

# *Crisis y paradojas del discurso escolar en la modernidad*

Juan Pablo VÁZQUEZ GUTIÉRREZ\*

## **Resumen**

*La escuela, en tanto institución pública de masas, es un producto típico de la modernidad. El proyecto escolar moderno surgió como intento de conciliar dos programas contrapuestos de formación: 1) El programa "ilustrado", que vincula la educación al desarrollo de una voluntad colectiva crítica e informada. 2) El programa "racional técnico", definido por los requerimientos de selección y diferenciación funcional en las sociedades industriales. Sobre esta base paradójica, el discurso escolar enfrenta una prolongada crisis, al tratar de resolver dilemas derivados de las exigencias de cada uno de estos programas. El presente artículo aborda este problema, tomando como referencia las siguientes temáticas: a) Igualdad formal y meritocracia. b) Discurso crítico y autonomía. c) Control y racionalidad técnica.*

## **Abstract**

*Considered as a mass public institution, school is a typical result of modernity. The modern school's project was born as the attempt to join two opposites formation programs: 1) The "enlightened program", which refers education to the development of a critic and informed public opinion. 2) The "rational technical program", which answers to requirements of differentiation and functional selection. On this paradoxal basis, the school goes through a deep crisis, looking for answers to the requirements of those encountered fields. This article analyzes that problem, using three topics as main references: a) Formal equality and meritocracy. b) Critic discours and autonomy. c) Control and technical rationality.*

**E**n diversos sentidos, la escuela es hija de la modernidad. Si bien los orígenes de la modernidad se remontan al menos cuatro siglos atrás, los ejes definitorios de lo moderno constituyen aún un referente básico para entender, tanto los valores principales en que se apoya la institución escolar, como la lógica con que ésta opera. Sobre todo desde la Ilustración, la modernidad asignó un importante papel político a la educación como ar-

ma de emancipación para superar una ética de la creencia y promover una voluntad colectiva informada. Empero, la realización del proyecto de la modernidad supuso, por otro lado, la incorporación del cálculo racional en todas las esferas de la vida social. En este marco, el proyecto escolar se presenta, desde sus orígenes, como el intento de hacer compatibles dos programas históricos contrapuestos, encaminados a promover la formación

\* Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. Universidad Iberoamericana. México. Candidato a Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid.

del sujeto: el mensaje político ilustrado y la dimensión racional técnica, encaminada a la selección y diferenciación social.

Las siguientes notas asumen esta tensión característica del discurso escolar como punto de partida. Sobre la base de una innegable crisis del discurso escolar derivado de la modernidad, se propone un recorrido centrado en dos objetivos: 1) Fijar los elementos definitorios de la “modernidad” del discurso escolar, a partir de la identificación de sus principales presupuestos. 2) Brindar un panorama general de la discusión de dichos presupuestos, desde los aportes que nos ofrece el campo de la Sociología de la Educación.

### ***La escuela y sus discursos: los múltiples rostros de una crisis***

Hablar de “crisis” de la escuela se ha convertido, hoy por hoy, prácticamente en un lugar común. El tema representa ya una constante en el campo de la reflexión social y pedagógica, como lo certifica la literatura producida desde el célebre texto de Phillip Coombs *La crisis mundial de la educación*, hasta nuestros días (Coombs, 1971). Dicha crisis ha sido señalada, tanto por enfoques críticos y estudios empíricos sobre la naturaleza e impacto de la acción escolar, como por organismos internacionales, a los que difícilmente podría atacarse de asumir una posición radical extrema sobre este tema (Flecha, 1992: 94-128; Delors, 1996; 13-36; Banco Mundial, 1994 y 1994a).

No obstante, si bien esta crisis amenaza con convertirse en un malestar crónico, su mera enunciación dista de representar un hecho fácilmente explicable desde la teoría. Se trata, sin duda, de una crisis de múltiples dimensiones, cuyas aristas proyectan imágenes diversas. Por un lado, se encuentran las denuncias de la función reproductora del sistema escolar. Desde esta perspectiva, se señala a la escuela como una instancia que traduce las desigualdades sociales en “desigualdades académicas”, mediante mecanismos de selección, estigmatización y manejo selectivo de códigos (Bourdieu, 1977: 207, 213-224; Bernstein, 1983: 54-72). Por otra parte, aparecen las interpretaciones de la escuela como espacio de poder y lucha cultural, donde fenómenos como el *graffiti* y el *argot* estudiantiles expresan actos de resistencia, descrédito o desesperanza, frente a los valores sancionados por los currícula oficiales y los rituales académicos (Giroux, 1994: 107-120; Pérez, 1998: 115-126). Todo ello sin descontar las recurrentes demandas, que desde diversos sectores sociales, siguen haciéndose a la escuela en aras de una mayor eficiencia terminal o una mejor correspondencia entre educación y mercado de trabajo, sólo por citar dos de los temas más conocidos de esta larga agenda.

En el interior de esta multicitada crisis se producen fenómenos dispares que hacen patente la compleja realidad del aula y sus alrededores. No se trata, pues, de un proceso unidireccional con desenlaces prefijados. Junto al progresivo “desgajamiento” de sus discursos fundacionales emer-

gen en el espacio escolar nuevos procesos, cuyo éxito y legitimación no están garantizados. Sometida a una lógica descrita por algunos, como propia de la condición “postmoderna”, en la escuela prevalece el signo del *collage*, de las imágenes entremezcladas (Lyon, 1996: 33; Giroux, 1994: 109).

Con todo, y por paradójico que parezca, la persistencia de esta “crisis” rara vez es interpretada como indicación de una quiebra definitiva del aparato escolar. A fuerza de mantenerse, la figura del *collage* acaba por perder su extrañeza, incorporándose al ritmo cotidiano de las aulas. De este modo, la escuela permanece como una institución sacralizada por el sentido común. Su persistencia como espacio depositario del “saber legítimo” (y, por tanto, legitimado para la calificación y transmisión de ese saber) constituye aún un elemento presente en la mentalidad de muchos padres de familia, educadores y alumnos. En este sentido, tanto los que hacen del acceso a la escuela una estrategia de “reconversión de capital”, como aquellos que, interiorizando sus condiciones objetivas, expresan su frustración en el lamento del “no es para nosotros”, comparten una implícita *fe en el valor del saber escolar y sus usos sociales*. La confirmación cotidiana de este “aura” de la escuela adquiere su fuerza simbólica y su eficacia social, al quedar inscrita en una “atmósfera natural”, desde la que parece no requerir mayor explicación.

En este orden de ideas, ¿qué cabe, pues, entender por esta reiterada “crisis de la escuela”? No es fácil ofrecer una respuesta que abarque satisfactoriamente las diferentes dimensiones im-

plicadas. No obstante, si bien resulta difícil señalar lo que la escuela es hoy a la sombra de su propia crisis, parece más factible acercarnos a su entendimiento inicial, a partir de indicar lo que paulatinamente está *dejando de ser*. Así, en un sentido básico, la crisis puede ser entendida, por oposición a un supuesto estado ideal, como un momento decisivo en que la estabilidad, los supuestos, el funcionamiento y las expectativas depositadas en la escuela son puestos seriamente en cuestión. En este sentido la crisis indica, en diversos grados, situaciones de inestabilidad, agotamiento de fundamentos, anacronismos, consecuencias no deseadas (no esperadas) por los actores, paradojas, etc. Todos estos elementos ponen en riesgo el éxito de un modelo determinado de escuela y lo someten a examen. Esto aún y cuando, en su interior, el ámbito escolar parecería proseguir su cotidianidad, ajeno a las amenazas que se ciernen sobre él.

