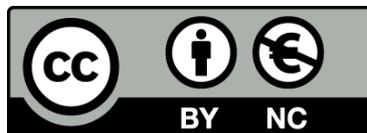




La Crisis Educativa en la Cultura Contemporánea

José Miguel Zúñiga Peña



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License.**

La Crisis Educativa en la Cultura Contemporánea

José Miguel Zúñiga Peña





UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departament de Teoria i Història de l'Educació
Programa de Doctorat Educació i Societat
Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona

La Crisis Educativa en la Cultura Contemporánea

Doctorando

José Miguel Zúñiga Peña

Directores

Dr. Conrad Vilanou Torrano

Dr. Héctor Salinas Fuentes

Barcelona, septiembre de 2013

A Marta, sin quién nada hubiera sido posible

Agradecimientos

Llegado el momento de dar término a este proceso académico, acaba también una larga estadía de 8 años por estas peninsulares tierras. Sin lugar a dudas esta residencia ha formado parte fundamental en mi proceso de formación académica y humana, y por ello quiero comenzar agradeciendo a este País y a su gente, tierra de acogida y hospitalidad, por haberme brindado la posibilidad de conocer, contrastar y confirmar que otra realidad era posible. Me marchó, como dijera Neruda,...con España —y Catalunya— en el corazón.

Quiero agradecer a Héctor y Conrad, mis directores y maestros en este desafío intelectual, por su paciencia y confianza, por las larguísimas jornadas de conversaciones y por la amistad que a lo largo de estos años hemos ido construyendo, la cual estoy seguro, a pesar de la distancia que habrá entre nosotros, seguirá existiendo.

Quiero agradecer a mi Compañera, a quién dedico este trabajo, por ser quien es y por soportarme tal cual soy.

También agradezco a mi familia y al mismo tiempo me disculpo con ella por todos estos años de ausencia, por no haber estado allí cuando hice falta y por no haber podido despedirme de quién se fue. Sin embargo, sé que la distancia nunca fue un impedimento para nuestra mutua preocupación, muy por el contrario, fue esa misma distancia la que contribuyó a superar difíciles momentos, proveyendo el necesario sosiego al espíritu inquieto para volver de nuevo a ver la vida con alegría y equilibrio.

A la Tuna, esta centenaria tradición estudiantil que, como bien dijera Emilio de la Cruz y Aguilar...*es escuela de vida, palestra de ingenios, crisol de amigos nuevos e probanza de antiguos, fontana de alegrías y honra de las Españas...*, que no importando a qué lado del atlántico se encuentre, me permitió descubrir un mundo nuevo y distinto al muchas veces frío mundo universitario, rescatando justamente aquella esencia que ha de caracterizar a la

Universidad como espacio de reflexión, creación y manifestación estética. A los grandes amigos que esta tradición me ha permitido conocer y a los innumerables momentos de música, mística y diversión que juntos hemos vivido, siendo no sólo el sustento anímico sino también, como bien mandase la tradición, la necesaria mantención de *escolares nocherniegos*.

Por último a todos los amigos, a los de allá y a los de aquí, a los que no he visto durante largo tiempo y que vuelvo a reencontrar, y a los que he tenido la suerte de conocer en estos últimos años y que ahora la geografía nos separa, a todos ellos, gracias por los momentos vividos y por los que, seguro, algún día volverán.

Diseño de Portada: Adrián Gutiérrez Villanueva
Imagen creada y cedida por el artista Adrián Gutiérrez Villanueva
Para él, mis sinceros agradecimientos
Sin título
Fotomontaje y Collage Digital
2013

Índice

Prólogo	11
Introducción	13
1. Hermenéutica y Pedagogía	21
1.1 Caracterización Hermenéutica.....	25
1.2 Por una Hermenéutica Pedagógica	30
2. Axiología Pedagógica	35
2.1 La Autonomía Moral como Ética Pedagógica	42
3. En torno al Ideal de Formación como una Constante Pedagógica	47
3.1 De la <i>Paideia</i> a la <i>Bildung</i>	49
3.2 Hacia una <i>Bildung</i> Hermenéutica.....	56
4. Conocimiento, Poder y Pedagogía: La Educación en la Historia	65
4.1 Conocimiento Emancipador	67
4.2 Conocimiento: Transformador Ontológico.....	73
4.3 Conocimiento Funcional y Utilitario	79
5. El Ser Humano como Ciudadano Consumidor: una Antropología Reproductora	89
5.1 El Derecho de Ciudadanía	91
5.2 Consumo como Negación de Ciudadanía.....	98
5.3 Prospectiva Pedagógica	108
6. Teleología Educativa en Tiempos Performativos	115
6.1 Pedagogía Performativa y Posmodernidad.....	116
6.2 Utilidad Educativa	122
6.3 Crisis Cultural como Posibilidad Educativa	131
6.4 Por una Pedagogía Crítico-Transformadora	136
7. Política, Democracia y Educación	143
7.1 Más allá de la Escuela Reproductora.....	144
7.2 La Escuela como Espacio Democrático y Transformador.....	150
8. Sistema Educativo Chileno: La Perversión del Modelo	159
8.1 Contexto Histórico.....	160
8.1.1 La Educación Superior.....	173
8.2 Vicios y Errores del Modelo	179
8.3 Derecho Educativo: un Imperativo Moral y Constitucional	194
Conclusiones Prospectivas	199
Bibliografía	209

Prólogo

El año de término y lectura de la presente tesis doctoral corresponde al aniversario 40 del fatídico golpe de Estado perpetrado en Chile en 1973, momento histórico que, para las conciencias más lúcidas de la época, anunciaba el arribo de una larga noche de 17 años, en donde el miedo, el abuso y el terror de Estado, materializado en prisión, tortura y muerte, comenzaría a desplegarse abruptamente hasta convertir al pueblo de Chile en su más sólida morada. Miles fueron las víctimas de esta tiniebla; todos, muertos o no, silenciados por el grosero y obstinado transcurrir del día a día, dejados atrás y afuera de la memoria colectiva de un País que, durante décadas, estuvo tutelado por una historia oficial, como siempre, escrita y relatada por los vencedores y sus "mercuriales" feudatarios.

Hoy, cuatro décadas después, las últimas dos generaciones: los hijos de la dictadura, a la que pertenezco, y los de la democracia, a la que pertenecen los cientos de miles de estudiantes que abarrotan calles y ciudades a lo largo de todo un País, convergen su mirada en el pasado reciente para tratar de comprender un presente antojado incierto y angustioso, convencidos de la necesaria condena moral del horror, sin la cual es imposible construir una sociedad verdaderamente democrática. En ese ánimo se inspiran las páginas que aquí presento como forma de reencontrar un diálogo perdido que permita la construcción de dicha sociedad plural, respetuosa de la vida y la divergencia.

Con todo, no fue el dolor y el miedo el único legado de la opresión, junto con ello se instauró un modelo de sociedad que tuvo en su sistema educativo la piedra angular bajo la cual se sostenía todo un entramado político, económico y social concebido para perpetuar el privilegio de unos pocos y la desidia de muchos. No es extraño entonces que el cuestionamiento de dicho sistema de enseñanza esté siendo el causante del desmoronamiento del modelo social heredado de la dictadura. Sirvan estas palabras como el sencillo homenaje a las víctimas del pasado y a los hermeneutas del presente, estudiantes que serán los transformadores del futuro.

Introducción

Aunque es posible afirmar que las instituciones educativas en sus diferentes expresiones y a lo largo de toda la historia humana, han sido motivo de conflicto y discusión en torno a los caminos por los que han de transitar, nunca antes la educación institucionalizada había tenido tal extensión y control del proceso formativo de los seres humanos como lo es en nuestra época, que la hiciera merecedora del resguardo y preocupación de las más altas instancias de poder y de la ciudadanía en general. Encumbrada a la categoría de derecho social, y no existiendo ya espacio para su detracción, es utilizada, la educación, como una herramienta para la captación de prosélitos de las más diversas corrientes ideológicas, religiosas y por supuesto políticas. Usada incluso como arma arrojadiza con tal de imponer postulados y tendencias.

Nuestra época, rebosante y orgullosa de innegables conquistas científicas y tecnológicas que han provisto de bienestar y confort a una parte importante de la población, ha sido, también, testigo de enormes atropellos e injusticias cometidas a otro sector igual de importante y marginado de dicho bienestar, en nombre de ese mismo progreso y desarrollo enarbolado. Todo ello invita a reflexionar en torno a la ingente capacidad humana de la cual ha hecho gala nuestra especie —que la ha llevado, paradójicamente, a amenazar su propia existencia— y preguntarse si es lícito pensar en redefinir las coordenadas en que ha operado, especialmente durante esta última etapa de desarrollo humano, y orientarla hacia nuevos desafíos que nos conduzcan como especie a un nuevo salto epocal en que superemos las contradicciones que nos supone el actual modelo.

Es en esta tesitura que se nos presenta la educación, como proceso formal e institucionalizado de acopio, transmisión y producción de conocimiento, como principal fuente de cuestionamiento a la hora de buscar una transformación de esta envergadura, ya que diseñada para unas

circunstancias históricas distintas a las actuales, la institución escolar tradicional se sostiene sobre paradigmas axiológicos y epistemológicos que las actuales condiciones invitan a modificar.

Las inéditas posibilidades que nos ofrece el desarrollo gnoseológico y técnico alcanzado por la humanidad, se proyectan a las más diversas dimensiones de la existencia humana de manera tal que permitirán, y obligarán, en el corto y mediano plazo a reconfigurar las actuales estructuras vigentes de organización social, expandiendo y complejizando cada vez más, y de manera real, los horizontes de participación e influencia desde los centros tradicionales de poder hacia las periferias geográficas y sociales, quienes, tradicionalmente relegados o meramente utilizados como amparadores de legitimación, se convertirán en actores relevantes del devenir social y político del globo.

No obstante la evidencia que sugiere la emergencia de un nuevo escenario, el *Ancien Régime*, incapaz de satisfacer las exigencias que suscita el despliegue de un nuevo paradigma, devendrá en crisis, con sus procederes, lógicas e instituciones, y como es costumbre, el movimiento dialéctico supondrá oposición y resistencia, necesaria en todo caso, para el ocaso del ayer y el albor del mañana. Es así que la crisis se nos antoja como un momento de inflexión que puede suponer el deterioro y decadencia de una era y el florecimiento de nuevas posibilidades para la acción y el devenir humano. La crisis, como condición de posibilidad para la progresión, se proyecta a toda creación humana y, por supuestos, a sus instituciones educativas, las que a fuerza de tener martillos todos sus problemas devinieron clavos, se vieron incapaces de maleabilidad, adaptación y diversificación a la hora de formar personas acordes a la nuevas circunstancias.

Así, es por la detección de este momento de fundamental transición por lo que creemos necesario cuestionarnos y explorar la praxis educativa, pues vemos en ella incoherencias y desafecciones con lo que debiera ser su principal tarea, fomentar la curiosidad, despertar la creatividad y entregar a cada nueva generación las herramientas para la búsqueda de una vida libre,

consciente, provista de sentido y merecedora de ser vivida en plenitud. Porque, afanada en la rutina institucional, la acción educativa, uniforme y estandarizada, va quedando cada vez más confinada en una práctica automatizada carente de cuestionamiento, reflexión y transformación, más abocada a la producción de un hombre útil y afín a intereses ajenos al propio sujeto en formación.

La investigación que presentamos a continuación titulada *La Crisis Educativa en la Cultura Contemporánea*, a través de un formato teórico y ensayístico, busca dicho replanteamiento educativo, preguntándose por el sentido mismo que posee el concepto «educación» para la sociedad del siglo XXI, los objetivos que persiguen los sistemas de enseñanza contemporáneos, los supuestos teóricos y materiales sobre las que se asientan, y el cuestionamiento del aspecto meramente instrumental y utilitarista que los caracteriza, en desmedro de una formación cultural integradora, reflexiva y creativa, que permita al sujeto y a la sociedad tomar consciencia de las diversas dimensiones sustantivas y constitutivas de su existencia, valorando cada una de ellas en relación con las demás y con el resto de seres humanos. De esta manera queremos observar por medio del análisis concreto de una cierta realidad educativa el impacto que pueda concitar en la configuración de un modelo de sociedad, la implementación de políticas educativas orientadas a la consecución de estos ideales pragmáticos y unidimensionales.

De esta forma, según lo planteado más arriba, podemos disponer los objetivos de la investigación en: conocer y analizar los fundamentos teóricos y axiológicos sobre los cuales se han construido los sistemas educativos contemporáneos; conocer y distinguir los principales hitos formativos de las diferentes épocas históricas de la cultura occidental, determinando sus similitudes y divergencias; identificar y comprender las causas de la hegemonía de un cierto modelo educativo por sobre otras opciones de formación; reconocer y seleccionar una propuesta educativa alternativa a la dominante, considerando el *ethos* subyacente presente en el mismo; analizar e interpretar las consecuencias existenciales y sociopolíticas que acarrea un determinado modelo educativo y los posibles riesgos para una convivencia democrática;

identificar, describir y evaluar las políticas educativas implementadas en un contexto cultural e histórico específico; y por último, transformar internamente nuestra propia comprensión de la experiencia educativa pasada y presente, otorgando, por medio de la reflexión y la experiencia, un nuevo sentido a la misma.

Así, aunque estructurada como una tesis teórica, que en un primer momento pretende afrontar un problema abstracto como es el reflexionar en torno a la idea de «educación», a lo largo de todo el estudio se ha tenido presente la dimensión concreta y situada de la cuestión, la cual queda plasmada en la parte final de la investigación como trasfondo empírico del tema tratado. Conscientes de que la tarea de expansión y desarrollo del conocimiento acaba siempre convirtiéndose en un acto de compromiso social, inter e intrasubjetivo, que involucra alteridad entre todo el ser del sujeto y su experiencia vital, a lo largo de todo el recorrido heurístico se ha pretendido dar una visión panorámica del fenómeno educativo por medio de una mirada binocular, que observa al objeto de estudio de manera simultánea, pero refractando desde lugares y perspectivas distintas, en un intento de correlacionar reflexión y mundo. Uno de estos lugares es el atalaya que proporciona la academia, que con su rigor y metodicidad permite profundidad teórica y conceptual en la comprensión, y otro es el *topos* existencial que traduce la vivencia concreta en horizontes de interpretación para la mejor captación de nuestro objeto de estudio.

Es así, que configurando una relación de pertenencia y participación entre conocedor y conocido, el método utilizado para llevar a cabo esta empresa, en una intrínseca unidad con el objeto de estudio, es un pensar rememorante que nos dispone en el ámbito de la racionalidad hermenéutica, en que denotamos, al mismo tiempo, una clara opción ética que nos sitúa y define. Es por ello que comenzaremos este periplo a través de una síntesis conceptual de la hermenéutica filosófica como referencia teórico-metodológica y herramienta de análisis, presente a lo largo de todo el estudio, en donde definiremos los aspectos más significativos de esta corriente de pensamiento como lo son su vocación comprensiva y transformadora de la realidad, la que

por medio de la intersubjetividad lingüística con pretensiones universalistas acaba redundando en la esfera ética que afecta interiormente la autocomprensión del propio sujeto.

La deriva ética que proyecta la mirada hermenéutica nos apuntala el contenido del segundo capítulo, en que se estudia el proceso de formación como causa y consecuencia de un devenir consciente de la intersubjetividad de la condición humana, en búsqueda constante de sentido y acción, por medio de un uso reflexivo de la razón, de su libertad y voluntad constituyente, todo lo cual acaba redundando en una potenciación de la vida. De esta manera, se intenta vincular un verdadero principio educativo acorde al fomento y desarrollo de aquellas condiciones intelectuales y volitivas, que en un ámbito de semejanza e igualdad con el resto de seres humanos, permitan alcanzar una conducta ética, todo lo cual queda implícitamente cuestionado en los modelos educativos basados en principios competitivos y excluyentes.

El tercer capítulo intenta hacerse eco de la unidad entre ética y educación establecida en el capítulo precedente, identificando y rescatando una propuesta educativa distinta a la dominante. Entendido como «formación», este ideal educativo sugiere solidez y contundencia, a la par que equilibrio y armonía, en la constitución de la persona, ideal educativo presente en distintas épocas de la historia, ligando los conceptos de *paideia* griega clásica, *humanitas* latina y medieval, *Bildung* neohumanista, hasta llegar a una propuesta de pedagogía hermenéutica que devuelva la integralidad y el ideal perfectivo al concepto y proceso educativo. Todos ellos tienen en común la convergencia del actuar pedagógico como una praxis de índole ético subyacente a la propia condición existencial humana, donde prima la incertidumbre, la ambigüedad y la contingencia, por tanto seres históricos y situacionales, siempre abiertos y flexibles en la búsqueda de una identidad humana individual y colectiva. Junto con lo anterior, en este apartado se intenta realizar una antropología filosófica de los fundamentos de la razón instrumental triunfante, destacando los elementos contradictorios respecto de un ideal hermenéutico de formación humana.

El reconocimiento y comprensión de principios educativos diversos y distintos a los actuales, y haciendo uso de este pensar rememorante que nos motiva, precisa de una revisión histórica contextualizada de los arquetipos educativos y sus antecedentes socio-históricos, como intento de captar la esencia y los valores que los inspiraron. De esta manera, por medio de un recorrido exhaustivo, en el cuarto capítulo intentamos identificar las antinomias, prolongaciones y corrupciones del devenir evolutivo de la formación humana, poniendo énfasis en aquellos aspectos considerados más relevantes de acuerdo a la propuesta educativa que aquí levantamos: una de talante humanista, integral y conciliadora entre individuo y sociedad.

Una vez observadas las transformaciones antropológicas acaecidas en la construcción de un cierto modelo de hombre, en virtud de los cambios socioculturales vividos en las diversas épocas históricas, el capítulo quinto, por medio de la dicotomía ciudadano/consumidor, intenta ilustrar y aproximarse al paradigma de formación humana imperante en la actualidad, las ventajas y detrimentos que una sociedad de consumo puede traer consigo, y el menoscabo que acarrea la aplicación exclusiva y dominante de criterios de mercado, o de cualquier otra índole privativa y reductora, en el proyecto existencial del hombre y en la valoración de un modelo educativo ceñido a dichos ideales.

En el capítulo sexto se descompone analíticamente el ideal utilitario e instrumental que rige el actuar educativo contemporáneo, dando cuenta de sus orígenes históricos, sus fundamentos teóricos y sus aporías internas, todo lo cual devela una esencial contradicción respecto a los fines últimos que ha de perseguir todo ideal de formación orientado a la comprensión, transformación y mejoramiento total de las condiciones de vida. Así, se desea problematizar y cuestionar el excesivo pragmatismo en la producción y transmisión de conocimiento denominado comúnmente como útil, en desmedro de otro tipo que, por oposición, debiera denominarse «inútil», ya que no está orientado a la producción fabril, ni al consumo. El rescate de propuestas críticas y contestatarias a este modelo instrumental, nos conduce a la evidencia de un

escenario crítico particular de nuestra época, uno que reduce y limita la vertiente cultural hacia una salida unidimensional, pobre y miope.

El peligro del hombre unidimensional que termina forjando este modelo educativo utilitario e instrumental, y su proyección en el ámbito de la convivencia y la acción política, será el tema tratado en el capítulo séptimo, en el que se intenta reconocer la inherente relación entre el régimen democrático de coexistencia y participación ciudadana y la perentoria necesidad de un modelo educativo que promueva, transmita y practique el ideal democrático, lo cual queda puesto en duda según los actuales criterios formativos que anulan y niegan la dimensión social y comunitaria de la persona, pudiendo quedar, por tanto, amenazado el propio sistema democrático por la indolencia social que genera un individualismo acérrimo.

El último capítulo de esta tesis, antes de las conclusiones finales, es un aterrizaje a una realidad concreta, como es el caso del sistema educativo chileno, en la cual se intenta poner de manifiesto las consecuencias empíricas de un modelo educativo guiado exclusivamente por principios instrumentales y utilitarios a una visión de mundo y de sociedad mercantil, consumista y despolitizada. Sociedad en la que se ha intentado restringir al máximo la noción de espacio público, interés general y participación ciudadana, quedando amenazada gravemente la propia institucionalidad democrática.

De esta manera, en 8 apartados más un capítulo prospectivo a modo de conclusiones, se ha estructurado la presente investigación, realizando un recorrido metódico desde lo más general y abstracto hasta el examen de la realidad particular y concreta, para lo cual se ha recurrido, en una primera etapa, a una inspección preliminar de diversos archivos, formatos y recursos, para luego realizar una indagación exhaustiva y rigurosa de fuentes bibliográficas primarias y secundarias que nos ha permitido la elaboración de un catálogo pormenorizado y jerarquizado de autores y textos, seleccionados en función de cada temática abordada, aunque conteniendo cada parte en el todo de la investigación.

1. Hermenéutica y Pedagogía

¿Está uno todavía autorizado a seguir mirando los últimos resplandores del sol que se ha puesto en el cielo del atardecer, en vez de volverse y empezar a escudriñar los primeros atisbos de su retorno?

Gadamer,
Verdad y Método

Este primer capítulo pretende ser el sustento o marco teórico que nos proporcionará la guía y referencia a lo largo de toda la presente investigación permitiéndonos otorgar significado y coherencia argumental entre los diversos tópicos abordados.

Por sobre cualquier otra consideración, nuestro principal objetivo es comprender, de la manera más amplia y detalladamente posible, el fenómeno educativo contemporáneo, de manera tal que nos permita entablar un diálogo entre diferentes, y a veces opuestas, concepciones educativas, con el propósito último de ampliar, cada vez más, el horizonte común que une a los dialogantes de esta particular dimensión de la realidad.

