución del campo escolar tal y como lo entendemos hoy es un largo proceso cuya sustancia abraza más bien el lapso de tiempo que transcurre entre los siglos XV y XIX. Así, en un primer momento, como ilustra Burke (2002), que limita su investigación sobre la historia social del conocimiento a la «época moderna temprana», esta época comprende

«los siglos que van desde Gutenberg a Diderot, o en otras palabras, desde la invención de la imprenta de tipos móviles en Alemania en torno a 1450 hasta la publicación de la *Encyclopédie* a partir de 1750. La *Encyclopédie* constituyó una especie de suma de la información disponible en su tiempo, a la vez que una ilustración perfecta tanto de la política como de la economía del conocimiento. (...) la importancia del nuevo medio (...) radicó en el hecho de dar una difusión más amplia al conocimiento y de hacer de dominio público saberes que hasta entonces habían pertenecido al ámbito de lo relativamente privado o incluso secreto (desde secretos técnicos a secretos de Estado)» (Burke, 2002: 23-24).

Por tanto, se generó una *explosión del conocimiento* que se produjo como consecuencia de la invención de la imprenta, de los grandes descubrimientos o de la llamada Revolución científica, entre otros factores.

En términos generales, Burke se refiere a los intelectuales como «los principales descubridores, productores y difusores de conocimiento en la Europa moderna temprana»

(Burke, 2002: 33). Karl Mannheim los describe así, citado por Burke: «aquellos grupos sociales de toda sociedad "cuya tarea especial es ofrecer una interpretación del mundo a su sociedad"» respectiva. Sobre la noción de intelectual, que es la que para Burke construye la academia, opta finalmente por la de «los especialistas en saber o conocimiento» en el sentido de una «"clerecía"» (Burke: 2002, 35), siguiendo a Coleridge y Gellner, interesándose menos por la idea de *intelligentsia* rusa -«aquellos hombres de letras que o no quisieron o no fueron capaces de ganarse un puesto en la burocracia» (Burke, 2002: 33)- o los *philosophes* de la Ilustración – que «son o bien una versión secular de la clerecía protestante, o bien los descendientes de los humanistas del Renacimiento» (Burke, 2002: 34)-.

Por tanto, Burke sitúa los orígenes del nacimiento de la institución escolar ilustrada en aquellos que se consideran a sí mismos «hombres sabios», «hombres de letras», entendiendo letras aquí como «saber» y no como «literatura». Aquellos que pertenecían a la comunidad imaginada de la transnacional «República de las Letras», que saltaba de una universidad a otra y eran conscientes de sus diferencias con el resto de habitantes de las ciudades a las que iban parando. «Durante la Edad Media la mayoría de los profesores y estudiantes universitarios eran miembros del clero y a menudo pertenecían a órdenes religiosas» (Burke, 2002: 37). Hoy los solemos describir como «escoláticos», aunque ellos mismos no utilizaban esta terminología y preferían calificarse de «hombres de letras», «clérigos», «maestros» o «filósofos».

Por su parte, el humanismo se expandirá entre los siglos XVI y XVIII gracias al Estado y la economía de mercado en su relación con la escritura. «La cultura humanista sirve a la burguesía para borrar las distancias con la nobleza» y surge así la escuela como el lugar donde conformar un estatus. En el siglo XVII aparecen las primeras escuelas para los más desfavorecidos, cuyo fin es «*moralizar* a las clases bajas: adoctrinarlas religiosamente, inculcarles buenos hábitos y unos conocimientos elementales, así como corregir la educación familiar, juzgada inadecuada» (Martín Criado, 2010). Además de la función de estatus, la escuela suma la función de garantizar el orden moral moderno mediante la educación del pueblo. Se esboza ya lo que fijará Kant en el siglo XVIII en su tratado *Pedagogía*: «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No

es, sino lo que la educación lo hace ser» (Kant, 2003: 31). El surgimiento de la pedagogía con que se profesionalizaba al experto que daba clases marca las pautas: la educación como fundamento del progreso social. En España, donde la Ilustración llega algo más tarde, Jovellanos escribirá en su *Memoria sobre educación pública* (op. cit. por Negrín y Vergara):

«¿Es la Instrucción Pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad, no bien reconocida todavía o por lo menos, no bien apreciada; pero es una verdad. La razón y la experiencia hablan en su apoyo (...) las fuentes de la prosperidad social son muchas, pero todas nacen de un mismo origen y este origen es la instrucción pública».

Y luego, en *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*, afirmará que el Estado creará lo necesario «para dirigir, mejorar y extender la instrucción nacional considerándola como la primera y más abundante fuente de la pública felicidad». Observamos que la función escolar se construye eminentemente desde el utilitarismo. Y eso la termina haciendo irrenunciable para el nuevo orden moral y político del Estado.

«Un Estado que a partir del siglo XVIII hará de la educación ya no sólo el objeto por excelencia de constitucionalización pública, sino uno de los instrumentos fundamentales de construcción nacional» (Negrín y Vergara, 2005: 242).

Comprobamos que en los fundamentos del pensamiento político moderno la educación no se crea para que los individuos aprendan, sino para que asuman el *espíritu nacional*. El matiz es diferente, porque el bien común del espíritu nacional no coincide necesariamente con el del individuo. La educación nacional, que es el objetivo primigenio de la conformación del campo escolar, partía de la «igualdad ontológica del hombre, un imperativo natural que demanda la necesidad de conocimiento y saber y que el Estado – como representante social- inexorablemente debía posibilitar y garantizar →» (Negrín y Vergara, 243).

Pero en el siglo XVIII aún no se conforma un verdadero campo escolar, sólo se sientan las bases de lo que será en el futuro. Aún faltaba llevar a cabo la escolarización obligatoria y la consolidación del Estado-nación, dos procesos que sucederán fundamentalmente en los siglos XIX y XX. En el siglo XIX surgen las leyes de escolaridad obligatoria, que muchos autores han señalado como correlato del desarrollo del capitalismo,

y nosotros ya lo advertíamos desde la introducción como un dato clave para entender la legitimidad de la escuela en nuestras sociedades. Enrique Martín Criado (2010) plantea que aquí nace la *hipótesis pedagógico-funcionalista* que conforma el campo escolar: «para explicar la constitución y expansión de los sistemas educativos nacionales no son las funciones que realmente cumplan estos sistemas –muy discutibles–, sino la extensión de la creencia en estas funciones», una ideología (o mejor, diríamos nosotros, un imaginario social) en que el Estado-nación está compuesto de individuos a los que hay que socializar para que asimilen el espíritu nacional y se garantice el progreso de la nación. La hipótesis pedagógico-funcionalista que maneja Martín Criado plantea que los

«discursos políticos e sociológicos predominantes sobre la escuela han compartido una convicción básica: el sistema escolar es una institución central para la sociedad porque asegura, mediante su labor de socialización y selección, la producción del tipo de individuos necesarios para la reproducción de esta sociedad. Esta convicción parte de unos supuestos teóricos que denominaremos *hipótesis pedagógico-funcionalista*. Hipótesis pedagógica: la acción de los individuos se explica por los valores interiorizados en sus primeras socializaciones. Hipótesis funcionalista: las instituciones sociales se explican por la función que desempeñan para el buen desarrollo de la sociedad» (Martín Criado, 2010: 13).

Este planteamiento de crítica a la sociología crítica de la educación de Martín Criado no desactiva las teorías e insistencia por parte de algunos autores en remarcar la función de control social del dispositivo escolar. Lo que ocurre es que le resta interés, ya que la noción de control social tiene un origen funcionalista⁶⁹ y por tanto «el concepto se puede aplicar a todo: toda política y todo proceso de socialización tendrían un objetivo de control social, por lo que explicarlas por el control social es poco más que decir lo evidente» (Martín Criado, 2010: 210), reduciendo así las funciones a *buenas* (la socialización) y *malas* (el control social). No obstante, para nosotros es fundamental para entender el desarrollo de los sistemas educativos a lo largo del siglo XX. Así, distingue el autor el concepto de control social sobre el de disciplina⁷⁰, alejado de la idea de *domesticación*: «en el proyecto ilustrado (...) la disciplina se concibe como aprendizaje de

⁶⁹ «(...) las sociedades guardan el orden social mediante la socialización y, cuando ésta falta y se dan *desviaciones sociales*, mediante instrumentos de *control social*» (Martín Criado, 2010: 210).

⁷⁰ Véase Foucault (1998) *Vigilar y castigar*, Madrid: siglo XXI

un *autodominio* que constituiría la condición para ser un sujeto autónomo –frente a aquel que es esclavo de sus impulsos y pasiones-. Esto explica, en parte, el éxito de los colegios jesuitas, donde la burguesía enviaba a sus vástagos para que aprendieran, entre otras cosas, este autodominio en un medio disciplinado» (Martín Criado, 2010: 212).

Deleuze (1999)⁷¹ recuerda que:

«Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX; estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del XX, y proceden a la organización de los grandes espacios de encierro. El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela ("acá ya no estás en tu casa"), después el cuartel ("acá ya no estás en la escuela"), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia».

Foucault (1998) define la sociedad disciplinaria como la constitución de lugares de exclusión: instituciones cuya finalidad o función es «concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe ser superior a la suma de las fuerzas elementales» (Deleuze, 1999). De una forma expandida, para Deleuze estaríamos pasando de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control en donde «la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen. Lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa». La expansión implica que de estar siempre empezando algo pasamos a un modelo social en donde nada termina y todo es incertidumbre. Curiosamente, el pensamiento último de Foucault y la relectura que hace Deleuze vaticinan de nuevo un paso de la disciplina al control. Pero no es un control social funcionalista, sino que es un concepto más *denso*, basado precisamente en el desparramamiento de los lugares de reclusión, en el desbordamiento de los muros de las cárceles, los hospitales o la escuelas. Esa expansión que prevé Deleuze relaciona la escuela y la formación permanente de la profesión. La escuela y la empresa. Ya no implicará la agrupación de escolares en un medio de reclusión, sino que se hará de forma telemática.

⁷¹ Véase Deleuze (1999) *Conversaciones*, Valencia: Pre-textos

A partir de este análisis de cómo se conforma el campo escolar, la tesis de Illich de que el binomio escuela-aprender⁷² es una falacia es implantable: la cultura escolar como un bien de salvación es una dinámica autorreproductiva: «a más escuela, más clases cultivadas, más profesionales de la educación y, por tanto, mayor propagación del discurso sobre la importancia de la escuela» (Martín Criado, 2010: 213). Con el establecimiento de los Estados-nación, y de las organizaciones que regulan sus implicaciones internacionales (el Banco Mundial, la UNESCO o la OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-, que ha impuesto el discurso de las competencias educativas a partir del proyecto DeSeCo - Definición y Selección de Competencias- o marca la agenda del éxito educativo a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, más conocido como PISA), se impuso un marco institucional cuyo núcleo se fundamenta en una legitimidad de obligado cumplimiento, de sentido común, de imposición del consenso.

«Hoy la ecuación "escuela = progreso individual y social" forma parte de la *doxa*: se puede discutir la utilidad para el progreso de una escuela o educación en particular, pero no de la Escuela o de la Educación» (Martín Criado, 2010: 214).

⁷² Y no sólo su tesis acerca del binomio escuela-aprender, sino su tesis sobre la necesidad de una investigación sobre el *homo educandus* y la cultura escrita legítima, a tenor de lo expuesto por Deleuze sobre la importancia de la tecnología en las sociedades de control: «Es fácil hacer corresponder a cada sociedad distintos tipos de máquinas, no porque las máquinas sean determinantes sino porque expresan las formas sociales capaces de crearlas y utilizarlas. Las viejas sociedades de soberanía manejaban máquinas simples, palancas, poleas, relojes; pero las sociedades disciplinarias recientes se equipaban con máquinas energéticas, con el peligro pasivo de la entropía y el peligro activo del sabotaje; las sociedades de control operan sobre máquinas de tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y el activo la piratería o la introducción de virus» (Deleuze,)

5. ESCUELA Y CAPITALISMO

«No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar
incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente
los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya
independencia intelectual sea la fuerza suprema,
que no sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor,
dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a
vivir vidas múltiples en una sola vida.
La sociedad teme a tales hombres: no puede, pues,
esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos»
Francesc Ferrer i Guàrdia

Con este panorama nos parece obvio atender a una de las claves del imaginario social moderno que plantea Taylor: la economía de mercado. Veremos también el planteamiento de la nueva cultura del capitalismo que hace Sennett para relacionarlo con la idea vertida por Deleuze (1999) en el mismo texto que venimos manejando, y que relacionamos con lo anteriormente planteado de la génesis del campo escolar: la mutación del capitalismo,

«una mutación ya bien conocida, que puede resumirse así: el capitalismo del siglo XIX es de concentración, para la producción, y de propiedad. Erige pues la fábrica en lugar de encierro, siendo el capitalista el dueño de los medios de producción, pero también eventualmente propietario de otros lugares concebidos por analogía (la casa familiar del obrero, la escuela). En cuanto al mercado, es conquistado ya por especialización, ya por colonización, ya por baja de los costos de producción. Pero, en la situación actual, el capitalismo ya no se basa en la producción, que relega frecuentemente a la periferia del tercer mundo, incluso bajo las formas complejas del textil, la metalurgia o el petróleo. Es un capitalismo de superproducción. (...) Lo que quiere vender son servicios, (...) la fábrica ha cedido su lugar a la empresa. La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son lugares analógicos distintos que convergen hacia un propietario, Estado o potencia privada, sino las figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que sólo tiene administradores. Incluso el arte ha abandonado los lugares cerrados para entrar en los circuitos abiertos de la banca» (Deleuze, 1999).

Y sienta el programa futuro de estas sociedades de control basadas en el nuevo orden capitalista, centrándose en un momento dado en las escuelas cuando dice: «En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la "empresa" en todos los niveles de escolaridad. (...) Muchos jóvenes reclaman extrañamente ser "motivados", piden más cursos, más formación permanente: a ellos corresponde descubrir para qué se los usa, como sus mayores descubrieron no sin esfuerzo la finalidad de las disciplinas».

Así, nos apoyamos ahora en Deleuze para testar nuestra hipótesis: necesitamos preguntarnos acerca de los porqués de la *irrefutabilidad* de la máxima a más escuela, más posibilidades de éxito. Para ello, nos basaremos en la idea formulada por Taylor de la economía como realidad objetivada, sin caer en un análisis económico excluyente, en tanto que entendemos que la escuela es un escenario complejo no motivado exclusivamente por razones económicas neoliberales, sino que es una esfera en tensión donde también participa la producción de lo que llamaremos *commons* y la circulación del conocimiento:

«estas tensiones pueden ser cuestionadas de forma más productiva no como una tensión entre diferentes principios –la búsqueda del conocimiento versus la formación de futuros empleados–, sino como la tensión existente entre prácticas diferentes, prácticas que en última instancia producen modos de vida y de pensar; es decir, procesos diferentes de formación de subjetividad» (Read, 2010: 99).

En cualquier caso, nos interesa la visión de Sennett cuando dice que es evidente que «las instituciones, la habilidades y las pautas de consumo han cambiado, sin duda» (Sennett, 2008: 18), pero la pregunta es si han liberado a la gente, si han subjetivado a la gente en términos de Touraine, si han *empoderado* a los individuos, en palabras de Castoriadis. Veamos entonces el aspecto de la economía de mercado frente a los *commons* como perspectivas ambas fundamentales en los espacios oficiales de transmisión e intercambio de conocimientos: las escuelas.

5.1. Del homo academicus al homo educandus

La aportación de Iván Illich nos parece fundamental para entender que escuela y educación no han estado siempre relacionadas, y que es la moral moderna (con el Estado como ejecutor) la encargada de ponerlas en conexión y atarlas la una a la otra. Para alejarse primero de este planteamiento, define escuela como

«el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia a tiempo completo [la tecnologías ha hecho variable esta afirmación escrita en 1975, pero básicamente se mantiene el hecho de atender a unas clases, presencial o virtualmente] a un curriculum obligatorio» (Illich, 1975: 42).

Así, la escuela se relaciona con tres premisas en torno a la edad (se va a centrar fundamentalmente en la niñez, pero es extrapolable al resto de dimensiones de la escolaridad) que Illich pone seriamente en duda:

«A los niños les corresponde estar en la escuela. Los niños aprenden en la escuela. A los niños puede enseñárseles solamente en la escuela». No obstante, la infancia, la adolescencia y la juventud son categorías extrañas en la mayoría de los periodos históricos y, por ejemplo, no había una moda para niños. «La niñez pertenecía a la burguesía. El hijo del obrero, el del campesino y el del noble vestían todos como lo hacían sus padres, jugaban como éstos, y eran ahorcados igual que sus padres» (Illich, 1975: 42).

El sistema escolar, dice Illich, es tan moderno como la niñez que lo produce. «La sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela. (...) que los niños aprenden en la escuela. Pero esta sabiduría institucional es en sí el producto de escuelas, porque el sólido sentido común nos dice que sólo a los niños se les puede enseñar en la escuela. Sólo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela» (Illich, 1975: 45). A medida que la escuela se ha ido extendiendo a todos los ámbitos de la sociedad (*más y más escuela es la medicina ante todos los problemas*), se han extendido las categorías que cumplen las premisas que Illich etiqueta a la "niñez".

Así, el discurso de la institución escolar incluye a los adolescentes, los jóvenes, los universitarios, la educación para adultos, el acceso a la universidad para mayores y el aula de la experiencia, los posgraduados, la formación de formadores, los parados, las amas de

casa, jubilados y los propios trabajadores en su necesidad de reciclarse y promocionar. Todos los individuos de todas las edades son potencialmente un cliente para la escuela.

Además de la edad, Illich plantea que la escuela construye la relación entre profesores y alumnos, partiendo del axioma de que el aprendizaje es fruto de la enseñanza. En esta idea se basa el éxito o el fracaso de la escuela. Sin embargo, Illich defiende la idea de que «todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros, y, a menudo, a pesar de éstos. (...) Toda persona aprende a vivir fuera de la escuela» (Illich, 1975). Aprendemos el hecho en sí de participar en el ritual de la escuela. Un ritual donde el profesor es la autoridad que custodia, ejerce de *moralista* («reemplaza a los padres, a Dios, o al Estado» asegurando que todo se sienta iguales en la escuela), *sacerdote* y *terapeuta*, desactivando en todos los caso la subjetividad de los clientes escolares.

Por tanto, el orden moral oculto de la escuela es que enseña fundamentalmente la necesidad de la propia institución escolar. El mito que se sustrae acríticamente de la escuela «divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos» (Rancière, 2010:24): los que saben y los que ignoran. El orden moral moderno inventa

«el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos» (Rancière, 2010:23)

A pesar del título de su obra (*Deschooling society*), Iván Illich «no propugnaba la eliminación de las escuelas. (...) El autor aboga, en cambio, por la eliminación del carácter oficial de las escuelas por el bien de la educación, (...) invertir aquellas tendencias que hacen de la educación una necesidad apremiante antes que una oferta de esparcimiento gratuito» (Olson y Torrance, 1991:50). Ante el mito de la escuela moderna, Illich cuestiona atravesar la eterna pregunta de la pedagogía, esto es: «¿qué hay que aprender?», y sustituirla por: «¿con quién y debo hacer para aprender».

Hay que añadir que nuestra propuesta de una educación expandida cuestiona la hegemonía absoluta de ese discurso dominante: la educación se expande cuando se aprende

a construir nuevos mundos, no a repetirlos. La educación critica este discurso dominante donde

«el hombre adicto a ser enseñado busca su seguridad en la enseñanza compulsiva y la mujer que experimenta su conocimiento como el resultado de un proceso quiere reproducirlo en otros» (Illich, 1975:58).

Nos enfrentamos, por tanto, a la tarea de volver a aprender haciendo y compartiendo. Expandir la educación, así, para dejar de sentir la necesidad de ser enseñados no es tanto «una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje» como «una cuestión de filosofía» (Rancière, 2010:12). Esto es, como opina Marina Garcés (2010),

«el desafío que está en el corazón (...) [es] dar(nos) que pensar. Frente al ingente consumo de información, frente al adiestramiento en competencias y habilidades para el mercado, frente al “formateo de las mentes” de la esfera mediática, frente al consumo acrítico de ocio cultural, frente a todo ello, el gran desafío hoy es darnos el espacio y el tiempo para ponernos a pensar».