El *dejo* por lo que al parecer el proyecto escolar ha *dejado de ser* (o de representar) en el imaginario social, remite, por referencia directa, a una situación originaria (real o mítica). Lo que está en crisis, pues, son nuestras *concepciones modernas de la escuela*. Se experimenta con relación a ellas una sensación de pérdida, a la vez que la rara impresión de transitar por vías que conducen a callejones sin salida. La tendencia a calificar esta condición como “postmoderna” indica, en este sentido, el distanciamiento frente a algo, a la par que la asistencia a una transformación de los patrones conocidos. Como ha señalado Lamo de Espinosa, esta problemática refiere a si-

tuaciones nuevas, emergentes, que a falta de definición se etiquetan con el prefijo *post*. Prefijo que funciona como la indicación de una interrogante, de un lugar vacío que demanda explicación. Se trata, pues, de un intento de diferenciación frente al sufijo, (la modernidad), que sin embargo adquiere su sentido sólo con referencia a éste (Lamo de Espinosa, 1999: 147).

### **Modernidad y crisis del discurso escolar**

Preguntar por los límites equivale a situar lo contenido en ellos. En esa misma lógica, caracterizar la condición post-moderna de la escuela —ese “lugar” más allá de lo moderno y que marca la crisis de éste—, exige fijar, aunque sólo sea en líneas muy generales, los rasgos básicos de la “modernidad” escolar. Como señala Jameson, un intento de aproximarse a la postmodernidad consiste en asumirla como un intento de pensar históricamente el presente, en una época que parece haber olvidado cómo hacerlo (Jameson, 1998: 9). Tal parece ser éste el camino obligado para aprehender algunas de las líneas discursivas por las que transita el proyecto escolar. Sin afán de realizar una reconstrucción histórica de este discurso, conviene señalar, aunque sea brevemente y de modo tentativo, algunos presupuestos inscritos en su génesis.

En términos generales, la modernidad puede ser descrita como un proceso que tiene su origen en Occidente y cuyos rasgos principales se ubican ya en los siglos XV y XVI<sup>1</sup>. Engloba el conjunto de cambios en la concepción y marcos de relación que caracterizan el paso de las sociedades tradicionales (propias del mundo feudal) hacia aquellas organizadas en torno a un modo de producción capitalista y un orden civil secular. Este proceso evidencia, entre otras cosas, el paso de un orden estratificado y unificado en torno a la religión, a una sociedad en la que se produce una creciente separación de esferas y se introduce progresivamente el cálculo racional en los diferentes ámbitos de la vida social (Giddens, 1993: 18; Del Río, 1997: 24). La modernidad constituye el marco general en la que adquieren sentido los discursos sobre la escuela y, por tanto, en el que se configuran también sus actuales crisis. Intentaremos a continuación situar algunos elementos claves de éstas.

### **Temáticas y fracturas del discurso escolar moderno**

#### **a) Igualdad formal y discurso meritocrático**

El discurso escolar moderno, fundado en la lucha por la instauración de

<sup>1</sup> El origen de la palabra “moderno” se remonta aún más atrás. En el siglo V se utilizaba el término latino *modernus* para distinguir el presente cristiano oficial del pasado romano pagano (Heller, 1994:137-38. Citado por Del Río:1997:10; Lyon, 1996:3). Asimismo, los hombres del siglo XII se consideraban “modernos” al confrontarse con su pasado. En su dimensión contemporánea, el término designa cambios que pueden ser seguidos ya en la Reforma Protestante y luego en el Renacimiento europeo. Su acuñación y uso ampliado, proviene del texto de Baudelaire “El pintor de la vida moderna”. Una revisión más detallada de los diferentes sentidos de lo moderno puede encontrarse en Del Río, 1997:10 y ss.

la instrucción pública multclasista, obligatoria y laica, corre paralelo a la reivindicación política de *igualdad formal* de los sujetos, constituidos en ciudadanía (Gouldner, 1985: 11-12, 14 ). Este planteamiento se convierte en un eje del programa con el que se instituye el nuevo orden capitalista y se legitiman los modernos Estados-nación, así como las políticas sociales impulsadas por éstos, desde el siglo XIX, hasta la segunda mitad del siglo XX, con el llamado “Estado Benefactor” (Rivière y Rueda, 1997: 9).

La emergencia y consolidación del sistema escolar, a lo largo de los siglos XIX y XX, marca un salto significativo en la historia educativa. No puede dejarse de subrayarse la importancia de este hecho en la conformación del nuevo orden social. La escuela aporta, tal vez como ninguna otra institución, un amplio marco de legitimación en el paso de la sociedad estratificada a la moderna sociedad de clases y, particularmente, en la construcción de identidades nacionales. Con base en el ideario de la Ilustración, se adjudica a la escuela un *efecto remedial*, llamado a reducir progresivamente las diferencias entre los sujetos, a partir de la acción combinada de la ilustración y la calificación técnica (paradigma pedagógico educación/ trabajo). De este modo, el nuevo lazo social se establece sobre la reivindicación social de convertir, paulatinamente, la igualdad formal en igualdad de condiciones materiales de vida.

La igualdad formal instaurada por la modernidad es expresión de un amplio proceso de *individualización*, por el que los sujetos se desarraigan de los contextos locales en que transcu-

rría tradicionalmente su existencia (religión, parentesco, comunidad, autoidentidad), para reinsertarse en marcos de relación más generales e indiferenciados, configurados a partir de un proceso creciente de *racionalización* que invade todas las esferas de la vida social (Simmel, 1977: 353-357; Giddens, 1993: 44-45; Lyon, 1996: 27, 58). El paso a estos nuevos marcos de interacción favorece la *despersonalización* de las relaciones de dominio y, paralelamente, un mayor grado de autonomía para los individuos, presupuestos básicos del discurso igualitarista.

No obstante, este marco de relaciones instituye a su vez nuevos contextos de desigualdad y dependencia. Arrancado de sus relaciones y referentes locales, el sujeto se constituye en un ente formalmente “libre”, pero materialmente determinado por la lógica racional de las instituciones y el mercado. Su libertad se halla delimitada por las nuevas interdependencias creadas y se juega dentro de ellas. La despersonalización de las relaciones económicas reduce cuotas de dominio localistas típicas de las sociedades tradicionales, pero entrega al sujeto en nuevos mecanismos de explotación y alienación burocrática.

Paralelamente, la igualdad formal no se concreta en condiciones de equidad. El nuevo orden instituye en la práctica condiciones diferenciadas de existencia, conforme a la función desempeñada, la posición de clase, el sexo, la raza, etc. Este panorama se radicaliza en condiciones de modernidad tardía. Luego de la crisis de los presupuestos modernos, ante una pérdida total de referentes e instalado en la ló-

gica de una sociedad de consumo, el sujeto queda literalmente suspendido en la “libertad de su desorientación” (Lyon, 1996: 90, 109-112, 117).

El debate en torno al papel de la escuela frente a la desigualdad social asume un considerable auge a partir de la segunda mitad de este siglo, en virtud de las expectativas abiertas por el crecimiento económico registrado a partir de la posguerra, inicialmente en las sociedades industriales desarrolladas y posteriormente en los países del Tercer Mundo.