Son conceptos tales como comprensión, diálogo y horizonte, los que nos van aproximando a la perspectiva hermenéutica que orientará nuestro periplo heurístico, ya que consideramos que es esta mirada la que mejor responde a las interrogantes del mundo moderno, cada vez más abierto, plural y diverso, y en donde la gran verdad oficial y absoluta, aquella que pretendía describir

fielmente la realidad, ha dado paso a pequeñas verdades móviles y pasajeras, en constante cambio y enriquecimiento. Y es bajo esta óptica que queremos observar y entender la realidad educativa, como una tal en permanente modificación a través de un juego dialógico que presuponga un horizonte común y una simetría entre los interlocutores, que amplíe dicho horizonte y enriquezca a los dialogantes.

Y cuando hablamos de perspectiva lo hacemos conscientes de que esta idea denota una ubicuidad contextualizada, ya que

“[...] el principio de una visión perspectiva, de una comprensión, de una representación del mundo [en donde] este punto de vista se mantiene como vista tomada a partir de un punto situado en el espacio social, [es] una perspectiva definida en su forma y su contenido por esa posición objetiva¹.

Una mirada que emana de un lugar específico, pero en ningún caso único, por el contrario, no tan sólo no se niega la existencia de otras miradas, sino que se esperan y desean como forma de ampliar dichas perspectivas², ya que entendemos que el posicionarse en un punto específico de la realidad para observarla, impide y dificulta el acceso a otras. Y es por ello que intentaremos evitar las cegueras paradigmáticas y las ilusiones racionalizantes, admitiendo, justamente, la existencia de otros posibles puntos de vista, contextos y realidades históricas, políticas y sociales, conscientes de que “[...] el relativismo de la interpretación [...] no implica una acumulación progresiva de puntos de vista, sino la imposibilidad de declarar de una vez por todas la primacía de una interpretación sobre las demás”³.

¹ Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 2008, pág. 39.

² “[...] cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro concepto de ella, tanto más completa será nuestra «objetividad»”. Nietzsche, F., *La genealogía de la moral*, Alianza, Madrid, 2006, pág. 204.

³ Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*, Herder, Barcelona, 2012, pág. 156.

No obstante, este perspectivismo se aleja de un mero relativismo, en tanto en cuanto una mirada relativista plantearía que efectivamente existen diversos puntos de vista, pero inmediatamente después añadiría: con igual valor cada uno de ellos. El perspectivismo que acá presentamos, en cambio, estará de acuerdo con dicha diversidad de miradas, pero no en que todas valgan por igual, esto quiere decir que pueden ser elegibles unas perspectivas por sobre otras con toda propiedad sin dejar de ser, por ello, una perspectiva más entre otras muchas posibles. Lo que legitimará, distinguirá, y por tanto, hará elegible una mirada del mundo respecto a otra, serán los valores y actitudes para con la vida que cada visión asuma como propia, y la correspondencia entre quienes quieran apropiarse y compartir dicha visión de mundo.

Lo anterior nos indica otra característica presente en esta mirada hermenéutica a la cual nos adscribimos, y es el reconocimiento del posicionamiento axiológico a priori existente en todo orden de conocimiento que trate de explicar y/o comprender el mundo; la batería valórica complementada con intereses, prejuicios, contextos y tradiciones que condicionan y posibilitan la experiencia y conocimiento que se pueda tener del mundo. De esta manera quedan excluidos los conocimientos puros o privilegiados, con pretensiones de superioridad, neutralidad y universalidad, ya que un conocimiento de este orden no guarda relación con la auténtica condición humana, la cual es finita, provisional y situada:

“[...] si los seres humanos somos humanos es precisamente porque *estamos en camino*, porque nunca podemos alcanzar del todo la verdad absoluta, porque siempre vivimos en una situación *provisional*, porque *somos ambiguos*, porque nunca estamos del todo situados sino *situándonos*”⁴.

Y es esta provisionalidad y apertura de la propia condición humana la que nos invita a una búsqueda de conocimientos de manera menos rígida y

⁴ Mèlich, Joan-Carles, *Hermenéutica y Pedagogía: por una filosofía antropológica de la finitud*. Estudios Filosóficos, Valladolid, 2006, vol. 55, núm. 160, pág. 485.

exclusiva, donde existan caminos múltiples y ramificados para llegar a un conocimiento siempre inscrito en un contexto histórico determinado, cargado de elementos propios y siempre susceptible a ser, en todo momento, sometido a la crítica y al debate.

Así pues, la toma de conciencia de la historicidad y de la asunción valórica existente en todo transitar cognoscitivo, nos conducirá necesariamente a un cuestionamiento reflexivo y genealógico de los constructos ético-morales sobre los que se asientan, entre otros, nuestros paradigmas educativos. Una tarea como ésta nos permitirá visualizar mejor los caminos recorridos hasta nuestros días, acusando, en muchos casos, la arbitrariedad y contingencia de muchos de ellos, mostrándonos que muchas de las prácticas que hemos asumido siempre como evidentes y necesarias, no lo eran tanto, y dando por descontado la existencia de múltiples y pequeños senderos perdidos en el frondoso bosque de la realidad presente, y en donde dicha frondosidad nos impide ver y apreciar estos pequeños, pero fundamentales derroteros secundarios. En definitiva, un cuestionamiento en el que interpelemos a la cotidianeidad, a los usos y prácticas comunes que nos han impuesto y que por costumbre, obcecación o ceguera, seguimos reproduciendo.

Este rescate de pequeños y desconocidos mundos, y el cuestionamiento de la realidad heredada como evidente, nos conducirá de forma necesaria a un momento de profunda negatividad, en la cual se derribarán certezas, prácticas y valores comúnmente aceptados, pero en tanto que producciones de un tiempo y un espacio determinado, susceptibles de ser derruidos. Sin embargo, esto que pudiera parecer un nihilismo destructor y decadente, en realidad nos permite premunirnos de la libertad y conciencia necesarias para comprender que la realidad del mundo presente es sólo una de las tantas que pudieron haber sido, “un caso particular de lo posible”⁵, que dicha contingencia nos invita, y obliga, a preguntarnos permanentemente por nuestros valores y prácticas, a tomar conciencia de que en todo momento podemos, si queremos, modificar el rumbo llevado hasta ahora, o en su defecto, si deseamos

⁵ Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social...*, op.cit. pág. 39.

permanecer con nuestra actual realidad, asumirla de la misma manera que nos referíamos antes: libres y conscientes de ser, tan sólo, uno de los tantos escenarios posibles, lo cual implica el rechazo de toda pretensión de sometimiento y normalización que pudiera oprimir al hombre moderno: “El ideal europeo de humanidad se ha manifestado como un ideal más entre otros muchos, no necesariamente peor, pero que no puede pretender, sin violencia, el derecho de ser la esencia verdadera del hombre, de todo hombre [...]”⁶.

1.1 Caracterización Hermenéutica

En palabras de Vattimo, la hermenéutica es la nueva *koiné* del mundo contemporáneo⁷, entendiendo esto como el lenguaje común, vinculante y transversal que conecta y comunica a los diversos ámbitos del conocimiento, tal como lo hiciera esta lengua en el período helenístico para comunicar entre sí a los diferentes territorios del imperio alejandrino. De esta manera la hermenéutica sirve como puente conector, no hegemónico, pero principal, de las diversas disciplinas. Pero para comprender mejor cómo se da esta red comunicativa debemos adentrarnos a las estructuras que dan cuerpo y forma a este «lenguaje» llamado hermenéutica.

La hermenéutica, entendida como corriente filosófica, se presenta como una alternativa a la manera de hacer filosofía durante la época moderna en donde la realidad y la conciencia eran construcciones basadas exclusivamente en la razón, centrándose, además, netamente en el problema del conocimiento y la subjetividad de quien conoce. La hermenéutica por su parte vuelca la atención en un análisis más exhaustivo de otras dimensiones constitutivas del conocimiento, en las cuales existe un sustrato que no puede ser asumido completamente por la razón, un conocimiento que se apoya sobre un entramado en que la razón es sólo una parte más de ese constructo vital que es el conocimiento.

Conscientemente heredera de modos de interpretación de la realidad previos como lo fuera el marxismo o el estructuralismo, la hermenéutica

⁶ Vattimo, Gianni, et al., *En torno a la posmodernidad*, Anthropos, Barcelona, 1990, pág. 12.

⁷ Vattimo, Gianni, *Ética de la Interpretación*, Paidós, Barcelona, 1991.

procura solventar las carencias, evitar los errores y rescatar las virtudes de estos y otros tipos de enfoques de la realidad. Así pues, la excesiva esquematización y focalización de los estudios realizados en épocas pasadas, la exagerada pretensión de neutralidad y una actitud marcadamente descriptiva serán algunas de las características cuestionadas por la mirada hermenéutica⁸, ya que si bien estos conocimientos contribuyeron a romper las tendencias eurocéntricas y occidentalistas dando visibilidad a culturas, grupos, clases y sociedades tradicionalmente marginadas, también permitió mantener las desigualdades de origen entre observador y observado, asumiendo a priori una superioridad por parte del primero que impidió, muchas veces, poder generar vínculos que admitieran una modificación de las condiciones de vida del segundo.

A la hermenéutica, en cambio, no le interesa tanto describir una situación determinada, como generar las condiciones que permitan establecer un diálogo o evento dialógico en el que los diversos interlocutores, por medio de una interacción real, y en una actitud de auténtica apertura, enriquezcan y modifiquen las circunstancias y contextos de vida de los dialogantes; valoricen el elemento móvil e histórico de la realidad; y generen soluciones puntuales ante interrogantes precisas. Pero sin ánimo de alcanzar respuestas definitivas, sino por el contrario, aceptar el juego dialógico como una realidad constante en la búsqueda de una verdad que ya no pretenderá ser el reflejo fiel de la realidad, sino más bien un perenne tanteo del mundo y del hombre. De esta manera, es posible afirmar con Vattimo que “la hermenéutica no es una posición política conservadora, como se la ha presentado hasta ahora, sino progresista, opuesta al estado de cosas objetivo”⁹.

En su interés de generar las condiciones antes señaladas, el conocimiento de carácter hermenéutico procurará poner atención a las

⁸ Vattimo y Zabala sostienen que: “A diferencia de lo que sucede con la descripción, para la cual la realidad ha de ser impuesta, la interpretación en cambio tiene que hacer una contribución nueva a la realidad [...] Mientras que las imposiciones descriptivas aspiran a adquirir poder aparentando ser idénticas al objeto de conocimiento, la hermenéutica en cambio lucha por los conflictos de las interpretaciones, es decir, contra la conservación de las leyes, los valores y los principios naturales”, en Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*, Herder, Barcelona, 2012, págs. 15 y 17.

⁹ Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*, op. cit., pág. 17.

experiencias extra científicas del mundo de la vida¹⁰, apoyándose en el trato con lo real, que es el ámbito en el que este tipo de conocimiento se sustenta. El «ir a las cosas mismas» según la propuesta husserliana, y abandonar los meros problemas gnoseológicos, serán algunos puntos de conexión entre la escuela fenomenológica y la filosofía hermenéutica, mediatizada, siempre, por el *maremágnum* heideggeriano. Y en este intento de aproximación al mundo real, la hermenéutica, al igual que otras corrientes de pensamiento como lo fuera la filosofía analítica, la semiótica o el psicoanálisis, valorarán el estudio del lenguaje como aquello más próximo a la realidad humana, produciéndose el así llamado «giro lingüístico», en donde el centro de estudio «gira» y cambia, desde los problemas de carácter gnoseológicos a los de tipo lingüístico, ya que se asume al lenguaje como mediador de los horizontes de experiencia de los seres humanos con el mundo, o, en otras palabras, la experiencia del mundo sólo se puede dar por medio del lenguaje.

De esta manera, a través de la rotación del centro de estudios hacia el lenguaje, se llega al tema nuclear de la corriente hermenéutica: «la Comprensión». Gadamer, en su intento de urbanizar la provincia heideggeriana, según la conocida analogía de Habermas, plantea la comprensión como un modo de ser en el mundo, y no como una capacidad del entendimiento, “la comprensión no es [...] lo que se comprende, sino la posibilidad misma del comprender”¹¹. El ser humano es lo que es y como es, porque comprende. Esto quiere decir que la comprensión es aquello que le da forma y estructura al ser humano y a su mundo circundante, es la experiencia vital mediante la cual el hombre se configura a sí mismo, idea que desarrollaremos más adelante como «*Bildung*».

¹⁰ Aunque a primera vista esto pueda sonar paradójico, pues tradicionalmente se ha relacionado el conocimiento de carácter científico natural con la observación y trato con el mundo real, aquí estamos hablando de una realidad de índole humano, al modo como Dilthey entiende la experiencia interior o hechos de la conciencia, los cuales poseen un carácter igualmente empírico, proporcionan experiencias al ser humano, pero no de orden físico-natural, así lo plantea este autor en su célebre *Introducción a las ciencias del espíritu*: “Aunque todas las ciencias son ciencias empíricas [...], la experiencia encuentra su coherencia y validez en el a priori estructurante de nuestra conciencia. Por eso parece plausible buscar las condiciones objetivas de validez de las ciencias del espíritu en la experiencia interior [...]”. Dilthey, W., *Introducción a las ciencias del espíritu*, Alianza, Madrid, 1980, pág. 30.

¹¹ Leyte, Arturo, *Saber y hacer. Constitución (destrucción) de la idea de modernidad en Heidegger*, Er, núm. 29, año 2000, págs. 29-47, pág. 40.

Y es aquí donde el lenguaje juega su papel fundamental, ya que es éste quien permite la incorporación de las experiencias al proceso de comprensión humano por medio del diálogo o conversación, la forma más originaria e intrínseca del lenguaje, de tal manera que “el lenguaje no pertenece a la esfera del yo, sino a la del nosotros y por eso su verdadero ser es el diálogo”¹². A través del proceso dialógico se va enfrentando e interactuando con la realidad. En esta interacción las experiencias van cogiendo un carácter problemático y oscuro, de tal manera que el ser humano se va planteando dudas y cuestionamientos acerca del mundo en el que habita que lo convierten en un lugar inhóspito e inseguro para vivir en él. Comprender implicará dar respuesta a este preguntar acerca de la condición humana, del mundo que deviene extraño, y de nuestro trato con él.

La cuestión será definir las condiciones de posibilidad necesarias para que se produzca el comprender, y poder así, dar respuesta a esta realidad enigmática que se nos presenta. Una de estas condiciones será la pertenencia a un medio común, a una tradición o mundo, al cual cada individuo está vinculado, hereda y transmite a las nuevas generaciones. Ante la diversidad de tradiciones o mundos existentes, estos entran en conflictos comunicativos y culturales entre sí, ya que cada uno procura transmitir su propia visión del mundo y de la realidad, proyectando, además de una lengua común, un conjunto de ideas, valores y creencias preconcebidas, denominados «prejuicios» que, lejos del concepto clásico, se entienden como aquello que permite una pre-comprensión de la realidad, sin lo cual es imposible un posterior comprender: “Los prejuicios —o la comprensión previa— [...] tienen un valor casi de condiciones transcendentales del entender. Nuestra historicidad no es una limitación sino un principio del entender”¹³.

Ahora bien, estos juicios previos que posibilitan el comprender, no deben confundirse con las opiniones falsas que se tienen de las cosas y que comúnmente llevan a malos entendidos, sino asumirse como un entender

¹² López Sáenz, Carmen, *La universalidad del lenguaje en la filosofía hermenéutica de H. G. Gadamer*, en *Endoxa*, 2000, v. 1, núm. 12, págs. 229-256, pág. 234.

¹³ Grondin, Jean, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Herder, Barcelona, 1999, pág. 162.

críticamente reflexivo, consciente del peligro y la posibilidad constante de caer en el error a la hora de elaborar un proyecto de comprensión, de tal manera que siempre se tenga presente dicha posibilidad —la de caer en el error— para así tener controlados los proyectos mediante los cuales damos sentido al mundo cotejándolos constantemente con las cosas mismas.

Y por más distantes y diferentes que puedan ser estos proyectos o tradiciones culturales, todas ellas remiten a un ámbito de pertenencia más originario y universal, que es ser parte de la humanidad, una humanidad que tiene al «lenguaje» como característica común y de la cual todo grupo cultural participa, así “cada lenguaje presenta una visión del mundo parcial, pero, al mismo tiempo común a todos e independiente de ese lenguaje particular, porque al constituirse lingüísticamente, contiene potencialmente todas las demás perspectivas”¹⁴. Es esta procedencia común lo que permite la traducibilidad de las diferentes tradiciones entre sí, lo que a su vez posibilita el contacto y la comunicación de estos diversos grupos humanos ampliando los horizontes de comprensión de sus respectivas realidades en virtud de una pluralidad de posibles interpretaciones mediante las cuales se va construyendo realidad.

Ligado a lo anterior, otro aspecto a tener en cuenta en el comprender hermenéutico es la dimensión histórica y la intervención operativa que ejerce en el proceso de comprensión el contexto histórico al que pertenecemos, en tanto y en cuanto comprender implicará recordar una situación histórica, una biografía, una herencia vivificante que nos ubica en el tiempo y el espacio y que al mismo tiempo premune de herramientas conceptuales que permiten aproximarse y comprender el mundo. Será el rescate de esta dimensión histórica la que hará tomar conciencia al hombre de su propio carácter contingente, temporal y movedizo, pero al mismo tiempo entender que:

“[...] la historia no es otra cosa que el constantemente creciente volverse consciente y la conciencia de sí misma de la humanidad [...] Puesto que

¹⁴ López Sáenz, Carmen, *op. cit.*, pág. 241.

la historia no está aun terminada, la comprensión histórica sigue siendo incompleta, es decir, sólo exploradora [...] Se explora sólo allí donde un conocimiento definitivo nos es negado, donde sólo podemos adivinar el sentido detrás de la manifestación histórica”¹⁵

dejando siempre abierta la puerta a nuevas exploraciones y lecturas. Esto es lo que la hermenéutica entenderá como historia efectual, la idea que nuestra conciencia actual está marcada y determinada por la herencia histórica que nos ha sido transmitida: efectuada históricamente.

Otra condición o indicio para que se produzca la comprensión es la toma de distancia respecto a lo que queremos comprender, detener el transitar cotidiano junto a las cosas y exponerse a ellas de manera tal que dejemos el suficiente espacio temporal para que aquello nos interpele, nos cause perplejidad, nos provoque un riesgo y por tanto nos plantee un problema. Gracias a la distancia histórica el juicio se vuelve algo más seguro y así lo plantea el propio Gadamer al señalar que “A menudo la distancia temporal puede permitir resolver el problema propiamente crítico de la hermenéutica, es decir, el de lograr separar los prejuicios *verdaderos*, con los que entendemos, de los *falsos*, con los que malentendemos”¹⁶. Este tipo de sucesos problemáticos son los que suponen una experiencia al ser humano. Algo que no suponga un problema y una experiencia no es algo que merezca ser comprendido.

1.2 Por una Hermenéutica Pedagógica

Tenemos pues, que la comprensión hermenéutica implica la conjunción de una concepción procesual del hombre, del mundo y de la conformación de ambos; una mediación lingüística que es el modo en que se no da la experiencia del mundo, permitiendo así su incorporación; y por último un concepto de razón hermenéutica que envuelve a las anteriores y que dista de una razón absoluta, que pudiéramos denominar de corte hegeliano, ya que la

¹⁵ Grondin, Jean, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, op.cit., pág. 127.

¹⁶ Gadamer citado por Grondin, op. cit., pág.164.

primera se caracterizaría por ser finita, producto de la propia finitud histórica del hombre, tomando conciencia de dicha finitud al constatar que las experiencias vitales no se agotan en sí mismas, sino que cada nueva experiencia reverbera y suscita, a su vez, nuevas experiencias que van ampliando y expandiendo el horizonte de comprensión, modificando y enriqueciendo dicho horizonte.

Este carácter circular y pluriforme de la comprensión, que se da a partir de la proyección de sentido de la totalidad y en función de la pertenencia o familiaridad con aquello que se quiere comprender y el cuestionamiento e interrogación crítico-reflexiva de la misma, se complementa con la cuestión de la aplicación, que no es en ningún caso un acto posterior al proceso de comprensión, sino por el contrario la coincidencia entre ambos en un mismo momento. Comprendemos en la medida en que interpretamos y aplicamos aquello que comprendemos, y dicha aplicación se manifiesta en la modificación de la manera que vemos el mundo, y en este sentido el proceso de comprensión es un acto productivo y no meramente reproductor, pues en cada momento que comprendemos un hecho o fenómeno estamos produciendo y creando nuevas y distintas formas de proyectar sentido al mundo, siempre novedosas respecto a formas pasadas, ya que se hace desde un lugar siempre nuevo, distinto y actual, así “entender algo significa haber aplicado algo de tal modo a nosotros mismos que encontramos en ello una respuesta a nuestras preguntas. Pero sólo son nuestras en la medida en que también fueron recogidas y transformadas desde una tradición”¹⁷.

Esto último nos conduce nuevamente a la dimensión lingüística del comprender, ya que todo comprender estará motivado por un preguntar inicial que dará cabida a un proceso dialéctico constante que evoca a su vez el diálogo, pero un diálogo de orden hermenéutico, un diálogo del individuo consigo mismo, su historia y su tradición. Esto deja entrever una profunda concepción de la idea de verdad opuesta a la manera tradicional de la lógica proposicional occidental, rígida, absoluta, vertical y sobre todo autosuficiente,

¹⁷ Grondin, Jean, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, op.cit., pág. 169.

una verdad metódica para la cual la proposición¹⁸ constituye una unidad de sentido independiente con la que se puede aislar, repetir y neutralizar al sujeto de estudio y así dominarlo, dominio que se asumirá como la forma propia del entender moderno, de tal manera que, dentro de esta idea de verdad absoluta, “[...] toda proposición, interpretación o ética que no se halle emplazada dentro del ámbito de la verdad (o de su contrario, la falsedad) es errónea, una alteración y ruptura del orden establecido que tiene que ser en consecuencia silenciada”¹⁹.