Como el filósofo francés Rancière en *El maestro ignorante*, queremos ahondar sobre «el modo como la Escuela y la sociedad se simbolizan sin fin la una a la otra y reproducen así indefinidamente la presuposición igualitaria, en su misma negación» (Rancière, 2010:15).

En "Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega", Illich viaja a los orígenes del concepto de *paideia*, que cataloga como comparable a lo que hoy llamamos educación, y lo pone en funcionamiento en un sentido parecido al que lo hace Castoriadis⁷³. Para Illich, lo que hemos venido llamado imaginario moderno está marcado por la «cultura escrita lega», esto es, el «abandono simbólico del uso del alfabeto en las culturas occidentales» (Illich, 1991: 47). No se refiere Illich a la mera capacidad de escribir y leer o a la difusión de contenidos escritos, sino a un modo distinto de percibir la realidad, a una estructura y espacio mentales en los «que el libro se ha convertido en la metáfora decisiva a través de la cual concebimos el yo y el lugar que éste ocupa»; una trama de categorías «que,

⁷³ Las conexiones tácitas entre Illich y Castoriadis que revela esta investigación son de sumo interés, incluido en el uso de cierta terminología y lenguaje.

desde el siglo XII, ha moldeado el espacio mental de los laicos analfabetos tanto como el de los clérigos ilustrados» (Illich, 1991: 47). Para esta nueva estructura mental «es posible congelar el discurso, almacenar y recuperar recuerdos, grabar secretos en la conciencia – y por lo tanto examinarlos – y describir experiencias». Este nuevo espacio mental reconstruye la realidad social y constituye «un nuevo sistema de supuestos fundamentales acerca de lo que puede ser visto o conocido». Es a través de la historia del texto donde vemos la evolución de esta estructura mental «y la transformación de varias certezas que sólo pueden existir dentro de ella»: un orden de lo posible. En la actual cultura de la convergencia mediática (Jenkins, 2008) y la presencia – cuando no sustitución – del ordenador frente al libro «como metáfora fundamental de la percepción», el estudio de la cultura escrita tal y como lo plantea Illich nos resulta más que sugerente.

¿Cómo influye la alfabetización a la percepción, la representación, el razonamiento, la imaginación o la autoconsciencia? En la mayor parte de los estudios sobre los cambios mentales que produce la escritura, desde el neuropsicólogo ruso Aleksandr Lúriya a nuestros días, «se presupone la existencia de un vínculo causal entre la capacidad de escribir del individuo y la nueva estructura mental que adquiere» (Illich, 1991: 48), algo que Illich desmiente a lo largo de su escrito, poniendo sobre la mesa «los estados de analfabetismo, semianalfabetismo y posalfabetismo»⁷⁴ como «medios distintos de la instrucción en cuanto a la habilidad de leer y escribir». Es decir, Illich defiende una «independencia de la mente alfabetizada respecto de la capacidad personal de escribir» argumentando «la mágica transformación que está experimentando la mente alfabetizada» (Illich, 1991: 49). La cultura digital reemplaza el libro por el ordenador, pero «así como la cultura escrita lega es en gran medida independiente de las destrezas clericales del individuo, también la mente cibernética es en gran medida independiente de la capacidad técnica del individuo para manejar un ordenador» (Illich, 1991: 49). Illich sostiene esta afirmación en base a tres fenómenos: la brecha epistemológica entre la oralidad y la escritura, la implantación del espacio euclidiano y la desincrustación de la esfera económica.

⁷⁴ Véase Enzensberger (1986) "Elogio del analfabeto", publicado en El País (08/02/1986), disponible en línea en http://www.elpais.com/articulo/opinion/Elogio/analfabeto/elpepiopi/19860208elpepiopi_8/Tes

Los estudios de Havelock (2008), Goody (1996) o Ong (1987) sobre el paso de la oralidad a la escritura y sus consecuencias en los modos de percepción sirven a Illich para ilustrar que «nadie ha intentado trazar una historia de la mente alfabetizada en tanto distinta de la cultura escrita clerical» (Illich, 1991: 50). En 1973 el autor había abogado «por la eliminación del carácter oficial de la escuelas en el sentido en que se eliminó el carácter oficial de la iglesia en Estados Unidos». Una eliminación del carácter oficial de las escuelas «por el bien de la escuela», ya que «la alternativa a la escolaridad no es algún otro tipo de organismo educativo ni algún plan para introducir oportunidades educacionales en todos los aspectos de la vida, sino una sociedad que promueva una actitud diferente hacia las herramientas». Es por eso que el autor se interesa por las «circunstancias históricas bajo las cuales puede surgir la idea misma de las necesidades educacionales», ya que las escuelas hacen de la educación una necesidad apremiante «antes que una oferta de esparcimiento gratuito». Para ello, y dado que provenía de la teología, Illich empieza a estudiar la liturgia de la escolaridad como «construcción social de la realidad moderna y el grado en que ha creado la necesidad de que se imparta educación» a través de «rituales mitopoyéticos (creadores de mitos)». Ofrece una fenomenología de la escolaridad: «la escolaridad se compone de reuniones de individuos de determinada edad en torno a un así llamado maestro, durante tres a seis horas en doscientos días al año; de promociones anuales que celebran la exclusión de quienes fracasan o son desterrados a un curso inferior y de un conjunto de materias más detalladas y cuidadosamente elegidas que cualquier liturgia monástica jamás conocida».

A esta liturgia la denomina «ritual insensato» que genera la necesidad de ser enseñado como construcción social y la educación como un bien necesario para todos los participantes de esa realidad social. Sin embargo, cuando escribe este alegato afirma no haber vislumbrado «el debilitamiento de los conceptos clave tradicionales de la educación letrada, dado que los términos correspondientes se utilizan en metáforas que se adecuan al ordenador. No concebía entonces la escuela como una de las máscaras detrás de las cuales podía tener lugar esa transformación mágica» (Illich, 1991: 52). Los rituales de la escuela entienden la educación como aprendizaje, según Illich, «cuando tiene lugar bajo el supuesto de la escasez de los medios que la producen» (Illich, 1991: 53).

Para demostrar la importancia de partir de la escasez, Illich escribirá una introducción a la historia de la construcción social del *homo educandus* (Illich, 2008: 515) «y del contexto social dentro del cual su instrucción se considera como un proceso de enriquecimiento personal por medio de valores que se presuponen escasos. Conviene aprehender la organización de la sociedad en la perspectiva según la cual el ser humano tiene necesidad de programación e información como un aspecto desatendido de la historia del *homo economicus*», que sería el reverso de la historia del *homo educandus*, esto es, «la emergencia de una realidad social dentro de la cual la "educación" se percibe como una necesidad humana fundamental».

Sobre el paradigma de la escasez los economistas ya reflexionaron a partir del siglo XVIII, definiendo «su ciencia como el estudio de los valores – estableciendo con anterioridad que éstos son escasos – . La economía se volvió una disciplina que trata de la asignación de medios escasos a fines diversos» (Illich, 2008: 517). A medida que esta idea de la economía se imponía, hubo economistas que empezaron a aplicarla a sociedades lejanas y/o antiguas, es decir, aplicaban las categorías y paradigma de la escasez en economías de todo tipo y de todas las épocas. De la misma manera que los historiadores de la educación han querido ver en «una recitación de poesía, un ritual, un aprendizaje, un juego organizado» (Illich, 2008: 517), una actividad educativa de la manera que hoy entendemos este campo. No obstante, la economía política ha sido crítica con este aspecto y, por ejemplo,

«Elie Halévy demostró que el comportamiento social normado por presupuestos utilitarios constituye una ruptura radical con todo lo que presidía anteriormente las relaciones sociales. Treinta años después, Karl Polanyi concentraba el estudio de la emergencia de los mercados en Grecia, India y Mesopotamia. Mostraba, apoyándose en documentos, el lento proceso por el que una economía llega a desincrustarse: aparecen entonces interacciones sociales que se fundan en el postulado de la escasez» (Illich, 2008: 518).

Lo que viene a decir Illich es que el paradigma de la escasez forma parte del imaginario social moderno y a su orden, que «la "adquisición de conocimientos en un contexto en el que se presupone que las posibilidades de esta adquisición son escasas" constituye un carácter propio a nuestro mundo particular y único en su tipo» (Illich, 2008:

519). Illich sostiene que el nacimiento de la *paideia* en el mismo sentido que lo usa Castoriadis nace al mismo tiempo que la desincrustación de la esfera económica.

Junto a la desincrustación de la esfera económica (ambos procesos paralelos a la civilización griega), Illich advierte de la existencia formal del «espacio euclidiano» en estas mismas fechas, análogo a lo que él denomina espacio mental y nosotros hemos venido catalogando como imaginario social: «Cuando Euclides planteó como axiomático que dos líneas paralelas no se intersectan nunca, sin saberlo dio por sentada la existencia de un determinado espacio: ese "espacio" que ahora lleva su nombre. Euclides hizo un supuesto que, al no ser revisado, se convirtió en una certeza». Cuando más adelante, ya en el siglo XIX, Riemann demostró que este es sólo un caso especial y los antropólogos observaron que no todos los seres humanos ven con ojos euclidianos y que incluso en «las literaturas antiguas el espacio se describe mucho más cabalmente haciendo referencia a olores, sonidos y a la experiencia de desplazarse a través de una atmósfera que evocando la experiencia visual» (Illich, 1991: 54). Como plantea Kuhn (2005) para las ciencias, los paradigmas sobre los modos de percibir el espacio visual también han ido cambiando a lo largo del tiempo.

La *paideia* queda finalmente configurada por la brecha epistémica del paso de la oralidad a la escritura, o el paso de la *mousiké* a la *paideia*. La *mousiké* es como se conocía nuestro actual plan de estudios:

«los estudiantes aprendían a componer; la escritura siguió siendo una técnica servil practicada mayormente por alfareros hasta alrededor del año 400 a. C., cuando Platón fue a la escuela» (Illich, 1991: 56).

Illich, como hiciera Foucault (2009), se centra en el texto para describir un espacio de orden mental. Además considera que es importante tanto para la teoría de la educación como para teoría de la comunicación.

«Desde el siglo XII, el texto es un discurso pasado, codificado de modo que el ojo pueda tomarlo de la página: en la teoría de la comunicación, el término se aplica a cualquier secuencia binaria. El texto, como elemento eje dentro de la mente alfabetizada, tiene un comienzo y un final. Por definición, el alfabeto es una técnica para registrar sonidos del habla en una forma visible. En este sentido, es mucho más que cualquier sistema de notación. (...) Sólo el alfabeto

permite leer correctamente sin comprender lo que se lee. Y, de hecho, por más de dos mil años, la decodificación del registro alfabético no podía realizarse sólo con la vista» (Illich, 1991: 59)

Se leía en voz alta, ya que hasta San Agustín no comenzó a leerse en silencio. Poco a poco Illich va desgranando el proceso a través del cual surge un nuevo «yo lego», la «conciencia lega», la «memoria lega»:

«El nuevo tipo de pasado, congelado en las letras, se cimentaba tanto en el yo como en la sociedad, tanto en la memoria y la conciencia como en los documentos y registros, las descripciones y las confesiones firmadas. Y la experiencia de un yo individual se correspondía con una nueva clase de sujeto de las leyes (...) que a través de los siglos pasó a ser normativo para la concepción de la persona, toda vez que la sociedad occidental extendió su influencia. Este nuevo yo y esta sociedad eran realidades que surgieron sólo dentro de la mente alfabetizada» (Illich, 1991: 61-62).

La influencia de la escritura sobre la mente alfabetizada alcanza al «yo, la conciencia, la memoria, la descripción posesiva y la identidad» y a Illich le preocupa que «el ordenador como metáfora está exiliando a todo el que la acepte del espacio de la mente alfabetizada. (...) el surgimiento de un nuevo espacio mental cuyos axiomas generadores no se basan ya en la codificación de sonidos del habla a través de la notación alfabética, sino en la capacidad de almacenar y manipular "información" en bits binarios» (Illich, 1991: 65).

El autor llama, finalmente, a una reflexión «sobre una red de términos e ideas que conecta una nueva serie de conceptos, cuya metáfora común es el ordenador, y que no parece encajar en el espacio de la cultura escrita, dentro del cual se formó originalmente la pedagogía». Valiéndose de la novela de Orwell, *1984*, Illich cuenta la historia «del Estado que se ha convertido en un ordenador y de los educadores que programan a las personas de modo que lleguen a perder la distinción entre "mí mismo" y "yo" que ha florecido dentro del espacio escrito. (...) muchas personas aceptan hoy el ordenador como metáfora clave de ellos mismos y de su lugar en el mundo (...) Subrepticamente, pasan del dominio mental de la cultura escrita lega al del ordenador. Y lo hacen, en muchos casos, siendo tan poco competentes para usar la máquina como los laicos del siglo XII para usar la pluma y el

pergamino. La mente cibernética abarca una nueva clase de lego, sin ayuda de los organismos educativos». (Illich, 1991: 68)

La investigación que propone Illich, por último, «reconocería la heteronomía del espacio escrito en relación con otros tres dominios: los mundos de la oralidad, lo configurados por las notaciones no alfabéticas y, finalmente, el de la mente cibernética» (Illich, 1991: 69)

5.2. La economía de mercado

Afirma Taylor que la economía de mercado es una de las formas de autocomprensión social fundamentales para comprender el fenómeno moderno. La escuela, como institución moderna, se ve afectada en su conformación por la esfera económica. La sociedad «educada y civilizada» tenía en la sociedad comercial su fórmula mágica para su autorrepresentación desde las propuestas teóricas mismas de Grocio y Locke (Taylor, 2006: 87). En el siglo XVIII se conforma definitivamente la idea de una economía de mercado destinada hacia el beneficio mutuo, basada en una idea que puede ser considerada divina: la «mano invisible». Se sistematiza la idea de bien común y felicidad general con acciones y actitudes que participan de la economía para las que parecemos estar «programados». El sistema siempre logra su cometido (el bien común), incluso si las acciones y actitudes individuales no tenían esa intención originalmente.

«En *La riqueza de las naciones*, Adam Smith describió el más famoso de estos mecanismos, de acuerdo con el cual nuestra búsqueda de la prosperidad individual redundaría en el bienestar general. Pero hay también otros ejemplos, como por ejemplo el que describe Smith en su *Teoría de los sentimientos morales*, donde sostiene que si la naturaleza nos impulsa a sentir admiración por el rango y la fortuna, es porque el orden social queda mucho mejor garantizado por el respeto hacia las distinciones visibles que por el respeto hacia cualidades menos palpables, como la virtud y la sabiduría» (Taylor, 2006: 88).

De nuevo, la precisión y estructura del orden está presente para que todo *funcione*. De nuevo la escuela como garante de que la estructura se mantenga. El principal mecanismo social es el continuo intercambio de servicios entre seres humanos,

incluyendo como intercambio de servicios las relaciones entre gobernantes y gobernados o entre maestros y alumnos. No obstante, no son sólo razones económicas las que llevaron a este cambio de modelo social, sino que también hay razones políticas y espirituales que explicarían la importancia supina de la esfera económica en las sociedades modernas.

Como vimos más arriba en Foucault y Deleuze, «una sociedad auténticamente ordenada requiere que cada cual se tome en serio sus ocupaciones económicas, y prescribe una disciplina para cada una de ellas» (Taylor, 2006: 92). Además de esta razón política, la disciplina, la «santificación de la vida moderna» (razones espirituales) se explica por lo que Nietzsche vino a llamar «resentimiento» en su *Genealogía de la moral*, algo que Taylor llama «actitud antielitista» que «subyace a la importancia fundamental que atribuimos a la igualdad en nuestras vidas sociales y políticas» (Taylor, 2006: 93). La división entre lo que saben y los que no, los gobernantes y los gobernados se explica contradictoriamente por una presuposición igualitaria que niega en propio hecho de la oposición.

Además, el comercio se relaciona con la buena educación y el refinamiento, la civilización y la paz; la ambición por generar beneficios económicos se desprende de cualquier carga negativa y se centra en una armonía de intereses. Así, el surgimiento de una sociedad conjuntada como interconexión de actividades de producción, intercambio y consumo, que conforman un régimen caracterizado por sus leyes y mecanismo propios, parece ser la transformación fundamental producida por la nueva idea de orden, tanto en la teoría como en el imaginario social. La economía

«pasa a definir un modo de relacionarnos unos con otros, una esfera de coexistencia que en un principio podría ser autosuficiente, si no fuera por la interferencia de diversos conflictos y desórdenes. Concebir la economía como sistema es un logro de la teoría del siglo XVIII, de la mano de los fisiócratas y de Adam Smith, pero el proceso por el cual la colaboración y el intercambio económico se convierten en el fin principal de la sociedad es un cambio en nuestro imaginario social que arranca en aquel período y sigue aún en nuestros días» (Taylor, 2006: 95).

La etapa actual del capitalismo mantiene esta concepción de un orden normalizado que regula una mano invisible que permite articular la asentada idea del enriquecimiento mutuo, algo que, como plantea Touraine, desvincula la sociedad del cuerpo político (un

aspecto que veremos más detalladamente en el próximo epígrafe cuando hablemos del fenómeno de la «desmodernización»). Aunque «tal vez el único aspecto constante del capitalismo sea la inestabilidad»⁷⁵. Las conmociones de los mercados, el baile desenfrenado de los inversores, el repentino auge, derrumbe y movimiento de fábricas, la migración en masa de trabajadores», etc. (Sennett, 2008: 19-20) y el paso del hombre encerrado (entre los muros de las instituciones educativas, en nuestro interés aquí enunciado) al hombre endeudado (ante la sociedad credencialista y meritocrática, ante el cortoplacismo, el riesgo y la improvisación impuesta) que afirma Deleuze.

Sennett plantea que esta etapa del capitalismo incluye una nueva cultura, es decir, una serie de valores y prácticas nuevos ante la descomposición de las instituciones. Esta nueva cultura del capitalismo está centrada en el tiempo, el talento y la renuncia:

«Este tipo ideal de hombre o de mujer tiene que hacer frente a tres desafíos. El primero tiene que ver con el tiempo, pues consiste en la manera de manejar las relaciones a corto plazo, y de manejarse a sí mismo, mientras se pasa de una tarea a otra, de un empleo a otro, de un lugar a otro. Si las instituciones ya no proporcionan un marco a largo plazo, el individuo se ve obligado improvisar el curso de su vida, o incluso a hacerlo sin una firme conciencia de sí mismo. El segundo desafío tiene relación con el talento: cómo desarrollar nuevas habilidades, cómo explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian. Prácticamente, en la economía moderna muchas habilidades son de corta vida; en la tecnología y en las ciencias, al igual que en formas avanzadas de producción, los trabajadores necesitan reciclarse a razón de un promedio de entre cada ocho y doce años. El talento es una cuestión de cultura. El orden social emergente milita contra el ideal del trabajo artesanal, es decir, contra el aprendizaje para la realización de una sola cosa realmente bien hecha; a menudo este compromiso puede ser económicamente destructivo. En lugar de esto, la cultura moderna propone una idea de meritocracia⁷⁶ que celebra la habilidad potencial más que logros del pasado» (Sennett, 2008: 11-12)

Evidentemente, esta nueva cultura económica afecta directamente al campo escolar, pero veamos el último aspecto que señala Sennett:

⁷⁵ En el otro extremo de la imaginación radical de Castoriadis -y como recuerda Sennett-, el sociólogo Joseph Schumpeter denominó a esta energía capitalista en eterna transformación una «destrucción creadora».

⁷⁶ La génesis de la noción de meritocracia se encuentra en Young (1964) *El triunfo de la meritocracia, ensayo sobre la educación y la igualdad*, Madrid: Tecnos

«De ahí deriva el tercer desafío. Se refiere a la renuncia; es decir, a cómo desprenderse del pasado. Recientemente, la jefa de una dinámica empresa afirmó que en su organización nadie es dueño del puesto que ocupa y en particular que el servicio prestado en el pasado no garantiza al empleado un lugar en la institución. ¿Cómo responder positivamente a esta afirmación? Para ello se necesita un rasgo característico de la personalidad, un rasgo que descarte las experiencias vividas. Este rasgo (...) da un sujeto que se asemeja más al consumidor, quien, siempre ávido de cosas nuevas, deja de lado bienes viejos aunque todavía perfectamente utilizables, que al propietario celosamente aferrado a lo que ya posee» (Sennett: 2008: 12).