La aparición del libro de Michael Harrington, *The Other America* (1963), marcó un importante punto de ruptura en un contexto hasta entonces optimista. El libro ofrecía datos alarmantes sobre los índices de pobreza en Estados Unidos, justo en un momento en que esta nación aparecía como prototipo de estabilidad económica y garantías sociales, merced a la aplicación de las políticas del Estado de Bienestar. Los estudios de Lipset y Bendix (1959) y más tarde, los de Blau y Duncan (1967) determinaron índices de movilidad social inferiores a los esperados, conforme a las expectativas dominantes en la sociedad norteamericana. En el mismo sentido, los informes de Coleman (1966) y Jenks (1972) destacaron el escaso efecto de la escuela para contrarrestar las desigualdades sociales<sup>2</sup>.

Desde los informes de Coleman y Jenks sobre la desigualdad educativa en Estados Unidos, los diversos estudios realizados en la materia (tanto en

la línea empirista de estos autores, como a partir de las corrientes teóricas de la reproducción), coincidieron en su creciente descrédito hacia la fe en los efectos “remediales” de la educación. La confianza depositada en el lema, “a mayor educación más igualdad”, basada en una mítica armonía entre éxito escolar, desarrollo laboral y status, comenzó a ser puesta en entredicho y, con ella, los supuestos de movilidad social y democracia, vigentes hasta entonces en las sociedades de la posguerra (Alberdi, 1992: 38-39; Rivière y Rueda, 1997: 11, 26-28; Marclesi y Martín, 1998: 60-73).

Merced a estos estudios se trazó una estela de escepticismo sobre el poder de la educación para contrarrestar las asimetrías sociales. Como mostraron estos trabajos, los principales criterios para la definición de la ocupación y el status no dependían directamente de variables escolares o factores sobre los que la escuela pudiera incidir técnicamente a través de reformas. Las relaciones entre éxito escolar/empleo, o nivel educativo/movilidad social, se hallaban mediadas por múltiples procesos que evidenciaban la presencia de lógicas distintas entre los ámbitos del mercado y la formación profesional (Rivière y Rueda, 1997: 37).

Por otro lado, el “éxito” o “fracaso” escolar, adjudicados generalmente a las capacidades individuales, se explicaba a su vez por el interjuego de mecanismos sociales que, en última instancia, refrendaban las diferencias de

<sup>2</sup> Referencias de autores y obras citadas por extenso en Giddens, 1991:261-267; Bonal, 1993:356; Marclesi y Martín, 1998; 60-61.

partida de los sujetos, “traduciendo” las distancias sociales en desiguales rendimientos escolares, según la clase social, la raza, el sexo, la zona de residencia, etc. En ese marco, el trabajo escolar se regía por códigos lingüísticos específicos, cuya adquisición y manejo, ligados estrechamente al “capital cultural” de los sujetos, representaba un verdadero *handicap* para los grupos tradicionalmente más desfavorecidos. (Bourdieu, 1977: 134; Bernstein, 1983: 54-72). Así, frente a la consigna “a mayor educación, más igualdad”, podía oponerse un nuevo axioma: a mayor distancia del código escolar exigido, mayor posibilidad de fracasar<sup>3</sup>.

El panorama descrito por estos trabajos, si bien sigue vigente en sus líneas generales, ha sufrido importantes transformaciones de cara a los efectos producidos por las nuevas tecnologías y la globalización económica. En este contexto, las desigualdades sociales se expresan bajo la forma de nuevos mecanismos de exclusión. El orden mundial globalizado que se está constituyendo nos “conecta” a todos en su operación y sus consecuencias (en este sentido, nos hermana en los riesgos correspondientes), pero al mismo tiempo configura una nueva geografía política, desde la que habrá zonas, grupos y países que comenzarán a ser *prescindibles* para la red.

La globalización afecta asimismo a los discursos y la lógica de los procesos escolares. La oferta escolar se amplifica y ajusta a nuevas modalidades,

a la vez que la demanda educativa se incrementa, convirtiéndose en un espacio crucial en el acceso a las nuevas tecnologías y, consecuentemente, en una importante vía de inclusión (o exclusión) social. En su discurso explícito, la escuela reivindica la igualdad social. No obstante, en el nivel implícito, se le sigue legitimando como instancia encargada de diferenciar socialmente, a través de la selección y la calificación (y si bien la calificación se asocia cada vez más a procesos y redes de formación extra formal, la escuela seguirá jugando un importante papel, como puente hacia el acceso a fuentes, bancos de datos y espacios de conexión a las nuevas bibliotecas informatizadas del saber, etc.).

“Los objetivos igualitaristas suelen formar parte de lo que podríamos llamar ‘discurso explícito’ sobre los objetivos de la educación. Estos se refieren principalmente a la formación del ciudadano como tal, su preparación para el mundo del trabajo y la distribución de las credenciales educativas. Pero hay también un discurso ‘implícito’, con frecuencia poco compatible con el manifiesto, que se basa en el axioma meritocrático de que la escuela es la instancia fundamental a la que se admite un papel de justificación de las desigualdades, en función de los méritos. Al sistema educativo se le admite, más que a ningún otro, *legitimidad para desigualar a los individuos*.” (Rivière y Rueda, 1997: 9. Sustrayado nuestro).

<sup>3</sup> En este sentido, se ha destacado la relación “sinérgica” entre capital cultural y escolarización. Si bien la generalización de la escuela y su comprensividad contribuyen a incrementar el desempeño escolar, lo hacen también *diferencialmente*: se benefician más de la escuela aquellos que se encuentran, de entrada, más favorecidos por sus condiciones sociales y capital cultural. Cfr. Rivière y Rueda, 1997: 19.

La lógica meritocrática se instituye en el espacio escolar como una estrategia que posibilita la función diferenciadora de la escuela, a la vez que legitima la opacidad del proceso selectivo. Este “punto ciego” de la práctica escolar, lejos de representar una limitación técnica a superar, constituye en realidad un elemento *constitutivo* de su operación. Convertido en representación dominante, el discurso meritocrático “naturaliza” las diferencias sociales, presentando el logro académico como resultado exclusivo del esfuerzo individual, o en su caso extremo, como resultado del desarrollo de disposiciones irreductibles sobre las que la escuela trabaja, pero difícilmente puede transformar (Bourdieu, 1977: 49).

“Desde su constitución, el sistema escolar ha tomado a su cargo la tarea, no de suprimir la competencia en torno al acceso a posiciones sociales (...), sino, primero, la de consagrar esa competición, mejorando las condiciones de la misma y segundo, la de consagrar esa desigualdad de posiciones como orden natural, legítimo, incuestionable. Se trata de conseguir que cada vez más amplios sectores de población tengan la ‘oportunidad’ de probarse y de medirse (ese es el sentido de ese término en la expresión “igualdad de oportunidades”) haciendo con ello creer en una desigualdad intrínseca de disposiciones y atributos individuales” (Lerena, 1986: 30).

Como tendencia —y éste es el legado que hemos recibido de la Ilustración— la desigualdad social no está ya fundada en los privilegios de nacimiento, ni está ya presidida por la

voluntad divina: es asunto del mérito individual. Escrita en la clave del naturalismo, la *summa teológica* de la época —o sea, *La Enciclopedia*— anuncia claramente este programa. Por ejemplo, al llegar al término *privilegio*, se dice: “Los únicos privilegios legítimos son los que concede la naturaleza. Todos los demás pueden considerarse como injusticias” (Lerena, 1983: 182).