La verdad hermenéutica, de la mano de Gadamer, será concebida como destellos de iluminación que nos van sugiriendo un camino, pero que tan pronto se muestran, se vuelven a ocultar. Un desvelamiento que invita al hombre a participar en la conformación de sentido por medio del diálogo dialéctico de preguntas y respuestas²⁰. Por tanto la invitación es a procurar asumir toda proposición como respuesta a una pregunta inicial, pero que, sin embargo, nunca expresarán completa y cabalmente todo aquello que puede ser experimentado, pues la realidad no se puede reducir al lenguaje, lo cual significa que no todo lo existente puede ser expresable en forma de enunciados. Esto es lo que quiere decir Gadamer en su conocido y controvertido lema «el ser que puede ser comprendido, es lenguaje»; aunque no todo el ser es reducible al lenguaje, aquella parte del ser a la que puede acceder el hombre, se da en forma esencialmente lingüística; y así lo expresa el propio Gadamer en el prólogo a la segunda edición de su *Verdad y Método* cuando sostiene que la frase *un ser que se comprende es lenguaje*: “No hace referencia al dominio absoluto de la comprensión sobre el ser, sino que por el

¹⁸ Para la mirada hermenéutica “la proposición es un modo derivado de la interpretación. Es decir, que lo que del mundo entendemos por medio de proposiciones habrá surgido de la previa dimensión de la interpretación [así] se puede hablar además y antes que de una verdad apofántica de una verdad hermenéutica y se tiene que formular una filosofía que antes de ser teoría sea simplemente hermenéutica”, en Leyte, Arturo, *Saber y hacer. Constitución (destrucción) de la idea de modernidad en Heidegger*, Er, núm. 29, año 2000, págs. 29-47, pág. 39.

¹⁹ Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*, op. cit., pág. 37.

²⁰ Un proceso dialéctico que, sin embargo, dista completamente de la mayéutica socrática o dialéctica platónica, en la cual el preguntar era de orden meramente retórico, y no pretendía una búsqueda y construcción de verdad, sino que ésta estaba de antemano conocida por el inquisidor. Esta concepción de la verdad, que Heidegger llamará metafísica, esconde una profunda violencia impositiva de los tenedores de la verdad y del orden imperante en torno a un silenciamiento del otro por medio del diálogo.

contrario indica que no se experimenta el ser allí donde algo puede ser producido y por lo tanto concebido por nosotros, sino sólo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre”²¹.

Opuesta a la forma moderna de acceder al conocimiento, y por tanto a la búsqueda de la verdad, propia de las ciencias de la naturaleza vinculadas a un conocer metódico, proposicional y racionalizante, la hermenéutica filosófica apela a un diálogo, que si bien puede ser un diálogo abierto con otras conciencias y otras formas de pensar, también puede y debiera terminar siendo un diálogo interno consigo mismo, que de la misma manera como hemos ido comprendiendo el mundo que nos rodea, seamos capaces de comprendernos a nosotros mismos individualmente. Este momento de la autocomprensión se da cuando, al reflexionar sobre la comprensión y comprender el mundo circundante, el individuo se comprende a sí mismo y se provee de un grado de conciencia tal que obtiene un saber reflexivo crítico de consecuencias éticas.

El ideal moderno de verdad científica, su impronta de dominio sobre la naturaleza y el triunfo del método-lógico-matemático como modelo único de adquisición de conocimiento ha debilitado otras formas de racionalidad que habían estado históricamente presentes como constitutivas del actuar humano y que le permitían dar respuestas armónicas a los desafíos que cada época traía consigo. Una desmesurada confianza en las ciencias naturales como instrumento para dar respuesta a todos los asuntos de índole humano condujo al debilitamiento de la dimensión ética del hombre, esperando, equivocadamente, que problemas tales como el sentido, la justicia o la libertad fueran resueltos a la manera como las ciencias naturales descubren una ley física. Una actitud tal trae como consecuencia un tipo particular de humanidad, que cede su responsabilidad de decisión, formación y emancipación personal a un mundo científico-técnico que es incapaz de captar toda la amplitud y complejidad de la realidad humana. Es «la fe en los expertos» y la «era de la responsabilidad anónima» de la que nos habla Gadamer en la que el hombre moderno se abandona a una suerte de “[...] sueño tecnológico [en donde] el

²¹ Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca, 1979, pág. 19.

ingeniero de la sociedad, [es] ese gran experto lleno de inventiva que debe llevar a cabo la formación de la sociedad, como se construyen máquinas o se explotan fuerzas humanas o naturales”²².

Ante un escenario vital y cognitivo como el antes descrito los procesos de formación humana de las últimas centurias, y por cierto los actuales, inspirados en este modelo científico-técnico y método-lógico han privilegiado una educación basada en el exitismo, la instrumentalización y la eficacia del conocimiento con una finalidad meramente utilitaria e informativa,

“en este contexto, únicamente aquella filosofía que pueda asegurar la estructura ontológica de la democracia emplazada [concepto al que nos referiremos en el capítulo séptimo] (y de todos los factores que la componen: la verdad, el diálogo, las instituciones) obtendrá reconocimiento académico y social”²³.

Una educación de este orden impide al hombre moderno la comprensión de la que hemos venido hablando hasta ahora y por tanto la propia autoformación que le permita crear un mundo y una sociedad más rica y compleja, a la altura de la experiencia humana.

²² Gadamer, Hans-Georg, *La herencia de Europa*, Península, Barcelona, 1990, págs. 88 y 96.

²³ Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx, op. cit.*, pág. 44.

2. Axiología Pedagógica

[...] nada está libre de valor. Precisamente porque no hay hechos sin interpretaciones tampoco hay hechos sin valores. Esto tiene [...] una consecuencia fundamental: no existe ninguna pedagogía axiológicamente neutral. No hay primero una teoría pedagógica y después un posicionamiento axiológico. En el caso concreto de la ética [...] ésta es el punto de partida de toda educación. Optar por una pedagogía determinada es ya una opción ética que uno debe hacer explícita desde un primer momento.

Joan-Carles Melich
Transformaciones

En el presente capítulo se pretende mostrar la estrecha vinculación existente entre el mundo educativo y el ético, entendiendo a ambos como dimensiones que se expresan mutuamente por medio de su aplicación y difusión en las diferentes épocas y sociedades. Antes que de una ética educativa preocupada de definir y normar una determinada intervención procedimental, se procura reflexionar acerca de una educación ética que deje de manifiesto los intereses comunes que debieran existir en cada propuesta pedagógica como búsqueda y reconocimiento de lo genérico humano en la propia humanidad del otro.

Sin querer enfrascarnos en discusiones nominalistas sobre ética y moral, entendemos la ética como la reflexión heredada del mundo griego en torno a la

acción humana (*praxis*) en clara distinción a cualquier otra actividad productiva (*poiesis*) o teórica (*episteme*); un cuestionamiento racional en torno a la conducta, costumbres e ideas morales existentes en un grupo humano determinado, orientadas a la consecución de un fin. La ética, por tanto, se pregunta por la propia condición humana, acerca de su finalidad y las acciones emprendidas por los hombres de cara a conseguir dicha finalidad. La cuestión será pues, definir cuál es la finalidad que persigue el ser humano en el mundo, más allá de todos los fines particulares e instrumentales orientados a la obtención inmediata de algún beneficio. Es la invitación al hombre a preguntarse qué hacer de sí mismo en el mundo, y para qué hacerlo.

Según Aristóteles²⁴ será la «*eudaimonía*» —la felicidad en tanto que posesión, goce y disfrute de un modo de ser que proporciona prosperidad— el fin último a perseguir por el ser humano y, por tanto, el máximo bien al cual éste puede optar. Ahora bien, la felicidad puede entenderse de distintas maneras; para algunos puede corresponder al placer, para otros al bienestar, o bien la contemplación. No obstante esta divergencia de opiniones en cuanto a qué entender por felicidad, cualesquiera que sea la elegida, todas están orientadas a conseguir un mejor vivir. De esta manera la felicidad estará directamente relacionada con los bienes que la producen, estos bienes serán las virtudes éticas, los hábitos y prácticas que fortalecen al hombre y le permiten alcanzar la felicidad, el bien y, por tanto, la vida buena.

Las virtudes serán el resultado de una deliberación y aplicación de una prudente racionalidad en el actuar humano (*phronesis*) que conduce al hombre a distinguir y a elegir inteligentemente entre extremos de conducta, ya sean el exceso o el defecto, optando por el justo medio, entre ambos extremos, que mejor responda a la consecución de la finalidad perseguida.

Lo anterior muestra dos características fundamentales de la mirada ética. Por una parte, procura reflexionar, comprender y dar razones ante una determinada conducta moral, tratar de responder el por qué de una acción, y no

²⁴ Véase Aristóteles, *Ética a Nicomaco*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1970.

meramente la observancia de una norma, por muy natural que esta pueda parecer; y por otra, la necesidad de elegir aquello que proporcione una mejoría en las condiciones de vida de los seres humanos. Los dos rasgos anteriores dan cuenta de un hecho radical de la condición humana: su perenne libertad que obliga a todo hombre a decidir, optar y responder ante el devenir del mundo y ante su propia vida humana, que le conduzca, como hemos dicho, a mejorar su bienestar, para lo cual se hace imperioso comprender la posesión y el uso de su libertad. Y será esta toma de conciencia de la libertad humana una de las misiones que debe asumir toda propuesta educativa, tema que abordaremos más adelante.

Otro aspecto a tener en cuenta dentro de la mirada ética es la tendencia universal de toda conducta moral a potenciar, fortalecer y mejorar la vida humana, incluso en el caso de ciertas morales religiosas flagelantes y penitentes de lo corpóreo y lo mundano, todas ellas, igualmente, prometen más y mejor vida, por más que la realización de dicha promesa se conciba en una realidad ultraterrena. Por tanto es posible aseverar que toda propuesta ética está al servicio de la vida, que fortalece y refuerza la vida humana, y que por contraparte procura evitar la debilidad y el vicio que conlleva un decaimiento en el bienestar del hombre.

Esta potenciación de la vida que trae como resultado el bienestar y la mejora de sus condiciones, y que a primera vista pudiera parecer una imposición prescriptiva, es en realidad la gestión individual de la libertad humana que esbozábamos más arriba, ya que lo propiamente ético es aquello que se realiza no por exigencia externa y de manera coercitiva, sino como consecuencia del ejercicio de la voluntad que, luego de un análisis reflexivo, hace apetecible y deseable un determinado modo de acción por parte del sujeto, con independencia del resultado inmediato, positivo o negativo, que dicha conducta pueda traer consigo, mas no con el objetivo último que es lograr la vida buena. Antes que prescribir una conducta, la ética propone un ideal de acción a ser seguido por el ser humano que, a diferencia de la norma legal, política o social, dicho ideal o norma ética, para que sea efectivamente ético,

debe ser de carácter volitivo. Volición que debe necesariamente emanar de la comprensión racional de la norma.

En este punto llegamos al problema de la posibilidad de la autodeterminación de la norma ética por parte de cada individuo, que como ya dijimos difiere de otro tipo de normatividad en tanto que no se impone al hombre punitivamente desde el exterior al modo de una moral heterónoma según dijera Piaget, sino que es de carácter volitivo, personal y reflexivo. Si bien el actuar ético implica necesariamente la gestión y administración de la propia libertad que conduzca a querer actuar de un determinado modo, la cuestión será si cada hombre es suficiente y realmente libre de querer lo que quiere o, si por el contrario, dicha libertad puede ser manipulada, coaccionada o incluso enajenada por agentes externos al propio individuo.

La libertad humana, que ha conseguido un estatus de derecho universal, mirada bajo el prisma ético del actuar humano, es una condición que debe ser alcanzada por medio de un esfuerzo racional y comprensivo, y no ser asumida simplemente como una inercia adquirida por naturaleza. Devenir libre, llegar a ser libre es lo verdaderamente ético. Esta libertad se consigue en la interacción con otros hombres semejantes a sí mismo en un plano de intersubjetividad. En la comunicación racional entre hombres cada uno se reconoce y confirma a sí mismo en su condición de ser humano único, en otras palabras “[...] el yo necesita, para ser plenamente yo, verse confirmado [...] por otro yo. De este modo, el yo es un todo que tiene su totalidad fuera de sí o, mejor, que la recibe permanentemente desde el exterior”²⁵. Y para que dicho reconocimiento y confirmación intersubjetiva se dé, la comunicación y el trato deben darse en un ámbito de semejanza e igualdad entre quienes interactúan, de lo contrario será imposible la señalada confirmación de lo humano por lo humano y, por el contrario, se estará cayendo en una relación instrumental y utilitaria.

²⁵ Savater, Fernando, *Invitación a la ética*, Anagrama, Barcelona, 1983, pág. 27.

Si bien el pensamiento aristotélico asume este ámbito de semejanza y reconocimiento entre hombres iguales, su alcance es limitado al grado de participación de cada ciudadano en las instituciones de la polis, haciendo un claro distinguo entre ciudadanos y extranjeros, libres y esclavos, hombres y mujeres. Así lo refleja la instrucción a su más célebre discípulo exhortándolo a ser un líder para los griegos y un déspota para los bárbaros, cosa que, como sabemos, Alejandro omitiría de su quehacer imperial. Hizo falta la llegada de la «Filosofía del Pórtico», del pensamiento estoico, para que la idea de humanidad se extendiera más allá de los restrictivos límites de las ciudades-estado y se sustituyera como condición universal de todo ciudadano del mundo, permitiendo a cada hombre la posibilidad de convertirse en agente ético por el simple hecho de pertenecer a esta gran «*cosmo-polis*», independientemente de su posición o lugar en ella.

Así pues, únicamente por medio de la reciprocidad del trato humano se puede alcanzar la confirmación de lo humano y la no instrumentalización del hombre en tanto hombre. Es el otro y su semejanza lo que impide la cosificación mutua, pues ambos se sienten reconocidos en su alteridad.

No obstante lo anterior, es evidente la existencia de un sin número de particularidades culturales, económicas, sociales, religiosas, que dificultan el establecimiento de un plano de reciprocidad y semejanza que permita el reconocimiento antes mencionado. Sin embargo, y retomando lo dicho en el capítulo anterior, toda persona participa de un género al cual le es imposible renunciar, que anula las diferencias identitarias superficiales y artificialmente creadas: la pertenencia al género humano que es previa a cualquier otra posible identidad y que las supera a todas en virtud de la condición comunicativa propia de lo humano. De esta manera lo que pudiéramos denominar un hecho antropológico —la estructura lingüística— se convierte en fundamento y posibilidad de un accionar ético. Esto último será el gran aporte de la filosofía analítica del siglo XX con Wittgenstein a la cabeza, quien invita a una experiencia ética situada en el silencioso límite del lenguaje²⁶.

²⁶ Para un análisis detallado de los postulados wittgensteinianos respecto a la posibilidad de un pronunciamiento ético véase, entre otros, Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico*

Dicha condición comunicativa, que como ya hemos dicho en el capítulo anterior, excede los márgenes meramente lingüísticos, posibilita un ámbito de pertenencia común donde cada hombre se ve reflejado en su prójimo. Ahora bien, además de la posibilidad comunicativa como condición mínima necesaria para establecer este reconocimiento de lo humano, una verdadera reciprocidad requiere prescindir de elementos disuasorios que puedan interferir o impedir la comunicación, ya sean condiciones de violencia, miseria, ignorancia o incapacidad de decisión. Una vez alcanzadas estas condiciones ideales para generar comunicación el ser humano es capaz de tomar conciencia de su condición común a otros muchos semejantes a él, y a medida que dicha semejanza se expande a grupos humanos cada vez más amplios y diversos, alejados de la propia comunidad tribal o familiar, la toma de conciencia de lo genérico permite a su vez la conciencia de su individualidad como ser autónomo y responsable de su particular devenir.

Individuo y sociedad serán las dos vertientes por las que se encause la existencia humana²⁷ confluyendo ambas como *conditio sine qua non* del bienestar perseguido por el hombre, quien a raíz del análisis reflexivo sobre su actuar en el mundo concluye que su propia humanidad individual se la otorga y depende de su pertenencia a una comunidad sin la cual le sería imposible constituirse a sí mismo como agente ético y que su bienestar personal se encuentra íntimamente ligado al bienestar de la comunidad a la cual pertenece. Por tanto lo racional será guiar la conducta ética de tal manera que el bienestar personal redunde necesariamente en el bienestar común del grupo al que pertenece, y que a su vez dicho bienestar general, que como ya hemos dicho es el grupo humano en su totalidad, se verá reflejado en las vidas particulares.

Philosophicus, Alianza, Madrid, 1981, pág. 31, donde plantea que “todo aquello que puede ser dicho, puede decirse con claridad: y de lo que no se puede hablar, mejor es callarse”, y *Conferencia sobre Ética*, Paidós, Barcelona, 1989. Véase, también, de Joaquín Jareño, *La educación en Wittgenstein*, en *Daimon*, núm. 30, 2003, págs. 117-122.

²⁷ Algunos autores como Edgar Morin, señalan una triple dimensionalidad de la condición humana tal que individuo-sociedad-especie. A modo de simplificación hemos decidido optar por este esquema dual por considerar contenido el uno en el otro. No obstante suscribimos plenamente el planteamiento complejo de Morin en cuanto a que “[...] toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto de la autonomía individual, de la participación comunitaria y del sentido de pertenencia a la especie humana.” Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001, pág. 130.

Lo opuesto a lo anterior, esto es, actuar de manera tal que únicamente se vele por un supuesto bienestar personal sacando ventaja del trato con el resto de seres humanos, y que producto de dicho trato éstos se vean menoscabados en su dignidad o provocada su miseria, será en definitiva un mal uso de la razón práctica, pues al considerar al otro tan sólo como un medio instrumental para obtener una ventaja personal, se le estará cosificando, reduciendo en cosa y, por tanto, negándole la calidad de humana semejanza, que repercutirá contraproducentemente en el propio individuo, ya que todo aquello que haga en contra de la sociedad lo estará haciendo en contra de sí mismo, pues impide el trato de reciproca humanidad sin la cual la vida buena es imposible de conseguir.

Lo prudente, esto es, lo éticamente inteligente, será reconocer la mutua pertenencia al género humano y, en virtud de dicho reconocimiento, tomar conciencia del padecimiento compartido de esta humana condición, lingüística y finita; de la «*sympathia*» que permite comprender y sentir lo que otro semejante puede estar sufriendo o pudiera llegar a sufrir a causa de un determinado comportamiento, en este caso de índole ético, que en un momento y lugar se lleve a cabo como sujetos particulares, y comprender que ese otro con quien se simpatiza se puede convertir e invertir en el “yo” simpatizante. De esta forma, el objetivo, que en un principio parecía personal —el de conseguir la vida buena— se convierte en algo a conseguir por toda la comunidad humana, un *inter esse*, un algo que pone en relación a otras muchas subjetividades con idéntico interés a conseguir y con igual derecho a satisfacerlo.

Esta doble militancia del interés ético, tanto individual como colectivo, trae como consecuencia la necesidad de una doble dimensión de la reflexión y de la propuesta ética. Por una parte se requerirá la reflexión de la cual emane una propuesta ética que involucre a todos los participantes de la comunidad humana, y en este sentido de carácter universal, pero que al mismo tiempo la decisión de observar dicha propuesta sea atribución exclusiva, libre y autónoma de cada persona en su calidad de ser único y responsable de su propio actuar moral. Para que esta decisión ética de carácter autónomo y

personal se produzca, las personas deben estar provistas de las herramientas de juicio necesarias que les permitan decidir y elegir de acuerdo a una reflexión racional y vital. Es aquí donde la dimensión educativa tiene su principal tarea.

2.1 La Autonomía Moral como Ética Pedagógica

Hasta aquí hemos venido hablando de aquello compartido por la gran comunidad planetaria que posibilita un accionar ético, otorgando valor y dignidad a cada uno de sus integrantes en una recíproca alteridad en la cual todos anhelan similar objetivo y por tanto poseen similares necesidades. Ahora bien, esta condición humana común, constituida, entre otras cosas, como la capacidad racional que permite la conciencia de libertad y que a su vez posibilita el actuar ético, debe ser obtenido, enseñado y transmitido. Es la condición educativa el elemento facilitador del actuar ético: “[...] el hombre debe hacerse a sí propio mejor, educarse por sí mismo, y, [...] sacar de sí la moralidad. [...] la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre”²⁸. Y como señalamos más arriba, en cuanto a que lo realmente ético debe ser querido por el propio agente ético, la misión educativa debe pasar por generar las condiciones para que los individuos desarrollen la conciencia ética y hagan uso de su libertad. Así pues, el proceso de enseñanza, transmisión de conocimientos y desarrollo intelectual, además de ser una característica universal de la especie humana, pasa a ser un garante del actuar ético.

No obstante lo anterior, vemos la acción educativa no tan sólo como una herramienta que posibilita el actuar ético, sino que la asumimos como una dimensión de lo humano que, dependiendo de la orientación político-curricular hacia donde apunte, puede llegar a buscar similares objetivos que el actuar ético: hacer tomar conciencia de la responsabilidad de la conducta humana que, en virtud de su libertad inalienable, le conduzca a desear unas condiciones de vida cada vez mejores para sí mismo y para el conjunto de la sociedad educativa, la cual, idealmente, debe llegar a ser algún día la humanidad toda. La educación, lejos de ser un mero instrumento disciplinador,

²⁸ Kant, Emmanuel, *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1991, pág. 34.

debiera, para un desarrollo cabal de su función formadora, formularse las mismas preguntas que motivan la reflexión ética; orientar su práctica en torno a dichos cuestionamientos, y por último; transmitir esas mismas inquietudes a quienes está dirigida su actividad, dejando claro que “[...] una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos”²⁹.

Es aquí donde vemos la mayor similitud entre el actuar ético y el educativo, ya que de la misma forma que la ética es una reflexión en torno al por qué de una determinada conducta —reflexión que llevada a sus últimas consecuencias conduce a la conclusión de lo beneficioso que es actuar de una tal manera— la educación, como proceso formador institucionalizado, debiera hacerse la misma interrogante y reflexionar acerca de lo propiamente educativo, de aquello específico que habita en su práctica, del modelo de hombre y de sociedad que ayuda a construir, y de su finalidad última como agente formador. De esta manera una educación entendida como formación reflexiva e integral pasa a ser una educación ética que busca explicar y hacer comprensible y apetecible al educando la adquisición de consciencia como una forma de mejorar sus condiciones de vida, entendiendo y transformando su mundo.