Sin duda, este sujeto que aprecia el nuevo capitalismo (y su escuela) no es un individuo fácil de encontrar. La mayoría de la gente necesita «un relato de vida que sirva de sostén de su existencia, se enorgullece de su habilidad para algo específico y valora las experiencias por las que ha pasado», dice Sennett. Así entendemos cómo el ideal cultural que requiere una escuela enmarcada en un sistema económico neoliberal no beneficia a la mayor parte de los individuos. Esto lo previó Weber con sus escritos sobre la burocracia⁷⁷ que Sennett utiliza para exponer su primera conclusión: el relato vital que se ha esfumado en esta nueva cultura capitalista es importante para los sujetos. El relato vital construye a su vez la identidad, la comprensión de uno mismo, poder incluirse en una categoría, pertenecer a algún lugar (Sennett). Y precisamente para pertenecer a algún lugar en el mundo se manda a los hijos a la escuela. Es la paradoja que Illich denomina «el Mito del Consumo Sin Fin». En lo que Sennett denomina la «sociedad de las habilidades», los parados son educados a pesar de que ya se encuentren cualificados profesionalmente, por la razón de que «se necesita una clase completamente distinta de habilidades». Pero nos preguntamos con Sennett: ¿a qué llamamos habilidades? ¿cómo se traduce en valor económico el talento de una persona en la sociedad del conocimiento? En este sentido el autor habla del *fantasma de la inutilidad*.

Con respecto a las teorías de la inutilidad, David Ricardo y Thomas Malthus se consideran los primeros en atender semejante campo: «el primero exploró cómo los mercados y la maquinaria industrial reducían la necesidad de mano de obra, mientras que el segundo reconoció las perversas consecuencias del crecimiento de la población» (Sennett,

⁷⁷ Véase Weber (2002) *Economía y sociedad*, Madrid: FCE y Weber (2001) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid: Alianza.

2008: 76). En los inicios del capitalismo industrial la educación no era accesible a las masas en el sentido en que lo es hoy en los llamados países desarrollados y lo inútil era una consecuencia principalmente de la imposibilidad de lidiar con lo masivo y lo mental. Pero «las instituciones educacionales mejoraron los niveles de alfabetización y de habilidades aritméticas elementales», algo que

«sólo sirve[n] para dar nueva y dolorosa forma a la primitiva idea de David Ricardo. La economía de las habilidades sigue postergando a las mayorías; para decirlo más refinadamente, el sistema de educación culmina en una gran cantidad de jóvenes educados a los que es imposible dar empleo, o al menos imposible en los campos que se han preparado» (Sennett, 2008: 77).

La educación, afirmamos una vez más, convertida en escenario de un sueño infinito que siempre se torna en pesadilla al despertar. Es aquí donde aparece en la esfera pública⁷⁸ el «fantasma de la inutilidad». Este asunto entronca directamente con los intereses de nuestro trabajo, ya que Sennett utiliza dos términos económicos, artesanía y meritocracia, para responder a la cuestión de qué conocimientos se valoran socialmente en el capitalismo. Define artesanía como el hecho de hacer bien una cosa por el simple hecho de hacerla bien, por la satisfacción que genera al artesano que trabaje ya sea con sus propias manos o poniendo esmero a tareas intelectuales. Algo que es incompatible con instituciones que quieren que la gente haga muchas cosas diferentes en muy poco tiempo. La valía personal del artesano entra en conflicto cuando se equipara a su talento.

«La habilidad implica un tipo de prestigio moral. Se trata de una nota al mismo tiempo social y personal. La artesanía encaja perfectamente en el marco del gremio medieval, pues allí tanto el aprendiz como el maestro podían tratar de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien. En la nueva situación, el talento medía una nueva clase desigualdad social: ser creativo o inteligente significaba ser superior a los demás, un tipo más valioso de persona. En esto reside el paso de la artesanía a la meritocracia» (Sennett, 2008: 96).

⁷⁸ Denominaremos esfera pública al «espacio común donde los miembros de la sociedad se relacionan a través de diversos medios, ya sean impresos, electrónicos, etc. y también de encuentros cara a cara, para discutir cuestiones de interés común, y por lo tanto para formarse una opinión común sobre ellos» (Taylor, 2006: 105).

Una meritocracia en el mismo sentido en que Pierre Bourdieu hablaba de la «distinción»⁷⁹ para desactivar calladamente a la mayoría «mientras las instituciones educacionales, culturales y del trabajo confieren explícitamente el estatus de élite. Para Bourdieu, el efecto de la distinción es iluminar a la élite y ensombrecer a las masas, aunque como comenta Sennett, este hecho es confuso y «es precisamente en la iluminación y la definición del talento donde reside la sutileza de la búsqueda meritocrática del talento» (Sennett, 2008: 100). El talento se mide en función de la capacidad potencial de adquirir conocimientos, y las pruebas que se hacen sobre esas capacidades han tratado de liberarse de todo prejuicio cultural y *objetivarse* de manera que la «la referencia social, el razonamiento sensato y la comprensión emocional han quedado excluidos» en favor de una superficialidad y estrechez del pensamiento y capacidades innatas que, por otro lado, no se pueden desligar de la experiencia cultural de cada persona. La forma en la que están elaborados los tests que miden el potencial de talento son lo opuesto a lo que pone en valor la artesanía.

5.3. Conocimiento y poder

Foucault, cuando estudia las relaciones entre conocimiento y poder, «no considera instrumento de poder el conocimiento superficial, y por tanto apenas describe la manera en que se busca y se practica la capacidad potencial en la meritocracia moderna» (Sennett: 2008: 107). Pero eso no significa que el filósofo francés no nos aporte un aspecto crucial de la meritocracia, que Sennett resumen en: «la negación de poder a la gran mayoría de quienes caen bajo su dominio». Para Foucault, la élite se introduce en el cuerpo de los individuos de la masa y le dominan haciéndoles sentir que no se entienden a sí mismos, como demuestra el denominado «fracaso escolar». La etiqueta de «fracasado» implica la inutilidad más profunda del yo, del individuo etiquetado, desarraigado de sus circunstancias sociales y económicas. La meritocracia escolar es además indiferente tras el juicio de valor que realiza sobre un individuo: se desentiende cada vez más a medida que se envejece. Las segundas oportunidades son cada vez menores en número, al contrario que en el trabajo

⁷⁹ Véase Bourdieu (1998) *La distinción*, Barcelona: Taurus.

artesanal, que para Sennett se fundamenta en el aprendizaje de hacer algo realmente mediante el método del ensayo y error «con independencia de cuáles sean las capacidades innatas de una persona, pues la habilidad se desarrolla en etapas, por impulsos irregulares» (111). En la institución escolar el modelo evaluativo del examen genera una ansiedad por el tiempo que vacía la capacidad e introduce a la propia institución escolar en una dinámica basada en el *resultadismo*, que la sociedad asume como credencialismo. La artesanía, el *yocomo-proceso*, es un desafío al sistema económico en el que se enmarca la institución escolar. Pero en ese campo se observa no la producción de un artesano, sino de una subjetividad neoliberal precisamente tratando a los participantes de la institución como «capital humano»⁸⁰ y «todo lo que conforma al individuo –la inteligencia, la apariencia, la formación, el matrimonio, la ubicación- constituye una inversión de tiempo o de energía que puede convertirse en futuras ganancias» (Read, 2010). El *homo economicus*, dirá Foucault, «es un empresario de sí mismo». Y en la medida en que los espacios escolares están formados de producción de conocimientos compartidos por una comunidad, son interpretados por quienes los habitan como una inversión en su propio capital humano. «Cada clase, cada actividad extracurricular, cada actividad social o de grupo se convierte en un posible dato para el currículum y en una inversión de capital humano» (Read, 2010: 101). Algo que ya indicaba Adam Smith en *La riqueza de las naciones*: «Había llegado a la conclusión de que la educación ayuda a incrementar la productividad de los trabajadores, así que el coste económico que se dedique a la instrucción de los trabajadores se compensa con el beneficio productivo que resulta» (Negrín y Vergara, 2005). En las últimas décadas se ha naturalizado el hecho de que incrementar el gasto en educación es sinónimo de incrementar la productividad. De hecho, desde los pensamientos más críticos se exige a los gobiernos de los Estados-nación que *inviertan* en educación porque es la fórmula mágica para el crecimiento económico. De hecho, la noción de «capital humano» se refiere precisamente a eso: aquella productividad que se dedica a la educación. El «capital humano pasó a significar la capacidad de productividad de cada persona incrementada por la educación recibida y la educación se entendió como uno de los medios que más contribuye a aumentar la productividad» (Negrín y Vergara, 2005). Esto llevó a la creación de políticas comunes (OCDE, Banco Mundial y la UNESCO principalmente) que, a expensas de

⁸⁰ Véase Foucault (2009) *El nacimiento de la biopolítica*, Madrid: Akal

algunas críticas desde voces discrepantes, asumían la teoría del capital humano y la inversión en bienes educativos. Como se relacionaba la educación con el crecimiento económico, los países del Tercer Mundo apostaron por ello con la ayuda internacional. A la vista está que las tesis que relacionan directamente más educación con más riqueza no son ciertas y prueba de ello es la acentuación de las desigualdades, la pobreza, la marginación social o la destrucción paulatina del planeta:

«La crítica de R. Collins es una de las más demoledoras a la teoría del capital humano, porque además de demostrar que los datos económicos no indican una clara contribución de la enseñanza al desarrollo económico más allá de facilitar una instrucción a las masas, insiste en que la formación poco tiene que ver en la productividad en los puestos de trabajo, ya que los individuos más cualificados ocupan los puestos administrativos y burocráticos del sector público y en el sector privado que dan más poder y no aquellos otros que exigen conocimientos superiores y el uso de la tecnología» (Negrín y Vergara, 2005: 207).

Ni siquiera la crítica más demoledora consigue articular un discurso que separe educación y economía. La teoría del capital humano como función social está vigente de la mano del neoliberalismo económico y político, incluso desde su crítica opuesta, que no niega el hecho del capital humano, sino su aplicación social. Y es que la crítica a que más inversión en educación no era sinónimo de una mayor productividad sirvió también a los que postulaban una nueva política neoliberal, como es el caso de F. Hayek⁸¹, que basa su propuesta en la crítica la intervencionismo, «la reducción de salarios, la reducción del gasto público, especialmente los gastos sociales, el abaratamiento del despido libre y el aumento de las modalidades de contratación temporal y, en definitiva, todo lo que contribuya a que las leyes del mercado sean las que rijan la economía» (Negrín y Vergara, 2005: 210). La escuela, evidentemente, no es ajena a este viraje neoliberal y es objeto de crítica por su incapacidad de ser rentable, productiva económicamente. El Banco Mundial propondrá salarios a los profesionales de la educación en función de los resultados. Por su parte, Friedman⁸² y otros representantes de esta línea dura del neoliberalismo plantearán la necesidad de desarrollar un sistema educativo más eficaz «basándose en los principios de

⁸¹ Véase Hayek (2008) *Los fundamentos de la libertad*, Madrid: Unión Ed.

⁸² Véase Friedman (2005) *Libertad de elegir*, Barcelona: Grijalbo

mérito y esfuerzo individual, todo ello dentro de un criterio de competitividad entre profesores e instituciones» (Negrín y Vergara, 2005: 211).

5.4. Competencias y meritocracia

Con respecto a lo antes planteado, acudimos de nuevo a la *herramienta* del imaginario social para analizar las relaciones entre escuela y capitalismo, desde el discurso neoliberal o desde su opuesto, ya que «el capitalismo ha colonizado nuestro imaginario mental y utópico» (Díez Gutiérrez, 2010: 109). Se ha santificado el crecimiento económico, la productividad y la competitividad de tal manera que hacen que otras visiones de la realidad sean ofensivas. Autores como Latouche (2008), Taibo (2009) o el propio Castoriadis han afirmado la insostenibilidad del crecimiento y la inevitabilidad de una catástrofe crecentista basada en la producción y el consumo. Como vimos más arriba, siguiendo el planteamiento de Castoriadis, es precisamente la *paideia*, la educación, la generadora de este imaginario colectivo.

Términos como «excelencia», «competencias» o «calidad educativa» reestructuran los sistemas educativos «al servicio del mercado», siguiendo la línea marcada por los organismos internacionales ya citados. Como recoge⁸³ Díez Gutiérrez, «el neoliberalismo se ha convertido en el "telón de fondo" de los ajustes de las políticas educativas mundiales, que ya no se limitan al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos del ideario educativo y a las propias políticas pedagógicas» (Díez Gutiérrez, 2010: 111). La imposición del consenso neoliberal es tan potente que marca «los límites de la discusión», olvidando incluso la vieja discusión que hemos abordado de la educación al servicio de la reproducción del sistema frente a una educación emancipadora: este discurso hegemónico «plantea cómo hacer más eficaz y eficiente el sistema educativo al servicio de la empresa y del mercado; ya no se plantea como servicio público al servicio de la ciudadanía, sino como producto que las personas

⁸³ Enrique Javier Díez Gutiérrez utiliza el análisis de numerosos autores y autoras cuyos ensayos recoge Gentili (1997) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires: Losada.

consumidoras han de elegir...» (Díez Gutiérrez, 2010: 132). Tanto los que frecuentan las aulas como los que no, lo tienen claro: lo importante es el «título», la «salida (laboral)», el «certificado» que engrose el currículo «en función del mercado de trabajo con el fin de incrementar la competitividad internacional, la ganancia» (Díez Gutiérrez, 2010: 111). Lo que el capitalismo ha logrado en relación a la escuela en el proceso de «larga marcha» del que habla Taylor es imponer la ideología que se inserta en su dinámica. Tras «buenas prácticas» como la educación pública, la participación ciudadana, la solidaridad, el aprendizaje para toda la vida, las competencias básicas en secundaria, etcétera, se esconden (o se traducen en función de los intereses y exigencias de las empresas) valores neoliberales de competitividad, rendimiento, beneficios que modulan al individuo hasta convertirlo en un yo ideal que Sennett ha definido como difícil de encontrar y que veíamos más arriba.

En ese sentido, organizaciones como la ERT (*European Round Table of Industrialists*⁸⁴) se implican desde hace décadas en el debate sobre lo que ha de ser la educación con informes como *Educación y Competencias en Europa* (1989) en donde podemos leer sobre «la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea», la «inadecuación y arcaísmo» de los sistemas educativos nacionales, la no correspondencia de «la oferta de cualificaciones» con «la demanda» o lo sorprendente de que se permitan estudios no relacionados directamente con el mercado laboral. La escuela paralela, los medios de comunicación, reproducen la narrativa educativa desde el punto de vista de la "utilidad" y "lo que sirve para la vida real", entendiendo la escuela como un campo generador de recursos humanos. El ideal humanista de la Ilustración, aun basándose en postulados discutibles como la igualdad natural y otros que hemos anunciado más arriba, mantenía como idea otro tipo de hombre; y por ello Touraine, como veremos en el siguiente epígrafe, habla de *desmodernización*. «Con la difusión de esta peligrosa y sutil ideología, se está tendiendo a reducir la enseñanza a las competencias útiles para las empresas, y a

⁸⁴ La ERT es un importante grupo de presión empresarial de ámbito principalmente europeo que ha apoyado decisiones políticas y económicas como la moneda única o el Tratado de Maastrich y cuyos presidentes desde la década los años 80 eran responsables de compañías como Volvo, Nestlé, Philips o Nokia.

obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser vendible en el mercado de trabajo⁸⁵» (Díez Gutiérrez, 2010: 114).

Pero no es algo exclusivo de lobbies como la ERT. Cada año, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) tiene por objeto «evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o de integrarse a la vida laboral. Es muy importante destacar que el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio»⁸⁶. No parece estar desacertado Sennett con su análisis sobre la nueva cultura del capitalismo. En el informe correspondiente al año 2009⁸⁷ se destaca, por ejemplo, la competencia lectora, que se define de la siguiente manera: «comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad». Es un discurso utilitarista de las competencias que busca un individuo eficaz, competitivo y *empleable*.

Encontramos una tensión narrativa inherente entre un discurso oficial de "educación en valores" subsumida en una "educación en ideología". Ser competente sí, pero, ¿para hacer qué? Según se desprende de los programas educativos, para aportar a la «competitividad empresarial de las industrias nacionales, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico y el crecimiento industrial y financiero» (Díez Gutiérrez). El desarrollo del sujeto (la felicidad del sujeto) se olvida en beneficio del «desarrollo de las competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los

⁸⁵ Véase Laval (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona: Paidós.

⁸⁶ El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve, disponible en línea en <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>

⁸⁷ Disponible en <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>

trabajadores a la evolución del mercado laboral». De ahí la importancia central de la palabra "competencia", relacionada con "competitividad" y "empleabilidad". El capital humano es, por tanto, una colección de competencias que hagan al sujeto lo más flexible posible. No obstante, esta mutación hacia otro tipo de yo genera desafección y desarraigo, desorientación y, a fin de cuentas, control en el sentido en que lo relata Deleuze. De esta forma la educación es un insumo más, un producto de consumo, un activo rentable que «se separa de la esfera pública, negando su condición de derecho social, para confiarla al mercado, transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según la capacidad de compra de los consumidores (...). La educación, como cualquier otro producto que se compra y vende, es una mercancía» (Díez Gutiérrez).

En una investigación etnográfica que realizó Jesús Martín-Barbero con sus alumnos, acudieron a un supermercado y a una plaza de abastos para recabar sensaciones, sonoras, visuales y olfativas. En el caso del supermercado, reinaba el silencio de las personas frente a una música continua, ligera, ambiente, parecida a la de los aeropuertos y otros no-lugares ; visualmente, los productos tenían un orden y una disposición reglada, y estaban etiquetados correctamente; el olor era apenas perceptible. En el caso de la plaza, por el contrario, el ruido⁸⁸ de la muchedumbre y los olores del género podía sentirse desde mucho antes de llegar. Los productos estaban desordenados y las etiquetas, cuando aparecían, tenían faltas de ortografía o estaban incompletas o no se sabía bien a qué señalaban. El grupo de investigación concluyó que en la plaza la información era pésima comparada con la rigurosidad de la misma en el supermercado. No obstante, la variedad de sensaciones de la plaza ofrecía cantidades ingentes de comunicación en comparación con la pobreza comunicativa del supermercado. En ese sentido, la escuela se asemeja cada vez más a un supermercado. Expandir la educación es segregar la información del supermercado a la plaza, que es de todos y de nadie al mismo tiempo, es un lugar de lo común. Es expandir los conocimientos que se imparten enlatados en la escuela y ponerlos a disposición de la ciudad. Que la escuela deje de ser supermercado (como de hecho impone el mercado y la

⁸⁸ «El ruido contiene posibilidades, que pueden, quién sabe, ser más afectivas que discursivas, más enigmáticas que dogmáticas», afirma Mattin en un texto de presentación de Mattin y Iles (Ed.) (2009) *Ruido y capitalismo*, San Sebastián-Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia- Diputación Foral de Gipuzkoa – Arteleku disponible en http://www.arteleku.net/audiolab/ruido_capitalismo.pdf

sociedad credencialista) y se deje empapar por la comunicación más desordenada de la plaza. Esta cuestión es la que nos lleva a aportar la perspectiva del procomún en relación a la escuela como posibilidad de abandono de las prácticas de eficiencia y tecnificación de la apuesta neoliberal. El imaginario que construye la paideia hoy día «contribuye a "civilizar", inculcando en la población un *habitus* determinado: el *habitus* capitalista»⁸⁹. La educación no un espacio de reflexión y argumentación que pueda dar lugar a pensar (Garcés, 2009). Se trata más bien de una preparación para una vida de consumo (Illich, 1975).