Desde sus orígenes modernos, la escuela se desarrolla en un marco caracterizado por la tensión entre dos discursos contrapuestos. Por un lado, la reivindicación explícita y formal de los valores de igualdad e inclusión, como mecanismos necesarios para la legitimación de un orden social, al que el sistema escolar debería concurrir en algún grado. Por otro, derivado de la racionalización económica y la búsqueda de eficiencia funcional en el ámbito productivo, la asunción implícita, pero no por ello menos material, de mecanismos de calificación y selección de los sujetos para el cumplimiento de su rol. La radicalización de esta tensión señala uno de los puntos medulares de la crisis escolar moderna.

Cada vez más, la escuela es la unidad de dos funciones que ya no pueden integrarse dentro de la reflexión pedagógica (esto es, dentro de la autodescripción que la sociedad realiza sobre lo educativo); es decir, la función de la educación (propriadamente dicha) y la función de la selección social, y esto es válido tanto para la educación que alcanza los niveles más altos, como para la formación profesional en el sistema de la economía. Como pedagogo, el profesor se considera com-

petente únicamente para la formación profesional y para la educación (general); al contrario, como funcionario escolar, a través del juicio que comunica (acreditación) practica la selección (Luhmann, 1993: 411-12).

**b) Educación y “Progreso”:  
paradojas y antinomias  
de una relación**

El ideario escolar moderno se construye a partir del privilegio otorgado a la relación conocimiento/ liberación. Este binomio es asumido en un doble plano: 1) Como liberación del hombre respecto a las determinaciones naturales (esto es, merced al control racional y planificado que aporta el conocimiento tecnológico). 2) Como emancipación humana respecto a las relaciones personalizadas de dominio, el imperativo de la tradición y los prejuicios (es decir, a través de la formación ilustrada que brinda autonomía, iguala competencias culturales y progresivamente, condiciones de vida).

En la base de esta caracterización del conocimiento subyace la fe en el progreso, entendido como garantía de un fin racional para la historia, con sus correspondientes connotaciones morales en torno a la aspiración a un orden justo. Representativos de esta fe, así como del papel emancipador de la escuela, son los discursos ilustrados sobre la educación, expresados ejemplarmente en las obras de Diderot y D’Alambert, los *Informes y propuestas para la educación pública* elaborados por Condorcet, Talleyrand, Lepeletier

y Saint-Fargeau, en el marco de la Asamblea Legislativa de 1792 en Francia, o la exaltación kantiana del poder de la razón en su texto “¿Qué es la Ilustración?” (Kant, 1978)<sup>4</sup>.

El tránsito desde una visión “providencial” (con certidumbre asegurada por la fe, pero escasa posibilidad de intervención), a una imagen centrada en el “progreso” (que supone posibilidades de control, vía el conocimiento, pero entraña riesgos), representó un importante cambio en la cosmovisión y las prácticas sociales (Giddens, 1993: 20, Bell, 1992: 39). Este cambio paradigmático en la interpretación del mundo tuvo fuertes repercusiones sobre la conceptualización del hecho educativo, sus dimensiones y efectos sociales. El debate en torno a la escuela pública y los discursos derivados de éste, inscritos en la lucha abanderada por la burguesía contra el viejo orden, reflejan los idearios políticos asumidos por la modernidad, a la vez que sus principales antinomias (Giroux, 1994: 99-100).

En su lucha contra los prejuicios y la tradición, la razón ilustrada asumió al progreso como artículo de fe, instaurando con ello — como señalaron Adorno y Horkheimer — un nuevo prejuicio, un “nuevo mito”: el del *poder infalible* de la ilustración. Este optimismo se vio, sin embargo, cuestionado ante la cada vez más improbable realización de un orden justo y racional amparado por los desarrollos tecnológicos y, sobre todo, a partir de la irrupción de hechos tales como el imperialismo, el Holocausto, o la explo-

<sup>4</sup> Las referencias a autores y obras de este pasaje pueden revisarse en Capitán, 1984: 557-583, 697-717.

sión atómica. En función de sus trágicas consecuencias, estos hechos expresaron las antinomias presentes en la razón ilustrada: no se trataba de una lamentable aberración, de una desviación de ésta en su camino hacia la realización de un mundo emancipado, sino de la aplicación radical y consecuente de sus propios presupuestos. El progreso ensalzado por la Ilustración no contenía, pues, *per se*, ninguna garantía de consecuencias liberadoras para el hombre (Lyon, 1996: 63, Lamo, 1999: 148-149).

El propio progreso pierde así su connotación moral. La razón moderna comienza desencantando al mundo y acaba por desencantarse a sí misma. Al tematizarse, aplicándose sus propios derroteros (las armas de la crítica), emergen sus propias aporías (Lyon, 1996: 19). La aparición del nihilismo profetizada por Nietzsche no es sino la aplicación consecuente de la propia duda metódica a la razón moderna. La postmodernidad, considerada en su conjunto, expresa tanto el *agotamiento*, como el *descrédito* de las premisas ilustradas, asumidas en adelante como “metarrelatos” (Lyon, 1996: 83; Giddens, 1993: 15-17). La utopía moderna de que la autonomía racional, amparada en la ilustración, asegura el actuar ético adecuado, construyéndose así un puente entre conocimiento y moral, se ve radicalmente cuestionada por los hechos. Tal puente no está garantizado y ninguna institución o proceso (la educación moral de los hombres, por ejemplo), puede subsanar este riesgo. El mismo principio que desmantela los fundamentos de una razón sustantiva, po-

ne, dos siglos más tarde, las bases para un nuevo desmantelamiento.

“El período transcurrido entre la Revolución Francesa y la caída del socialismo burocrático de estado (1789-1989) se convirtió así en dos siglos simbólicos de la modernidad, expresada políticamente en la búsqueda de un mundo racionalizado” (Lyon, 1996: 21).

### c) *Entre tradición y modernidad*

En su dimensión más radical, el discurso moderno concibió a la escuela como un espacio de formación pública, destinado a romper con todo tipo de control y sojuzgamiento, con toda imposición basada en la fe o en los prejuicios impuestos por la tradición y la costumbre. En este sentido, abogó por una visión universalista, rompiendo localismos e inaugurando una nueva *cultura del discurso escolar*; discurso “fundamentado”, “generalizable”, “objetivo”, sometido a criterios de control, evaluación y mejora continua (Gouldner, 1980: 14-15).

La instauración del discurso escolar universalista, objetivo y fundamentado, se corresponde con la instauración de una *cultura del discurso crítico*. Conforme a la caracterización realizada por Gouldner, la cultura del discurso crítico, instituida como una *gramática* de la modernidad, se define por los siguientes criterios:

1. Exige la justificación de sus afirmaciones mediante la *argumentación*. La verdad de una proposición es separada del status del hablante. Por tanto, proscribida toda imposición de juicios, establecida exclusivamente desde la *autoridad* del hablante.

2. Permite la generalización de criterios y enunciados. Con ello, la argumentación puede alcanzar una relativa independencia de las determinaciones locales, puede mostrarse un poco más “ajena” a la situación particular, apoyando sus argumentos con referencias tomadas de otros lugares o tiempos, lo que posibilita la *universalización del discurso*<sup>5</sup>.

3. Es un lenguaje *autocontrolado*; define sus propias reglas de discusión y sus criterios de verdad, en función de principios generalmente explícitos y admitidos por los hablantes.