Al igual que la ética, la educación, en su misión formadora de seres humanos, no termina nunca de completarse, ya que el ser humano en su calidad de ser inacabado, abierto siempre a modificar y transformar su vida y su accionar en ella, es perpetuamente susceptible a asimilar nuevos conocimientos que le permitan una adaptación cada vez más crítica a su entorno y a su propia condición. La educación fomenta y utiliza las mismas armas, el mismo utensilio racional, intelectual y existencial que posibilita el adquirir una conciencia ética. Es así como la idea de libertad, fundamento del actuar ético, se presenta como condición necesaria en un concepto educativo que pretenda proyectar y potenciar un sujeto social ético, en lugar de un objeto

²⁹ Delval, Juan, *Los fines de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 1990, pág. 88.

educativo pasivo y alienado. La educación tiene un componente eminentemente liberador, y así lo plantea Kant en su *Pedagogía* al sostener que la educación “[...] es aquella mediante la cual el hombre es formado para poder vivir como un ser que obra libremente”³⁰.

Al educar para la libertad implícitamente se está educando para una forma de vida ética, siendo esta última, menester para una existencia humana libre, consciente y responsable de su actuar, su entorno y su comunidad. Una educación emancipadora buscará desprender al individuo de su simple realidad biológica instintiva y humanamente indeterminada, por medio de una coacción que pretende proponer en primera instancia, e imponer en segunda, un determinado modelo racional que potencie la virtual autonomía simbólica del individuo, que sin tener que necesariamente constreñir, persiga una finalidad deliberada por la sociedad educativa. En este caso, una sociedad que valore la autonomía del actuar ético intentará por medio de la educación sacar al hombre del error del prejuicio y de creencias sin fundamento, procurando problematizar la existencia humana, dejando patente la conflictiva situación del hombre y de la vida social, de tal manera que reclame de éste una actitud inquisidora del mundo y su presencia en él, que lo conduzca a aventurarse cada vez más en la incertidumbre y lo desconocido, invitando a éste a especular acerca de la compleja realidad que le envuelve, dinamizando su acción hacia una actitud de constante aprendizaje, curiosidad, observación, deducción y argumentación.

Educar para la libertad significara *grosso modo* aunar dos tendencias implícitas en todo proceso de enseñanza, el sentido propiamente conservador de aquello considerado valioso e importante de ser transmitido a las nuevas generaciones, y el carácter contestatario e indagador que desborda, amplía y enriquece el horizonte de interpretación del mundo y de la sociedad circundante de quienes están siendo educados; un inconformismo ante la realidad que se presenta al hombre producto del conflicto entre las culturas dominantes, que a un mismo tiempo procuran rescatar un legado histórico, y generan las condiciones para la emergencia de un espíritu inquieto y creador,

³⁰ Kant, Emmanuel, *Pedagogía, op. cit.*, pág. 45.

que junto con asimilar y comprender dicha herencia cultural, son capaces de criticarlo, transformarlo y superarlo en busca de un ideal utópico que “[...] no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aun en la experiencia”³¹.

Ahora bien, en el vivir libremente, y por tanto llegar a ser un hombre libre, se encuentra de manera subyacente un ideal ético que trasunta necesariamente a un modelo político de vida en comunidad y al mismo tiempo a una estructura económica que denotan un conjunto axiológico determinado. Los procesos educativos deben hacerse cargo de los valores encarnados por un modelo de sociedad, ya que, si bien toda educación enseña y transmite valores, no toda educación transmite valores éticos, y menos aun, libertarios. Una sociedad que pretenda un ideal ético de comportamiento debe proveerse de un modelo educativo premunido de valores que reflejen dicho ideal, que permita la toma de conciencia de la condición humana libre, creadora, responsable y colaborativa. Ser libre y llegar a ser libre implica, como ya hemos señalado, igualdad entre quienes componen un determinado grupo, en este caso el humano, y reconocimiento de dicha igualdad por cada uno de sus miembros. Una sociedad libre e igualitaria requiere, consecuentemente, un ideal político que guarde relación con dichas características de libertad e igualdad, y a su vez un modelo educativo que haga eco de dichos ideales.

De esta manera llegamos a la necesidad de fundar un modelo educativo orientado a obtener un ideal ético de autonomía moral, que al mismo tiempo se transforma en un ideal político: un ideal democrático de sociedad, que debe permanentemente velar por la viabilidad de aquello que hace posible su establecimiento: la igualdad, la libertad y la cooperación entre personas. Aunque volveremos a referirnos sobre este ideal democrático de educación, adelantaremos desde ya que la principal tarea educativa debe ser liberar al hombre de la miseria que trae consigo una vida sumida en la ignorancia e incomprensión del mundo donde se habita, que le impida siquiera tomar

³¹ Kant, Emmanuel, *Pedagogía, op. cit.*, pág. 31.

conciencia de dicha miseria, del horror³² y, menos aun, ser capaz de movilizarse contra ello para mejorar sus propias condiciones de existencia hacia la obtención de una buena vida, pues carecen del suficiente grado de conciencia que les permita precaverse de manipulaciones y sometimientos, situación que en su día fue públicamente defendida por quienes les interesaba mantener las desigualdades y privilegios que de ellas emanaban³³.

Postulamos pues, una simbiosis ético-educativa que al igual que el antiguo ideal griego de educación, la *paideia*, y a la que nos referiremos más adelante, vincula la conducta humana, libre y creadora, con un acto educativo con sentido ético y que por medio del intercambio dialógico permite al ser humano proveerse de una vida con sentido, capaz de reflexionar sobre los fenómenos naturales, sociales y sobre su propia conducta, que le permitan, en definitiva, obtener la mentada libertad.

³² “La educación —desde el punto de vista que aquí presentamos— no está formando individuos “buenos”, sino individuos que son capaces de indignarse ante el horror [...] La razón educativa [ha de ser] una razón perturbadora, una razón sensible a la humillación del otro [...]” en Mèlich, Joan-Carles, Transformaciones, tres ensayos de filosofía de la educación, Miño y Dávila, Madrid, 2006, pág. 29.

³³ Como ejemplo de lo aquí planteado citamos dos extractos de intervenciones públicas en la Inglaterra decimonónica compiladas por J. M. Goldstrom en su *Education: elementary education* y citadas por Juan Delval en *Los fines de la educación*, pág. 22 y 23. La primera de ellas formulada por el miembro del parlamento inglés Davies Giddy, y la segunda una carta anónima enviada al *Gentleman's Magazine* publicada en 1797 y firmada por un tal “Eusebius” que señalan lo siguiente: “[...] el proyecto de proporcionar educación a las clases trabajadoras de los pobres, sería perjudicial para su moral y su felicidad; les enseñaría a despreciar su suerte en la vida en lugar de hacer de ellos buenos sirvientes en agricultura, y en otros empleos laboriosos a los que su rango en la sociedad les ha destinado; en lugar de enseñarles la subordinación [...] les capacitaría para leer panfletos sediciosos, libros viciosos, y publicaciones contra la cristiandad; [...]”. Y en la carta anónima: “Las ocupaciones laboriosas de la vida deben ser realizadas por aquellos que han nacido en los niveles más bajos; pero nadie se sentirá dispuesto a ocuparse de los empleos más serviles o de la faenas más desagradables, si su mente se abre y sus capacidades aumentan mediante cualquier posible mejora escolar que se les proporcione. [...] El hombre, cuya mente no está iluminada por ningún rayo de ciencia, puede realizar su tarea en el más sórdido empleo sin las menores ideas de elevarse a sí mismo a una situación más alta [...] Su ignorancia es un bálsamo que suaviza su mente en la estupidez y el reposo, y excluye a la emoción de descontento, orgullo y ambición. Un hombre sin cultura literaria difícilmente tratará de formar insurrecciones o planeará fútiles proyectos para la reforma del Estado. Consciente de su incapacidad, se alejará de tales asociaciones; mientras que los que están cualificados por un tinte de aprendizaje superficial [...] serán los primeros en excitar rebeliones, y llevar a un reino floreciente a un estado de anarquía y confusión”, Delval, *Los fines de la educación*, op cit., págs. 22 y 23.

3. En torno al Ideal de Formación como una Constante Pedagógica

Tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. Y este es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación. Porque la educación no es sino liberación

Friedrich Nietzsche
Schopenhauer como educador

Una vez asumido y establecido el fenómeno educativo como una acción con un fuerte sentido ético según el cual invita y exige un proceder educativo orientado a mejorar las condiciones de vida del hombre, cabe preguntar —y luego de haber señalado que, aunque todo proceso educativo transmite implícitamente un determinado tipo de valores, éstos no necesariamente deben ser valores de tipo ético— qué modelo educativo se condice con esta dimensión ética de la enseñanza, o si los actuales modelos imperantes cumplen con este requisito educativo, o por el contrario obedecen a otro tipo de intereses.

De esta manera, si echamos una rápida mirada a la historia, vemos que desde los tiempos en que la educación de las nuevas generaciones se organiza y planifica en función de un ideal de ciudadano o de sociedad, la pregunta en torno al sentido de la educación ha estado presente como guía y

rectora de las prácticas y reflexiones pedagógicas. Y las respuestas ante dichos cuestionamientos han variado notablemente³⁴ dependiendo del espíritu de cada época histórica, de las ideas y valores imperantes en dichas épocas y de los diversos factores políticos, económicos y materiales de las mismas. De esta manera, podemos decir que el sentido que tenía la educación griega es distinto al sentido que tenía la medieval, la ilustrada o la contemporánea.

No obstante lo anterior, existe un aspecto común a toda acción educativa independiente de su época o circunstancias: ser una acción humana consciente, vital y creadora, dirigida hacia la consecución de una finalidad preconcebida, teleológica, en donde el ser humano, en palabras de Jaeger “[...] adquiere en ella [en la educación] el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin”³⁵. Independientemente de la variabilidad de los fines a conseguir, la educación se nos presenta como el proceso mediante el cual la humanidad se conserva y regenera lúcida y responsablemente, sintetizando en ella las diferentes esferas del conocimiento y proyectándolo a las nuevas generaciones, sirviendo así, de fundamento para la vida y para los hombres.

Entendida de esta manera, la educación se nos muestra como creadora y transmisora de «cultura», esto es, el ideal consciente y elevado de formación de un pueblo, en el cual confluyen todo el resto de las actividades humanas, permitiendo a los hombres tener un piso firme donde poder desarrollar su existencia. No está de más decir que fue el mundo heleno el primero en concebir este ideal educativo teleológico, orientado a una finalidad, la cual se encuentra ya presente en la propia naturaleza humana, idea que se sumerge en el estudio de las características esenciales del hombre y de la naturaleza para, de esta manera, conocer, o al menos aproximarse, a su más auténtico ser, a su verdadera forma humana, así nos lo dice Jaeger: “Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano [se] abandona [a] la idea de un

³⁴ Para un análisis profundo de esta cuestión véase Fullat, Octavi, *Filosofías de la Educación. Paideia*, CEAC, Barcelona, 1992.

³⁵ Jaeger, Werner, *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1981, pág. 3.

adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia propia de la educación”³⁶.

Gracias a este fundamental ideal integrador, donde política, arte, filosofía, religión, poesía, educación y todo orden de conocimiento está dirigido a un centro común que es el ser humano, nace la idea de una dignidad humana, un estatus nunca antes conocido por los hombres, un antropocentrismo que se aleja de un grosero individualismo, ya que ve en la comunidad la única vía de realización de esta dignidad humana, y por tanto un equilibrio armónico entre individuo y sociedad, que el pueblo griego procura plasmar en las futuras generaciones mediante el proceso educativo o «*paideia*», resumen o compendio cultural de la época³⁷. Concepto que luego de la decadencia helena será reelaborado por el mundo latino y medieval como «*humanitas*».

3.1 De la *Paideia* a la *Bildung*

En épocas más recientes nace en Europa otro concepto educativo que se enraíza con los antiguos ideales de la *paideia* griega y la *humanitas* medieval, y que, a la manera de estos, busca crear un tipo de hombre equilibrado y armónico con la naturaleza, la humanidad y la belleza del mundo que éste habita. Esta nueva concepción educativa denominada «*Bildung*», forjada en el mundo germano pre y post ilustrado, viene a conjugar una serie de connotaciones tales como imagen, imitación, forma, modelo, pero que coge su real peso semántico bajo un ideal educativo traducido como «formación», siendo, sin embargo “[...] un concepto un poco más genérico que la educación, en la medida en que recoge aquellas otras significaciones [...]; es una formación integral que se vincula también con un proyecto cultural comunitario,

³⁶ Jaeger, Werner, *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega*, op. cit., pág. 11.

³⁷ “[...] παιδεία llega a significar la cultura, concebida no en el sentido activo, preparatorio, de la educación, sino en el sentido perfecto que esta palabra tiene hoy día entre nosotros: el estado de un espíritu plenamente desarrollado, en el cual han florecido todas sus virtualidades, el del hombre que ha llegado a ser verdaderamente hombre. Y es digno de señalar que Varrón y Cicerón cuando deban traducir παιδεία escogerán, en latín, la palabra *humanitas*”, en Marrou, Henry, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 2004, pág. 134.

con una cultura”³⁸. *Bildung*, a diferencia de *Erziehung* (educación) entendida como instrucción de conocimientos y configuración del carácter, “[...] tiene un sentido más amplio y debe conferir a todos los individuos el desarrollo personal que les va a permitir superarse [...] *Bildung* ofrece capacidad para comprenderse a sí mismo y al mismo tiempo al mundo”³⁹. Por su parte, y en la misma línea, Gadamer plantea que la *Bildung* “[...] pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”⁴⁰.

Como respuesta y alternativa al espíritu racionalista moderno que mecaniza, recluye y ordena la realidad en una actitud de confrontación y dominio permanente del mundo y del propio ser humano, surge la *Bildung* como un proceso de formación humana que se nutre del carácter movedizo, evolutivo y dinámico del hombre, que, junto con sus contradicciones y antinomias existenciales, sirven de sustento para un rescate de un ideal formativo basado en las fuerzas individuales de cada ser humano, en búsqueda de una armonía interna personal y única, valorando al ser humano como un individuo valioso en sí mismo y en constante superación; un proceso formativo que pretende ir más allá de una simple instrucción o adquisición de conocimientos para convertirse en una actividad y en un estado que abarca todo el espectro de la vida humana, tanto en su dimensión individual como colectiva, así como también en su faceta espiritual e histórico-social. Es por tanto el proceso “por el cual todo individuo se incorpora al patrimonio cultural de la comunidad en la que va desarrollándose su existencia, al tiempo que se integra en el grupo y se especifica como individuo singular”⁴¹.

Ahora bien, el concepto de *Bildung* que bien pudiera hacer referencia a procesos formativos de diferentes épocas, y que como ya dijimos, hunde sus raíces en los primitivos conceptos de *paideia* y *humanitas*, surge en la cultura

³⁸ Mateu Alonso, Juan, *Nietzsche como educador: (el concepto de formación en el joven Nietzsche)*, en Revista Endoxa, núm. 22, año 2007, pág. 209-223.

³⁹ Ipland, Jerónima, *El concepto de “Bildung” en el neohumanismo alemán*, Hergué, Huelva, 1998, pág. 78.

⁴⁰ Gadamer, H. G., *Verdad y Método*, op. cit., pág. 39.

⁴¹ Ipland, Jerónima, op. cit., pág. 60.

germánica como un ideal de formación humana que se sustenta del acervo de su época, pero que al mismo tiempo critica e intenta transformar reivindicando aquellos aspectos marginados y olvidados, intrínsecos al hombre; el desorden y el caos propios del mundo y del ser humano, pero que “la perspectiva de la razón lógica no puede entender [...] más que como confusión y mezcolanza arbitraria de elementos, estableciendo entre caos y orden una oposición excluyente: lo uno es la negación y la supresión de lo otro”⁴², por tanto dichos elementos dispersos del existir humano serán negados y excluidos de los procesos formativos orientados a la productividad pragmática del modelo científicista triunfante.

Un ánimo conciliatorio entre razón y naturaleza es el que predomina en esta idea formativa expresada, entre otros, por Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, donde señala que

“La razón exige unidad, pero la naturaleza exige variedad, y el hombre es reclamado por ambas legislaciones [...] Por tanto, en el caso de que el carácter moral sólo pueda afirmarse mediante el sacrificio del carácter natural, se evidenciará entonces un grado de formación aún deficiente, y una constitución política que sólo sea capaz de llevar a cabo la unidad suprimiendo la variedad, será aún muy imperfecta [...] Así pues, si la razón introduce su unidad moral en la sociedad física, no debe dañar por ello la variedad de la naturaleza. Y si la naturaleza aspira a afirmar su multiplicidad en la estructura moral de la sociedad, no debe hacerlo en detrimento de la unidad moral; la victoriosa forma se halla a igual distancia de la uniformidad que del desorden”⁴³.

Este modelo de formación que enarbola y defiende dimensiones contradictorias, caóticas y excitantes, constitutivas de la existencia humana, no pretende —como le fue reprochado por los adalides del progreso técnico y económico— una “huida irresponsable y reaccionaria del mundo hacia una

⁴² Sánchez Meca, Diego, *El concepto de “Bildung” en el primer romanticismo alemán*, en Daimon, Revista de Filosofía, 1993, Núm. 7, pág. 73-88.

⁴³ Schiller, Friedrich, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos, Barcelona, 1990, págs. 131 y 135.

situación pasiva, vegetativo-contemplativa, de sentimental comunión con una naturaleza idealizada”⁴⁴, sino por el contrario lo que intenta es potenciar al sujeto humano, pero asumiendo completamente las facetas y registros existenciales que constituyen su devenir caótico y finito, conduciendo la vida humana por senderos que no renieguen estas vitales contradicciones, sino más bien, abran nuevas perspectivas que busquen relativizar los convencionalismos, rigores, normas y obligaciones de una vida moderna volcada en la productividad y eficiencia al servicio de un mundo racionalizante.

Ante la premisa paradigmática del racionalismo que asume el mundo como el resultado de una serie de leyes de orden causal ante cuya invariabilidad tan sólo cabe por parte del hombre descubrir, entender y manipular, se postula un universo divergente y conflictivo al cual el hombre debe dar forma y dirección, pero no sólo mediante el uso exclusivo del raciocinio, sino configurando un mundo a escala humana que conjugue pasión, belleza, fantasía y razón para de esta manera hacer emerger al hombre en su calidad de sujeto, diverso y distinto al resto de entes y cosas-objeto al que había sido reducido por la ciencia moderna. De esta manera la relación hombre-mundo va tomando un nuevo cariz que a su vez determina la configuración de una *Bildung* centrada en el conocimiento de ambos polos de esta relación dicotómica sin negar ningún aspecto de su constitución. Así pues, reconociendo la realidad empírica del mundo y la contribución de la capacidad racional del hombre en el conocimiento de sí mismo y del mundo, se concibe al ser humano como un entramado psíquico, intelectual y moral que, una vez desplazadas las cuestiones de orden trascendente a un ámbito privado y personal, debe hacerse cargo de su propio destino.

A partir de aquí surge una revitalización del hombre, un nuevo humanismo⁴⁵ que pone al hombre como centro de estudio, y a la historia como medio de vinculación con un pasado lejano, que sin embargo, no impedía verse reflejado y participe de un mismo ideal integrador de humanidad. Conocer al

⁴⁴ Sánchez Meca, Diego, *op. cit.*, pág. 75.

⁴⁵ Para un análisis detallado del Neohumanismo y su influencia en los procesos formativos véase la obra citada de Jerónima Ipland *El concepto de “Bildung” en el neohumanismo alemán*, Hergué, Huelva, 1998.

hombre para poder formarlo será el *leitmotiv* permanente y recurrente de la *Bildung* neohumanista, que haciendo uso de las llamadas ciencias del espíritu o humanas procuran la formación de un hombre absoluto que comprenda a la humanidad como totalidad genérica.

Esta universalización de la subjetividad humana, que pudiera parecer paradójica en un primer momento, lejos de una anulación del individuo, busca su configuración mediante una suerte de acción revolucionaria interior, manifestada a través del despliegue de un espíritu creador que, a la manera del genio artístico, manifieste su propia subjetividad a partir de una creación con sentido estético⁴⁶, pero que sin embargo trascienda dichas producciones en un intento de superar los límites de la finitud humana. Esta propuesta de corte romántico invita a la formación de un modelo de hombre capaz de coger los elementos y conceptos rígidos normativo-rationales de la realidad y otorgarles nuevas relaciones y posibilidades semánticas en un provocativo intento de poetizar la vida, mas no convertir la vida en una especie de imitación artística, sino más bien arrebatarse la vida a este “[...] principio de eficacia productiva, [que] junto con el de división del trabajo y la especialización de las actividades y los roles, acaban convirtiéndose en los principios reguladores de todo un macroproyecto de sociedad y humanidad”⁴⁷.

Este macroproyecto de humanidad, si bien reconoce la acción productiva del hombre como constitutiva de éste, la identifica como mera fuerza de trabajo, como una acción orientada a dar rédito productivo o económico y susceptible de ser enajenada, pero en ningún caso es asumido como una actividad con valor en sí misma como forma de potenciación del sujeto libre, consciente y autónomo. De esta manera, la conciencia subjetiva del yo, que proyecta orden y sentido al propio mundo, es anulada bajo esta perspectiva utilitarista, impidiendo al mismo tiempo lo expuesto en el capítulo anterior, esto es, la confirmación humana por medio del reconocimiento intersubjetivo de

⁴⁶ “El tránsito del estado pasivo del sentir al estado activo del pensar y del querer no puede producirse sino en virtud de un estado intermedio de libertad estética [...] En una palabra: no hay otro camino para hacer racional al hombre sensible, que el hacerlo previamente estético”, en Schiller, F., *op. cit.*, pág. 305.