5.5. Capitalismo cognitivo y sociedad-red

El paso de la *cultura de la máquina* a la *cultura del ordenador* no es simplemente un paso más dentro del progreso tecnológico que tiene sus raíces en la revolución científica, la Ilustración y la industrialización. La cultura digital de lo que el sociólogo Manuel Castells ha teorizado como sociedad-red no sólo genera nuevas técnicas y nuevas mediaciones, sino que se introduce en los huecos más profundos de la cultura dando lugar a una transformación de las categorías de lo humano, de *la máquina*, de *lo real*, y de las posiciones relativas entre tales términos. Estas transformaciones no se originan exclusivamente en el campo tecnológico, pero es innegable que tienen en la difusión extensiva de tecnologías computacionales e informacionales su manifestación más evidente. El sujeto y las redes o la desaparición de la diversidad cultural en favor de la homogeneidad de los códigos de intercambio son fenómenos generales de la cultura contemporánea que se analizan y comprenden más claramente al tener en cuenta el impacto de las nuevas tecnologías en los distintos ámbitos de la vida.

«Nos encontramos con una complejidad de múltiples agentes, prácticas [...] interrelacionados que actúan e interactúan entre sí configurándose, reconfigurándose y transformándose mutuamente» (Lévy, 2007: XV). Estas interacciones están cambiando los sistemas de producción económica y el comercio, la organización social, administrativa y política, así como desestabilizando tradiciones culturales profundamente arraigadas de

⁸⁹ Véase Tenti Fanfani (2003) "La escuela y los modos de producción de la hegemonía", *Revista de Educación FLACSO*, http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_05pole.pdf

manera, a veces, dramática. Estos cambios hacen surgir oportunidades y riesgos. Desde luego, estas visiones reclaman, al mismo tiempo, un posicionamiento al respecto, ya que lo que unos pueden atisbar como un tipo de «nuevo socialismo» mal entendido, otros lo toman como una nueva hegemonía ideológica liberal;

«[...] este horizonte no deduce *per se* una posibilidad inmediata de autoorganización, aunque contiene elementos que apuntan en este sentido. Por supuesto, también, puede conducir a una suerte de neofeudalismo, motivado por el atrapamiento capitalista de la subjetividad» (Rodríguez, 2003: 138).

Esta coyuntura se presenta «como un posible horizonte emancipatorio –e incluso como una realidad en expansión– sólo si se considera la posibilidad de la auto-organización efectiva del *general intellect*. Auto-organización siempre contrapuesta a los mecanismos de captura y subordinación capitalistas» (Rodríguez, 2003: 157).

Esta nueva situación posee una dimensión estratégica que no eluden ni mucho menos las agendas políticas y económicas, que ya llevan algún tiempo utilizando una serie de fórmulas para nombrar este período de transformación: sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad red o *new economy* son algunos de los conceptos utilizados, tanto por los medios de comunicación, como por los autores que se han implicado en esta materia desde las diferentes aproximaciones disciplinares. No obstante, «lo que a menudo escapa a estas propuestas, que tratan de aferrar la velocidad de esta enorme mutación, es esa dimensión conflictiva y radicalmente contradictoria que se sitúa también como programa de gobierno y de dominio» (Rodríguez, 2003 :13).

La tesis del capitalismo cognitivo nos sugiere la idea de que el trabajo (un campo en tensión con el escolar) es cada vez más una actividad lingüística, comunicativa y relacional. Como apuntan Hard y Negri en *Imperio* (2003), nos enfrentamos a un capitalismo que se sustenta en las palabras, los signos, las imágenes, esto es, apoyado en máquinas de comunicación que son la potencia y el poder de las sociedades de control de las que Deleuze hablara como superación de las sociedades disciplinarias sobre las que reflexionó Foucault. La producción y difusión de saberes comienza a ser el principal foco de esta nueva economía y trabajo en red. Según algunos autores *pone a trabajar* (ya que reproduce modos de coacción y sometimiento a una relación salarial) una «nueva tecnicidad» (Martín

Barbero, 2005) en la que se sustituye el carácter protésico de la relación del cuerpo del obrero con la máquina, captando los saberes en beneficio de lo financiero, inaugurando una suerte de fusión de cerebro e información, a través de tecnologías que juegan con el tiempo y la memoria, que ejercen su poder sobre los hábitos mentales desde la distancia, las fuerzas que los componen, los deseos, los afectos y las creencias (Lazzarato, 2006).

«Las cuencas de cooperación que toman como materia prima las interconexiones neuronales de la sociedad red (...) ya han sido rebautizadas según la intuición de Marx como *general intellect*» (Rodríguez, 2003: 15). El concepto *general intellect* es a menudo rebautizado como “inteligencia colectiva” dentro del ámbito de la cibercultura; lo cierto es que la noción de *general intellect* aparece por primera vez en los escritos de Marx en un fragmento sobre las relaciones del hombre con las máquinas en los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, donde destacaba que el conocimiento social se había convertido en una fuerza productiva inmediata. En efecto, podemos atisbar ahora con mayor intensidad y de manera dominante en la sociedad del conocimiento un cambio en las relaciones de fuerza que se expone en la crisis del modelo liberal de explicación económico-político, basado en un paradigma de la escasez que no casa con la abundancia que acompaña a los conocimientos y los bienes culturales. Las formas de difusión y distribución se han multiplicado de manera inversamente proporcional al abaratamiento que ha supuesto la digitalización de la información. Nicholas Negroponte (2000) nos daba cuenta de ello hace ya más de una década cuando publicaba su libro *Being digital*. Nos ilustra el cambio de paradigma a través de la historia del *paso del átomo al bit*.

Esta transición del átomo al bit ha permitido el paso de una economía propia de la sociedad industrial al trabajo en la economía y la sociedad del conocimiento, que lo entendemos

«como un conjunto dinámico e interrelacionado de agentes, organizaciones y relaciones laborales en red, que se caracteriza por [...] la utilización de una infraestructura tecnológica, la digital, que sustituye al trabajo manual y mental rutinario, [...] por] la consolidación de nuevas demandas cognitivas, habilidades y competencias a la fuerza de trabajo, [...] por] una nueva organización de los esquemas laborales, basados en la flexibilidad, la autonomía funcional y la interconexión en red [...] y, por último, por] notables transformaciones de la estructura del

empleo, el paro, los salarios, las relaciones laborales, y de las vinculaciones entre trabajo y no trabajo» (Torrent, 2009: 54).

La expansión de la producción y distribución cognitivas de este *general intellect* afecta a los sectores estratégicos de todas las economías y, de plano, al campo escolar. Ambas esferas, económica y escolar, se encuentran en una situación de aturdimiento: «la alimentación y la salud por las patentes sobre la vida y sobre los fármacos; la educación por los procesos de privatización y por la vinculación de la investigación pública a las grandes compañías; el software y la red por las patentes sobre los métodos de programación y por la privatización de internet; los bienes culturales por la aplicación restrictiva y reactiva de los derechos de autor» (Rodríguez, 2003: 18). Si entendemos que la inteligencia colectiva es, con un lenguaje marxista, un medio de producción, «la propiedad intelectual tiene una dimensión equiparable a los clásicos presupuestos liberales de la seguridad y la propiedad privada» (Rodríguez, 2003: 18). Esto se puede observar en la violencia con que las entidades privadas de gestión de derechos de autor se han tomado las libertades de uso del conocimiento, promoviendo – con la compañía y la intervención del Estado – imposiciones de cánones por venta de CDs, por reproducción de música en establecimientos públicos como taxis o salones de celebración de bodas. Esta reacción de tintes represivos ha supuesto también el asedio al derecho de copia privada en las redes de intercambio de archivos, conocidas como P2P (*peer to peer*) y popularizadas por software como Napster o Emule. Sin olvidar la batalla actual por imponer un nuevo canon sobre el préstamo de libros en bibliotecas públicas. Todas estas ofensivas jurídicas demuestran, al menos, tres cosas: que se multiplican los desajustes económicos, que los intereses económicos de los poderes fácticos influyen de manera definitiva las decisiones de la autoridad política y que todas estas decisiones no vienen más que a confirmar la necesidad del actual sistema de subordinar el *general intellect* a la producción de valor, dado el empoderamiento que supone el trabajo en red y la cooperación. En esa necesidad, la mirada a una noción de sujeto autónomo en tanto que sabe de su dependencia original con respecto a otros sujetos con los que comparte cultura, lenguaje y saberes, nos parece fundamental.

La cultura de la sociedad-red repercute en el campo escolar en tanto que modifica las relaciones interpersonales, los modos de producción y consumo entendidos como esa relación clientelar escolar que plantea nuestra hipótesis, en las formas de dominación y

control y en los mecanismos de resistencia, antagonismo y represión de la imaginación de los sujetos. Todos estos «daños colaterales» son los que ilustra el sociólogo U. Beck en su idea de la sociedad del riesgo. En una coyuntura como ésta, el poder se define como el *poder comunicar*.

5.6. Escuela y procomún

Nos parece enriquecedor relacionar el campo de lo económico con la idea de procomún (*commons*) entendido como una forma expandida de los campos escolares para «desbordarlas y traducirse en dos interpretaciones radicalmente diferentes de la organización de la sociedad; una basada en la mercancía y en la propiedad privada del conocimiento, los recursos y los derechos, la otra en los comunes» (Read, 2010: 102).

Antonio Lafuente⁹⁰ define el procomún como aquellos bienes que son de nadie y de todos al mismo tiempo. El Estado moderno, explica, creó lo público a expensas de lo común, confundiendo ambos términos, creyendo que la única manera de defender los bienes comunes era haciéndolos pertenecer al Estado. La situación que hemos analizado mediante las tesis de Sennett y que ampliaremos con la perspectiva de Touraine, junto al planteamiento de Read de diferenciar entre conocimiento como mercancía y saberes comunes, nos anima a pensar en la necesidad de diferenciar qué es público y qué es común, qué pertenece al procomún. Sobre la circulación de los *commons*, Dyer-Witheford (2006) destaca que el modelo de circulación del capital en Marx relatava la transformación de mercancías en dinero. Los teóricos del marxismo autonomista, por su lado, demostraron que esa circulación es mucho más que un bien que muta a dinero: es también la circulación de conflictos y resistencias, de cuestiones inmateriales, aunque formulan muy pocas tesis en torno a qué tipo de sociedad tiende esa circulación de conflictos y resistencias. Las nuevas teorizaciones sobre las nociones de multitud y biopolítica, dice Dyer-Witheford, deben

⁹⁰ Antonio Lafuente, investigador del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CSIC) en el área de estudios de la ciencia, habla sobre el procomún en una entrevista disponible en http://medialab-prado.es/article/entrevista_con_antonio_lafuente. La entrevista se enmarca en un proyecto más amplio de Medialab Prado en Madrid, denominado Laboratorio del Procomún, con información disponible en http://medialab-prado.es/laboratorio_del_procomun. Véase también Lafuente (2007) *El carnaval de la tecnociencia*, Madrid: Gadir.

reconsiderar esta omisión. Sugiere así lo común como un bien producido para ser compartido en asociación con otros. «*The circuit of the common* traces how shared resources generate forms of social cooperation—associations- that coordinate the conversion of further resources into expanded commons». Esto es, abandonar un mundo compartimentado donde lo común es o bien público, o bien privado.

En analogía a Marx, que distinguía entre capital mercantil, industrial y financiero, podríamos definir distintos momentos de la circulación de los comunes de la siguiente forma:

«These include *terrestrial commons* (the customary sharing of natural resources in traditional societies); *planner commons* (for example, command socialism and the liberal democratic welfare state); and *networked commons* (the free associations open source software, peer-to-peer networks, grid computing and the numerous other socializations of technoscience)» (Dyer-Witford, 2006).

En contra del planteamiento de Garrett Hardin⁹¹, que favorecía el desarrollo de los mercados para salvaguardar los intereses de los comunes ante su supuesta degeneración en manos de la comunidad, las prácticas inmateriales que propone Dyer-Witford «explore the possibilities of a "cornucopia of the commons" in which collaborative creation and shared use generate most robust and abundant goods. In this sense, then, the construction of a network commons has already been raised to a very high level». Nos sirve a nuestra tesis el planteamiento de Dyer-Witford porque habla de expandir los comunes, en el mismo sentido que nosotros hablamos de expandir la educación.

Como indica Marina Garcés (2009), «si la existencia ha sido privatizada, cada vida es entonces un campo de batalla». Y « sólo desde ese campo de batalla puede levantarse la pregunta por lo común».

⁹¹ Véase Hardin (1968, 1995) "La tragedia de los comunes", disponible en línea en <http://www.eumed.net/coursecon/textos/hardin-tragedia.htm>: «Este artículo fue publicado originalmente bajo el título "The Tragedy of Commons" en *Science*, v. 162 (1968), pp. 1243-1248. Traducción de Horacio Bonfil Sánchez. *Gaceta Ecológica*, núm. 37, Instituto Nacional de Ecología, México, 1995».

En torno a esta cuestión, Amador Fernández-Savater expone⁹² que lo común se ha relacionado frecuentemente con la idea de comunidad, en la historia del pensamiento contemporáneo que piensa el mundo desde la radicalidad, esto es, desde la profundidad, de la misma forma que los teóricos de la Modernidad pensaron el binomio público-privado; a su vez, la cuestión de lo común constituye un problema central para la historia de la filosofía. Lo común surge como base de la comunidad, que es lo que nos hace semejantes, lo que nos permite vivir juntos. Fernández-Savater plantea tres factores por los que hablar de lo común es relevante en estos momentos: (1) la crisis de las figuras tradicionales de lo común como la nación, la clase, la ideología, el partido o el sindicato. Conceptos que no han desaparecido pero que carecen de la misma fuerza que hace unos años; (2) la privatización de la existencia. Cada vez nos enfrentamos más solos al mundo, a pesar de que cada vez estemos más hiperconectados; y (3) la aparición de nuevas figuras de lo común muy crispadas. Identidades cerradas, agresivas, víctimas, los integristas, los nacionalismos. Estas tres coordenadas serían abrazadas a su vez por dos corrientes a propuesta de Fernández-Savater, dos hilos de pensamiento de lo común: el que entiende lo común como «nada en común» (Bataille, Blanchot, Agamben o Roberto Esposito) y el que entiende lo común como «mundo en común» (como un tejido de relaciones de relaciones, siguiendo a Merleau-Ponty o filósofos que escriben hoy como Marina Garcés).

Los autores que se alinean con el pensamiento de lo común como «nada en común», se hallan afectados por el contexto histórico del comunismo soviético y el nacional-socialismo alemán: en nombre de la comunidad se ha desarrollado una capacidad infinita para la autodestrucción, «el nosotros como un mascarón de proa». Según Fernández-Savater, los autores de esta corriente piensan lo común como comunión, como un solo cuerpo, como una identidad compartida, como una propiedad. Se piensa lo común como un yo contenedor de «yoes», como un yo hipertrofiado, gigante, unidad de unidades. Roberto Esposito⁹³, comenta Fernández-Savater, analiza etimológicamente la palabra común (*communus*): «co» (como vínculo, juntura) y «munus» (como deuda, deber o don obligatorio,

⁹² Las líneas que siguen aluden a la exposición de Amador Fernández-Savater en una conferencia disponible en <http://bookcamping.cc/blog/11-sobre-lo-comun-todo-lo-que-me-hace-va-mas-alla-del-yo>

⁹³ Véase Esposito (2006) *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Madrid-Buenos Aires:Amorrortu

algo que debes devolver). El antropólogo Marcel Mauss⁹⁴ identificó el don como la base del vínculo social, algo que funda una historia entre nosotros: alguien que muestra gratitud sabe recibir y devolver, mientras que el ingrato rompe el vínculo de dones. Esposito concluye, tras su investigación del étimo de común, que éste no es algo dado, ni acabado; no es una propiedad ni un objeto sino algo que falta, algo que está en proceso, que circula entre nosotros. Algo que, por tanto, me afecta, me exige y me expone ante los otros. Lo interesante de su planteamiento es lo que denomina el «paradigma de la inmunización»: si el *munus* es lo que nos obliga a devolver el don, el inmune estará privado de un deber o devolver un don, esta dispensado del lazo social. Así es como define Roberto Esposito el individuo moderno: protegido del contagio y del riesgo de exposición a lo común, tiene la garantía de no ser tocado por los otros. Lo común sería para Esposito una deuda en movimiento, en circulación. Por otro lado, destaca autores y nociones como Bataille («comunidad negativa»), Blanchot («comunidad de los amantes»), Agamben («singularidad») o Deleuze («comunidad de los solteros»).

El segundo hilo de pensamiento que presenta Fernández-Savater para introducir someramente la noción de común, la que lo entiende como «un mundo en común», plantea que todos, por el mero hecho de existir, estamos atravesados y constituidos por olores, historias, flujos alimenticios, afectos, sufrimientos, amores, amigos, lenguas o recuerdos que «no son yo y sólo yo», sino que son «todo lo que me ata al mundo y las fuerzas que me atraviesan y van más allá del yo». Un cruce de relaciones en una trama de relaciones. «La suma de tú y yo no es dos. Es un entre en el que puede aparecer cualquiera. Cuando esto ocurre, podemos decir que hemos hecho una experiencia del nosotros que no sólo desafía las leyes de la aritmética, sino sobre todo un determinado escenario de relaciones de poder. Hemos dibujado las coordenadas de una dimensión común. Ha aparecido un mundo entre nosotros» (Garcés, 2009). En resumen, podemos decir que ambas corrientes sospechan la una de la otra a la vez que las dos proponen imágenes inspiradoras de lo común como algo en movimiento.

⁹⁴ Véase Mauss (2009) *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Madrid: Kartz Editores.

6. EL PROCESO DE «DESMODERNIZACIÓN»: CRISIS Y TRANSFORMACIÓN DE LA MODERNIDAD

Los aspectos que hemos abordado hasta el momento en torno a una nueva cultura del capitalismo, hacen que ésta pueda ser considerada una especie de epítome de lo que a partir de la década de los ochenta se consideró como el estadio terminal de nuestra cultura: la posmodernidad. De hecho, si hacemos un repaso de conceptos, el uso de lo *pos* (*poscapitalismo*, *posmedia*, *posfotografía*, etc.) resulta extravagante. Autores como Frederick Jameson o Jean Baudrillard apuestan por un concepto de cultura donde ésta se ve alejada de los límites de lo real, entrando en la lógica de un tiempo perpetuo, de la misma forma que las operaciones cibernéticas se reciclan en bucle. No es casualidad la coincidencia del desarrollo de las tecnologías con un oscurecimiento de la perspectiva histórica que se había construido en el proyecto moderno. Ya hemos apuntado la importancia del pensamiento francés (posterior a la Crítica de la razón dialéctica de Sartre) y sus reflexiones acerca de las relaciones de poder que se reproducen entre sociedad y tecnología. Hemos hablado de Foucault o Deleuze; también, junto al pensamiento de otros como Roland Barthes, François Lyotard o Paul Virilio, «lo real» sería desplazado en su totalidad por un paisaje mediático que se consolida tecnológicamente y en el que no quedaría el más mínimo espacio por tomar o por explorar. Será lo que Barthes llamaría «el imperio de los signos», Antonio Negri «el triunfo de lo facticio» o Baudrillard «lo hiper-real». Podríamos afirmar que estos autores -y las corrientes posmodernas en general- han dado una cierta «bienvenida» a los progresos de la cultura digital como una confirmación y profundización actualizada de sus proposiciones teóricas. Es por eso que, como apunta Jesús Carrillo, la legitimación de sus patrones conceptuales son objeto de un alto grado de «verosimilitud teórica» en los estudios de la cibercultura. Y a veces esto se ha malentendido. Las consecuencias han sido más legitimar la situación, que aplicar sus críticas. Paralelamente, autores como Bruno Latour, Peter Sloterdijk o Donna Haraway (desde los estudios sociales de ciencia, tecnología y sociedad o el ciberfeminismo) han examinado la manera en que las tecnologías permiten a grupos o actores, o grupos sociales relevantes, negociar formas específicas de poder, autoridad y representación en la producción de conocimientos.