4. Es un lenguaje *autorreflexivo*, en tanto aplica a sí mismo sus propias reglas. Los hablantes están dispuestos a tematizar sus propios argumentos, las reglas discursivas que emplean y hasta el habla misma (Gouldner, 1980: 48-50).

La instauración del discurso crítico supone la conformación de un nuevo marco de relaciones y criterios de legitimación. En este sentido, la definición de criterios de verdad está estrechamente ligada a la instauración de mecanismos que fundamenten el nuevo contrato social. Frente a la autoridad y la tradición como valores de base se construye una nueva orientación basada en la argumentación y el control racional. Frente al saber sancionado por la fe se instituye un conocimiento científico argumentativo, experimental e hipotético (por tanto, sujeto permanentemente a crítica). Frente al orden moral construido con-

forme a valores eclesiásticos se construye un orden secular.

En su dimensión más general, la lucha en torno a la escuela se expresa como parte de una creciente secularización de la sociedad. La secularización expresa la fundamentación y organización del mundo a partir de criterios propios de la racionalidad moderna y, como resultado de ello, la progresiva separación de esferas de la vida social, con lo que la religión, sus instituciones y prácticas ven progresivamente delimitadas (si bien no eliminadas) sus esferas de intervención y decisión en la vida social (Bilbao, 1996: 225).

“La secularización es importante porque quita carácter sagrado a las pretensiones de autoridad y facilita los desafíos a las definiciones de realidad social de autoridades tradicionales vinculadas a la Iglesia. La secularización es importante, también, porque es una infraestructura sobre la que se desarrolla la *gramática moderna de la racionalidad*, o cultura del discurso crítico...” (Gouldner, 1985: 12).

La secularización constituye un capítulo fundamental en el proceso de *destradicionalización* de la sociedad. A través de él, se transforman las estructuras locales de sentido y los mecanismos tradicionales de asociación, constituyéndose un orden laico y una red más amplia de relaciones universalistas, formales e indiferenciadas. En este proceso se enmarcan las distinciones campo/ciudad, comunidad/sociedad,

<sup>5</sup> Esta distinción entre 1) discursos delimitados localmente y 2) discursos universalizables fue introducida en el debate pedagógico contemporáneo por Bernstein en sus investigaciones sobre las relaciones entre “códigos amplios” y “códigos restringidos” y sus efectos sobre el trabajo escolar. Citado por Gouldner, 1980: 14-15, 48-50.

para expresarse después con mayor plenitud en la conformación de una realidad globalizada (García, 1999: 13).

La destradicionalización amplifica nuestros horizontes de realidad, pero al mismo tiempo conduce a una visión “desencantada” del mundo: 1) Resta atribución trascendente a toda realidad (nos instala en un mundo sobre el que se puede intervenir técnicamente, pero en el que se relativizan todos los valores). 2) Configura un orden cada vez más desatado de sus fuerzas místicas, de su pasado (en ese sentido, tiene un poder liberador), pero al mismo tiempo, amenaza con entregar al hombre a una racionalidad instrumental, indiferente de las consecuencias éticas de sus intervenciones en el mundo.

“No sólo la magia y el misterio, sino también la autoridad y la identidad se desvanecen y se borran con el advenimiento de la modernidad. La modernidad nos ha legado un mundo escindido en segmentos sociales, cada uno de los cuales está gobernado por sus propias reglas, implícitas y explícitas. Se supone que la legitimación de la autoridad ya no es religiosa sino científica, pero la verdadera piedra de toque es instrumental, pragmática: ¿funciona? ¿es eficiente? El yo autónomo pasa a ocupar el primer plano, reivindicando nuevas libertades consagradas como derechos sociales, políticos y civiles. Pero al mismo tiempo, ese yo individual pierde significado y propósito, una situación que se ha convertido en problema fundamental” (Lyon, 1996: 67).

En tanto *gramática de la modernidad*, la cultura del discurso crítico po-

ne en palabras, *expresa* en el lenguaje los “desanclajes” históricos que se vienen operando. Esto es, la sustitución de referentes locales de sentido, por marcos universalistas e indiferenciados de relación. Este hecho es relevante por sus implicaciones en el camino hacia la constitución de formas jurídicas, criterios de saber y procedimientos técnicos generalizables y, por ende, aplicables a diferentes situaciones (incluidas las educativas). Por otro lado, supone una toma de conciencia de la propia mundialización a que se somete la realidad. En este segundo sentido, la instauración del discurso crítico es equiparable en el plano histórico, a la formulación de una proposición performativa en la gramática: se inaugura *declarando* su propia inauguración.

#### **d) De la autoridad a la autonomía**

Las principales premisas del movimiento ilustrado sientan las bases del discurso moderno escolar y sus principales derroteros: la *aplicación tecnológica del saber* y la *formación autónoma del individuo*. Los textos más representativos del movimiento ilustrado y su toma de conciencia filosófica condensan muchas de las fórmulas que el discurso escolar retomará y operatizará en programas, métodos y contenidos: la formación asumida como superación de la ignorancia y los prejuicios; el acto educativo como desarrollo de las facultades de todo ser humano; el aprendizaje como proceso gradual y acumulativo; el conocimiento como instrumento de emancipación personal y de dominio de la naturaleza.

za; la verdad como conquista, en un proceso guiado por la “luz de la razón”; la instrucción como vía para alcanzar un orden social más justo, etcétera.

La formación del “sujeto autónomo”, asumida como pieza estructurante del ideario pedagógico moderno, confirma la consolidación de un proceso de individualización en donde el desarrollo de la *persona* se afirma discursivamente como un valor inalienable. La acotación tiene pleno sentido si se compara este concepto de autonomía, por ejemplo, con el ideal pedagógico de la Paideia griega, en donde la formación de la *areté* supone, no la afirmación del individuo como principio fundacional del acto educativo, sino la anteposición de la *polis*, como horizonte de sentido en el que se produce la formación del ciudadano. Entre las dos formulaciones media literalmente un abismo, referido a condiciones materiales y cosmovisiones distintas. Con todo, el contraste es útil para remarcar, precisamente por la comparación de extremos, cómo el cambio que se ha operado en la esfera de la representación social (entre muchos otros, claro está) es justamente la introducción de la distinción individuo/ sociedad. La exaltación de este valor del desarrollo individual alcanza, por ejemplo, en autores como Descartes y Kant sus más altos niveles de autocomprensión filosófica.

En Descartes se articulan, teórica y estéticamente, la imagen del recorrido del propio filósofo como un *proceso de formación personal*, con el empleo de la duda metódica (discurso crítico), empleada como herramienta para cuestionar todo saber asumido desde

la tradición y los prejuicios. Textos como *El Discurso del Método* y *Las reglas para la dirección del espíritu* escenifican ya los primeros actos de la instauración del discurso autofundamentado, dentro de la obra general de construcción de una epistemología moderna. Asimismo, en la obra de Descartes se plantea, de manera contundente, la instauración del sujeto como *fundamento* del conocimiento, acontecimiento crucial para la reflexión teórica moderna que refleja, en el plano sociológico, el peso preponderante de la *individualización* como proceso estructurante de la nueva cosmovisión que se ha instituido.