⁴⁷ Sánchez Meca, Diego, *op. cit.*, pág. 78.

conciencias, pues dichas subjetividades son aplacadas y mermadas por la organización burocrática y mecanizada de la sociedad, reprimiendo el potencial creador del hombre a través de la instalación de un modelo de vida frenético, de instituciones que canalizan dicho potencial en formas de producción, participación y comunicación social alienantes y reproductivas del modelo imperante:

“[...] el hombre burgués es moldeado y educado para hacer de él una máquina. Luego habrá hecho su propia felicidad cuando se haya convertido en un número de la suma política. Y se podrá decir de él que es perfecto cuando, de persona humana que era, se haya transformado en una figura. Y como los individuos, así es también la masa: se alimentan, se casan, tienen hijos, envejecen y dejan tras de sí hijos que viven de este mismo modo y que a su vez dejan tras de sí otros hijos en todo iguales. Y así hasta el infinito”⁴⁸.

En esta misma línea Schiller sostiene que: “vemos que no sólo sujetos individuales, sino clases enteras de hombres, desarrollan únicamente una parte de sus capacidades, mientras que las restantes, como órganos atrofiados, apenas llegan a manifestarse”⁴⁹, y más adelante se pregunta:

¿Qué es el hombre, antes de que la belleza suscite en él el libre placer y la serena forma calme su existencia salvaje? Un ser siempre uniforme en sus fines, y eternamente variable en sus juicios, egoísta sin ser él mismo, desatado sin llegar a ser libre, esclavo sin servir a ninguna regla [...] sólo existe aquello que le hace existir; lo que nada le da, ni nada le quita, carece de existencia para él. Los fenómenos se le presentan aislados y separados de todos los demás, tal como él mismo se ve en la sucesión de los seres. Todo lo que existe, existe para él según la sentencia del instante, toda variación le parece una creación completamente nueva [...] Desconociendo su propia dignidad humana,

⁴⁸ Schlegel, Friedrich, *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Vol. VIII, pág. 49, citado por Sánchez Meca, Diego, *op. cit.*, pág. 79.

⁴⁹ Schiller, F., *op. cit.*, pág. 145.

está muy lejos de respetarla en los demás, y consciente de su propio apetito salvaje, lo teme en cualquier criatura semejante a él. No ve nunca a los otros en sí, sino que se ve a sí mismo en los otros, y la sociedad, en lugar de orientarle hacia la especie, lo encierra cada vez más estrechamente en su individualidad [...]”⁵⁰.

Por el contrario, esta propuesta de formación humana, a diferencia de la «utilitarista», invita a un desarrollo o progreso humano que en terminología actual pudiéramos llamar global u holístico, esto es, hacia todas las direcciones y posibilidades constitutivas del sujeto, poniendo especial atención en su dimensión ética, quizá no superior al resto de dimensiones, pero sí, por lo menos, de igual calado e importancia. Ahora bien, esta dimensión ética dista bastante de una mera moralina púdica de acción y efecto victoriano. Por el contrario lo que se intenta conseguir es un tipo de hombre que ponga sus particulares aptitudes humanas al servicio de su propia conciencia ética que le permita elevarse y emanciparse de su restrictiva e incompleta realidad natural, “dicho de otra manera: el hombre necesita formarse «formar su conciencia» porque, al no ser por naturaleza lo que debe ser, debe apropiarse a través de la experiencia de la conciencia «autoconciencia»”⁵¹.

Esta formación de la conciencia alude a una reflexividad crítica por parte del individuo, y por extensión a la sociedad completa, mediante la cual ambos, individuo y sociedad, sean capaces de echar mano de la experiencia histórica y cultural de la humanidad con vistas a generar un horizonte futuro de mayores y mejores expectativas. Este uso de la herencia histórico-cultural lejos de ser una prótesis artificial que revista al hombre de una lujosa erudición, debe buscar la configuración de un auténtico carácter humano que, como hemos dicho, libere al hombre de las restricciones que su condición natural le impone, pero que al mismo tiempo recoja e imite de la naturaleza aquellos rasgos que le son propios por ser parte y resultado de ella misma, asumiendo y soportando la dimensión trágica del existir humano en un intento de transfiguración de la

⁵⁰ *Ibidem*, págs. 317-321.

⁵¹ Vilanou, Conrad, *De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica*, en Revista Portuguesa de educação, año 2001, Vol. 14, Núm. 002.

naturaleza, según la propuesta nietzscheana, donde el modelo de hombre veraz, el genio artístico poseedor de la sabiduría trágica “son el objetivo de la cultura auténtica en tanto que naturaleza completa y perfeccionada”⁵². Bajo esta perspectiva, el ideal de formación humana será el resultado de la tensión existencial del hombre al concebirse a sí mismo como fracaso y posibilidad respecto al ideal de la naturaleza, que es la consumación del genio artístico por el que se debe luchar.

A pesar de la muy criticada vertiente elitista y aristocrática a la que deriva la propuesta nietzscheana de formación, en la cual se debiera estar dispuesto al autosacrificio figurativo de la medianía a favor de la consumación del genio, nos interesa rescatar los aspectos comunes que pudieran vincular su ideal de formación con el resto de propuestas que hemos esbozado en este capítulo, como lo son la neohumanista y la romántica. Pues bien, al igual que las anteriores, en la mirada nietzscheana de *Bildung* está presente una férrea crítica al ideal de formación industrial impulsado por el Estado moderno como forma de preservar el orden institucional y el *statu quo* de la población por medio de una «formación rápida» de la masa poblacional, con la intención de hacer seres útiles y económicamente productivos, mas sin buscar la elevación y perfección moral humana de la que hemos venido hablando hasta aquí. La educación, testafarro del Estado, de los gobiernos de turno, y en última instancia de los intereses del juego político y de su perenne ambición de poder, pierde así, todo poder transformador, todo vigor y valor revolucionario, y elevador de la condición humana, en pro de los vaivenes del poder político. Esta última cuestión plantea serias interrogantes sobre el papel de la educación dentro de un modelo democrático de sociedad, cuestión que abordaremos en los capítulos posteriores.

3.2 Hacia una Bildung Hermenéutica

Sin temor a equivocarnos se puede sostener que el ideal de formación humana basado en el concepto de *Bildung* que hemos venido presentando hasta aquí, quedó desplazado durante el último siglo y medio a favor de una

⁵² Mateu Alonso, Juan, *Nietzsche como educador: (el concepto de formación en el joven Nietzsche)*, en Revista Endoxa, núm. 22, año 2007, pág. 216.

concepción “pragmática, tecnocrática e instrumental”⁵³ de la sociedad, que a su vez determinó los derroteros por los que se conduciría las instituciones educativas de toda índole, desde la infantil hasta la superior. Sin embargo y a pesar del triunfo de este modelo de educación en las sociedades contemporáneas, siempre ha habido un reducto de resistencia que ha tratado heroicamente de contrarrestar la apabullante tendencia científico-técnica dominante⁵⁴. Una de estas formas de resistencia ha sido la llamada pedagogía hermenéutica, propuesta que funde los ideales de la corriente hermenéutica que hemos presentado en el capítulo propedéutico, y los principales elementos relativos al concepto de *Bildung* señalados aquí.

Esta fusión de la corriente hermenéutica y la *Bildung* queda patente desde muy temprano con los aportes de un Hegel, un Dilthey o un Schleiermacher, pero coge toda su corporeidad en la propuesta gadameriana donde dicha vinculación queda plasmada al relacionar la comprensión y la formación del espíritu como formas de orientación y búsqueda de sentido de la propia vida humana, en donde el espíritu se entiende como aquella dimensión histórico-social supraindividual que abarca diversas manifestaciones culturales —derecho, ciencia, religión, filosofía, técnica, economía— de tal manera que el ideal de formación humana será hacer comprensible y abordable dicha dimensión espiritual del hombre, con el propósito de formar un ser humano capaz de abstraerse de las particularidades y estrecheces unilaterales reductoras y castrantes de la existencia humana que impidan ponderar, medir y considerar el resto de aspectos constitutivos del existir: “La esencia [...] de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es «inculto»; por ejemplo el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida”⁵⁵.

⁵³ Vilanou, Conrad, *De la paideia a la bildung...*, op. cit.

⁵⁴ Para una revisión histórica, general y detallada de la evolución del ideario humanista de formación y su actual desarrollo en la propuesta hermenéutica véase, además de los textos ya citados del autor, Vilanou, Conrad, *Hermenéutica, humanismo y formación: La memoria “a priori” pedagógico*, en Esteban Ortega, Joaquín [Coord.] *Cultura, hermenéutica y educación*, Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid, 2008, págs. 73-87.

⁵⁵ Gadamer, H. G., *Verdad y Método*, op. cit., pág. 41.

Uno de los aspectos relevantes y diferenciadores de este ideal de formación hermenéutica respecto de los objetivos perseguidos por los modelos de instrucción técnica, es la consideración del proceso formativo como un objetivo primordial en sí mismo, que no busca, al modo de aquel, la consumación del proceso en el resultado último, sino que valora el transcurso educativo como un bien a conseguir, “[...] porque el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior [...] y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión”⁵⁶. Esta mirada de la formación niega la dicotomía medios-fines en educación, en tanto que valora el proceso formativo como un todo en el cual los medios, que nunca pierden su función, son a la vez fines formativos que van configurando a la persona, apropiándose, esta última, por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual, ésta se forma. De esta manera, lo que en un principio era un proceso externo pasa a ser una autoformación que implica apertura y disponibilidad. Esto último trae como consecuencia la incorporación del aspecto histórico de la conservación como elemento constitutivo de la formación y la comprensión. Así lo plantea Gadamer cuando dice que: “En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la conservación es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu”⁵⁷.

Junto con lo anterior, otra implicancia de este ideal de formación humana de carácter hermenéutico que nos presenta Gadamer en *Verdad y Método*, y siempre de la mano de Hegel, dice relación con la formación de índole profesional y su posible mutación a una dimensión práctica o ética. La consecución de la generalidad en la formación humana de la que hablábamos más arriba se refería a la vinculación de las diferentes esferas de la realidad humana. Esta vinculación, a juicio de nuestro autor, se consigue por medio de un «sacrificio de la particularidad» en favor de la libertad de quien está siendo formado, para poder observar, comprender e interpretar su mundo y su realidad de manera más completa y acabada. Este sacrificio de la particularidad apunta

⁵⁶ Gadamer, H. G., *Verdad y Método*, op. cit. pág. 40.

⁵⁷ *Ibíd*em, pág. 40.

a evitar el reduccionismo de la especialización que impide la verdadera formación, pues reduce el horizonte de interpretación y por tanto de comprensión. Esto último se logra por medio de un concepto de trabajo distinto al de mera producción fabril u objeto de consumo señalado más arriba. Por el contrario el ideal de trabajo se asume como un proceso mediante el cual

“la conciencia que trabaja se reencuentra a sí misma como una conciencia autónoma [...] se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad [...] formando a la cosa se forma [la conciencia] a sí misma. La idea es que en cuanto que el hombre adquiere un poder, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo”⁵⁸.

Al igual que el trabajo, como forma de expresión humana, la preparación y posterior desempeño profesional del individuo son susceptibles a verse afectados por este carácter práctico al momento en que dicho desempeño profesional se realiza no como la ejecución de una actividad aislada y con fines ajenos al propio sujeto, sino por el contrario, en función de eliminar las barreras interpretativas que la propia especialización origina, pasando a ser la labor profesional un ejercicio que el sujeto realiza como parte de su ser integral, y no como mero medio de subsistencia con objetivos privativos. Esto es lo que postula Gadamer cuando nos dice que: “La formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones. Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio”⁵⁹.

Esta preocupación por el desarrollo holístico de la conciencia subjetiva en pos de la obtención de la generalidad por medio del ideal formativo, no es otra cosa que la disposición de apertura hacia lo otro y hacia el otro, que permita la interacción y el intercambio de puntos de vista, el enriquecimiento de la propia autoconciencia y, más importante aún, el reconocimiento de una especie de sentido de la medida a la hora de valorar las propias perspectivas

⁵⁸ Ibídem, pág. 41.

⁵⁹ Ibídem, pág. 42.

en aras de una comprensión de mayor profundidad y calado a través de la mirada del otro: “la formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo [...] Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás”⁶⁰. De esta manera, afirma Gadamer, la conciencia formada alcanza un estatus de sentido natural al ser capaz de abarcar un espectro total dentro de su esfera de injerencia, pero que a diferencia de los naturales, éste opera en todas direcciones a modo de un «sentido general».

Este sentido general, que hunde sus raíces en la tradición humanística post escolástica, hace referencia al «*sensus communis*» o sentido comunitario, una especie de sentir o idea compartida transversalmente por una comunidad, que junto a la «*eloquentia*» entendida como la disciplina retórica del decir lo correcto o verdadero, buscan rescatar el antiguo ideal de la prudencia o *phrónesis*, ausente en los albores de la ciencia moderna, y por tanto en la posterior tradición educativa, como un elemento indicativo de los límites de aquella. El sentido comunitario se circunscribe dentro de un carácter fundacional de pueblo, de nación e incluso de humanidad en general, otorgando a dicha comunidad una voluntad común que da sentido y norte a la existencia humana. “La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida”⁶¹. Así pues, este sentido comunitario se consigue mediante un rescate del viejo arte deliberativo, interesado en la búsqueda de argumentos que permitan la resolución de conflictos, un tipo de saber de orden práctico volcado en la realidad concreta y, por tanto, situacional. Un saber ético —al que nos referimos en el capítulo anterior que definimos como *phrónesis*— que se caracteriza por ser un saber de lo concreto que pretende comprender el hecho circunstancial en función de los objetivos perseguidos por la voluntad general. Estos objetivos, que no son otros que la búsqueda y consecución de lo correcto, al ser presupuestos, pensados y reflexionados pasan a ser éticos, pero, al mismo tiempo, intelectivos, pues se obtienen por medio del uso de la razón.

⁶⁰ *Ibidem*, pág. 46.

⁶¹ *Ibidem*, pág. 50.

Por lo tanto, tenemos en la phrónesis un ideal que vincula tanto las virtudes éticas como las díanoéticas, orientadas ambas a conseguir los objetivos de la comunidad general, el sentido de comunidad que “[...] es el sentido de lo justo y del bien común que vive en todos los hombres, más aún, un sentido que se adquiere a través de la comunidad de vida y que es determinado por las ordenaciones y objetivos de ésta”⁶². Se puede apreciar que, en este sentido de comunidad, tiene un rol preponderante la concienciación del bien común desde una doble procedencia, tanto racional como afectiva, que va generando redes sociales integradoras y aglutinantes que terminan redundando en un sentimiento de solidaridad y cohesión social que genera en el individuo un sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada, la simpatía social sobre la cual se sustenta el sentido moral.

De esta manera, el sentido de comunidad, que como ya hemos señalado posee una doble vertiente racional y afectiva, da lugar a la conformación de un «sentido común», una especie de «sana razón», que a su vez tiene una estrecha relación con la capacidad de juicio —virtud espiritual fundamental para el desarrollo individual y social— que entendida como capacidad y/o actitud, dificulta su enseñanza a modo general y universal, ya que al ser siempre situada, no se puede aprender como el conocimiento de índole lógico-natural, sino, más bien, se debe de aplicar según modelos de conducta, a la vida diaria. Este será uno de los motivos por los cuales este ideal comunitario se verá desplazado de los programas formales de adquisición de conocimientos, y entregado a un ámbito íntimo o familiar la adquisición de dicho sentido o capacidad de juicio, incluso derivado a una suerte de gusto estético individual. Sin embargo, el objetivo original de este sentido común o sana razón no es tan sólo poseer la capacidad de emitir un juicio de valor, sino ser capaz de diferenciar lo que está orientado al bien común de aquello que no lo está, y convertirse en un elemento exigible a todo individuo perteneciente a la comunidad:

⁶² *Ibidem*, pág. 52.

“Todo el mundo tiene tanto «sentido común», es decir, capacidad de juzgar, como para que se le pueda pedir muestra de su «sentido comunitario», de una autentica solidaridad ética y ciudadana, lo que quiere decir tanto como que se le pueda atribuir la capacidad de juzgar sobre justo e injusto, y la preocupación por el «provecho común»”⁶³.

Hasta aquí hemos expuesto algunas de las más importantes características de un modelo formativo basado en los principios de la *Bildung*, inspirada, a su vez, en los ideales humanistas y conectada directamente con la mirada hermenéutica de formación humana asentada sobre la dimensión temporal e histórica del existir del hombre, su perenne búsqueda de sentido y su igualmente continua y sinuosa transformación y modificación de sus horizontes de interpretación por medio del lenguaje y la comunicación surgida de éste.

Así también, hemos visto cómo la *Bildung* se presenta como una alternativa plausible y necesaria de comprensión cultural y desarrollo de las potencialidades humanas a nivel individual como colectivo, ampliando la unívoca perspectiva racional de dicho ámbito de comprensión hacia una vitalización de la esfera ética y estética del hombre, así como también rescatar la acción productiva del ser humano como un elemento articulador de las diferentes dimensiones constitutivas de éste, potenciando su capacidad crítica y reflexiva.

Por último, hemos señalado que en esta propuesta formativa subyace un profundo sentido ético orientado, como no podría ser de otra manera, hacia el bien común, procurando plasmar una suerte de instinto solidario que permita al individuo tomar conciencia autónoma y racionalmente de aquello beneficioso para el conjunto de la comunidad a la que pertenece, que lo conduzca, en última instancia, a un actuar efectivo en virtud del beneficio común. La toma de conciencia de este sentido de comunidad se logra gracias a un pensar rememorante que valora el legado de la tradición como transmisión de

⁶³ Ibídem, pág. 63.

vivencias y experiencias por medio de la palabra, que configura el mundo presente, pero que en ningún caso lo agota, sino por el contrario, la herencia recibida se contrarresta siempre por las nuevas circunstancias que generan a su vez nuevas experiencias interpretativas. “Ante el peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia que busca el éxito y no la verdad [...] la hermenéutica ofrece la posibilidad de repensar la *Bildung* a manera de un juego abierto de interpretaciones”⁶⁴.

⁶⁴ Vilanou, Conrad, *Tres claves para una paideia hermenéutica. (Dilthey, Heidegger y Gadamer)*, en Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 2004, pp. 43-72.

4. Conocimiento, Poder y Pedagogía: La Educación en la Historia

La fecundidad del conocimiento histórico reside, sobre todo, en el diálogo que se verifica en nosotros entre el Otro y el Yo [...] La fecundidad del diálogo, por lo demás, no exige que renunciemos a seguir siendo nosotros mismos: simple instrumento de cultura, amplía nuestra perspectiva y despoja a lo moderno de esa cándida suficiencia que le impide imaginar que se haya podido ser diferente de lo que se es

Henry-Irenee Marrou

Historia de la educación en la Antigüedad

Observar y asumir la historia es un ejercicio que puede abordarse de diversas formas⁶⁵. Una de ellas es pretender establecer un diálogo directo, actual, pero imaginario, con las ideas, pensadores y momentos históricos, haciendo un esfuerzo de reconstrucción racional del pasado que coloque a dicho momento histórico en una situación de actualidad ficticia, con la intención de reformular y reutilizar las respuestas alcanzadas en otras épocas para situaciones conflictivas de la realidad presente. Esta aproximación a la historia es, por cierto, anacrónica, no obstante permite —siempre que se esté consciente de aquello— captar el significado de las ideas y soluciones surgidas en dicho período histórico y situarlas dentro de un determinado contexto del que cogen el sentido actual de las mismas.

⁶⁵ Para la siguiente clasificación nos hemos apoyado en el texto de Richard Rorty *La filosofía en la historia: Ensayos de historiografía de la filosofía*, Paidós, Barcelona, 1990.

Complementaria a la anterior es aquella mirada a la historia que procura situar contextualmente a los pensadores y sus ideas como resultado de una determinada realidad histórica, que se debe tratar de comprender bajo los propios términos epocales en los cuales surgieron, dando cuenta, de la manera más rigurosa posible, que la captación de significados tanto de hechos históricos como de ideas, depende de situar a éstos en un escenario único que permita su ponderada comprensión y asimilación.

Otra forma de aproximación a la historia es aquella que actúa a nivel de las problemáticas de una época y las circunstancias que hicieron que una realidad tal se convirtiera en un problema central que mereciera ser cuestionado y resuelto. Esta manera de abordar la historia, que también procura identificar y situar los contextos históricos y hacer consciente la realidad procesual en la que se encuentra el hombre, trata de hacer un recorrido histórico a través del intelecto humano. Esta manera de proceder busca justificar históricamente la pertinencia de una problemática humana, social o filosófica en un momento específico, con el propósito de saber si esas cuestiones siguen teniendo validez en la actualidad, pues, de ser así, ello mostraría si el rumbo de las discusiones históricamente abordadas se ha conducido por el camino correcto o no, si han sido y siguen siendo cuestiones valiosas e importantes para el mejor desarrollo de la conciencia, y por último, hacer tomar conciencia del hecho de que siempre se está en camino de alcanzar mayores grados de lucidez por parte de la humanidad.

Este último género de aproximación histórica es a la que nos adscribimos a la hora de emprender la tarea de mirar la historia del mundo educativo, ya que estudiamos la historia, tanto de los hechos como de las ideas, con la intención de dilucidar aquellas problemáticas emergidas a lo largo de las diferentes épocas históricas, que pudiéramos denominar universales o necesarias y que se repiten transversalmente, de aquellas que son propias de la contingencia y la convención específica de períodos históricos concretos. De esta manera queremos poder llegar a formular nuevas y mejores interrogantes que inquieren de manera más precisa en la problemática realidad educativa contemporánea, para así “[...] vernos, no como respondiendo a los mismos

estímulos a los que nuestros predecesores respondieron, sino como habiendo creado para nosotros mismos estímulos nuevos y más interesantes”⁶⁶ a los cuales buscar respuestas. Miramos la historia para comprender mejor el presente, “[...] el pasado aparece siempre convocado por el presente, como memoria viva del tiempo nuestro”⁶⁷, ya que es nuestra actual realidad conflictiva la que nos interpela y nos exige interrogarnos de manera crítica sobre nosotros mismos, sobre nuestra época y sobre las posibilidades de experiencias de vida que ella ofrece, reivindicando “[...] un pensamiento crítico que tomará la forma de una ontología de nosotros mismos, de una ontología de la actualidad”⁶⁸ que nos provea de mejores horizontes de sentido para comprender las particularidades de nuestra época.