Desde luego, el capitalismo informacional no ha conseguido demostrar que la «mano invisible» liberal (ese convencimiento de que la economía está gobernada y es conducida a un rendimiento óptimo por una mano invisible que misteriosamente optimiza el ajuste entre la oferta y la demanda) sea capaz de diseminar la riqueza, como aseguraba el fundador del pensamiento económico liberal en *La riqueza de las naciones*, Adam Smith. Más bien lo contrario, es la pobreza la que se ha desterritorializado y difundido por doquier, sobre todo en los espacios periféricos que no están conectados a la red. De ahí los flujos migratorios como redes alternativas que pretenden entrar en alguno de los nodos a través de estrechos y fallas, aeropuertos, ciudades portuarias y fronteras.

Para Touraine, aunque la idea de posmodernidad pueda ser útil para entender críticamente el fin el modelo racionalista de la Ilustración, es pobre para abordar la crisis en sí, no es un instrumento válido para «salvar la capacidad de acción política de los que no serían otra cosa que consumidores "mundializados" (...) Por eso, más que la idea de posmodernidad, coloca la idea de «desmodernización» en el inicio del análisis. Los elementos que estaban asociados se han disociado y los dos universos, el de las redes de intercambio y el de las experiencias culturales vividas, se alejan cada vez más rápidamente uno de otro. Tan imposible resulta creer en un mundo unificado por el comercio y el respeto a las normas que organizan su funcionamiento como aceptar una completa fragmentación de las identidades, un multiculturalismo absoluto que haría imposible la comunicación entre comunidades encerradas en sí mismas» (Touraine, 1997:40).

6.1. El proceso de «desmodernización»

Touraine (1997) nos ayuda a comprender el orden moral moderno y sus instituciones atendiendo a lo que denomina un proceso de «desmodernización» desde un modelo clásico hasta la actualidad. En el modelo clásico, «la idea de derecho natural (...) afirmó que el orden social debía fundarse no sólo en la voluntad general sino también sobre un principio no social: la igualdad». El mundo moderno secularizado ya no es la imagen de Dios, sino del interés general, «norma suprema»: «el derecho de un lado y la educación de otro aseguran la correspondencia del individuo y de la sociedad.

Institucionalización y socialización son los dos mecanismos fundamentales que establecen entre la sociedad y el individuo un juego de espejos» (Touraine, 1997: 34). El interés general asegura la libertad y la felicidad de los individuos a través de una guerra de todos contra todos, asegurando

«el triunfo de la razón sobre las tradiciones, de la igualdad entre los individuos sobre las desigualdades que triunfan en todos los ámbitos de la sociedad civil y en las comunidades tradicionales. El universalismo de la razón y el individualismo de la moral se unen en la idea de una sociedad libremente organizada por la ley» (Touraine, 1997: 35).

Universalismo de la razón o racionalidad instrumental e individualismo moral, en principio ideas opuestas, se atraen gracias a las instituciones políticas de la sociedad o Estado de derecho, entre ellas la más importante: la escuela. «Sin embargo, las instituciones sociales nunca han abolido la disociación de la vida privada y de la vida pública. Ya en la época de la Ilustración, la economía mercantil difundía conductas que se alejaban de la moralidad fundada en el sentimiento, la piedad y la idea de los derechos humanos» (Touraine, 1997: 37). En poco tiempo, cuenta Touraine, «se desmoronó el mito fundador de la sociedad racional y la correspondencia entre el individuo y el Sujeto. La oposición entre el individuo y el orden social, entre el placer y la ley, fue afirmada primero por Nietzsche y por Freud.

A sociólogos como Durkheim y Weber, la racionalización de la sociedad industrial les pareció tan preñada de peligros como de esperanzas. La idea de nación dejó de designar a la colectividad de ciudadanos libres para referirse a la búsqueda de una identidad colectiva e histórica. La sociedad de producción empezó a transformarse en sociedad de consumo» (Touraine, 1997: 38). Es el síntoma, para Touraine, por el que no podemos creer en la rigidez de una dualidad economía-cultura o razón instrumental-individualismo moral. Según el autor francés el Estado no es capaz de mantener «la balanza entre la industrialización del mundo y la libertad personal, entre el espacio público y la vida privada. La unión de la razón y de la conciencia se ha desgarrado» (Touraine, 1997: 38). Es la expresión de la insatisfacción que produce la disyuntiva Fukuyama-Huntington o el fin de las ideologías frente al choque de civilizaciones.

«No se puede elegir entre esas interpretaciones, no sólo porque ambas son igualmente apresuradas, sino porque la realidad principal, que una y otra dejan que se les escape, es la disociación de los dos universos, el de las técnicas y mercados y el de las culturas, el de la razón instrumental y el de la memoria colectiva, el de los signos y el de los sentidos», el de la información y el de la comunicación, añadiríamos nosotros. Esa disociación es lo que Touraine denomina «desmodernización», que «queda definida por la ruptura de los vínculos que unen la libertad personal y la eficacia colectiva» (Touraine, 1997: 39).

No obstante, Touraine utiliza la noción de posmodernidad sólo como instrumento crítico «que nos ayuda a percibir la crisis y el fin del modelo racionalista de la Ilustración» (Touraine, 1997: 39), pero no le exige al concepto de posmodernidad, o lo ve incapaz, «de asumir las consecuencias de la separación que constata entre las dos mitades de nuestra experiencia». Con el alejamiento de cultura y economía, más que posmodernidad, para su análisis necesitamos la concepción de una «desmodernización».

«Los elementos que estaban asociados se han disociado y los dos universos, el de las redes de intercambios y el de las experiencias culturales vividas, se alejan cada vez más rápidamente uno de otro. Tan imposible resulta creer en un mundo unificado por el comercio y el respeto a las normas que organizan su funcionamiento como aceptar una completa fragmentación de las identidades, un multiculturalismo absoluto que haría imposible la comunicación entre comunidades cerradas en sí mismas» (Touraine, 1997: 40).

Pero que Touraine pretenda superar esa disociación y estallido de la modernidad con sus tesis, no niega que lo reconozca como nuestra experiencia central, ni que lo acepte con pesimismo. Este derrumbamiento es una oportunidad para la desorganización, para el desorden, esto es, una vez más, una puerta abierta a lo heteróclito: «La caída de la sociedad como modelo de orden y de integración, produce una crisis social, pero también abre la vía a la búsqueda de un nuevo principio de combinación de la racionalidad instrumental y de la identidad cultural» (Touraine, 1997: 40-41).

Por tanto, afirmamos con Touraine que la «"desmodernización" se define por la disociación de la economía y las culturas, y por la degradación de la una y de las otras, que es su consecuencia directa» (Touraine, 1997: 54). Este proceso largo, a veces oculto o latente en períodos como la II Guerra Mundial o la Guerra Fría, a veces evidente como tras la caída del Muro de Berlín y la aceleración de una economía globalizada, genera

rupturas «no sólo en el plano internacional; atraviesan todas las sociedades, los actores colectivos organizados y los propios individuos. Que instituciones, costumbres, creencias y programas den todavía una apariencia de unidad a personalidades, a sociedades y a un mundo, todos disociados, no debe impedirnos ver lo esencial: nuestra modernidad arranca en harapos, y no podemos aceptar con corazón alegre esa descomposición en nombre de la entrada en una era posmoderna que tendría todos los encantos del individualismo crítico mientras milagrosamente sigue al amparo de las reacciones "identitarias" y comunitarias» (Touraine, 1997: 54-55). Como consecuencia, si la «desmodernización» rompe el sistema y el actor, obtenemos también una «desinstitucionalización» y una «desocialización», conceptos profundamente relacionados con el campo escolar que nos interesa.

6.2. «Desmodernización» y «desinstitucionalización»

«Por "desinstitucionalización" hay que entender el debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales, y más simplemente la desaparición de los juicios de normalidad que se aplicaban a las conductas regidas por instituciones. Entramos en unas sociedades que algunos se complacen en llamar tolerantes, palabra grata de oír, pero cuyas normas de borran, favoreciendo la coexistencia de diversos tipos de organización social y de conductas culturales en cada terreno, lo cual es a un tiempo liberador y angustioso» (Touraine, 1997: 55). La incertidumbre de instituciones como la familia o la escuela son ejemplos de esta dualidad entre liberación y angustia propia del desgarramiento que producen las grandes transformaciones. Existe en la actualidad una amplia gama y combinaciones de tipologías familiares que hace que no podamos ya definir a la familia «en términos institucionales sino más bien en términos de comunicación entre los miembros de la unidad familiar o incluso de reconocimientos de derechos e intereses personales de cada uno de ellos» (Touraine, 1997: 55). Esta crisis institucional es igualmente válida para la escuela. Esa idea de espacio oficial de transmisión de unos conocimientos que posee un grupo de personas encargadas de depositarlos en otras personas a su cargo (esa idea de educación bancaria de la que hablaba Paulo Freire) se decompone a medida que se avanza en el sistema escolar desde

la educación infantil hasta la universidad.

«En la escuela primaria, la relación maestro-alumno sigue siendo central, y el alumno se define por relación al maestro; en el colegio, los jóvenes empiezan a salir de la cultura escolar, y en el instituto viven desgarrados entre dos universos: el de la vida profesional que se acerca y que impone la consecución de diplomas, y el de la cultura de la juventud que se desarrolla libremente en los institutos pero que es ajena a la cultura escolar, hasta el punto de parecer incomprensible o agresiva a los docentes. El universo del empleo y de las técnicas se enfrenta al de la identidad y de la comunidad» (Touraine, 1997: 56).

Este proceso de «desmodernización» y «desinstitucionalización» sugiere una transformación, una mutación, un espacio de oportunidad, «un nuevo paisaje cultural y social en el que la noción de Sujeto ocupe el puesto central que en el paisaje antiguo ocupaba la de Sociedad». En este contexto prima la desorientación ante la incertidumbre; instalados en un imaginario social determinado, encerrados en la metáfora de la modernidad, no hay puntos de referencia fijos. El desmembramiento de nuestro cuerpo, convertido en líquido (Bauman, 2007), se vislumbra porque debemos dividirnos entre el universo de las técnicas y los mercados y el universo de la identidad y de la comunidad, algo que corrompe la personalidad y la vida social del sujeto. Esto es, que a «desmodernización» y «desinstitucionalización» se suma una «desocialización».

6.3. «Desmodernización» y «desocialización»

La personalidad construida a través de la funcionalidad de sus roles sociales que remitían a formas de autoridad, normas y valores comunes (el mundo vivido o *Lebenswelt*, para los autores alemanes) mecanizaba la relación entre el actor y el sistema. Touraine llama «desocialización» a «la desaparición de los papeles, normas y valores sociales con los que se construía el mundo vivido» como consecuencia de la desinstitucionalización.

«Mientras que un sistema de producción se concebía necesariamente como un sistema de relaciones sociales de producción, la economía de mercado, regida por la competitividad internacional, la proliferación de nuevas técnicas y los movimientos especulativos de los capitales, está cada vez más dissociada de sus relaciones de producción. De igual modo, la

educación ya no puede transmitir las normas de conducta (disciplina, trabajo, expectativa de gratificación diferida) que impone el modo de producción» (Touraine, 1997: 58).

Todo ello hace que las expectativas del sistema y las expectativas del actor ya no sean parte de un mismo engranaje que funciona, sino que las perspectivas de ambas entidades se enfrentan. Touraine explica esta cuestión en tanto que «la economía ya no es un sistema social, sino un flujo o un conjunto de flujos que siguen de forma convulsa direcciones muy previsibles y descontroladas». Touraine se hace una serie de preguntas al respecto que le llevan a concluir que «desmodernización», «desinstitucionalización» y «desocialización» conducen a una «despolitización», y que la crítica a la sociedad industrial no está ya fundamentada en un contexto que ha desplazado los conflictos:

«¿Puede seguir existiendo un conflicto organizado entre fuerzas que se han vuelto tan totalmente ajenas una a otra como el mercado y los movimientos integristas? ¿No hemos salido de la situación en que podían existir movimientos sociales que luchaban por el control social de recursos y de modelos culturales cuyo valor admitían conjuntamente los adversarios? ¿No sustituye forzosamente la violencia a la negociación, de la misma forma que la contradicción sustituye al conflicto? ¿No hemos entrado en lo que Weber denominaba la guerra de los dioses? (...) El orden político ya no constituye, ya no fundamenta el orden social. (...) Crisis de representatividad, de confianza, que se ha acentuado a medida que los partidos se volvían paulatinamente empresas políticas que movilizaban recursos, legales o ilegales, para producir unos elegidos que podían ser "comprados" por los electores cuando éstos los consideraban defensores de sus intereses particulares, y que ya no podemos considerar agentes de la creación social» (Touraine, 1997: 60).

Frente a esta situación de desmodernización que afecta inexorablemente a la escuela, este trabajo defiende no una vuelta a la nostalgia de recuperar la funcionalidad del orden social, «sino la aceptación de la ruptura de esa síntesis antigua que era el *homo politicus* y la búsqueda de una nueva construcción de la modernidad. El fundamento de ésta ya no puede ser la ley, y debe buscarse en el deseo que cada individuo tiene que combinar en su vida personal la participación en el universo técnico (y económico) y la movilización de una identidad cultural (y personal), siempre desfasada respecto a la racionalidad instrumental. Y es a través de la crisis de "desmodernización" como descubrimos la necesaria apelación al Sujeto personal» (Touraine, 1997: 69-70).

Esta mirada al Sujeto trata de dar respuesta al «cómo articular el éxito de la razón instrumental con la diferencia cada vez más radical de las identidades personales y colectivas» (Touraine, 1997: 75). Esta idea configurará parte de nuestra propuesta de ampliación del espectro de lo posible en el campo de lo escolar.

7. DE UNA EDUCACIÓN SOCIOCÉNTRICA A LA ESCUELA DEL SUJETO AUTÓNOMO

«El hombre es esencialmente un animal que cuenta historias.

Esto significa, que sólo puedo contestar a la pregunta

'¿Quién soy?' si antes respondo a la pregunta previa

'¿De qué historia o historias siento que formo parte?»

Alasdair MacIntyre

En esta modernidad desbordada⁹⁵ («desmodernización», «desinstitucionalización» y «desocialización») se hace inviable, siguiendo a Touraine, «recurrir a una figura del Sujeto definido como el servidor de Dios, de la razón o de la Historia» (Touraine, 1997: 77). La noción de sujeto no es fácilmente delimitable y hasta podríamos decir, junto a Edgar Morin (2010), que conlleva una suerte de misterio a la par que claridad. Montaigne (y más recientemente lo hace, a menudo, el escritor Enrique Vila-Matas) recoge la respuesta que daba San Agustín a la pregunta sobre el tiempo: si no me lo preguntan, lo sé, pero si me lo preguntan, lo ignoro. Algo así ocurre con la noción de sujeto, evidente en cuanto decimos «yo» (en casi todas las lenguas existe el pronombre o al menos está presente en la conjugación verbal), misteriosa en cuanto «se intenta considerar de modo determinista la sociedad y el individuo», donde el sujeto se desvanece (Morin, 2010).

⁹⁵ Véase Appadurai (1996) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Montevideo-Buenos Aires, Trilce-Fondo de Cultura

7.1. La noción de sujeto

Antes de hablar de una escuela que pasa a poner en el centro al sujeto y no a la sociedad y su orden moral, es necesario acotar en la medida de lo posible a qué nos referimos cuando hablamos de sujeto. Según Edgar Morin, nuestro propio yo es cognoscible desde dos perspectivas: la comprensivo-reflexiva y la científico-determinista. En el primer caso, la comprensión, el «sujeto aparece en la reflexión sobre uno mismo y según un modo de conocimiento intersubjetivo, de «sujeto a sujeto», mientras que en el segundo caso, el sujeto «se eclipsa en el conocimiento determinista, objetivista, reduccionista sobre el hombre y la sociedad» (Morin, 2010: 170). Morin plantea que las Ciencias Sociales y Humanas han expulsado al sujeto, que es lo mismo que decir que el sujeto desaparece con el imaginario social moderno y su orden moral; el sujeto se desvanece incluso en teorías como las de Althusser, Lacan o Lévi-Strauss. Como vimos en el estado de la cuestión de manera tangencial, el postestructuralismo foucaultiano, e incluso Barthes, regresaron de alguna manera al sujeto, «pero fue un retorno existencial, que acompañaba el retorno del eros, el retorno de la literatura, y no un retorno del sujeto al seno de la teoría» (Morin, 2010).

Pero poner de nuevo en el centro del debate teórico al sujeto es, para Morin, partir de una base *bio-lógica*, comenzando por una idea de autonomía inseparable de la idea de autoorganización: «La autonomía de la que hablo ya no es libertad absoluta emancipada de toda dependencia, sino una autonomía que depende de su entorno, sea biológico, cultural o social (...) No podemos ser autónomos más que a partir de una dependencia original con respecto a una cultura, lenguaje, saber». Es decir, que la autonomía no es una autonomía absoluta, sino incompleta o mejor, relacional. En el sentido de una autonomía compartida.

Además de la idea de la autoorganización, Morin plantea precisar el concepto de individuo antes que aproximarse al de sujeto. En términos biológicos, los individuos producen y son producidos por individuos cumpliendo un ciclo de reproducción en el que son productos y productores. La sociedad, en el mismo sentido, se conforma de interacciones entre individuos, pero la sociedad (y su cultura, normas y valores) «retroactúa sobre los individuos humanos y los produce en tanto que individuos sociales

dotados de una cultura» (Morin, 2010: 172).

No obstante, estamos hablando aquí de un proceso reproductivo y comunicativo cíclico entre individuos, y no entre sujetos. Para ello, dice Morin que es necesario pensar que «toda organización biológica necesita una dimensión cognitiva» que es indispensable para la vida en tanto que el entorno es la fuente de conocimiento y reconocimiento (la fuente de construcción del universo exterior y del universo interior). Morin llama a esa dimensión cognitiva «computacional». Y he ahí la base de su noción de sujeto:

«en la naturaleza singular de su computación. (...) Esta computación del ser individual es una computación que cada uno hace de sí mismo, por sí mismo, y para sí mismo (...) El cómputo es el acto por el cual el sujeto se constituye situándose en el centro de su mundo para tratarlo, considerarlo, realizar en él todos los actos de salvaguarda, protección, defensa, etc.» (Morin: 2010: 172).

El sujeto se coloca a sí mismo en el centro del mundo: es egocéntrico. Cuando usamos el «yo» estamos ocupando ese lugar central del universo, por lo que podríamos inferir que «yo soy mi ego». Esta aseveración permite a Morin una diferenciación conceptual similar a la que plantea Touraine: el «yo» es subjetivo frente al «ego», que es un sujeto objetivado. Es decir, tendemos a distanciarnos de nosotros mismos mediante un tratamiento objetivo de uno mismo. Nos podemos referir a nosotros mismos y al mundo exterior, al otro. Eso se suma al hecho de que disponemos de dos subjetividades: la cerebral y la de nuestro organismo, la que protege nuestro sistema inmunológico. Esa distinción de lo propio y lo del otro recupera el paradigma de la inmunidad que hemos visto en Esposito. De ahí se desprenden dos principios: uno de exclusión y otro de inclusión. Lo que Morin va a llamar principio de exclusión «puede enunciarse así: si cualquiera puede decir "yo", nadie puede decirlo en mi lugar», lo que hace yo una entidad única. En el caso del principio de inclusión, «es a la vez complementario y antagónico del mismo. Puedo inscribir un "nosotros" en mi yo como puedo incluir mi "yo" en un nosotros; de este modo puedo introducir mi subjetividad y mis finalidades a los míos, mis padres, mis hijos, mi familia, mi patria» (Morin, 2010: 174-175). Inclusión y exclusión se contradicen y complementan, como en la doctrina de los opuestos de Heráclito, como en la dimensión dialógica moriniana: *«el sujeto oscila entre el egocentrismo absoluto y la*

abnegación absoluta». El principio de inclusión supone que nos comuniquemos entre sujetos que comparten cultura, lengua y sociedad.