Con Kant se acuña la comprensión de la Ilustración como acto de “valerse de la propia razón”, de “superar la minoría de edad” (Kant, 1978: 25). Se trata, pues, de abandonar la culpable condición del que requiere tutela y dirección, el menor de edad (del latín *infans*, el que aún no tiene uso de la palabra), a fin de avanzar hacia la autonomía, abandonando así una ética de la creencia, apoyada en la tradición y la autoridad. Esta reivindicación de la autonomía como objeto de la acción pedagógica evidencia una ruptura con la tradición pedagógica anterior. Dicha tradición asumió la educación desde la noción latina *educere*, que remite al acto de *conducir*, de guiar al otro, al menos hasta el momento en que sea capaz de aprender y decidir por sí mismo, momento en que quedaría concluida una gran etapa del proceso formativo. La relevancia de esta discontinuidad en el discurso pedagógico, representada emblemáticamente por Kant, no reside en la negación de una etapa necesaria

de conducción inicial (hecho sobre el que en realidad no se discute), sino en la opción teórica de *transformar el eje del acto educativo*, tradicionalmente pensado desde la díada educador/educando y, por tanto, situado en la relación entre *sujeto/tradición*, en un proceso que tendrá desde entonces como *punto de referencia* al individuo. Es desde éste que se asumirá en la representación social, a partir de ahora, el proceso educativo.

La tensión entre los términos *educere* y autonomía se mantiene, sin embargo, al interior del discurso pedagógico moderno, como lucha por la definición del peso pertinente de la autoridad y la tradición en el proceso educativo. Esta tensión indica la peculiar dialéctica expresada en los binomios determinación/ libertad; discurso/ horizontes de sentido; etc., haciendo explícito el problema de poder que subyace en toda relación educativa. En ese marco, la educación se realiza siempre como un acto que supone conducción y referencia a tradiciones (sea para afirmarlas o para luchar contra ellas), pero que al mismo tiempo exige, para realizarse, al menos desde su conceptualización moderna, ser alimentada recurrentemente con el *imaginario social* de la autonomía.

Por otro lado, este imaginario social se mantiene en permanente tensión con tendencias contrapuestas que, como señala Bell, representan no sólo condiciones materiales limitantes para el desarrollo de la autonomía personal, la igualdad o la inclusión, sino elementos segregadores y diferenciadores de la sociedad, cuya radicalización plantea problemas de legitimación

para el orden social dentro del capitalismo tardío (Bell, 1992: 22 nota 8, 23).

“Dentro de este marco, podemos discernir las fuentes estructurales de las tensiones de la sociedad: entre una estructura social (principalmente técnico económica) que es burocrática y jerárquica y un orden político que cree, formalmente, en la igualdad y la participación; entre una estructura social que está organizada fundamentalmente en base en roles y especialización y *una cultura que se interesa por el reforzamiento y realización del yo de la persona total*” (Bell, 1992: 26. Su-brayado nuestro).

Esta contraposición se evidencia de modos diversos en el marco de la crisis de la modernidad. Como señaló Weber, la consolidación del capitalismo representó un amplio proceso histórico de orden no sólo económico, sino político y cultural, en donde jugó un papel destacado la ética protestante. En su dimensión cultural, el protestantismo aportó una dimensión de sentido a la actividad empresarial, a la vez que permitió conciliar los criterios de eficiencia y cálculo, exigidos por el proceso productivo, con referentes de orientación valoral de la conducta.

Dentro de la ética protestante tuvo un lugar destacado la idea de autonomía individual, a partir de nociones como vocación, laboriosidad y ahorro, desde las que se confería al sujeto poder de elección, actividad y control racional del futuro. No obstante, como ha resaltado Bell, la ética protestante se vio progresivamente socavada por el propio desarrollo del capitalismo. Fue el propio desarrollo del mercado el que se encargó de aniquilarla, en la

medida que se contraponía con las tendencias ampliadas del consumo, al no tener cabida ya las prescripciones protestantes respecto al ahorro y la moderación en la vida (Bell, 1992: 64).

A medida que la ética protestante fue siendo desplazada como criterio vinculado a la práctica económica, "...sólo quedó el hedonismo y el sistema capitalista perdió su ética trascendental" (Bell, 1992: 33). Así, desde la lógica del consumo y la indiferencia ética, la vida se desarrolla en un vacío de referentes y valores que orienten la acción. En este marco, el hedonismo se instituye como modo de vida y marco de justificación moral y cultural del capitalismo. En el mundo de la economía descarnada, el imaginario cultural del sujeto se representa bajo la forma del individuo independiente, desprendido de sus relaciones sociales, cuyos impulsos son satisfechos directamente en el mercado, desde la lógica de la oferta y la demanda, a través del medio simbólico "dinero". En función de esta lógica, "...lo que define a la sociedad burguesa (aquello que funciona como su motor) no son las necesidades, sino los deseos" (Bell, 1992: 34).

Inscrito en una lógica de la fragmentación, en donde se recrea bajo la imagen de una total independencia, el yo asume su existencia en la postmodernidad como una realidad desarraigada del entramado de las relaciones sociales que la hacen posible. Así, se asume como sujeto individualizado, indiferente al ámbito comunitario (la *res pública*) y vinculado indirectamente a otros sujetos sólo por múltiples contratos o por el intercambio de servicios

y mercancías. En estas condiciones, el yo constituye una identidad conformada artificialmente, que sólo se distingue en función del consumo; ideología de la "distinción" que se da mediante una pretendida "comunidad" dada al compartir estilos de vida, marcas, o slogan contruidos desde el mercado.

El yo es entendido cada vez como individuo aislado, asocial. Esta condición es intensificada por las nuevas tecnologías, que auspician la individualización como valor de mercado, como mecanismo de distinción social que demanda el desarrollo de la experiencia privada y selectiva:

" (...) por un lado, el planeta se encuentra desigualmente conectado en una red global de información e imágenes que viajan por todo el mundo instantáneamente; por otro lado, los medios, (cada vez ) son menos y menos orientados hacia las masas. Los mercados y el público, últimamente lo mismo, han sido segmentados y estratégicamente elegidos. La emergencia de redes especializadas, a través de la televisión por cable o la transmisión satélite (...), no es sólo un desafío a las redes de la televisión tradicional, es una forma nueva de distribución de la imagen (...)

"Las consecuencias sociales de tales desarrollos de la tecnología son la *tensión creciente entre globalización e individualización* en el universo del audiovisual, suscitando el peligro de la ruptura de los patrones de comunicación social entre el mundo de los flujos de información y el ritmo de las experiencias personales" (Castells, 1994: 30. Subrayado nuestro).

La producción de nuevas formas de exclusión social pone en entredicho la mítica imagen del hombre autónomo, abstracto, universal, sugerida por la modernidad y que remite en el fondo a un prototipo muy específico: el hombre blanco, occidental, de clase media, integrado económica y políticamente al orden. En este sentido, la reivindicación abstracta de autonomía personal —defendida en el discurso, pero aplicada selectivamente en la vida cotidiana— se estrella de manera sistemática con la evidencia incontestable de asimetrías sociales, expresadas en condiciones de existencia claramente diferenciadas, que delimitan las posibilidades reales de acceso y desarrollo económico, cultural y político de los sujetos. La reivindicación de autonomía, presente en el imaginario social y los discursos escolares se encuentra también seriamente cuestionada ante la constatación de formas concretas de estigmatización social. En este sentido, la exaltación de la libertad de elección como valor tiene la mayoría de las veces un sentido muy concreto: aquél que resulta compatible con los patrones de la sociedad de consumo.