4.1 Conocimiento Emancipador

Desde los primeros momentos en que grupos humanos abandonan sus costumbres nómadas dando paso a asentamientos permanentes y al nacimiento de poblaciones humanas estables, la complejidad de las relaciones humanas, fruto de dicho trato constante, desembocará en un sistema de vida gregario revolucionario respecto al nomadismo, mucho más elaborado y complejo. El desarrollo de la agricultura, la extracción de recursos naturales, la necesidad del transporte y almacenaje del producto de dichas actividades, el comercio generado a raíz de los excedentes, entre otros, trae como consecuencia sociedades donde se hace imperante la necesidad de organizar y controlar las relaciones de convivencia humana. Sumado a esto, el desconocimiento de un mundo natural que asombra y espanta por su arbitrariedad y grandeza redundará en la emergencia de un pensamiento mágico o mitopoyético, que procura proveer de orden y sentido a este supuesto caos en el que el hombre se encuentra arrojado, pasando muy pronto a convertirse, esta disposición al pensamiento mágico, en un instrumento de control social propio de despotismos teocráticos.

⁶⁶ Rorty, Richard, *La filosofía en la historia: Ensayos de historiografía de la filosofía*, Paidós, Barcelona, 1990, pág. 85.

⁶⁷ Galeano, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, Madrid, 2003, vigésima edición, pág. 340.

⁶⁸ Foucault, Michel, *Sobre la Ilustración*, Tecnos, Madrid, 2006, pág. 69.

Producto de esta constante complejidad en las relaciones sociales emerge un desarrollo cultural reflejado en una incipiente escritura y cálculo, necesarios para hacer notaciones y registros, que, en sus comienzos, no pasarán de ser meros trazos visuales y dibujos cada vez más abstractos y figurativos. A pesar de lo rudimentario de estas expresiones culturales, el conocimiento y dominio de estas técnicas permite la aparición de castas encargadas de conservar y transmitir el conocimiento alcanzado. Esto último genera el nacimiento de una cultura de escribas con un fuerte componente religioso, que, lejos de promover transversalmente la adquisición de dichos conocimientos, éstos serán vistos como herramientas de control y sometimiento, lo que nos recuerda que:

“[...] en todas las sociedades tradicionales y arcaicas el conocimiento es protegido, amparado e, incluso, mantenido en secreto. El conocer y el ser curioso se perciben como peligrosos [...] El conocimiento no es un asunto público, sino que está dividido y conservado según las posiciones, con un acceso regulado a través de la selección y la iniciación”⁶⁹.

“Esta arcaica división implicaba que ciertas ocupaciones y formas de conocimiento estuvieran reservadas para individuos y grupos particulares”⁷⁰ tales como sacerdotales, escribas y pueblo llano, situación que acarrea los primeros conflictos entre quienes desean conservar y mantener el nivel civilizatorio alcanzado por el conjunto de la sociedad hasta ese momento determinado, y aquellos que apuestan por seguir creando nuevas formas de desarrollo y expresión. Los primeros, quienes desean conservar, con una mirada centrada en el pasado, ven como una amenaza cualquier intento por modificar las estructuras sociales que fundamentan las relaciones económicas y de dominación que, además de entregar privilegios, permite el control, la obediencia y la sumisión de una parte de la población por la otra. Por su parte quienes desean seguir creando y descubriendo nuevas maneras de

⁶⁹ Masschelein Jan, Somins, Maarten, *El odio a la educación pública, La escuela como marca de la democracia*, en Jacques Rancière, *La educación pública y la domesticación de la democracia*, Miño y Dávila Editores, Madrid, 2011, pág. 330.

⁷⁰ *Ibidem*. pág. 322.

relacionarse con el mundo natural y social, e incluso dar nuevos usos a los avances y descubrimientos alcanzados, se ven impelidos a enfrentarse y romper lazos con estos últimos, que les permita el desarrollo paulatino de sus inquietudes y el mejoramiento de las condiciones de vida de sus pares.

Junto con lo anterior, el contacto con poblaciones humana distintas a la propia fruto de las relaciones comerciales emprendidas, crean una atmósfera de colaboración y relatividad en las creencias, ritos y conductas morales de una sociedad respecto a la otra; la bonanza económica y el cada vez mayor conocimiento de la agricultura se traduce en mayor tiempo libre para dedicar al ocio y la especulación; la secularización de la escritura de su carácter sagrado y divino, y su nuevo uso con finalidades netamente prácticas hace necesario su aprendizaje por grupos humanos cada vez mayores, perdiendo el carácter iniciático y monopólico de las castas de escribas; la evolución de las matemáticas se orienta a niveles cada vez más abstractos, alejado de sus iniciales connotaciones concretas y prácticas. Todos estos ingredientes dan como resultado un cambio en los sistemas valóricos de dichas sociedades, pasando de culturas tradicionales, patrióticas y guerreras, a otras de carácter erudita, comerciante y crítica⁷¹.

Muchos fueron los pueblos antiguos que alcanzaron progresivamente altos niveles civilizatorios, cada uno superando a su inmediato antecesor, pero no fue hasta que dichos niveles de desarrollo alcanzaran tal magnitud que pudieran abarcar a una buena parte de la población, que un cambio cualitativo respecto a los anteriores no se produjo. La hegemonía política, militar y económica permite la bonanza necesaria que requiere todo pueblo para poder dedicarse a tareas no productivas, al cultivo especulativo del saber y la enseñanza del mismo, momento en el cual la formación de las futuras generaciones pasa a ser una preocupación institucional de la sociedad en su conjunto ya que se instala la conciencia de que “[...] la educación es la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los

⁷¹ Marrou sostiene que: “[...] si se quisiera resumir esta compleja evolución en una forma simple, diría que la historia de la educación antigua refleja el tránsito progresivo de una cultura de nobles guerreros, a otra de escribas”, en *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 2004, pág. 10.

valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización”⁷², y que los aportes que entrega dicha formación va en directo beneficio del bien común. Aunque *stricto sensu* aún no se pueda hablar de educación pública⁷³, las cada vez más complejas relaciones sociales y comerciales requieren de una población con los conocimientos básicos que le permitan el desarrollo de sus potencialidades.

Esta paulatina y constante adquisición de conocimientos por parte del grueso de los habitantes de una comunidad, trae como resultado un alto grado de libertad individual y por tanto la toma de conciencia del valor de la libertad como condición indispensable para conducir la vida humana. Dicha conciencia de libertad se impregna transversalmente en la estructura social, manifestándose incluso en aquellos grupos humanos que no gozaban de una libertad civil, pero que, sin embargo, estiman la libertad como un valor a alcanzar. De igual manera se incorpora a la conciencia colectiva la vinculación de: acceso, adquisición de información y conocimiento, con la posibilidad de obtener la mentada libertad. Desde este momento la formación tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto pasa a ser un valor de primer orden al cual dedicar tiempo y esfuerzo reflexivo para su impulso y perfeccionamiento como una propuesta que abarque a toda la comunidad y procure trascender en el tiempo⁷⁴.

Uno de los efectos más importantes de esta nueva conciencia de libertad fue el despertar político de aquellas comunidades donde dicha libertad maduraba y se ejercía, en la cual los individuos libres se asumían a sí mismos como pertenecientes y responsables del devenir de sus comunidades, además de individuos que se veían en la obligación de velar por el cuidado de ellos mismos, cuidado que con el tiempo se tradujo en calibrar el foco de reflexión en el conocimiento del propio sujeto, aunque como bien plantea Foucault “[...] esta

⁷² Marrou, Henry-Irenee, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 2004, pág. 9.

⁷³ Para un completo detalle historiográfico de la idea de educación pública véase *Historia de la Educación Pública* de Lorenzo Luzuriaga, Editorial Losada, Buenos Aires, 1964.

⁷⁴ En este sentido el primer tratado sobre educación propiamente tal vendría a ser *La República* de Platón, en el cual se establecen las bases para la formación del Estado según un determinado modelo de sociedad, para lo cual se requiere un sistema educativo que incluya a la sociedad toda.

fórmula de *conócete a ti mismo* va acompañada siempre [...] de otra exigencia: *ocúpate de ti mismo*⁷⁵. Así pues, responsables de cuidar, definir y encauzar el rumbo, tanto de su ser individual como de la comunidad en general, se encuentran en la obligación de cavilar y discutir abiertamente sobre los medios, instrumentos y fines a conseguir. Estos fines serán el resultado de una reflexión integral e integradora de toda dicha comunidad, así como también los medios, los instrumentos o herramientas para lograr dichos fines, uno de los cuales, el más importante por cierto, serán los sistemas educativos encargados de conducir a la sociedad por los caminos que lleven al objetivo deseado.

La cuestión ahora será definir cuál debe ser ese objetivo, el destino hacia donde se desea conducir al conjunto de la sociedad, momento en el cual entran en juego los diversos intereses presentes en sociedades con este nivel de complejidad, y la lucha de poder político por obtener la suficiente primacía que permita hacer prevalecer una visión de mundo por sobre otra, trayendo como consecuencia una amplia gama de posibilidades a la hora de definir un modelo de Estado o sociedad, emergiendo nuevamente la dicotomía antes señalada de conservación versus progresión en el sistema de vida social llevado a cabo por una comunidad de personas, dicotomía que podemos observar como manifestación constante y transversal de sociedades simples y complejas independiente de las circunstancias particulares de cada una de ellas⁷⁶.

Ahora bien, una vez alcanzada una suerte de consenso en el propósito común hacia donde conducir la sociedad, ha de ser el Estado, o su símil más próximo, el que se preocupe de garantizar y facilitar los mecanismos que permitan la obtención de los fines perseguidos por medio de la elaboración de marcos legales, morales o religiosos orientados a la consecución de determinado modelo de sociedad.

⁷⁵ Foucault, Michel, *Herменéutica del Sujeto*, La Piqueta, Madrid, 1994, pág. 33.

⁷⁶ John Dewey concibe esta dicotomía educativa de manera retrospectiva o prospectiva, es decir: “[...] puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como una utilización del pasado como un recurso para desarrollar el futuro”, en *Democracia y educación*, Morata, Madrid, 2004, pág. 76.

En conjunto con la elaboración de estos marcos regulatorios, y como resultado de los mismos, surge un modelo de hombre, un prototipo de persona que una sociedad en concreto pretende conseguir como elemento primigenio y constituyente de la misma, un tipo de ser humano que ha de ser el resultado de una búsqueda consciente e intencionada, y que al mismo tiempo acrisola, espontáneamente, el espíritu de una época. En el caso de las sociedades donde existía este fuerte sentimiento de libertad, como ya se ha dicho, el modelo de hombre estaba inspirado en valores y principios en correspondencia con la idea de libertad individual, complementada con un sentimiento de pertenencia a una comunidad. Uno de los arquetipos que aunará de mejor manera estos valores de libertad y pertenencia será el ideal heroico, que ve en la adquisición y desarrollo de la virtud o «*areté*» el objetivo principal a lograr en los seres humanos y por extensión en el principal fin a ser alcanzado por los procesos educativos o de formación. La virtud será el resultado de un proceso de imitación (*mímesis*) de un modelo o ejemplo a seguir (*paradeigma*), en función de la excelencia y dignidad del modelo a imitar, evaluando al individuo según su mayor o menor aproximación a dicho modelo.

Si bien la búsqueda de la virtud fue el principal objetivo durante buena parte de la antigüedad clásica, los valores que constituían a un ser virtuoso fueron modificándose a medida que cambiaban las circunstancias sociales. Así pues, lo que una vez fue la destreza guerrera, el hombre útil, la capacidad de realizar acciones gloriosas y el honor, los elementos esenciales para denotar a un ser virtuoso⁷⁷, más adelante pasarían a ser valores tales como la prudencia, la templanza, la fortaleza y la justicia los necesarios para ser considerado como tal. Este cambio de polaridad trae de la mano una mayor valorización del conocimiento como fin en sí mismo, desinteresado y orientado a liberar de los apetitos de una vida vegetativa, el objetivo último y fundamental de los procesos formativos.

⁷⁷ “La concepción homérica se basaba en valores competitivos —más fruto del comportamiento práctico que de la elaboración teórica— por lo que la *gloria* era alcanzada como un reconocimiento social y continuado del triunfo. El fracaso político y militar estaban excluidos de dicho reconocimiento y, por tanto, se hallaban en las antípodas de un comportamiento dotado de *areté*.”, Requejo Coll, Ferran, *Las democracias. Democracia antigua, democracia liberal y Estado de Bienestar*, Ariel, Barcelona, 1990, pág. 23.

4.2 Conocimiento: Transformador Ontológico

Ahora bien, este predominio del conocimiento como un valor en sí mismo, era un valor a escala humana, con el ser humano como centro de las preocupaciones, y en concreto, el propio cuidado y preocupación personal como base de la conducta virtuosa, que, alejado de cualquier egoísmo individualista, repliegue o desvinculación con el resto de la sociedad, constituye en el hombre las condiciones espirituales necesarias para acceder al conocimiento, y por tanto, a la búsqueda de la verdad que ilumina y transfigura al propio sujeto. Esta forma de concebir el conocimiento como vehículo de transformación humana, en una suerte de vinculación inalienable, es radicalmente opuesta a la concepción moderna que asume el conocimiento como algo independiente y autónomo respecto del sujeto, en donde “el sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto”⁷⁸. En esta afección al sujeto, por acción y efecto del cuidado y la preocupación de sí mismo, radica la ligazón con el ejercicio del poder político como forma de ejercer un buen gobierno para sí mismo y los demás, en tanto en cuanto quien ejerce dicho gobierno se ha preocupado de sí mismo e inversamente “no se puede gobernar a los demás [ni a uno mismo], no se pueden transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha ocupado de sí mismo”⁷⁹.

El desbarajuste emocional y existencial que trajo consigo, tanto la creación como la caída del imperio macedónico, supuso un cambio de paradigma conceptual en relación a la idea de hombre previa: más estrecha y suscrita a los límites de la *Polis*. Así, el descubrimiento de nuevos mundos, culturas y formas de vida distintas a las conocidas, trae un sentimiento de incredulidad y desconfianza hacia muchas de las creencias y costumbres existentes tanto a un lado como al otro del mundo conocido, generando un sentimiento cosmopolita, abierto a nuevas ideas de corte mundanal y una fuerte conciencia de transitoriedad del existir humano, mezclado con una suerte de certeza en una armonía unificadora del cosmos. Todo ello contribuyó a la

⁷⁸ Foucault, Michel, *Hermenéutica del Sujeto*, op. cit., pág. 41.

⁷⁹ *Ibíd.*, pág. 42.

conformación de un hábitat fecundo para la organización, creación y transmisión del conocimiento como nunca antes había existido, armonizando la reiterada y compleja dicotomía de conservación/creación de conocimiento y adquiriendo este último un carácter consejero y guía de la existencia humana cotidiana y circunstancial, integrándose, el conocimiento, en el día a día de la comunidad.

Consecuencia directa de lo anterior fue la asunción del conocimiento como rectora de la vida práctica de tal manera que su asimilación y presencia determinó la relación entre sujetos. La valorización del individuo como sujeto digno de cuidado y preocupación por parte de sí mismo conduce a la necesidad de adquisición del conocimiento necesario para conducir su propia vida de manera apropiada. Este conocimiento sólo se puede lograr en la interacción con el otro, ya que es siempre el otro quien posibilita —ya sea por medio del ejercicio del modelo, la capacitación y transmisión de saberes, o desasosiego interior— el paso de la ignorancia al saber. Indispensable para la constitución del sujeto es la mediación con el otro, y la intervención de éste con aquél, de cara a la obtención del conocimiento que redunde y permita el suficiente grado de conciencia, voluntad y libertad para el cuidado de uno mismo traducido en una vida coherente, ordenada, prudente y justa.

El error y la ignorancia, manifestada en una voluntad limitada, relativa y cambiante, trae consigo una desconexión entre el sujeto y su voluntad, que le impide cuidarse a sí mismo, relacionarse consigo mismo. Dada esta incapacidad, el salir de dicho estado es un proceso que no puede realizarse sin la participación del otro que nos ayude a constituirnos como sujeto y objeto de nuestra voluntad. El otro pasa a ser un garante en la relación del sujeto consigo mismo, que, en tanto consignatario de saber y conocimiento, ese otro “es el conjunto de los principios y prácticas con los que uno cuenta y que se pueden poner a disposición de los demás para ocuparse adecuadamente del cuidado de uno mismo o del cuidado de los otros”⁸⁰, un acicate que invita a descubrirse

⁸⁰ *Ibíd.*, pág. 61.

y conocerse a sí mismo, para así poder gobernarse y conducirse en la vida práctica, siempre gracias a la recurrencia hacia el otro que lo posibilita.

En este momento del transitar humano el desarrollo de la conciencia ha conducido a un trato distinto entre sujetos de igual índole, generando relaciones intersubjetivas orientadas a maximizar dichas relaciones en un círculo virtuoso en el cual el modelo de hombre será aquel que concentre: la dignidad del sujeto como ente individual valioso en sí mismo, manifestado en la reflexión del sujeto para consigo mismo; la necesidad de pertenencia a un sistema social que le permita su ser como sujeto, y por tanto una conciencia política; y por último una relación de crecimiento y liberación de las trivialidades del existir que contribuyan a una vida humana cada vez más rica y auténtica. Todas estas relaciones tienen como punto de partida el sujeto individual, y como finalidad última, la convivencia armónica en sociedad, que a su vez vuelve a poner al sujeto como centro de dicho bienestar en una realidad simbiótica en la que

“[...] ocupándome de mi mismo aseguro a mis conciudadanos su bienestar, su prosperidad, como contrapartida de esta prosperidad general me beneficiaré sin duda de todos estos bienes en la medida en que formo parte de la Ciudad. El cuidado de uno mismo encuentra, por tanto, en el bienestar de la Ciudad su recompensa y su garantía. Uno se salva en la medida en que la Ciudad se salva y en la medida en la que se ha permitido a la Ciudad salvarse al ocuparse de uno mismo”⁸¹.

Dentro de esta tesitura no existe disociación entre el bienestar del sujeto y el de la sociedad a la que pertenece, más aun, no se puede dar uno sin la existencia del otro, tanto así que todos aquellos elementos orientados a conseguir el cuidado y conocimiento de una de las partes se ven necesariamente plasmados y proyectados en el devenir de la otra, convirtiéndose en baremo mutuo del desarrollo y crecimiento generoso y continuo de ambas partes de dicha relación simbiótica. Sociedad, ciudad y

⁸¹ Ibídem, pág. 66.

ciudadanía es la consecuencia necesaria de la confluencia de libertad individual, contacto y comunicación armónica entre iguales, y la conciencia del conocimiento como expresión del bienestar general que permite y envuelve el particular, “porque [el individuo] al todo le debe todo lo que es; hasta la garantía de su existencia, de la que no disfruta sino el ciudadano y solamente dentro de la ciudad o hasta donde llega la influencia de ella”⁸².

Ciudad y ciudadanía, además de proveer bienestar, poseen fuerza educadora, que no tan sólo enseña, sino cuida y protege a ambos polos de la relación durante toda la vida de estos, sin perjuicio del cambio de centralidad que pueda tener uno de los polos en un momento determinado, de tal manera que el proceso educativo puede comenzar para un ciudadano en particular, pero nunca acabar para ninguno. Esta relación que representa una voluntad colectiva no es del tipo contractual calculista y utilitario, sino más bien de orden pasional, en la que el ciudadano, que goza de una participación activa de la voluntad general, posee un «*pathos*» que le transforma en partícipe y responsable de los derroteros por los que se conducirá la ciudad, traduciéndose, dicha participación, en la administración y manejo de la fuerza y el poder que emana de la ciudad, esto es, en el carácter político al que deriva el *ethos* ciudadano.

El conjunto de rasgos y comportamientos que conforman el carácter de este individuo y de la sociedad de la cual forma parte, y que denominamos *ethos* ciudadano, se caracteriza principalmente por la capacidad transformadora que posee el conocimiento en el comportamiento y en el ser mismo del propio sujeto conocedor, un conocimiento útil en el entendido que sirve de guía de la conducta humana y permite, además, su propia liberación por medio de un estado de dominio y soberanía personal que impide cualquier amenaza al bienestar alcanzado y procurado por él mismo. El conocimiento afecta y transforma cualitativamente al ser del sujeto en un movimiento de superación de los defectos y vicios propios de una vida sumida en la ignorancia, elevando al hombre a un estatus de coparticipación con las fuerzas naturales, racionales

⁸² Burckhardt, Jacob, *Historia de la Cultura Griega*, RBA Colecciones, Barcelona, 2005, pág. 117.

y espirituales, que rigen al propio hombre y al universo, colocando al ser humano y a la divinidad como partícipes de un mismo ámbito de realidad, immanente a ambos, separados en grado mas no en cualidad.

El autoconocimiento del sujeto, del hombre como género y de la sociedad en su conjunto, no se riñe con el conocimiento del mundo natural, pues únicamente el dominio de ambos permite comprender el lugar del hombre en el mundo, ya sea natural o social; la libertad sólo se podrá alcanzar en la medida en que el hombre logre erradicar sus miedos y comprender las causas del comportamiento de la naturaleza, comprendiéndose a sí mismo como parte del universo natural, al igual que como entidad única y particular del mismo, que obliga a contemplarse como un ser determinado por sus circunstancias, ante las cuales debe prestar atención a la hora de conducir su vida: “el alma virtuosa es un alma que está en comunicación con todo el universo, que está atenta a la contemplación de todo y que, por tanto, se controla a sí misma en sus acciones y en sus pensamientos”⁸³.