Para que el sujeto se pueda hacer a sí mismo preguntas como qué es la política, qué es la ciudad, qué es la escuela, qué es la cultura, etc. necesita una autocomprensión que hace brotar la alteridad que le viene dada implícitamente (es una dualidad determinada por la reproducción misma entre dos seres y siente atracción por otros), que le permite comunicarse con los demás. Pensar un sujeto que nace aislado fue el modelo de hombre natural y libre del contrato social moderno. «El hombre real sería el que está en ese estado de naturaleza que no necesita a nadie, que no está atado a nadie por lazos de amor y compasión, un solitario que puede seguir su propio camino», hacerse a sí mismo sin ventajas previas y «elige tener ciertos tipos de acuerdos sociales», dice Martha Nussbaum. Pero a pesar de que el principio de exclusión desprende siempre una cierta imposibilidad de comunicación con el otro, la propia idea de decir que la subjetividad es incomunicable es ya una forma de comunicarla. «Se puede pues enunciar que la cualidad propia de todo individuo sujeto no se puede reducir al egoísmo y permite por el contrario la comunicación y el altruismo» (Morin, 2010: 176).

La noción clásica de «ego» en Freud diferencia entre lo pulsional («esto») y el «super-ego» (la autoridad del padre que se puede extrapolar al maestro, la patria, la sociedad en su conjunto, etc.). El ego sufriría las tensiones entre las pulsiones de un «esto» frente al «super-ego». Pero siempre nos referimos a todos los elementos mediante el «yo»: ya estemos fuera de nuestras casillas, ya estemos poseídos por el orden moral, ya estemos entregados al amor. Cuando hablamos, ¿quién habla? «¿Acaso, a través de mi "yo" hay un "nosotros" que habla (la colectividad cálida, el grupo, la patria, el partido al cual pertenezco), acaso es su "se" el que habla (la colectividad fría, la organización social, la organización cultural que me dicta mi pensamiento sin que yo lo sepa a través de sus paradigmas, sus principios de control del discurso que sufro inconscientemente) o es un "esto", una maquinaria anónima infrapersonal que habla al mismo tiempo que me da la ilusión de hablar de mí mismo?» (Morin, 2010: 180). Para Morin, no hay respuesta satisfactoria para esto más que el hecho de que el ser sujeto es complejo, es un «privilegio inaudito» al mismo tiempo que «banal», puesto que todo el mundo puede decir «yo». Pero

hay que reconocer que «todo sujeto es potencialmente no sólo actor, sino autor, capaz de conocimiento/elección/decisión» y que, más allá de determinismos materiales, la sociedad se conforma a partir de «un juego de enfrentamiento/cooperación entre individuos sujetos, entre los "nosotros" y los "yo"» (Morin, 2010: 181).

Lo que Morin quiere aportar aquí es que, como ya hemos visto en el epígrafe de los imaginarios sociales aplicado a las instituciones, el sujeto no es tampoco algo esencial, pero tampoco es exactamente una ilusión, sino que podemos decir que es algo que también *se instituye*. De ahí la necesidad de que sea tratado como tal tanto por las Ciencias Humanas y Sociales como por parte de la escuela, que es el interés principal en este trabajo. Una teoría sobre escuela y sociedad que no dé cabida al sujeto entendida de esta manera cae en un determinismo que no permite lanzar preguntas y dar que pensar sino que apuesta por respuestas y soluciones sin importar cuál es la raíz del asunto. Algo que implica terminar reproduciendo lo establecido como si fuera inevitable. «Así pues, hace falta una reconstrucción, se necesitan las nociones de autonomía/dependencia, la noción de individualidad, la noción de autoproducción, la concepción del bucle recursivo donde uno es a la vez producto y productor» (Morin: 2010: 181). La escuela, como institución regida por el racionalismo científico y su paradigma cognitivo, niega la existencia del sujeto. Tampoco hablamos de plantear un sujeto metafísico ajeno a la experiencia. Apostamos por la contradicción y complejidad del concepto de sujeto para abordar el estudio de la escuela y la sociedad. Supone situar al sujeto *fuera de lugar*.

7.2. El sujeto objetivado, el sujeto desgarrado

Con respecto a lo planteado, en el campo escolar y en sus relaciones con otras esferas hallamos un sujeto objetivado mediante lo que Foucault denominaba «prácticas divisoras», que «son evidentemente centrales en los procesos organizativos de la educación en nuestra sociedad. Estas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás» (Ball, 1993). Foucault entrevió estas cuestiones en la naturaleza disciplinar de la escuela: los exámenes, la organización en grupos por edad, la separación en función de las capacidades intelectuales de los

individuos, etc.

Por su parte, Touraine ha querido ver en el fenómeno de la «desmodernización» una oportunidad para repensar ese sujeto al que califica como «desgarrado». Sin los anclajes de un orden moderno, el Sujeto se desprende y disgrega junto a la religión social y cívica, religión institucional que Illich denomina precisamente «sociedad escolarizada» o simplemente «escolarización», no restringiendo con este término solamente al campo escolar sino a la liturgia de la escolaridad presente en las instituciones sociales. La desfragmentación y el caos de tiempos y espacios difumina la integración de las diferentes experiencias vividas a medida que se debilita el orden familiar y escolar. Ya no es válida la consecución de autonomía a partir de la conciencia de las normas interiorizadas.

Como ha analizado López Petit (2007), hablar de civismo hoy es un discurso que trata de abrazar esta desfragmentación de personalidades y desactivarlas usando el sentido común.

«En una sociedad que tiende a organizarse a partir del consumo, la personalidad no posee principio de integración. (...) cada vez nos vemos más privados de espacio y de tiempo socialmente definidos» y «lo que se percibe en principio como crisis de la familia o de la escuela, es decir, de la educación y de la socialización, es también crisis de formación de la identidad personal» (Touraine, 1997: 78).

Asistimos a un sujeto amenazado por una sociedad de consumo «que nos manipula, y por la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones como lo estaba en el pasado por la sumisión a la ley de Dios o de la sociedad». Esto es: el consumo y las redes financieras y de información como órdenes de sacralidad en el que se difumina la experiencia humana. La oportunidad se encuentra para Touraine no en el universo degradado de las técnicas de mercado, no en el universo de la identidad cultural subyugada a la comunidad nacional, sino en «el ser particular, el individuo, que es cada uno o cada una de nosotros de nosotros», que «sufre al ser desgarrado, al sentir si mundo vivido tan descompuesto como el orden institucional o la representación misma del mundo» (Touraine, 1997: 81). Touraine no apuesta ya, como hiciera Benjamin, por la esperanza como arma común cargada de futuro; propone el sentimiento de desgarramiento, el sufrimiento y dolor del individuo ante el alejamiento de los universos cultura y economía,

este sentir como verdadera posibilidad de resistencia ante la «desmodernización». Un sufrimiento que es más evidente para quienes adolecen de la pobreza, la inseguridad o la marginación social, pero que experimentan todos los seres humanos como «desgarramiento cultural (...) vivido por todos los que no se identifican por entero ni con el mundo de éxito ni con el de la tradición» (Touraine, 1997: 81).

Lo remarcable del planteamiento que rescatamos de Touraine es que esta cuestión no es propia de una desviación, no es la excepción, no es sólo una anomalía, sino que el desgarramiento se interioriza como «la situación común, vivida en unas condiciones más o menos desfavorables, con márgenes de iniciativas más o menos reducidos» (Touraine, 1997: 81). La idea de sujeto que plantea Touraine comienza rechazando ambos universos, instrumentalidad e identidad en tanto que «ésta no es más que una forma degradada, replegada sobre sí misma, de una experiencia vivida» (Touraine, 1997: 82). Como diría Debord, «lo verdadero es un momento de lo falso» (Debord, 2000). Aquello que la experiencia puede asumir como más integrada a su ser no es más que un sucedáneo de identidad subsumida en la fascinación de una sociedad de consumo. Esta afirmación desactiva «las construcciones de la sociología funcionalista cuyo principio central consistía en la correspondencia de las instituciones y de las motivaciones, del sistema y del actor. El Sujeto personal sólo puede formarse desprendiéndose de las comunidades demasiado concretas, demasiado holistas, que imponen una identidad más fundada sobre deberes que sobre derechos, la pertenencia y no la libertad» (Touraine: 1997: 82).

Como se preguntaba Martín-Barbero en una conferencia en Sevilla en 2009⁹⁶:

«Cómo podemos pedir que los ciudadanos se expresen si durante el tiempo que están en la escuela, la inmensa mayoría del tiempo es para repetir lo que leen (...) Hay que poder contar tu propia historia, hay que construir tu visibilidad. (...) Hay que construir una palabra que hoy está hecha con más ingredientes que tinta. La posibilidad del ejercicio de la ciudadanía pasa por la posibilidad de que haya gente que aprenda a contar su propia historia y, por tanto, a ganarse que el otro le tenga en cuenta. Hace muchos años descubrí esta polisemia preciosa del verbo “contar” en castellano, contar historias pero también tener en cuenta».

⁹⁶ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=-zbDedIIuO8>

Ser el actor de su propia historia es la búsqueda de identidad y subjetivación o individuación que propone Touraine, centrándose en una escuela del sujeto, como luego veremos. «El Sujeto es el deseo del individuo de ser un actor. La subjetivación es el deseo de "individuación", y este proceso sólo puede desarrollarse si existe una conexión suficiente entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad». Como el proceso de «desmodernización» impide esta conexión, se hace necesario un «doble desprendimiento del Sujeto, que se libera de la fuerza de los mercados (...) de un lado, del cerramiento de las comunidades del otro, es condición necesaria para que se establezca la comunicación de Sujeto a Sujeto, "la comunidad ideal de comunicación"» (Touraine, 1997: 84).

La construcción del Sujeto en un mundo desgarrado, desmodernizado, no se configura recurriendo a principios superiores o en nombre de una ley, de un Dios, de un pueblo o de la razón. La novedad de pensar un mundo desgarrado está en que «la subjetivación ya no tiene en sí misma la figura de la defensa de los derechos del ciudadano o del trabajador; se manifiesta en primer lugar en el nivel de la experiencia vivida individual, de la angustia creada por una experiencia cada vez más contradictoria, como aquellas a las que me refiero a menudo: la del alumno de instituto o colegio dividido entre una cultura de la juventud y la búsqueda de diplomas indispensables en el inicio de una vida profesional» (Touraine, 1997: 86).

Es necesario, por tanto, que el individuo se reconozca como Sujeto para «proseguir un relato particular (*to keep a particular narrative going*), como dice Anthony Giddens, para concebir su propia biografía en la continuidad de su experiencia en situaciones muy diversas» (Touraine, 1997: 87) y para romper la falta de conciencia crítica. Se trata de que nos alejemos de la idea políticamente correcta del ciudadano, del civismo. «No hay que confundir la idea de Sujeto con la de personaje social, consciente de sus derechos y de sus deberes, buen ciudadano y buen trabajador. El Sujeto es más sufriente que triunfante, más deseo que posesión» (Touraine, 1997: 96). Touraine mira al Sujeto como base de lo social: la relación del sujeto consigo mismo es rectora de las relaciones que mantiene con el resto de la sociedad: «es un principio no social el que rige las relaciones sociales», de modo que de nuevo, tras un largo período durante el que se trata de explicar lo social únicamente por lo social, reconocemos que lo social descansa en lo no-social y

únicamente se define por el lugar que otorga o niega a ese principio no social que es el Sujeto» (Touraine, 1997: 95). Touraine sigue a Foucault en el hecho de que

«la imagen universalista del Sujeto humano, definido como derecho, y separado por tanto de cualquier experiencia particular, Sujeto ni hombre ni mujer, ni amo ni esclavo, ha sustituido a la idea de una realización del Sujeto a través de la historia, como Estado republicano o como déspota ilustrado, luego como clase particular pero encargada de una misión universalista de liberación. En cada ocasión, esa apelación al sujeto ha dado fundamento a un poder absoluto, y cuanto más concreto se volvía el Sujeto, cuanto más cargado estaba de realidades y relaciones sociales, más totalitario se volvía también ese poder que hablaba en su nombre, penetrando en todas las células de la vida social» (Touraine, 1997: 100-101).

Esto es: la presencia de un sujeto deseante y la influencia dominadora de un poder que impone normas y un orden moral. El «esto» frente al «super-ego». Así, en cada momento histórico encontramos un Sujeto subsumido en un mito concreto, el del orden de sacralidad correspondiente, un Sujeto que al mismo tiempo es un principio de posibilidad, esto es, de ruptura y mutación del orden establecido. De nuevo esta idea nos sugiere conectarla con *lo heteróclito* en Foucault o Delgado.

Precisamente este último cita a aquél en relación a algo que dice Touraine. Vayamos por partes: Touraine se pregunta: «¿qué otra vía de comunicación puede descubrirse salvo la exigencia de cada individuo de ser un actor de su propia historia, un ser en busca de la ciudad y un ciudadano que pretende, tanto para los demás como para su propia libertad, la protección de la ley?» (106). Delgado (1999) responde:

«El modelo de la ciudad politizada es el de una ciudad prístina y esplendorosa, ciudad soñada, ciudad utópica, comprensible, tranquila, lisa, ordenada, vigilada noche y día para evitar cualquier eventualidad que alterara su quietud perfecta. En cambio, la ciudad plenamente urbanizada – no en el sentido de plenamente sumisa al urbanismo, sino en el de abandonada del todo a los movimientos en que consiste lo urbano – evocaría lo que Michel Foucault llama, nada más empezar *Las palabras y las cosas*, una *heterotopía*, es decir una comunidad embrollada, en la que se han generalizado las hibridaciones y en la que la incongruencia deviene el combustible de una vitalidad sin límites» (Delgado, 1999: 182).

Un Sujeto que cuenta su propia historia no está cumpliendo con el funcionamiento exigido por el orden social, afirma Touraine. «La subjetivación no sería una fuerza tan

poderosa de transformación y de contestación social si no tratara de romper con los mecanismos de reproducción cultural y de control social. Por eso, el Sujeto está siempre en cierto modo fuera de sí, o más bien por eso cada uno de nosotros es excepcional, único, en la medida en que lleva el Sujeto en sí mismo» (Touraine, 1997: 108). Por eso el Sujeto pertenece al afuera, al acontecimiento, al verbo suceder. El Sujeto es abierto y sólo «es» en tanto que se expone a los peligros y amenazas de su experiencia vivida. «La debilidad del Sujeto es lo que le enfrenta con mayor claridad a las figuras de sí mismo que estaban, al mismo tiempo, protegidas y alienadas por un garante metasocial del orden social, Dios, razón o la historia» (Touraine, 1997: 108). Cuanto mayor es su debilidad, cuanto más frágil es el Sujeto, ahora que se encuentra acorralado por entre la economía y la cultura, entre el mercado y la comunidad, más se amplía el espectro de la posibilidad y «se convierte en el principio rector de su acción».

7.3. La Escuela del Sujeto

«En la época en que Polonia se hallaba bajo el dominio comunista, había disidentes que daban clases nocturnas en sus casas y dirigían seminarios sobre escritores y filósofos excluidos del canon oficial (por ejemplo, Platón). No había dinero que cambiara de manos, aunque seguramente existían otras formas de pago. Si ha de sobrevivir el espíritu de la universidad, algo por el estilo deberá surgir en países donde la educación terciaria ha sido subordinada por completo a los principios comerciales. En otras palabras, puede que la auténtica universidad deba trasladarse a casas particulares y conceder títulos cuyo único respaldo serán los nombres de los profesores que los firmen.»

J. M. Coetzee en *Diario de un mal año*

La defensa del sujeto que hace Touraine nos interesa especialmente porque conduce hacia una Escuela del Sujeto que nos gustaría examinar como posible vía de investigación hacia una educación expandida. Elige la escuela en tanto que considera que

es donde mejor se manifiesta el imaginario de una sociedad, en concordancia con los planteamientos de Castoriadis o Morin. Para Touraine también es en la escuela donde la dificultad de combinar la libertad del sujeto y las diferencias con los otros se hace más patente. «Fue el triunfo de las instituciones políticas como agencias de integración de la racionalización y del individualismo moral, lo que había conferido a la educación una importancia capital entre los siglos XVI y XVIII» y hasta el siglo XIX, en donde «la escuela se concibió entonces como una agencia de socialización en una sociedad que no separaba la ciudadanía de la educación».

Cuando el individuo dejó de ser definido ante todo como miembro o ciudadano de una sociedad política, cuando fue percibido en primer lugar como trabajador (cuando surgió en *homo educandus* como *homo economicus*, diría Illich) la educación perdió su importancia -afirma con cierta nostalgia Touraine- puesto que debía estar subordinada a la actividad productiva y al desarrollo de la ciencia, de las técnicas y del bienestar. Esto incluye precisamente al pensamiento teórico crítico que piensa la propia institución escolar que, subsumidos en un paradigma de la efectividad, sienten la tentación de considerar la educación sólo como una preparación para la vida que se denomina activa, y por lo tanto a pilotar río abajo, es decir, a partir de las demandas y capacidades del mercado de trabajo.

Pero, en este caso, ¿podemos seguir hablando de ideas sobre la educación? Probablemente no, porque no supone tener en cuenta las demandas de los enseñados, que se preocupan por su personalidad, de su vida y de sus proyectos personales, de sus relaciones con sus padres y sus camaradas. No puede hablarse de educación cuando se reduce al individuo a las funciones sociales que debe asumir (Touraine, 1997: 366). En caso de que así fuera, la incertidumbre y discontinuidad laboral y profesional de nuestras sociedades es tan enorme que esta función de la escuela no es real y forma parte de la narrativa asumida y desde la que domina con su imaginario.

A la escuela podría pedírsele que prepare a sus alumnos a adaptarse a los cambios rápidamente. Pero como ha advertido Sennett, ese hombre o mujer ideales, que se adaptan a la velocidad de las cosas, es muy difícil de encontrar. Y probablemente no genere su felicidad. También podríamos posicionarnos desde un hecho violento: la

escuela prepara a los jóvenes para un mercado laboral que ofrece en especial la oportunidad de engrosar las listas de parados o la precariedad. «Nada debe dispensarnos, pues, de reflexionar sobre el tipo de educación que puede ayudar a resolver los efectos de la "desmodernización" en que estamos situados y reforzar las oportunidades de los individuos para ser los sujetos de su existencia» (Touraine, 1997: 367).

A este respecto, Sennett pone el relato, junto al «sentirse útil» y el «espíritu de artesano», como los valores capaces de crear un ancla cultural en lo que él denomina «cultura del nuevo capitalismo» y que relacionamos aquí con la «desmodernización»: «las instituciones (...) privan a las personas del sentido de movimiento narrativo, lo que, en términos simples, significa la conexión de los acontecimientos y la acumulación de la experiencia a lo largo del tiempo» (Sennett, 2008: 156-157). Cuenta la experiencia del sindicato de oficinistas de Boston: «se centra en las necesidades comunitarias de las mujeres y de los padres y madres solos. (...) este "sindicato paralelo" trata de tejer un hilo narrativo de experiencia para la gente que aún no ha empezado a peinar canas». También habla de la experiencia holandesa: «diseñar un sistema en el cual el trabajo disponible se divide por dos o por tres. (...) El empleo compartido ofrece un tipo especial de marco narrativo» en tanto que es continuo y genera autorrespeto porque el trabajo se mantiene aunque se trabaje sólo una parte de la semana o una parte del día, y permite compartir vida laboral y familiar. Por último, habla de la renta básica, un «ingreso básico» para todos los ciudadanos. El relato personal afronta la «inseguridad social» (la incertidumbre, el riesgo...) que Sennett mantiene que es generada no sólo por la inestabilidad del sistema económico, sino que es programa del marco institucional en sí mismo: la necesidad de sentirse enseñado.

«Si en la ficción la intriga bien construida está pasada de moda, en la vida ordinaria es una rareza; muy pocas veces las historias de vida son claras o armoniosas. En etnografía nos interesa menos la coherencia que pueden tener los relatos que nos cuenta la gente que el esfuerzo de nuestros sujetos por dar coherencia a su experiencia. Ese esfuerzo no se realiza una sola vez. A menudo un sujeto volverá a contar y a reorganizar un acontecimiento, a veces dividiendo en fragmentos inconexos un relato aparentemente lógico con el fin de averiguar lo que hay debajo de la superficie. En la jerga técnica, se trata de una capacidad narrativa con la que el narrador se involucra e interpreta activamente la experiencia» (Sennett, 2008: 160)

El hecho de relatar, de contar, circunscribe al sujeto en la posibilidad de ser útil a los demás, el segundo valor que propone Sennett como fórmula para curar el desgarramiento en un mundo desmodernizado. Y no se refiere aquí Sennett al voluntariado, al que de hecho, ataca. Utilidad doméstica no es lo mismo que altruismo ni un simple acto de amor, o no es solamente eso. El problema es que el trabajo de los cuidados en sí, por ejemplo, «carece por completo de reconocimiento público; es un regalo invisible, y muchos hombres y mujeres que lo llevan a cabo se sienten abandonados de la sociedad adulta de sus pares. Si el gobierno recompensara esa tarea, la gente no trabajaría en semejante olvido» (Sennett, 2008: 164). ¿Cuántos parados y paradas hay dedicando un enorme esfuerzo diario a cuidar y dar amor? ¿Por qué se estigmatiza a los considerados «parados» y «paradas» como «inútiles» para la economía? ¿Por qué llamamos entonces «parados» a personas que no están paradas y cuyo trabajo es fundamental para todos? Es imposible que una escuela meritocrática atienda al temor a ser inútil. Ser útil o ser inútil es la forma en que la escuela medirá el éxito y el fracaso. Pero nada tiene que ver con el aprendizaje, sino con la *empleabilidad*.