Estos cuestionamientos repercuten a su vez en el ámbito educativo. La aceptación tácita del hombre indiferenciado, abstracto, universal, por parte del discurso escolar moderno, constituye una decisión cargada de sentidos, que imprime un contenido particular al trabajo cotidiano en las aulas. Mediante esta selección se establece la consagración de un saber y una cultura avaladas como “legítimas”, en función de las cuales son ca-

lificados y ubicados socialmente los sujetos. La reproducción cultural desarrollada así evidencia una importante dimensión de la acción educativa: su aportación específica a la legitimación de un orden, en tanto *violencia simbólica* ejercida, esto es, en tanto imposición de arbitrariedades culturales, que sin embargo se desconocen a sí mismas como tales. El ocultamiento de esta situación constituye un *punto ciego* para el propio discurso, una condición constitutiva que hace posible el ejercicio de su función selectiva (Bourdieu, 1977: 46).

La contraposición generada entre el reconocimiento formal de autonomía y la imposición tácita de arbitrariedades culturales, plantea serios problemas de legitimación para el discurso escolar moderno, a la vez que indica la necesidad de promover políticas de atención a la *diferencia* y la *multiculturalidad*, como ejes para una transformación radical del quehacer educativo. Más allá del ámbito teórico, los cuestionamientos al discurso colonialista de la escuela universalizante tienen su expresión concreta y vivencial en la desesperanza, la rebelión, o el descrédito de las nuevas generaciones de rezagados, descalificados, inconformes o definitivamente, excluidos de ella.

“Los valores ya no emergen más desde una pedagogía modernista de fundamentalismos y verdades universales, ni desde discursos tradicionales basados en identidades fijadas (...) Para muchos jóvenes el sentido está agotado, los mass-media se han convertido en un sustituto de la experiencia y lo que constituye el entendi-

miento se forma en un mundo descentrado y disperso, de diferencia, desplazamiento e intercambios” (Giroux, 1994: 113).

De este modo, en el espacio escolar se producen *subculturas*, realidades emergentes, híbridas, contestatarias o desesperanzadas, que reproducen de forma mediada y compleja los dilemas de una realidad inestable, indefinida, en tránsito entre lo que ha dejado de ser y una nueva condición que se resiste a ser catalogada.

“Los jóvenes, sin pertenecer ya a un lugar concreto, van viviendo progresivamente esferas culturales y sociales cambiantes, marcadas por una pluralidad de lenguajes y culturas” (Giroux, 1994: 112).

“Los jóvenes confían cada vez menos en los mapas de la modernidad para construir y afirmar sus identidades; en lugar de esto, se enfrentan con la tarea de encontrar su camino a través de un panorama cultural descentrado que no permanecerá por más tiempo bajo el control de estructuras narrativas cerradas o de la certeza del futuro económico seguro”(Giroux, 1994: 121).

Frente a la tesis extrema de una educación que reproduce inagotablemente sus condiciones de existencia (la imagen del pelícano que pone indefinidamente huevos de pelícano) debe tenerse presente, como señala Puiggrós, que en rigor *no hay reproducción perfecta*; hecho que hace posible la innovación, las rupturas, las discontinuidades y, en general, el movimiento (Puiggrós, 1994: 41, 57). La educación se asume así como expresión de una falta constitutiva, como re-

curso permanente de completar lo incompletable y, a la vez, como un continuo juego de espejos. Así, cuanto más se empeña el padre —un proyecto, una generación, una cultura— en reproducirse en la imagen de los hijos, tanto más se incrementan las posibilidades de rebelión de éstos (Becheillon, 1977: 22). La educación se desarrolla en una red de relaciones, códigos, interacciones y luchas permanentes. El poder se juega, pues, en múltiples espacios, donde los sujetos decodifican, desordenan y transforman; introducen complejidad en los sistemas; generan rupturas e innovación, aun cuando, luego de la pérdida de certezas, en muchas ocasiones su intervención sea todavía un buscar a ciegas. En este sentido, queda lugar para la reconstrucción de una noción de *sujeto* que, incorporando la diferencia como base de su acción, supere sin embargo la tentación de recaer en una visión fragmentaria o localista de la acción.

#### **e) La educación como problema “técnico”**

El rasgo distintivo de la escuela moderna frente a prácticas educativas anteriores es la creciente incorporación del *cálculo racional*, como lógica desde la que se organizan y desarrollan todas las prácticas escolares. La racionalización del discurso escolar es expresión de una tendencia más amplia de la modernidad, por la que el cálculo racional, instituido inicialmente en la esfera económica, se incorpora a las múltiples dimensiones de la vida social (Giddens, 1993: 31; Lyon, 1996: 51).

La consolidación del ámbito económico como un eje axial de la sociedad moderna, junto con la conformación de una esfera pública ampliada, transforman el marco de problemas e intereses del discurso escolar moderno. Este giro puede identificarse al comparar la concepción pedagógica que subyace en la educación estratificada, entendida como acción educativa *personalizada* (formación del ciudadano griego, del caballero, del aprendiz), con la creciente colectivización de los procesos escolares que acusa la modernidad, como producto de la “universalización” de la escuela y sus beneficios públicos. Con ello se pasa, de la formación en un sentido intensivo y de amplias miras culturales, pero por lo mismo de carácter elitista (concebida como *areté* o *Bildung*), a la instrucción pública generalizada, preocupada por brindar conocimientos básicos al mayor número de sujetos, en condiciones normalizadas (homogéneas, reproducibles y centralizadas por un sistema escolar).

Es esta necesidad de *reproducción cultural ampliada* la que pone por primera vez en la historia, como tema central en el debate, la reflexión sobre la relación medios-fines en el ámbito educativo y, por ende, la ubicación del proceso escolar como un problema sujeto a cálculo racional. La obra de Comenio señala el punto de inflexión, a partir del cual puede reconocerse abiertamente este cambio de orientación de la reflexión pedagógica. Su proyecto pedagógico (*Pansofía*), asumido como eco del proyecto reformista de enseñar “todo a todos”, remite en su dimensión técnica a la

preocupación por explicitar el proceder didáctico, no sólo en sus premisas sino, fundamentalmente, en sus reglas técnicas (Puiggrós, 1994: 32). En este sentido, toda la *Didáctica Magna* puede ser vista como la versión pedagógica de un discurso moderno sobre el método, a la vez que una *economía política de los medios de formación*, que se verifica en los temas mismos que conforman el índice de la obra: definición del espacio y la disposición de materiales, tiempo didáctico, orden y graduación del conocimiento, etcétera.

La introducción de la lógica racional en los procesos educativos, por un lado, contribuyó a la sistematización y unificación de las prácticas. En este sentido, las hizo más eficientes, dotándolas de un sentido más universalista, rompiendo localismos e inaugurando una nueva cultura del discurso escolar “fundamentado”, “generalizable”, sometido a criterios de control, evaluación y mejora. Empero, la racionalización progresiva de la práctica escolar instituye un nuevo imperialismo “técnico” y social. Desde él, se privilegia un cierto saber, un modo de hacer y hasta un “modo de saber las cosas”, que en su expresión radical se refleja en el hecho de que en la nueva sociedad de la información, el conocimiento valorado socialmente ya no es separable de la técnica; se consolida así como hegemónico un saber performativo, operacionalizable, distribuible como recurso técnico e intercambiado en el mercado por su eficacia técnica (*know how*). En este sentido, la mercantilización del saber se imbrica con una lógica que ha simplificado la complejidad educati-

va, en aras de destacar su performatividad.