Hasta aquí podemos apreciar que el conjunto de estos rasgos y comportamientos, tanto personales como colectivos, además de conformar un cierto carácter ciudadano, fundan una ética centrada en el cuidado, conocimiento y conducción del sujeto para consigo mismo, en donde, como ya hemos dicho, este último es auto-finalidad, es objetivo a alcanzar en un proceso de transformación y conversión del sujeto sobre sí mismo. Para ello el conocimiento es asumido como un saber sobre el mundo, el hombre y la naturaleza, producido y dirigido hacia el sujeto, quien ontológicamente se ve transformado y enriquecido por efecto de dicho saber, constituyendo en el hombre una experiencia espiritual que logra ser proyectada a toda su realidad social y política.

Ahora bien, al momento de analizar aquello que pudiéramos llamar el proceso de enseñanza por medio del cual se obtiene y comunica este saber, podemos observar que la actitud asumida por los involucrados en dicha

⁸³ Foucault, Michel, *Hermenéutica del Sujeto*, La Piqueta, Madrid, 1994, pág. 85.

transmisión de saber, maestros y discípulos, es una actitud basada en la prudencia, generosidad y apertura tanto del que habla —el maestro— como de quien se tiene en frente —el discípulo— ambos interesados en adquirir y difundir la verdad que permite a su vez la libertad. Mas esta verdad no es una verdad de tipo discursivo o meramente empírico, sino por el contrario es una verdad que debe tener un correlato ético-moral, esto es, debe proyectarse a la conducta de los sujetos, a su modo de vida, eliminando así cualquier separación entre “el sujeto de enunciación y el sujeto de conducta. El sujeto que habla se compromete, en el momento mismo en el que dice la verdad, a hacer lo que dice, y a ser sujeto de una conducta que une punto por punto al sujeto con la verdad que formula”⁸⁴.

La relación pedagógica presente, relativa a la enseñanza y transmisión de conocimientos, destrezas y saberes, se encuentra profundamente ligada al arte de conducir y guiar el alma, de transformar el modo de ser de los sujetos, de tal manera que la verdad, el saber, el conocimiento, así como su comunicación, transmisión y producción, por un lado, y la conducta ética, política, social y espiritual, por el otro, se encuentran en una misma dimensión de injerencia. El saber y la formación humana están intrínsecamente conectados en donde no se puede dar uno sin la necesaria presencia del otro.

Este profundo sentido de humanidad que posee el conocimiento, el saber, y en definitiva, la perenne búsqueda de la verdad por parte del hombre, es el momento de gran lucidez que aporta el mundo greco-latino en los albores del mundo occidental, en donde el primero de los términos de esta relación sirve como los cimientos responsables de sostener el edificio conceptual de la llamada cultura occidental, y el segundo, una proyección derivada del primero, que sin embargo tendrá sus particularidades y evoluciones propias, pero que ambas tienen al hombre, y su participación ciudadana, como centro, principio y fin de sus preocupaciones formativas⁸⁵.

⁸⁴ Ídem. pág. 101.

⁸⁵ Para la revisión y análisis historiográfico de la praxis y de las instituciones educativas desde la antigüedad hasta el presente hemos acudido a la extensa y detallada obra de James Bowen *Historia de la Educación Occidental*, Editorial Herder, tomos I, II y III.

4.3 Conocimiento Funcional y Utilitario

Si en el mundo griego rigió la argumentación racional y la lógica como el cenit de su desarrollo cultural, en Roma será el imperio de la ley la que determinará los caminos por los que se conducirá dicha sociedad, ley que sin ser necesariamente irracional, obedecerá principalmente, y en un primer momento histórico, al influjo de la tradición y la costumbre de los ancestros⁸⁶, la «*mos maiorum*» o corpus normativo de respeto irrestricto a la ley que, junto con la lealtad y el valor militar, servirán como base de la educación romana para alcanzar una vida digna y virtuosa. Este apego a la tradición y la costumbre denota la importancia que posee para el romano el ejercicio de la oralidad como método de transmisión cultural y formación humana, lo cual sumado a la potente influencia helena, termina forjando un nuevo ideal educativo orientado a la formación del «orador» como modelo de hombre capaz de alcanzar una vida pública digna, por medio del dominio y uso de la palabra, entendida como la herramienta que permite al hombre desarrollar su plena humanidad.

Aunque profundamente influidos por el acervo cultural griego, el espíritu pragmático del romano conduce al desarrollo y perfeccionamiento instrumental de la palabra y el lenguaje que, además de ser expresión y desarrollo de la verdad universal y de la libertad humana, su conocimiento y dominio sirve como técnica para la obtención de fines distintos, y en muchos casos opuestos, a los perseguidos por sus antecesores. El hablar franco, la adulación y la retórica serán diversos ejemplos del alcance y finalidad que puede adoptar el uso de la palabra: transmisión y búsqueda de la verdad; el discurso falso y mentiroso; y la persuasión provechosa e interesada respectivamente, son algunos de los objetivos perseguidos por estas tecnologías discursivas que como vemos no siempre están orientadas al desarrollo libre del espíritu, sino más bien a la consecución de fines mucho más prosaicos y triviales.

⁸⁶ Hannah Arendt señala que: “[...] la reverencia hacia el pasado era un elemento esencial de la mentalidad romana, rasgo que no fue alterado por el cristianismo, que sólo cambió los puntos de referencia” en *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996, pág. 205.

Si bien es cierto que históricamente la adquisición de conocimientos y saberes otorgaba a quien los poseía un mayor grado de lucidez, autonomía y comprensión —lo cual se reflejaba en su condición de vida— el arribo de las metrópolis y grandes imperios, trajo consigo el reconocimiento y la asunción del saber —y en especial de aquellos con una aplicación práctica— como una forma de movilidad social y mejoramiento de las condiciones de vida por parte de quienes carecían de dichas condiciones, esto es, de las clases más desfavorecidas u oprimidas de las grandes ciudades. Esto último trajo consigo una completa industria del conocimiento útil, de cara a conseguir el anhelado ascenso social y el posicionamiento en altos cargos burocráticos y administrativos por parte de aquellos grupos sociales que habían estado tradicionalmente marginados de ellos. Todo lo cual derivó en conflictos sociales de diversa índole, así como también en la normalización de una política educativa pública por parte del Estado que pasaba a hacerse cargo y responsable de las prácticas e instituciones educativas.

Lo que en un principio buscaba honrar la tradición y el legado ancestral por medio del desarrollo y estudio de la palabra, la formación del orador y la configuración de un marco legal público que regulase la buena adquisición de conocimientos y saberes, terminó por convertirse en una hipertrofia amanerada, desmedida e irracional de los estudios lingüísticos, despreocupándose —el conjunto de la sociedad educativa— del resto de aspectos formativos necesarios para una educación integral del ciudadano. Sumado a ello la incipiente decadencia de una sociedad volcada cada vez más al hedonismo, la vanidad y la simpleza, hizo que las familias se desvincularan de los procesos formativos, cediendo dicha responsabilidad muchas veces a terceros con poca o nula motivación real por formar, a quienes sólo veían como una fuente pecuniaria o, peor aún, como una relación de sometimiento, como era el caso de los pedagogos o «*līeratotes*»⁸⁷. Los métodos coercitivos y meramente memorísticos se tradujeron en un desinterés y aversión del

⁸⁷ Theodor Mommsen señala en su *Historia de Roma* respecto a los *līeratotes* y *grammatici* que: “Estos profesores eran esclavos o intendentes del jefe de la casa, o bien maestros privados, que enseñaban a leer y escribir griego en su casa o en la de los alumnos. La vara o el látigo desempeñaban su papel en la educación, así como en el ejército y en la política [...]”. *Historia de Roma*, Tomo I, RBA Coleccionables, Barcelona 2005, pág. 496.

aprendiz, tanto del conocimiento en general, así como también de su natural derecho como ciudadano a participar y preocuparse del devenir político de su comunidad, perdiéndose el componente crítico y contestatario del ciudadano consciente de su libertad y responsabilidad para con la comunidad y el bienestar general que antaño había tenido la posesión de conocimientos.

Poco a poco, la pérdida del espíritu crítico del ciudadano, y de la sociedad en su conjunto, quedó reflejada en el carácter dócil, obediente y acomodadizo que fue tomando, en especial las capas medias de la sociedad, por cuanto eran aquellas encargadas de administrar el Estado y por lo tanto las mejor capacitadas para detectar sus errores y carencias. Sin embargo la ausencia de seguridades, la constante amenaza de perder el estatus alcanzado, y en general la precaria situación de vida presente, trajo consigo la pérdida de la autonomía necesaria para poder expresar libremente las opiniones y cuestionamientos al sistema político y a quienes detentaban el poder. Todo ello condujo a una vorágine de restricciones, enjuiciamientos y controles a las libertades públicas, políticas y espirituales a tal grado que el sistema en su conjunto entró en una suerte de entropía cultural que desembocó en la esclerotización de los procesos de transformación y, en definitiva, en la decadencia ética, política y cultural, olvidando el sentido originario de aproximación global al conocimiento que se tuvo en un principio.

Este nuevo *ethos* educativo se aparta del sentido transformador, creador e investigativo, orientado a la toma de conciencia de las libertades constituyentes de la condición humana y su relación con lo universal. Por el contrario, todo lo relativo al conocimiento, su transmisión y organización se orienta nuevamente a la conservación y acumulación enciclopédica y memorística de información en compendios y tratados, sin difundir ni promover la investigación especulativa y el desarrollo de nuevas inquietudes y problemáticas.

A este nuevo escenario educativo se le suma el crítico contexto sociopolítico de decadencia institucional del régimen imperante, el cual, ante tal debilidad, se encuentra totalmente permeable a la influencia de la más variada

índole, tanto en el plano cultural, como en el militar, perdiendo hegemonía en este último y sirviendo como catalizador de todos aquellos grupos y sectas que confluían y trataban de ganarse un espacio en la tumultuosa ciudad imperial romana. Constantemente amenazadas de ser subsumidas por otras de mayor tamaño e influencia, las diversas tribus, sectas religiosas y grupos étnicos luchan por destacar y dominar el espacio público donde poder hacer prevalecer sus ideas y costumbres, todas ellas modificadas e influidas por la fuerte tradición helena y latina. Una de estas etnias o tribus foráneas serán los hebreos, quienes junto con una de sus sectas escindidas, los cristianos, comenzarán poco a poco a tener mayor relevancia en la vida pública imperial y a luchar fuertemente por evitar su absorción por la cultura grecolatina, paradójicamente, por medio de las mismas herramientas y armas conceptuales que le provee la, denominada por ellos, tradición pagana.

El pueblo hebreo, ya en aquella época con una tradición cultural milenaria, posee ciertas características propias que determinarán la posterior mixtura cultural que adoptará el mundo occidental. Una de estas características tiene que ver con su actitud para con la búsqueda del conocimiento —que es la que aquí nos interesa— actitud la cual a diferencia del mundo heleno, no es de carácter especulativo ni empírico, sino por el contrario, conservan la vieja tradición de la revelación divina de la verdad, propia de las tradiciones culturales más primitivas, y de igual manera la conservación del templo o sinagoga, como institución básica donde tratar los asuntos de orden político, económicos y religiosos, pero que a diferencia del templo clásico, esencialmente sacerdotal y volcado al culto reverencial, la sinagoga hebrea posee una fuerte dimensión formadora, siendo asumida como lugar de reunión, enseñanza y aprendizaje aglutinador del pueblo.

A pesar de este carácter pedagógico de la sinagoga —que posteriormente derivará en la iglesia cristiana y la mequita musulmana— la cual hace las veces de institución educadora, que facilita la conservación cultural, la sencilla doctrina hebrea de obediencia incuestionable al mandato divino a través del estudio exegético de las escrituras, al entrar en contacto con el mundo grecolatino, le es imposible poder superar la complejidad de este último

sin verse necesariamente desvirtuado de su concepto original. Es por lo tanto imprescindible asimilar la herencia cultural griega y latina para poder siquiera sostenerse dentro del complejo mundo de la especulación filosófica y del conocimiento analítico y reflexivo, tarea que será asumida, no sin grandes dificultades, por una parte de la intelectualidad hebrea durante estos siglos de confluencia cultural, quienes tratan de compaginar el saber alcanzado por el mundo heleno y las escrituras como forma de racionalizar la fe y de alcanzar la sabiduría divina.

La fuerte atracción que ejercen las grandes metrópolis y la dispersión que generan los conflictos internos dentro de las diferentes etnias y pueblos, trae como consecuencia la proliferación de cultos, religiones y secesiones sectarias. Sumado a ello la vulnerabilidad cultural de un imperio en decadencia basado en el «*panem et circenses*» y el desvirtuado «*carpe diem*», trae como resultado las condiciones óptimas para un total descrédito de las instituciones oficiales y la necesidad de ciertas seguridades que sostengan la vida humana. Dentro de este contexto se difunde uno de estos tantos grupos cismáticos, en este caso de la tribu hebrea, conocidos entre sus pares como los nazarenos. Secta de origen judío que siguen las enseñanzas de Jesús de Nazaret, y denominados posteriormente cristianos por los propios romanos, para diferenciarlos del resto de comunidades y grupos hebreos, adjetivo derivado de la voz griega «*christós*», en alusión a quien sería el ungido o el Mesías según el relato hebreo.

Será este último grupo el que poco a poco irá prevaleciendo, no sin fuertes dificultades y períodos de fuerte rechazo, por sobre el resto de ofertas salvíficas. Si bien la existencia de otros cultos místicos fue una constante en la antigüedad —y en ningún caso el cristianismo tuvo la exclusividad en lo relativo a la vida ultraterrena, la resurrección o la salvación de las almas— los cristianos proclamaban abiertamente una consigna nunca antes vista, una doctrina de salvación personal ultraterrena por medio de una conducta moral al alcance de toda la humanidad, sin diferenciación ni exclusiones; característica que diferencia, separa y confronta a esta rama hebrea con su tronco original, quienes sostienen ser el único pueblo elegido para ser salvados por el Dios

creador, mensaje el cual obviamente impide la asimilación y universalización por el resto de la comunidad.

Al igual que el resto de grupos religiosos, los cristianos fueron incorporando elementos culturales de la tradición grecolatina y precisando su propia novel doctrina, la cual se desarrolla bajo los preceptos antes señalados e incorporando un nuevo paradigma de formación humana basado en la correspondencia del actuar humano con un modelo de vida a ser imitado por todos aquellos que desearan optar a la salvación de sus almas y a la promesa de la vida eterna. Jesús será desde ahora el modelo de vida a imitar para ser merecedor de virtud y dignidad, y por tanto la meta educativa corresponderá a formar un tipo de hombre acorde a este modelo divino que, junto con normar y regular la vida humana, también clarifica y separa lo bueno de lo malo, dando luces para el comportamiento humano en momentos de tinieblas éticas resultante de la decadencia política e institucional.

Así pues, el nuevo paradigma educativo, fruto de la convergencia entre la tradición hebrea y helena, presenta al hijo de Dios como el maestro universal para toda la humanidad, el que antes de ser un cultivador del intelecto, será el guía espiritual que exhorta, prescribe, prohíbe, convierte y redime a los hombres mediante una fe sencilla y fácil de asimilar, tanto por una población con poca o nula instrucción, como por una de mayor preparación. Jesús será presentado como el «*paidagogo*» de la humanidad, que a diferencia de su símil griego, no será un mero acompañante sirviente, sino más bien el maestro encargado de la conversión de las almas mediante un proceso formativo, en el cual Dios pasa a ser el fundamento y finalidad de todo conocimiento, en una suerte de círculo virtuoso en que toda gnosis que emana de Dios se proyecta en el hombre, quien busca, a su vez, la felicidad completa de su espíritu aproximándose y participando de la verdad a través de un movimiento progresivo y lineal hacia una finalidad histórica, esto es, la participación eterna y total de las almas con su creador. La universalidad del mensaje cristiano, su sencillez inicial y el posterior desarrollo epistemológico que deriva en estrategia formativa, reviste a la humanidad en su conjunto de un carácter de macro

proyecto educativo, dentro del cual todos los hombres son susceptibles de abordar.

A pesar de la cada vez mayor influencia que va ejerciendo el mensaje cristiano en buena parte de la población e instituciones oficiales, llegando al punto de ser adoptada como la religión oficial del imperio, nada evita la constante decadencia de éste, que como hemos dicho venía produciéndose desde hacía siglos. Las instituciones educativas, a estas alturas fuertemente influenciadas por el nuevo pensamiento cristiano imperante, terminan deteriorándose a tal punto que acaban por desaparecer casi por completo luego de las persistentes invasiones bárbaras y las luchas intestinas de las diferentes escuelas y grupos de poder por hacer prevalecer su influencia dentro de las mismas.

Es en este nuevo y complejo escenario donde surgirá la institución que, sin proponérselo, terminará siendo la encargada de resguardar, y en muchos casos reproducir, el conocimiento alcanzado hasta la época. El monasterio, que nace como un espacio de retiro espiritual y alejamiento del orbe decadente y turbulento, tiene como principal objetivo practicar una vida ascética a la manera de los antiguos eremitas y anacoretas, que permita el cumplimiento del mandato cristiano. Estos monasterios no tienen por finalidad cultivar y desarrollar inquietudes intelectuales, sino tan sólo alejar de las tentaciones que impidan acceder a la vida eterna. Dentro de este contexto el monasterio asume la tarea de rescatar el legado literario como una forma de evitar pensamientos y conductas peligrosas, ya que la transcripción de códices y libros ocupa buena parte del tiempo del monje, quien asume esta tarea como una forma lúdica de entretenimiento y como una forma de subsistencia económica. Una vez más el conocimiento tendrá un cariz conservacionista antes que motor creador de nuevos horizontes de comprensión humana.

No obstante lo anterior, poco a poco, el monasterio fue incorporando dentro de la vida monacal el desarrollo y cultivo del intelecto como herramienta de transmisión del mensaje religioso. Tareas que antes eran propias de las diferentes escuelas de pensamiento —como lo era la traducción de textos a

diversas lenguas— comenzaron a ser realizadas por los propios monjes, para lo cual éstos debían, a su vez, recibir cierto tipo de instrucción. Todo ello fue gestando un modelo educativo acorde a los objetivos pedagógicos buscados, que, como ya hemos dicho, son la transmisión y ejecución del mensaje cristiano, pero que a diferencia de lo sucedido por aquellos primeros padres de la iglesia que habían hecho uso de la tradición grecolatina para sustentar la doctrina, una radical actitud de rechazo e intolerancia a la herencia del mundo clásico dominó en esta nueva etapa, basando la propuesta formativa en principios morales rígidos y restrictivos que alejarán al hombre de las conductas propias del pasado pagano, asumidas como inmorales y pecaminosas. Se crea por tanto un modelo educativo basado en el necesario temor a Dios, la censura del cuerpo y de la mente, y una valoración extrema a la vida eterna en desmedro de la terrenal.

Esta actitud de rechazo al mundo grecolatino y, en muchos casos, a la propia capacidad racional humana de búsqueda de la verdad⁸⁸, quedó matizada con la llegada de una nueva tradición que intenta reconciliar el legado clásico con el mensaje cristiano y las escrituras. La teología cristiana impulsada por Agustín de Hipona es la encargada de amalgamar estas dos tradiciones, dando por fin carta de ciudadanía a la herencia pagana, cristianizando el ingente legado platónico, y colocando a la filosofía y la reflexión humana como siervas en la tarea de comprender y conocer la fe, reflexionando en torno a Dios. La razón humana será nuevamente condición necesaria, mas no suficiente, para acceder a la comprensión de la divinidad. La división dual de la realidad entre el mundo sensible y el inteligible, es salvada por la participación divina en cada uno de los hombres, quienes deben ser predispuestos para desarrollar las estructuras mentales que les permitan dar el salto a la fe y experimentar subjetivamente la participación divina en su ser interior. Desde ahora en adelante el abismo entre el hombre y la Verdad universal será imposible de salvar por medio únicamente de la razón humana, será necesaria la intermediación de la fe y la revelación para alcanzar la Verdad.

⁸⁸ Dicho rechazo queda reflejada con la conocida sentencia tertuliana «*Credo quia absurdum*» en la cual se muestra una actitud extrema de negación de la razón humana como forma para alcanzar la verdad o el conocimiento verdadero, el cual sólo es posible de lograr, según esta radical postura, por medio de la revelación divina y la fe.

La definitiva decadencia de la ciudad vino acompañada de la decadencia del ciudadano y de los valores que habían sustentado a ambos durante siglos. El ocaso del imperio fue sutilmente adecuado e interpretado como la agonía de unas instituciones terrenales condenadas al perenne fracaso producto de la imperfecta naturaleza humana, la cual debe de redimir sus culpas para alcanzar la verdadera ciudadanía universal en la «Ciudad de Dios»⁸⁹, pero con todo, incapaz de postular un proyecto pedagógico positivo, que vaya más allá de restricciones, prohibiciones y sanciones, que envuelva la rica y compleja diversidad humana.

La nueva situación sociopolítica trae como consecuencia un nuevo tipo de hombre, en completa indefensión, temeroso del porvenir y por tanto menesteroso de seguridades de todas índoles, tanto espirituales como vitales, de tal manera que busca protección y socorro antes que libertad y reflexión. En esta realidad el conocimiento es visto como algo lejano y extraño al hombre común, quien se ve imposibilitado de acceder a él, pues han desaparecido las instituciones que lo proveían libremente, quedando éste atesorado en dicha calidad por reducidos grupos que lo refugian, pero raramente lo difunden.

Recapitulando lo dicho hasta aquí, hemos querido hacer una revisión histórica que nos permitiera identificar aquellos elementos comunes en la evolución de los modelos de formación humana, desde los más elementales hasta aquellos que se nos presentan como los cimientos donde se levantará la posterior cultura occidental, para de esta manera establecer ciertos vasos comunicantes que nos permitan comprender las transformaciones históricas que ha sufrido el concepto educativo.

Uno de los elementos comunes presentes en toda época y sociedad ha sido la necesaria vinculación entre la producción, dominio y control del conocimiento y la capacidad de detentar poder por parte de aquellos que producen, o al menos logran controlar la producción de conocimiento. Es así

⁸⁹ Véase *De civitate Dei*, la magna obra de Agustín de Hipona en la cual presenta los fundamentos de lo que serán posteriormente las relaciones entre el mundo político y el eclesiástico.

que el conocimiento pasa a convertirse en una especie de fetiche que provee de ciertos poderes, espirituales o políticos, y por tanto necesarios de regular tanto su producción como su transmisión.