Para *contrarrestar* el desgarramiento producido por la cultura del nuevo capitalismo Sennett plantea, por último, lo que denomina el espíritu artesanal⁹⁷. Ya hemos reparado en esta propuesta que «representa el desafío más radical, pero es el más difícil de imaginar en términos de política» (Sennett, 2008: 165).

Por su parte, Jesús Martín-Barbero, advirtiendo primero que no quiere comulgar con Morin, habla de la necesidad de hablar de sistema educativo en tanto que las sociedades son cada vez más complejas, somos conscientes de más dimensiones y, por tanto, el saber es más incierto. Citando a Habermas, afirma que las sociedades no tienen centro, que no las podemos asir en su conjunto. Los centros sociales (el Estado, la familia, las iglesias) ya no son célula matriz tradicional, existe una transformación de los lazos sociales, de los modos de estar juntos, como ha advertido Maffesoli. Esa complejidad requiere dimensiones sistémicas, aunque no significa que todas las dimensiones sean sistémicas, en el que acabamos sirviendo al Estado o al Mercado. Martín-Barbero piensa,

⁹⁷ Para una mayor profundización en las tesis de Sennett sobre la artesanía, véase Sennett (2010) *El artesano*, Barcelona: Anagrama.

por tanto, en un desparramamiento de pequeñas dimensiones sistémicas sin necesidad de confirmar un gran sistema. Por ello, ante nuestra pregunta de por qué seguir defendiendo la palabra educación en tanto que alude a un sistema, Martín-Barbero defiende la postura de que es muy difícil que lo educativo escape a estas ciertas dimensiones sistémicas o institucionales, que responden a normas y estabilicen su forma. Pero lo importante, nos dice, es que las dos dimensiones menos sistémica pero más vitales sean (1) la socialización básica que hace que nos podamos comunicar y las conversaciones intergeneracionales. Educación es domesticación (lo que a nosotros nos sugiere conocimiento del entorno en el sentido al que se refería Morin), dice Martín-Barbero aludiendo a Peter Sloterdijk⁹⁸, en el sentido de contarnos cómo somos y cómo queremos ser que va más allá de las palabras. Transmitir el modo de ver el mundo. Y (2) la otra dimensión sería la convivencia⁹⁹. Es decir, un primer plano de educación para sí, y un segundo plano de educación para el otro. Tiene que ver con los saberes que se relacionan con el desarrollo como trabajadores como productor o como creador. Un nivel que según Martín-Barbero es más sistemático porque las sociedades han tendido a estandarizar los saberes en palabras clave, como la «empleabilidad», la capacidad de ser empleado en un trabajo, depende de tus competencias y saberes en destrezas que tengan que ver con lo que vas a desarrollar como trabajador. Sin embargo, hoy día, este tercer nivel tiene graves problema porque la especialización es contradictoria hoy para el propio sistema. Aquí Martín-Barbero parece hacer depender este nivel al mercado, que ahora exige especialidad y saberes generales. No obstante, más adelante defiende que aunque no tener en cuenta a la economía sea suicida, no puede ser quien dicte lo que el sistema escolar debe hacer: «¿es lo que digan los mercaderes lo que necesita la sociedad? Permítanme que lo dude».

Por otro lado, según Touraine, la educación clásica se ha basado en tres principios: (a) la voluntad de liberar al niño de sus particularidades mediante la razón y el conocimiento y por medio de la disciplina y su propio trabajo (ejemplificado en las ideas de «hacer los deberes» o «estudiar un disciplina»); (b) afirmar el valor universal de la cultura. «Lo que llamábamos la *paideia* (herencia de Grecia) o la *Bildung* (creación de

⁹⁸ Véase Sloterdijk (2000) *Reglas para el Parque Humano*, Madrid: Ediciones Siruela

⁹⁹ Véase Illich (1985) *La convivencialidad*, México: Joaquín Mortiz / Planeta

pensamiento alemán), desbordaba ampliamente la adquisición de los conocimientos positivos o la socialización, es decir, el aprendizaje de los papeles sociales. Se trataba, por el contrario, de dar al niño el sentido de lo verdadero, del bien, de lo bello, de mostrarle unos modelos de ciencia o de sabiduría, de heroísmo o de santidad. La educación era tanto moral como intelectual; pero esta cultura de valores universales estaba fuertemente asociada a la exaltación de (...) los valores modernos» (Touraine, 1997: 367-68); y (c) preparar a los líderes de la jerarquía social a través de la disciplina, basada en la competencia y no el origen social, organizando los contenidos en relación a su abstracción y formalización. Esta idea se fundamenta en el hecho de que «el acceso a los valores y a la libertad personal pasa por la participación en la vida social» (Touraine, 1997: 369), es decir, por el bien común y la soberanía nacional de la que habla Taylor. Para Touraine, este modelo clásico basa en estos tres principios apunta a su vez a tres «actos civilizadores fundamentales: el control de las pasiones por medio de la razón individual, el monopolio estatista de la violencia legítima y la dominación de la naturaleza por el conocimiento científico» (Touraine, 1997: 370). Es decir, una educación que se centra en la sociedad y no en el individuo, como ya hemos anotado en varias ocasiones a lo largo de este escrito. El individuo, el sujeto moral moderno, está al servicio del mundo, al servicio del progreso, del estado y de la razón. Aquí el sujeto está constreñido a los dictados del bien común, un bien común elástico cuyos polos han sido cultura y economía, ahora cada vez más alejados entre sí mismos y que provocan el desgarramiento del individuo, que sirve a un bien común desmembrado. El individuo está al servicio de un mundo que mide sus éxitos y fracasos en función de la sociedad y no del sujeto mismo.

Pero la escuela del sujeto de la que habla Touraine está, según sus palabras, «orientada hacia la libertad del Sujeto personal, hacia la comunicación intercultural y hacia la gestión democrática de la sociedad y sus cambios». La dictadura a la que nos somete el lenguaje políticamente correcto nos hace, de partida, desconfiar de estas propuestas, en tanto que «libertad», «interculturalidad» o «democracia» no son, ni de lejos, conceptos que podamos definir asépticamente. Desgranemos cada punto de los que marca Touraine para pasar de un sistema educativo socio-céntrico a otro centrado en el sujeto.

1. *La Escuela del Sujeto debe reforzar la libertad del Sujeto personal*, pasando de una educación de la oferta a una dedicación de la demanda, al menos en un primer momento de transición. Dar la posibilidad de que el niño demande individual y colectivamente asume dejar de creer el estado supuestamente salvaje previo a la socialización escolar. No hay alumnos que sean tabla rasa antes de llegar ni durante su formación escolar. Los conocimientos, los valores, los sentimientos y las sensaciones ocurren en cualquier momento y en cualquier lugar, por lo que no se puede obviar las biografías particulares de cada Sujeto por el hecho de estar dentro de los muros de la academia. La disociación que existe entre espacios y entornos de aprendizaje, como la familia y la escuela, han de concluir.

2. *La Escuela del Sujeto debe centrarse en la diversidad y el reconocimiento del Otro*. Es la puesta en práctica de lo que Edgar Morin llamaría la dimensión dialógica de la cultura contemporánea. «El reconocimiento del Otro no es separable del conocimiento de sí mismo como Sujeto libre», dirá Touraine.

3. *La Escuela del Sujeto debe corregir las desigualdades* no desde la concepción abstracta moderna de que todos los individuos son iguales. Sino *desde las desigualdades* de hecho, para corregirlas activamente.

Estos tres puntos son para Touraine suficientes como para afirmar que una escuela del Sujeto se diferencia de la educación clásica moderna, ahora desmembrada por los fenómenos de «desmodernización», «desocialización» y «despolitización». Es una renuncia a la educación para la sociedad. «"El enemigo es lo social", llega a decir Alain Touraine, porque en lo sucesivo aspiramos a vivir fuera de lo constituido social e institucionalmente, tras haber padecido su deterioro» (Verdú, 2007: 132). Apuesta por recomponer la personalidad de los sujetos, alejarse de la división entre «el que cuenta con las posibilidades materiales (en particular profesionales) que ofrece la sociedad y más concretamente el mercado de trabajo, y aquel otro que construye la cultura de la juventud, difundida por los medios de comunicación y transmitida por el *peer group*. (...) Tanto en uno como en otro, es un consumidor y responde a estímulos o a prohibiciones» (Touraine, 1997: 374).

Una escuela no hecha para la sociedad implica no fabricar ciudadanos o trabajadores, sino individuos con la capacidad de ser sujetos. Un sujeto que ha de hacer elecciones, tomar decisiones, *ocupar un lugar*. Para ello, Touraine apuesta por más formación técnica y autorreflexión a través del juego y la experimentación. Una escuela que estaría lejos de la cultura utilitaria (el modelo de examen) y de productos de la cultura de masas que impone el mercado. Todas estas cuestiones no pueden ser llevadas a cabo en una concepción socio-céntrica de la educación. «La apelación a los deberes del ciudadano, del trabajador y del niño ya no puede ser oída en una sociedad a un tiempo masificada e individualizada. No podría serlo, en particular, por parte de unos jóvenes que participan en la cultura y en el consumo de masas pero son mantenidos al margen de la producción porque ellos mismos o sus padres son parados o están en situación precaria» (Touraine, 1997). Evidentemente, esto no es un problema de la escuela solamente, ya que el Sujeto se forma durante toda la vida y en cualquier institución. Por ello la escuela debería ser un espacio abierto a todas las edades.

Una escuela del sujeto afecta a la comunicación en la escuela. O mejor, transforma esa comunicación. Pasar de la oferta a la demanda en la escuela implica un cambio en las jerarquías, ya que hasta ahora la comunicación es eminentemente unidireccional. En donde mejor se ilustra esta comunicación asimétrica es en el modelo de evaluación basado en el examen. «Los resultados de la escuela, medidos clásicamente en términos de abandono escolar, de duplicación o de resultado medio en los exámenes, dependen en buena medida del estado de esas comunicaciones. Si los docentes sólo quieren definirse por la disciplina que enseñan, si no reflexionan en grupo sobre los problemas de la clase en que enseñan y del conjunto de la escuela, los resultados de los alumnos son menos buenos que si los docentes establecen comunicaciones activas entre sí, con sus alumnos y con los responsables administrativos» (Touraine, 1997: 379). Esto significaría abandonar unos métodos que podríamos definir de taylorianos: «el profesor considera que conoce la única manera buena de enseñar, que consiste en hacer comprender una verdad objetiva, mientras que los demás aspectos de la vida de los alumnos se manifiestan por el juego, el barullo colectivo, el soñar despierto, el fracaso escolar o también el suicidio.» El docente es en la escuela la sociedad, la autoridad rechazada a partir de la adolescencia. Es precisamente en las escuelas donde asisten los niños más desfavorecidos donde se hace

más urgente el paso de la oferta a la demanda.

Por lo general, los profesionales de la educación «se defienden» diciendo que no es su tarea ser educadores, pedagogos o trabajadores sociales y su queja es sincera y tan sólo evidencia «la crudeza del agotamiento de un modelo de educación y la ausencia del que debería sustituirle» (Touraine, 1997: 380-381). Parece como si primara la defensa de un estatus profesional y no una reflexión profunda sobre la educación. Las reacciones a la defensiva son aún más notorias en las zonas más pobres y necesitadas, precisamente, de comunicación. Se tiende a la concentración de los casos difíciles de buena voluntad, pero se pierde la posibilidad de la heterogeneidad propia de cualquier ciudad, que sólo es tal si conviven gentes diferentes, como afirman Martín-Barbero y Touraine. Como si lo importante fuera, a fin de cuentas, maximizar los resultados.

Una escuela que no dependa del mercado debe orientarse más hacia los individuos que la forman y no depender tanto de las necesidades de la sociedad a las que deberán adaptarse los alumnos. «Una escuela de la comunicación debe otorgar una importancia especial tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como a la de comprender los mensajes escritos u orales» para poder convivir con el Otro. Una escuela de la comunicación y del sujeto no puede restringirse a la escuela como edificio. Es aquí donde hablamos de una escuela expandida que se juega en la ciudad, en la plaza, en la calle, lugar de encuentro por excelencia. Hablamos de comunicación en el sentido en que lo hace Martín-Barbero, para diferenciarse de la información, tal y como explicamos en epígrafes anteriores.

Dice Touraine que «los sociólogos han demostrado, decenio tras decenio, que la escuela no sólo no reduce sino que a veces aumenta la desigualdad, que los docentes se encierran en una cultura escolar a la que sus alumnos se han vuelto extraños, que el sistema escolar no consigue transformar su masificación en democratización y manifiesta poco interés por la comunicación intercultural. Y muchos docentes no encuentran ya en este sistema acogida para sus proyectos educativos» (Touraine, 1997: 393). Que aceptamos con cierta docilidad que nada nuevo hay que decir sobre la educación, que basta con que cada uno haga su trabajo para que todos consigan al final el único objetivo: el título.

«¿Por qué una ciudad (...) no podría crear, por iniciativa de docentes o con su apoyo activo, escuelas, colegios, institutos experimentales, y forzar al Estado a hacerlos funcionar favoreciendo al mismo tiempo en torno a ellos movimientos de ideas innovadoras? No hay que aceptar que la escuela sea únicamente un servicio administrativo» (Touraine, 1997: 394).

Aquí es donde toma verdaderamente sentido nuestra propuesta de expandir la educación: salir de la institución-supermercado hacia la comunicación de plaza.

8. CONCLUSIONES

1. No es posible comprender de manera profunda las causas de la *legitimidad hegemónica* del campo escolar si, desde las Ciencias Sociales, lo seguimos entendiendo exclusivamente como el despliegue de un dispositivo reproductor de o bien funciones *buenas* (la socialización) o bien funciones *malas* (la dominación), dando por hecho la necesidad de su existencia como si fuera algo pre-dado.

2. Una revisión crítica de las distintas argumentaciones y aproximaciones teóricas sobre la escuela hace razonable advertir de la conveniencia de cuestionar el propio concepto de escuela, entendiéndolo como «juego de verdad» en el que se comunican valores de dependencia y gratificación infinitas, en forma de *círculo vicioso*. En ese juego se instituye una *heteronomía* de la que sociedad e individuos obtienen distintos tipos de *beneficios*, de manera más o menos visible, por razones más o menos ocultas, que a su vez se fundamentan en un imaginario social compartido colectivamente.

3. El *beneficio* compartido en ese «juego de verdad» se justifica por el convencimiento que han generado las narrativas que acompañan a la Modernidad: la sociedad (el Estado y sus instituciones, el *bien común*) debe estar por encima de los individuos, por lo que se tiende a *eclipsar* su autonomía potencial como sujetos. Esas narrativas conforman un imaginario social colectivo que asume que en la escuela se aprende (se produce) a ser el individuo que necesita la sociedad para su supervivencia. Todo lo que sea poner en crisis la escuela misma, es tomado como una *amenaza* de esa supervivencia, en un panorama de escasez de recursos. De ahí que, en primera instancia, nos sea imposible imaginar otra escuela. Es un planteamiento *fuera de lugar*.

4. Este mensaje es *propagandístico*, en tanto que construye un consenso de manera interesada para *fidelizar* a una red de clientes (receptores) que sienten la necesidad de ser enseñados como preparación para un vida de consumo. Esa necesidad obliga a los *clientes* del campo escolar a ceder buena parte de su subjetividad a la escuela. Esa *red clientelar* toma la forma de uno de los ejes vertebradores del imaginario social moderno: la economía de mercado.

5. La economía de mercado se fundamenta en el *paradigma de la escasez*, en el sentido que hemos planteado, esto es, en considerar que hay medios escasos para conseguir necesidades humanas básicas. El *homo educandus* es, por tanto, un aspecto desatendido del *homo economicus*, en tanto que se plantea el sistema escolar como una necesidad humana fundamental. Los nuevos procesos comunicacionales que genera la sociedad red evidencian que, lejos de hallarnos en un paradigma de la escasez de medios para producir conocimientos, en nuestra sociedad occidental nos enfrentamos a una situación de inmensa abundancia de saberes que, de hecho, desbordan al campo escolar.

6. La construcción de este consenso parte también de lo que podemos denominar la *falacia de la igualdad*. El imaginario social atribuye simbólicamente a la escuela una importancia supina a la garantía de la igualdad de oportunidades, pero la propia organización de la escuela niega esa igualdad, al hacer desaparecer al *sujeto* (un ser único) en beneficio del *individuo* (un ser atomizado); y partir de un supuesto de igualdad entre todos los hombres y mujeres que es francamente discutible. Esto hace que lo supuestamente deseable por la propia escuela (el derecho a la igualdad de oportunidades) sea algo imposible de alcanzar.

7. El *homo educandus* responde hoy en día a una transformación similar a la que sufre el *homo economicus* en los términos que hemos planteado: un proceso de *desmodernización* (el desmoronamiento de las dualidades economía-cultura, público-privado o razón instrumental-individualismo moral, que rompen los vínculos que unen libertad personal y eficacia colectiva, conciencia y razón) y una *nueva cultura del capitalismo*. Observamos cómo ha pasado a ser un hombre *encerrado* en el aula (y su extensión en el resto de instituciones totales a lo largo de la vida) a ser un hombre *endeudado* por la escuela (ante la sociedad credencialista y meritocrática, ante el cortoplacismo, el riesgo y la improvisación impuesta por esa *nueva cultura del capitalismo*). Ese hombre endeudado se ve obligado a ser un *empresario de sí mismo* en un entramado de relaciones clientelares que intercambian *capitales humanos*, interacciones que se asumen como naturales e inevitables. El crecimiento económico, la productividad y la competitividad se consideran valores intocables.

8. Esos valores, interpretados y liderados por los intereses de organismos internacionales de prestigio y de fuerte influencia en las Administraciones, se han convertido en excusa redundante para ajustar las políticas educativas y los planteamientos pedagógicos, que se repliegan a la efectividad y la reproducción de esa necesidad de sentirse enseñado. Una *educación en ideología* (el *habitus* capitalista) se disfraza de una *educación en valores*, que no se suele poner en cuestión ante la máscara de un lenguaje políticamente correcto, que nosotros hemos definido como *propagandístico*.

9. Esa *objetivación del yo* provoca un *desgarro* que a su vez conlleva síntomas de desorientación, problemas para elaborar la propia identidad y una cierta desafección por la reflexión y la argumentación, ante la ansiedad que provoca la situación de movimiento constante. Entendemos que, precisamente en el seno de la velocidad de esta mutación y sus contradicciones, está la posibilidad de imaginar otra escuela, es decir, existe la oportunidad para lo *fuera de lugar*, y para el *querer vivir*. Sólo es posible *deconstruir el consenso* y la legitimidad escolar si nos situamos en la incómoda posición del afuera, pero siendo conscientes de que es *un afuera condicionado*, no una atalaya moral desde la que el investigador es capaz de analizar la realidad social de la escuela.

10. El «yo ideal» que plantea esta nueva cultura del capitalismo se puede traducir en un «escolar ideal». Ambas figuras están atravesadas por un modo de existencia que podemos identificar con el *paradigma de la inmunidad*. La *inmunización* del individuo es precisamente el *beneficio* que saca de su relación clientelar con las instituciones escolares: está protegido del *contagio* de los otros como comunidad, en los términos que hemos visto. La escuela contribuye especialmente a ese paradigma de la inmunización y de nuestro trabajo de investigación se desprende, precisamente, la necesidad de *infectar* a la escuela el virus de *lo común*, para resistir a lo que hemos llamado la *privatización de la existencia*, dado que las barreras de lo público y lo privado se confunden en la nueva coyuntura social que habitamos.