Este imperialismo significa, en muchos casos, el desconocimiento y deslegitimación de otros saberes. La pregunta y preocupación técnica por el contenido, convertida en criterio único (expresión de la reducción de la racionalidad a su dimensión instrumental), ha contribuido a emplazar indefinidamente la pregunta por los valores e implicaciones de las propias decisiones tomadas en la definición de los proyectos sociales y la formación de los sujetos.

Sometido a la racionalidad de corte instrumental, el currículum legitima, bajo la égida del saber indiferenciado, universal y técnicamente contrastable, un saber particular, ocultando las condiciones mismas de su operación, esto es, su origen como arbitrariedad cultural (Bourdieu, 1977: 45-46). En este ámbito, lo que se omite queda implícitamente excluido y deslegitimado. Las teorías de la funcionalidad técnica asumen la selección y organización del contenido como un problema de criterios organizativos, que parecieran poder ser desligados de sus implicaciones políticas. La crisis de los metarrelatos fundacionales del proyecto escolar moderno (emancipación, democratización) parece arrojarnos a una esfera en donde, al cuestionarse los fundamentos, se introduce un relativismo radical del “todo vale”. El abandono de los metarrelatos parece llevar en muchos casos a la salida “fácil”, basada en la apuesta exclusiva por el uso técnico del saber, esto es, por el poder derivado de su mera performatividad (Lyotard, 1984: 73; Lyon, 1996: 76).

## ***Mirando desde las preguntas***

La Modernidad es ante todo una condición. De ahí que su crisis se experimente no sólo como la quiebra de una idea, sino como la fractura real y concreta de prácticas y órdenes de vida. La globalización, asumida como expresión radicalizada de la modernidad, representa el desarrollo extremo de condiciones y marcos de relación enclavados en las premisas del mundo moderno. La mundialización de los procesos nos introduce en una unión indiferenciada de sentidos que producen, sin embargo, en su operación, nuevos mecanismos de selección y exclusión. Si bien esta nueva faceta de lo moderno abre a su vez horizontes de relación y desarrollo, conlleva inevitablemente también nuevos riesgos, paradojas e implicaciones. Instituye nuevas formas de exclusión y nos interconecta a todos en sus consecuencias, dentro de una nueva integración que no conoce fronteras.

La progresiva “desmaterialización” del mundo operada por la modernidad se expresa en la reducción de toda realidad a mero valor de cambio (mercantilización de los objetos y de las relaciones sociales), así como en la pérdida de referentes desde los cuales fincar la acción y dar sentido a la vida. La educación y, particularmente la dimensión escolar, quedan incluidas en esta crisis. Su dilema se juega entre múltiples cauces de decisión que tienen, como extremos de referencia, la búsqueda de mayores niveles de eficiencia en los procesos escolares, con miras a la certificación de sus pro-

ductos en el mundo tecnológico y las reglas del mercado, (y/o) el replanteamiento de las preguntas sobre el sentido y dimensión social de la escuela en la formación intelectual, moral, afectiva y profesional de los sujetos.

En su sentido originario griego, *krisis* indicaba “juicio”, en tanto que decisión final sobre un proceso (Ferrater, 1994, I: 728-730). La crisis indica condiciones inestables que ocasionan desequilibrios y comprometen el curso de una acción, de un proceso o de la vida misma. Empero, en la definición griega se alude también con este término a la emergencia de momentos *definitorios* de una situación. En este sentido, entrar en crisis representa ingresar a una situación que deberá resolverse finalmente de algún modo (para bien o para mal). El aporte fundamental de la definición griega, su mayor riqueza, consiste en depositar el punto definitorio de la situación de crisis en el hombre, en su “juicio”, en su capacidad de decidir. La crisis puede parecer, en un sentido literal, nuestro ingreso en un oscuro túnel. No obstante, en la *definición* progresiva de esta situación existe, al menos como posibilidad, la oportunidad de ver finalmente la luz.

## Bibliografía

- Alberdi, Inés (1992). “La sociología de la educación. Teorías, debates e investigación. En Moya, Carlos (comp.). *Escritos de Teoría Sociológica. En Homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Banco Mundial (1994a). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial, Washington, D.C.
- Bechelloni, Giovanni (1977). “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases al análisis de los procesos de cambio.” Nota introductoria a Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron. En: *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Laia, Barcelona.
- Bell, Daniel (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza, Madrid.
- Berman, Marshall (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI España, Madrid.
- Bernstein, Basil (1983). “Clase y pedagogías visibles e invisibles”. En Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds). *La enseñanza: su teoría y práctica*. Akal, Madrid, pp. 54-72.
- Bilbao, Andrés (1996). “La racionalidad económica y la secularización.” En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. No. 74, Madrid, abril-junio, pp. 225-243.
- Bonal, Xavier (1993). “Teorías recientes en Sociología de la Educación: la orientación anglosajona.” En García de León, et al (Coord). *Sociología de la Educación*. Barcanova, Barcelona, pp. 351-377.
- Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Laia, Barcelona.
- Capitán Díaz, J. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Dykinson, Madrid.
- Castells, Manuel (1994). “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional.” En Castells, Manuel et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona, pp. 16-51.
- Coombs. Phillips. H (1971). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Península, Barcelona.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI., Santillana/ UNESCO, Madrid.
- Del Río, Eugenio (1997). *Modernidad, Postmodernidad (Cuaderno de trabajo)*. Talasa, Madrid.
- Ferrater Mora, José (1994). *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Ariel, Barcelona.
- Flecha, Ramón (1992). “Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación.” En Giroux, H. y Ramón Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona, pp 94-128.
- García Selgas, Fernando y J. B. Monleón (1999). *Retos de la Postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Trotta, Madrid, 327 pp.
- Giddens, Anthony (1991). *Sociología*. Alianza, Madrid.
- Gil Villa, Fernando (1994). *Teoría Sociológica de la educación*. Amarú Editores, Salamanca.

- Giroux, Henry A (1992). "Hacia una Pedagogía en la política de la diferencia." En Giroux, H. y Ramón Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona, pp 59-93.
- Gouldner, Alvin. W (1978). *La dialéctica de la ideología y la tecnología. Los orígenes, la gramática y el futuro de la ideología*. Alianza, Madrid.
- Jameson, Fredric (1996). *Teoría de la Postmodernidad*. Trotta, Madrid.
- Kant, Immanuel (1978). "¿Qué es la Ilustración?" En *Filosofía de la Ilustración*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lamo de Espinoza, Emilio (1999). "Notas sobre la sociedad del conocimiento". En García Selgas, Fernando y J. B. Monleón. *Retos de la Postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Trotta, Madrid, pp 147-159.
- Lerena, Carlos (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal. Madrid.
- Luhmann, Niklas y R. De Giorgi (1993). *Teoría de la sociedad*. Universidad de Guadalajara, UIA/ITESO, México.
- Lyon, David (1996). *Postmodernidad*. Alianza, Madrid.
- Lyotard, Jean F. (1984). *La condición postmoderna*. Informe sobre el saber. Cátedra, Madrid.
- Marclesi, Alvaro y Elena Martín (1998). *Calidad en la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Pérez Gómez A. I (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- Puiggrós, Adriana (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Rei/Instituto de Estudios y Acción Social/ Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Rivière, Angel y Fernando Rueda (1997). "Igualdad social y educación: un análisis de las políticas educativas." En *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades. (II Simposio sobre Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza)*. Fundación Argentaria, Visor, Madrid.
- Simmel, Georg (1977). *Filosofía del dinero*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.