11. Existe la necesidad de poner el foco del debate y de la investigación teórica en una escuela centrada más en el sujeto que en la sociedad. Es decir, que las estrategias para deconstruir la *heteronomía escolar instituida* pasan por darle autonomía al sujeto para que imagine una *escuela otra*.

12. La *autonomía* no es igual que la *emancipación*, ya que un sujeto siempre dependerá de su entorno, de su *comunidad*. De ahí que *infectar* a la escuela con *el virus de lo común* signifique pasar a una *escuela de la comunicación*, donde se comunican y comparten subjetividades autónomas (incluyendo a los niños), esto es, donde los sujetos cuentan sus propias historias para *instituir* su propia autonomía, condicionados por la autonomía del otro, pero no desgarrados por la discontinuidad de una existencia desorientada. En ese sentido, la figura del *artesano* entendida como *yo-como-proceso*, y su recuperación del sentido de la utilidad, se presenta como un desafío práctico ante el yo ideal que plantea la nueva cultura del capitalismo, y la consecuente escuela que tenemos.

13. Ante estas conclusiones, y teniendo presente la complejidad social, nuestra apuesta es la *expansión del campo escolar*, restándole a la escuela su carácter oficial, administrativo y sistémico en beneficio de una *redistribución de los modos de aprender juntos*, en pequeñas dimensiones sistémicas que rechacen la centralidad de un gran sistema. Pequeñas dimensiones sistémicas que se encarguen de (a) orientar a los sujetos hacia su autonomía y de atender a las demandas de esa autonomía de los sujetos (la *dimensión socializadora* de la educación), (b) reconocer al otro como sujeto autónomo (la *dimensión convivencial* de la educación) y, como parte de las dos dimensiones anteriores, (c) corregir las desigualdades partiendo de la desigualdad.

14. Una escuela expandida implica una reflexión profunda sobre el campo escolar que, quizás, muchos profesionales de la educación y el resto de miembros de la comunidad educativa, así como los medios de comunicación, van a considerar un agravio en contra de su estatus profesional y personal, presente y futuro. Nuestro planteamiento no pasa por obviarlos por estas razones, sino por incluirlos en un debate en la esfera pública que se vea reflejado en iniciativas, movimientos y proyectos innovadores que pongan en funcionamiento las ideas aquí planteadas.

Una escuela expandida implica *perder el tiempo*, este es el gran desafío frente a la *velocidad de las cosas*. Estamos convencidos de que, en este momento, el campo escolar ofrece una composición singular de circunstancias que nos permite a algunos de sus miembros criticar el conjunto de la sociedad. Pero hay que advertir que quienes lo hacemos

ya hemos sido iniciados en el ritual de la *necesidad de sentirnos enseñados*, en tanto que la escuela es

«el depósito del mito de la sociedad, la institucionalización de las contradicciones de este mito, y el lugar donde ocurre el ritual que reproduce y encubre las disparidades entre el mito y la realidad. El sistema escolar, y en particular la universidad, proporciona hoy grandes oportunidades para criticar el mito y para rebelarse contra las perversiones institucionales. Pero el ritual que exige tolerancia para con las contradicciones fundamentales entre mito e institución para todavía por lo general sin ser puesto en tela de juicio, pues ni la crítica ideológica ni la acción social pueden dar a luz una nueva sociedad. Sólo el desencanto con el ritual social central, el desligarse del mismo, y reformarlo pueden llevar a cabo un cambio radical» (Illich, 1975: 55).

15. Por último, para apoyar esta *estrategia de redistribución* del campo escolar será elemental mostrar interés por las narrativas sociales que quedaron *marginadas* o *eclipsadas* por el imaginario social moderno. La ampliación de esta investigación, además del análisis de las iniciativas que respondan al espíritu de *lo expandido en lo común*, deberá atender a aquellas teorías que intentaron construir otros imaginarios sociales diferentes y, a menudo, fueron deliberadamente invisibilizadas por el relato hegemónico de cada época. Estos planteamientos nos conducen hacia nuevas preguntas: ¿Cuáles son las razones por las que dichos imaginarios no lograron *instituirse*? ¿Han existido otras propuestas de escuelas distintas a las que aquí hemos planteado? ¿Tiene sentido repetir aquellas experiencias? ¿Es posible aplicarlas a la situación actual? La importancia de esta futura tarea de investigación es doble: incluir esas otras narrativas, al menos, como parte del pasado y/o el presente, si las hubiere; y comprobar si tiene sentido recuperarlas para adaptarlas a la realidad social que vivimos hoy.

9. BIBLIOGRAFÍA

Agamben (1999) *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia: Pre-textos

Althusser, L. (1970) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *Lenin y la filosofía*,

México: Era

Anderson (1993) *Comunidades Imaginadas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Appadurai (1996) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*,

Montevideo-Buenos Aires, Trilce-Fondo de Cultura

Apple, Michael (1986) *Ideología y Currículo*, Madrid: Akal

Apple (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Madrid: Paidós

Arribas (2008) "Cornelius Castoriadis y el imaginario político", en *Foro Interno*, 8, 105-132

Austin (1982) *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Barcelona: Paidós

Balandier (1988) *Modernidad y poder. El desvío antropológico*, Madrid: Júcar

Ball (comp.) (1993) *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, Madrid: Morata

Barthes (2009) *Mitologías*, Madrid: Siglo XXI

Baudrillard (2010) *El sistema de los objetos*, Madrid: Siglo XXI

Baudrillard (1998) *Cultura y simulacro*, Barcelona: Kairos

Bauman (2007) *Tiempos líquidos*, Barcelona: Tusquets Editores

Beck (1998) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós

Begué (2003) *Paul Ricoeur: la poética del sí-mismo*, Buenos Aires: Biblos

Benjamin (2007) *Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura: Estudios*

metafísicos y de filosofía de la historia / Ensayos estéticos y literarios, Libro 2 (v.1), Madrid:

Abada

Benjamin (2010) *Obras completas de Walter Benjamin. Libro 4 volumen 2*, Madrid: Abada

Berger y Luckmann (1998) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu

Borges (2011) *Inquisiciones. Otras inquisiciones*, Barcelona: Debolsillo

Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal: Madrid

Bourdieu (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Barcelona: Taurus

Bourdieu (2002) *Lecciones sobre la lección*, Barcelona: Anagrama

Bourdieu (2003) *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama

Bourdieu y Passeron (1977) *La reproducción*, Barcelona: Laia

Boutang, Lazzarato y otros (2004) *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid: Traficantes de sueños

Bowles y Gintis (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid: Siglo XXI

Burke (2002) *Historia social del conocimiento: de Gutenberg a Diderot*, Barcelona: Paidós

Cantón (2001) *La razón hechizada. Teorías antropológicas de la religión*, Barcelona: Ariel

Carpenter y McLuhan (1974) *El aula sin muros*, Barcelona: Laia

Carretero Pasín (2001) *Imaginario sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela

Castells (2006) *La sociedad red: una visión global*, Madrid: Alianza

Castoriadis (1995) *Los dominios del hombre*, Barcelona: Gedisa

Castoriadis (1997) *The Imaginary Institution of Society*, Cambridge: Polity Press

Castoriadis (1997b), "Poder, política, autonomía", en: CASTORIADIS, C., *Un mundo fragmentado*, Buenos Aires: Altamira, disponible en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras18/textos1/sec_1.html [Consulta: 20 de octubre, 2011]

Castoriadis (1999) *Figuras de lo pensable*, Madrid: Cátedra; Valencia: Universitat, D.L.

Chomsky, Foucault y Elders (2007) *Chomsky, Noam / Michel Foucault La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*, Buenos Aires: Katz

Chomsky, N. Y Herman, E. (1995) *Los guardianes de la libertad*, Barcelona: Mondadori.

Cuadra (2007) *La obra de arte en la época de su hiperreproductibilidad digital*, Disponible en el Archivo del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=227>

de Bono (2006) *El Pensamiento Lateral*, Madrid: Paidós

de Certeau, M. (1996): *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

Debord, Guy (2003) *La sociedad del espectáculo*, Pre-textos: Valencia

Delgado (1992) *La ira sagrada. Anticlericalismo, iconoclastia y antiritualismo en la España contemporánea*, Barcelona: Humanidades

Delgado (1999) *El animal público*, Barcelona: Anagrama

Delgado (2001) *Luces iconoclastas. Anticlericalismo, blasfemia y martirio de las imágenes*, Barcelona: Ariel

Delgado (2007) *Sociedad movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*, Barcelona: Anagrama

Deleuze (1999) *Conversaciones*, Valencia: Pre-textos

Derrida (1984) *De la gramatología*, México: Siglo XXI

Dewey (1995) *Democracia y educación*, Madrid: Morata

Díez Gutiérrez (2010) "Decrecimiento y educación". En Taibo (Dir.) *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (pág. 109-135), Madrid: Catarata

Downes (2011) "Learning Networks and Connective Knowledge", disponible en línea en:

<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>

Douglas (1996) *Cómo piensan las instituciones*, Madrid: Alianza

Dumont (1983) *Ensayos sobre el individualismo*, Alianza: Madrid

Durkheim (1986) *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: Akal

Durkheim, E. (2002) *La educación moral*, Madrid: Ed. Morata

Dyer-Witheford (2006) "The circulation of the commons", paper presented at *Immaterial labour, multitudes and new social subjects: class composition in cognitive capitalism*,

Saturday 29th and Sunday 30th April 2006, King's College, University of Cambridge

Eco (1965) *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Lumen

Enzensberger (1986) "Elogio del analfabeto", publicado en *El País* (08/02/1986), en línea

http://www.elpais.com/articulo/opinion/Elogio/analfabeto/elpepiopi/19860208elpepiopi_8/Te
s

Esposito (2006) *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Madrid-Buenos Aires: Amorrortu

Festinger (1957) *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, CA: Stanford University Press

Foucault (2008) *El pensamiento del afuera*, Valencia: Pre-Textos

Foucault (2009) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Madrid: Siglo XXI

Foucault (2009b) *El nacimiento de la biopolítica*, Madrid: Akal

Foucault (2006) *Historia de la locura, II*, Barcelona: Fondo de Cultura Económica

Foucault (1998) *Vigilar y castigar*, Madrid: siglo XXI

Freire, Paulo (1975) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI: Madrid

Freire, Paulo (1998) *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI: Madrid

Freire, Paulo (2007) *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI: Madrid

Freud (2000) *La interpretación de los sueños (vol. 1, 2 y 3)*, Madrid: Alianza

- Friedman (2005) *Libertad de elegir*, Barcelona: Grijalbo
- Gadamer, Hans-Georg (1997) *Verdad y método*, Salamanca: Ediciones Sígueme, S.A.
- Garcés (2009) "Entre nosotros", disponible en línea en <http://www.lacomunitatinconfessable.cat/entre-nosotrosmarina-garces>
- Garcés (2010) "Dar que pensar", en *Revista Espai en Blanc: El combate del pensamiento*, no 7-8. Disponible en <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article147>
- García Canclini (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo
- Geertz (1987) *La interpretación de la culturas*, Barcelona: Gedisa
- Gentili (1997) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires: Losada
- Giddens (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza
- Giroux, Henry (1992) *Teorías y resistencia en educación*, México: Siglo XXI.
- Goody (Comp.) (1996) *Cultura escrita en sociedades tradicionales* Barcelona: Gedisa
- Gramsci (2007) *La alternativa pedagógica*, México: Fontamara
- Gruppi (1978) *El concepto de hegemonía en Gramsci*, México: Ediciones de Cultura Popular
- Habermas (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus
- Hard y Negri (2003) *Imperio*, Barcelona: Paidós
- Hardin (1968, 1995) "La tragedia de los comunes", disponible en línea en <http://www.eumed.net/cursecon/textos/hardin-tragedia.htm>: «Este artículo fue publicado originalmente bajo el título "The Tragedy of Commons" en *Science*, v. 162 (1968), pp. 1243-1248. Traducción de Horacio Bonfil Sánchez. *Gaceta Ecológica*, núm. 37, Instituto Nacional de Ecología, México, 1995».
- Havelock (2008) *La musa aprende a escribir*, Barcelona: Paidós

Hayek (2008) *Los fundamentos de la libertad*, Madrid: Unión Ed.

Hernández y otros (2003) *Teorías sobre sociedad y educación*, Valencia: Tirant

Horkheimer y Adorno (1988) *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires: Sudamericana

Hobsbawm, E. (2004) *Sobre la historia*, Barcelona: Crítica.

Illich (2007) *Obras reunidas II*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica

Illich (1975) *La sociedad desescolarizada*, Barcelona: Barral

Illich (1985) *La convivencialidad*, México: Joaquín Mortiz / Planeta

Illich (1991) “Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega”, en Olson y Torrance, *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa

Jenkins, H. (2008): *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.

Jiménez Redondo (1998) *Facticidad y validez de J. Habermas*, Madrid: Trotta

Jung (2008) *El hombre y sus símbolos*, Barcelona: Paidós

Kant (2000) *Crítica de la razón práctica*, Madrid: Alianza

Kant (2003) *Pedagogía*, Madrid: Akal

Kaplún (1998) *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid: De la Torre

Kuhn (2005) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España

Kuper (2001) *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona: Paidós Básica

Lacan (1999) *El seminario de Jacques Lacan: Formaciones del inconsciente*, Barcelona: Paidós

Lafuente (2007) *El carnaval de la tecnociencia*, Madrid: Gadir.

Lakoff y Johnson (2007): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra

Latouche (2008) *La apuesta por el decrecimiento*, Barcelona: Icaria

- Laval (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona: Paidós.
- Lévy (2004) *Inteligencia Colectiva, por una antropología del ciberespacio*, Washington D.C., 2004. En línea en <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>
- Lévy (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Barcelona: Anthropos
- Lippman, W. (2003) *La opinión pública*, Madrid: Ed. C. de Langre.
- Lipovetsky, G (2005) *La era del vacío*, Anagrama: Barcelona
- Locke (2009) *Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano*, Madrid: Tecnos
- Locke (1986) *Pensamientos sobre la educación*, Madrid: Akal
- Luhmann (1996) *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona: Paidós
- Luhmann (1982) *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*, Barcelona: Anthropos
- Lyon, David (2005) *Postmodernidad*, Alianza: Madrid
- Liotard, J. F. (1989) *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- Maffesoli, M. (1977) *Lógica de la dominación*, Barcelona, Península
- Mannheim, K. (1973) *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, Madrid, Aguilar.
- Marazzi (2003) *El sitio de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*, Madrid: Akal
- Marcus y Fischer (2000) *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Martín-Barbero (2010) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona: Anthropos
- Martín Criado (2010) *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación*

crítica, Barcelona: Ediciones Bellaterra

Marx (1980) *Contribución a la crítica de la economía política*, México: Siglo XXI

Mauss (2009) *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Madrid: Kartz Editores.

Martin y Iles (Ed.) (2009) *Ruido y capitalismo*, San Sebastián-Donostia: Gipuzkoako Foru

Aldundia- Diputación Foral de Gipuzkoa – Arteleku disponible en

http://www.arteleku.net/audiolab/ruido_capitalismo.pdf

Merleau-Ponty (1996) *Signos*, Barcelona: Seix Barral

Morin (2010) *La mente bien ordenada : repensar la reforma, reformar el pensamiento*,

Barcelona: Seix Barral

Negrín y Vergara (2005) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid:

Centro de Estudios Ramón Areces

Negroponte (2000) *El mundo digital*, Barcelona: Ediciones BSA

Nietzsche (2000) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona: Tusquets

Nietzsche (2003) *La genealogía de la moral*, Madrid: Tecnos

Nussbaum, M. (2007) *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*,

Madrid: Paidós

Ortega (1999): "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana". En Enguita (ed.): *Sociología de la educación*, Madrid: Ariel

Ong (1987) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México: FCE

Pardo (2011) "El destino deportivo de la cultura", publicado en *El País* el 07/01/2011,

disponible on-line en:

http://www.elpais.com/articulo/opinion/destino/deportivo/cultura/elpepiopi/20110107elpepio_pi_12/Tes

Parsons (1976) "La clase en el sistema social: algunas de sus funciones en sociedad americana", en *Revista de educación*, Madrid, n. 242 p. 64-86

Perec (2001) *Pensar. Clasificar*, Barcelona: Gedisa

Platón (2009) *El banquete*, Madrid: Alianza

Polanyi (1989) *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*, Madrid: La Piqueta

Rancière (2003) *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes

Read (2010) "La experiencia de la universidad: el neoliberalismo contra los *commons*". En Edu-Factory y Universidad Nómada (comp.) (2010) *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid: Traficantes de Sueños

Ricouer (2006) *Ideología y utopía*, Barcelona: Gedisa

Robinson (2011) *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, Capstone.

Rodríguez (2003) *El gobierno imposible. Trabajo y fronteras en las metrópolis de la abundancia*, Madrid: Traficantes de sueños

Romero, Pedro G. (2004) *Sacer, Fugas sobre lo sagrado y la Vanguardia en Sevilla*, Sevilla: UNIA

Santos (2005) *Reinventar la democracia: reinventar el estado*, Buenos Aires: CLACSO

Salas Silva, R. E. (2008) *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*, Bogotá: Coop. Editorial Magisterio

Sartre (2005) *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*, Buenos Aires: Losada

Sennett (2008) *La nueva cultura del capitalismo*, Barcelona: Anagrama

Sennett (2010) *El artesano*, Barcelona: Anagrama

Siemens (2004) "Connectivism: a learning theory for the digital age", disponible en línea en

<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Sloterdijk (2000) *Reglas para el Parque Humano*, Madrid: Ediciones Siruela

Stevenson (2009) *En defensa de los ociosos*, Madrid: Gadir

Taibo, Carlos (2009) *En defensa del decrecimiento*, Madrid: Catarata

Taylor (2006) *Imagarios sociales modernos*, Barcelona: Paidós

Tenti Fanfani (2003) "La escuela y los modos de producción de la hegemonía", Revista de Educación FLACSO, http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_05pole.pdf

Terrén (2003) "Habermas y la educación", publicado en *El País* (02/06/2003) disponible en http://www.elpais.com/articulo/educacion/Habermas/educacion/elpedupor/20030602elpepedu_8/Tes

Torrents y Ficapal (2009) *TIC, conocimiento, redes y trabajo*, Barcelona: UOC

Touraine, A. (1993) *Crítica de la modernidad*, Madrid: Temas de Hoy.

Touraine (1997) *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*, Madrid: PPC

Turner (1999) *La selva de los símbolos*, Madrid: Siglo XXI

Turner, V. (1988) *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid, Taurus.

Varela (1993) "Prólogo" en Ball (comp.) (1993) *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, Madrid: Morata

Vázquez Liñán (2011) "La propaganda como producto cultural". Este texto será publicado en el volumen colectivo en memoria del profesor Joaquín Herrera Flores que próximamente publicará la Universidad de Granada.

Verdú, V. (2007) *Tú y yo, objetos de lujo. El personismo: la primera revolución cultural del siglo XXI*, Barcelona: Random House Mondadori.

Villaespesa (2010) "Instrucciones de uso", en ZEMOS98 (2010) *Código fuente: la remezcla*, Sevilla: ZEMOS98 y UNIA

Watzlawick (1994) *¿Es real la realidad?: confusión, desinformación, comunicación*,
Barcelona: Herder

Weber (2002) *Economía y sociedad*, Madrid: FCE

Weber (1997) *Sociología de la religión*, Madrid: Istmo

Weber (1993) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid: Alianza.

Weber (1972) *Ensayos sobre sociología contemporánea*, Barcelona, Ed. Martínez Roca

Wittgenstein (2008) *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Crítica

Wittgenstein (1994) *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid: Alianza.

Young (1964) *El triunfo de la meritocracia, ensayo sobre la educación y la igualdad*,
Madrid: Tecnos

ZEMOS98 (2005) *Creación Inteligencia Colectiva*, Sevilla: ZEMOS98 y UNIA