Hemos visto cómo el conocimiento ha servido como herramienta diversa para las distintas épocas históricas, mutando el sentido y el carácter que dicho conocimiento ha tenido para la configuración de las relaciones humanas, así como también para la constitución y transformación del propio sujeto en su relación para consigo mismo y para su comprensión de su comunidad.

Por último, cada época histórica, de la mano de su desarrollo cultural, ha generado un ideal humano en función de los valores imperantes en dichas épocas. Así pues el ideal heroico, el ciudadano o el cristiano, son modelos de humanidad basados en escalas de valores distintas. Diferencias que se reflejan directamente en los sistemas educativos de dichas épocas y sociedades. Ahora bien, la preponderancia del conocimiento, que si bien ha estado siempre presente en todo momento, ha sido variable dependiendo de circunstancias históricas determinadas. Con la intención de aproximarnos a los objetivos planteados en este estudio, nos abocaremos al análisis de los rasgos socioculturales que determinan las lógicas educativas contemporáneas de tal manera de contrastar y esclarecer el sustrato axiológico, ético y político que se encuentra en la base de los mismos.

5. El Ser Humano como Ciudadano Consumidor: una Antropología Reproductora

La alternativa (a un bienestar general) sería la continuación de un mundo regido por la discordia y el conflicto, en que un océano de miseria rodea a las islas de bienestar

Tom Bottomore
Ciudadanía y clase social

Hasta aquí hemos visto cómo en cada época histórica emerge un tipo o modelo de hombre basado en los requerimientos que dicha época histórica exigía, y a su vez las transformaciones periódicas de las sociedades fruto de la incesante inquietud humana por cambiar y mejorar sus condiciones de vida. En este contexto nos interesa examinar aquellas características estructurales y sistémicas que conformarían el actual modelo de humanidad, que en no pocas ocasiones se ha erigido, presentado y defendido como culminación universal de este proceso de transformación humana y cultural⁹⁰.

La realidad sociopolítica contemporánea establece dos macro estructuras que conforman y rigen las relaciones humanas de buena parte de la

⁹⁰ Desde Hegel en *La fenomenología del espíritu* hasta Francis Fukuyama con *El fin de la historia y el último hombre*, se ha venido declarando el fin de los grandes cambios en la historia de la humanidad, así lo sostiene Vattimo refiriéndose a este último cuando sostiene que “[...] ahora que la ciencia ha realizado efectivamente en la democracia emplazada su «esencia liberal y su ideal de objetividad», Fukuyama está convencido de que «no quedan ya competidores ideológicos serios para la democracia liberal». En otras palabras, la democracia liberal ha triunfado sobre la historia”, Vattimo, G y Zabala, S., *op. cit.*, pág. 55.

población mundial: las democracias liberales⁹¹ o, como las denomina Vattimo, «democracias emplazadas»⁹², y el actual sistema económico basado en el capitalismo y el libre mercado. Ambas estructuras se levantan como manifestación de una misma metanarrativa que hunde sus raíces en la tradición racionalista occidental aristotélica de la verdad como correspondencia, o «*adequatio*», entre el intelecto y la cosa —opuesta a la noción de verdad hermenéutica abierta y correctiva a la que nos hemos referido y adscrito— y que se traduce en la imposición de una verdad objetiva, neutral y científica en donde “la violencia es el significado político de [dicha] verdad”⁹³, por parte de quienes creen ser los depositarios de la misma. Así, la política, como una expresión más de la racionalidad humana, se funda en esta idea de verdad realista que la sociedad toda ha de reconocer, valorar y acatar, anulando todo espacio de discrepancia o disidencia contra el orden establecido de las cosas, y por tanto, neutralizando cualquier intento de transformación que vaya más allá del diálogo permitido y establecido.

Para ambas estructuras es menester la emergencia y reproducción de un cierto tipo de sujeto que permita el mantenimiento y la estabilidad de un sistema vencedor, un orden deslegitimador de alternativas y opresor de débiles y proscritos. La condición de «ciudadano» y «consumidor» serán respectivamente las dimensiones del espectro humano a desarrollar y potenciar por medio de las diversas instituciones sociales, ya sean éstas públicas o privadas. Una de estas instituciones es, sin lugar a dudas, la propia escuela y restantes instituciones educativas, las cuales nos interesa analizar hasta qué medida es propio de estas instituciones abocar su tarea educativa al fomento y reproducción de un sujeto acorde y sumiso a estas macro estructuras hegemónicas y conservadoras de un mundo moral neutralizado y carente de libertad, así como también contrastar ambas condiciones a fin de comprender

⁹¹ Las cuales en opinión de los sectores más pragmáticos “[...] no es [la democracia liberal], ni quiere ser, una democracia «política», es decir, una democracia plena.” en Requejo Coll, Ferran, *Las democracias. Democracia antigua, democracia liberal y Estado de Bienestar*, Ariel, Barcelona, 1990, pág. 241.

⁹² “[...] la democracia emplazada se ha erigido en la culminación del ideal liberal de la ciencia de una objetividad capaz de evitar alteraciones, sacudidas y rupturas”, Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx, op. cit.*, pág. 70.

⁹³ Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx, op. cit.*, pág. 32.

sus aspectos complementarios y contradictorios, como es la propia noción de ciudadanía en un contexto como el de las democracias emplazadas.

Bajo una lectura en clave sociopolítica de las nociones antes dichas, procuraremos establecer las consecuencias existenciales que pueden llegar a traer para el desarrollo personal del sujeto una mengua o hipertrofia de alguna de estas dimensiones que pueda conducir a un anquilosamiento de la sociedad en la búsqueda de mayores niveles de justicia, progreso e igualdad para el conjunto de la humanidad, llegando, incluso, a constatar que aunque todo ciudadano es a su vez consumidor, no todo consumidor es, o puede llegar a ser necesariamente, ciudadano.

5.1 El Derecho de Ciudadanía

Las ideas de «ciudadano» y «ciudadanía» son conceptos de larga data, y como tal, pueden resultar un tanto equívocos dependiendo de la perspectiva de donde se los mire. Así, lo que engloba hoy en día el término ciudadano dista considerablemente de lo que comprendía dicho concepto para el mundo clásico grecolatino, el medieval⁹⁴ o el ilustrado. Incluso en la actualidad el concepto sufre de constantes modificaciones y se resiste a admitir una definición única⁹⁵.

Genéricamente se entiende como ciudadano a aquel sujeto que participa de la organización y funcionamiento de la sociedad a la cual pertenece. Dicha organización y funcionamiento puede ir desde la promulgación de leyes y la administración de justicia, hasta la defensa, por medio de la fuerza, de sus fronteras y de la integridad de sus habitantes; en la época clásica la principal

⁹⁴ “[...] la ciudad, por su economía, por su ambiente, por su ética, ejerce para la masa una función destructora de los vínculos familiares; las epidemias atacan, la solidaridad se relaja, los daños morales se abren paso, la autoridad del jefe de familia se pone en peligro. El ciudadano, a menudo sin antepasados y sin bienes, no puede esperar gran cosa de sus «amigos carnales»; esta debilidad estructural no se debe sólo al número de los hombres «sin nombre y sin familia» sino a la naturaleza misma de la riqueza ciudadana que descansa sobre el dinero”, en Le Goff, Jacques, *El hombre medieval*, Alianza, Madrid, 1995, pág. 160.

⁹⁵ Respecto al concepto de ciudadanía: “[...] sólo en el intervalo comprendido entre 1989 y 1995 se presentaron en el ámbito anglosajón al menos seis elaboradas propuestas para replantear el concepto: *ciudadanía diferenciada* (Young, 1989), *ciudadanía postnacional* (Soysal, 1994), *ciudadanía neorrepública* (van Gunsteren, 1994), *ciudadanía cultural* (Tumer, 1994), *ciudadanía multicultural* (Kymlicka, 1995), *ciudadanía transnacional* (Bauböck, 1995). Desde entonces este ideario no ha dejado de aumentar.”, en Velasco, Juan Carlos, *La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural*, Isegoría, N° 33, año 2005, pág. 191-204.

unidad organizativa de la sociedad era la ciudad⁹⁶, de ahí que ciudadano o político es aquel que forma parte de la «*Politeia*» en tanto que miembro activo que contribuye a su desarrollo y mantenimiento. Ahora bien, a pesar de lo genérico de esta definición, sabemos que una buena parte de la población de las Polis griegas quedaban excluidas del derecho de ciudadanía, como lo eran las mujeres, los esclavos y los extranjeros,⁹⁷ por tanto su participación en el espacio público y en el actuar de los gobiernos era nula o muy escasa.

Aunque la referencia pueda parecer lejana y anacrónica respecto a los actuales criterios que norman la participación política de los sujetos, no hace falta ahondar demasiado para encontrar en la historia reciente de los Estados modernos normas censitarias que restringían de igual, o peor manera, la participación de personas consideradas no aptas para injerir en la toma de decisiones generales que afectaban al conjunto de la comunidad. Más aún, si bien la abolición de la esclavitud y la casi universalidad del sufragio femenino son, hoy en día, realidades manifiestas, las fuertes trabas para la participación política de extranjeros, hoy llamados inmigrantes, todavía nos rememoran resabios de aquellas ancestrales legislaciones. Todo ello obedece al ideal de dominio que está detrás del paradigma lineal del proyecto metafísico de imposición de la verdad, donde en un escenario de vencedores y vencidos, se proyecta dicha lógica al ámbito político bajo la forma de una «democracia metafísica», esto es

“[...] un sistema sostenido por quienes dentro de su orden de hechos, normas e instituciones se sienten cómodos. Ellos son los vencedores, aquellos que creen que la presencia del ser no sólo es

⁹⁶ Citamos aquí la nota al pie de la traductora de la *Política* para la colección de editorial Gredos, Manuela García Valdés, que resulta esclarecedora y oportuna: “Ciudad traduce la palabra griega *pólis* que se refiere a una realidad histórica sin un paralelo exacto en nuestra época; en ella se recogen las nociones de «ciudad» y «estado» [...] La *pólis* era la forma perfecta de sociedad civil; sus rasgos esenciales eran: extensión territorial reducida, de modo que sus habitantes se conocieran unos a otros; independencia económica (autarquía), es decir, que produjese lo suficiente para la alimentación de su población; y, especialmente independencia política (autonomía), es decir, no estar sometida a otra ciudad ni a otro poder extranjero”. Aristóteles, *Política*, Gredos, Madrid, 1988, pág. 45.

⁹⁷ Y así nos lo dice el propio Aristóteles: “Así pues, por naturaleza está establecida una diferencia entre la hembra y el esclavo [...] Pero entre los bárbaros, la hembra y el esclavo tienen la misma posición, y la causa de ello es que no tienen el elemento gobernante por naturaleza, sino que su comunidad resulta de esclavo y esclava.”, Aristóteles, *Ibidem*, pág. 47.

digna de descripción, sino también de contemplación y conservación, toda vez que garantiza la propia condición de ellos mismos”⁹⁸.

Así, la noción de ciudadanía denota un ámbito multidimensional en el cual se conjuga una concepción legal en la que el ciudadano queda revestido de un conjunto de derechos (civiles, políticos y sociales, según la conocida clasificación de Thomas Marshall)⁹⁹ y obligaciones, que le brindan seguridades jurídicas que terminan configurando un estatus; y un cierto ideal político que implica la presunción de libertad y pertenencia a una comunidad de iguales que garantiza la participación y el ejercicio político en los asuntos públicos. El tipo de relaciones, políticas, económicas y jurídicas, que se establecen bajo esta categorización ciudadana son opuestas y contradictorias con otras fórmulas de relaciones humanas que han tenido lugar en el pasado, y que aún podemos observar encubierta o explícitamente manifiestas, tales como el vasallaje, servidumbre, cortesanía e, incluso, la esclavitud; relaciones en las cuales los principios de igualdad, libertad, participación, entre otros, quedan anulados o simplemente no están presentes como condición previa para entablar un trato que implique una dignidad humana común¹⁰⁰.

Rápidamente se puede apreciar que una de las cuestiones de mayor importancia en la constitución de un ideario de ciudadanía será la criba utilizada para permitir la participación e inclusión de grupos cada vez mayores y tradicionalmente relegados en la toma de decisiones de los destinos de la comunidad de la cual se forma parte. Si bien la historia de las transformaciones políticas y sociales nos muestra que la tendencia ha ido en la dirección de reducir las restricciones a la participación política, esta situación ha supuesto cuestionar permanentemente los requisitos exigidos para la obtención del estatus de ciudadano, tanto es así, que bien se puede afirmar que “[...] la historia jurídico-política de la humanidad es, en gran medida, la historia de la

⁹⁸ Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx, op. cit.*, pág. 53.

⁹⁹ Marshall, Thomas, *Ciudadanía y clase social*, Alianza, Madrid, 1998.

¹⁰⁰ “El estatus de la sociedad feudal era el sello de clase y la medida de la desigualdad. No existía un conjunto uniforme de derechos y obligaciones para todos —nobles y plebeyos, libres y siervos—, en virtud de su pertenencia a la sociedad. En ese sentido, no se disponía de un principio de igualdad de los ciudadanos para contrarrestar el principio de desigualdad de las clases” en Marshall, Thomas, *Ciudadanía y clase social*, Alianza, Madrid, 1998, pág. 24.

lucha por la ciudadanía, de su reconocimiento y extensión a todos los seres humanos [...] de ser titular del «derecho a tener derecho»¹⁰¹.

Como vimos en capítulos anteriores, la constante toma de conciencia de las libertades individuales producto del desarrollo creciente de la razón y el conocimiento, permitió a su vez, que dicho “[...] ideal de conocimiento acompañara al de justicia, fenómeno que abre la posibilidad de entender la historia, y por consiguiente la política, como un proceso dinámico hacia mejores situaciones colectivas [...]”¹⁰², todo lo cual derivó en un sentido ético que intentaba conciliar el bienestar individual con el colectivo, ya que, como hemos establecido más arriba, el reconocimiento de mi libertad, prerequisite de mi acción ética, viene dado por el reconocimiento intersubjetivo del otro en un plano de igualdad.

Ahora bien, una vez el sujeto ha tomado conciencia de su libertad individual y de su igualdad respecto a sus pares, éste se asume como responsable de su destino personal y su bienestar, ambos que pasan necesariamente por su vinculación comunitaria, la cual lo lleva a preocuparse del destino, no tan sólo personal, sino del conjunto de la comunidad que forma parte. De esta manera el ciudadano, preocupado de sí mismo, cuida de la misma manera la buena salud de su comunidad, posee un interés público por el bien común, lo cual en una lectura política se traduce en la preocupación y participación activa de los sujetos-ciudadanos en la esfera pública.

Retomando esta doble lectura de la ciudadanía, entendida como condición legal —que provee al individuo de amparo jurídico— y la noción más política de participación y co-gobernanza —esto es “[...] la capacidad de la comunidad política para tomar control de sus propios destinos”¹⁰³— observamos la dicotomía entre dos interpretaciones o modelos de participación ciudadana y, por ende, del papel que debe jugar la sociedad civil en la estructura organizacional del Estado-nación moderno, más aún cuando esta

¹⁰¹ Velasco, Juan Carlos, *La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural*, Isegoria, Nº 33, año 2005, pág. 195.

¹⁰² Requejo Coll, Ferran, *op. cit.*, pág. 25.

¹⁰³ Velasco, Juan Carlos, *op. cit.*, pág. 197.

misma idea se encuentra cuestionada de ser la mejor unidad política básica para la progresión de la participación ciudadana¹⁰⁴. Por un lado tenemos la mirada propiamente liberal, que asume la noción de ciudadanía como asunción de derechos individuales, dentro de un marco jurídico y legal, que concede al sujeto una suerte de «libertad negativa» en donde éste es libre en tanto no se encuentra sometido a la voluntad de un tercero, sino únicamente al entramado legal admitido y reconocido por sus afectados. De aquí se sigue que mientras menores sean las trabas legales que rigen la convivencia, mayor será el grado de libertad del que se goza¹⁰⁵.

Por el otro lado tenemos aquella mirada de ciudadanía —para algunos, complementaria a la anterior— que prioriza una noción de «libertad positiva» en la que la voluntad, ya sea general o particular, no se vea coaccionada por dependencias de ninguna índole, para lo cual se requiere de la participación general de la sociedad en el gobierno de ella misma, pues no se puede dar el caso de individuos libres dentro de sociedades sometidas. Es por ello que se pone el acento en el bienestar del colectivo y en los requerimientos de la voluntad general, la cual debe ser dilucidada por medio de la participación e involucramiento del máximo número de sujetos-ciudadanos posible, que expresen su parecer y colaboren en la ejecución de los objetivos planteados. Para lograr lo anterior es condición necesaria una fuerte cohesión social, la cual se consigue minimizando la conflictividad y generando vínculos afectivos, identitarios, éticos y racionales que movilicen al individuo a la participación política en clave solidaria que redunde, finalmente, en la formación de un sujeto consciente de la responsabilidad que le cabe en la buena salud de su comunidad.

¹⁰⁴ Desde diversos flancos se han dirigido los cuestionamientos al modelo de Estado-nación moderno o ilustrado, ya sea como negación de dichos ideales propias de las corrientes postmodernas (Lyotard), como superación de dichos ideales en lo que se ha dado por llamar una segunda modernidad (Beck), o una disolución líquida de aquellos fundamentos antaño incuestionables (Bauman).

¹⁰⁵ John Stuart Mill plantea este ideal de independencia del individuo respecto a la coacción por parte de terceros señalando que la sociedad o el Estado puede ejercer acciones de fuerza contra el individuo únicamente si “[...] la conducta de la que se desea disuadirle [está] destinada a perjudicar a un tercero. La única parte del comportamiento de cada uno por la que es responsable ante la sociedad es la que concierne a otros. En la que le concierne meramente a él mismo, su independencia es, por derecho, absoluta. Sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su mente, el individuo es soberano”, en *Sobre la libertad*, Tecnos, Madrid, 2008, pág. 84.

Esta última mirada de la ciudadanía participativa, que dependiendo de sus matices y énfasis, se puede denominar comunitarista o republicana, adolece, dicen sus críticos, permanentemente del riesgo de exclusión, ya que para la realización de la comunidad participativa es menester cierta homogeneidad en los fines que dicha comunidad se ha propuesto, uniformidad tal que parece difícil, sino imposible, de lograr a escala global producto de la propia multiplicidad cultural humana. No obstante, como ya se ha señalado en capítulos anteriores, la propia condición humana permite encontrar aspectos comunes compartidos universalmente por todo sujeto que lo hace miembro de la comunidad planetaria. La dimensión lingüística y comunicativa, intrínseca a todo ser humano, posibilita una proyección política inclusiva y abierta a cada hombre, que sumado a una concienciación de los efectos y repercusiones globales que puede traer consigo la pauperización política de gran parte de la comunidad planetaria, debido a la complejización económica, mediática y tecnológica de una aldea global interconectada, hace necesaria una mirada de conjunto que considere a todo ser humano, por el mero hecho de existir, como un integrante de la propia comunidad.

Ahora bien, aunque la misma noción de ciudadanía se define en términos no universalistas —incluye dentro de la comunidad política a aquellos que comparten rasgos que le hacen merecedor de dicha condición, y por tanto excluye a aquellos que no— una vez alcanzada la conciencia de esta pertenencia planetaria que derriba fronteras y afecta transversalmente al conjunto de la humanidad, es posible construir una suerte de ciudadanía universal¹⁰⁶ en la que todo individuo, al verse directamente afectado por una decisión política, judicial o económica de impacto global, dejarán “[...]”

¹⁰⁶ La noción de una ciudadanía universal y las consecuencias planetarias que traen consigo las decisiones políticas ejercidas en un lugar y momento determinado, ha sido defendida, con diversos matices, desde la antigüedad clásica, pasando por las ideas ilustradas y llegando hasta hoy en voces como la de Habermas y otros. Como ejemplo de esto citamos el siguiente fragmento de *La paz perpetua*: “La comunidad —más o menos estrecha— que ha ido estableciéndose entre todos los pueblos de la tierra ha llegado ya hasta el punto de que una violación del derecho, cometida en un sitio, repercute en todos los demás; de aquí se infiere que la idea de un derecho de ciudadanía mundial no es una fantasía jurídica, sino un complemento necesario del código no escrito del derecho político y de gentes, que de este modo se eleva a la categoría de derecho público de la Humanidad y favorece la paz perpetua, siendo la condición necesaria para que pueda abrigarse la esperanza de una continua aproximación al estado pacífico” en Kant, E., *La paz perpetua*, Espasa-Calpe, Madrid, 1984, pág. 117.

oportunamente al margen los rasgos culturales característicos de cada individuo [...] de modo que éstos dejan de ser relevantes como criterios de inclusión/exclusión”¹⁰⁷, colocando el énfasis en los aspectos comunes compartidos universalmente, como lo es el aspecto lingüístico y deliberativo del género humano que debiera permitir la resolución racional y pacífica de situaciones conflictivas.

No obstante lo anterior, una noción de ciudadanía universal no quedaría exenta de requisitos, muy por el contrario esta idea implica necesariamente estimular, además de este sentimiento de pertenencia común al género humano, el compromiso y responsabilidad para con una comunidad política a escala planetaria y que ponga el énfasis en aquellos aspectos comunes a todos los hombres, que convoque a la integración y la convivencia armónica entre individuos y comunidades dentro del espacio público, dejando a la esfera privada los componentes identitarios como lo puedan ser aquellos de carácter étnico, religioso o cultural. Será menester, por tanto, enfatizar aquellos elementos que permitan esta vinculación e inclusión política global, como lo es el ejercicio de las libertades en el marco del espacio público a través de la participación y adhesión de los individuos a los asuntos de la *res publica*, en la que cada sujeto vea en ella, en la vida en común que permite el espacio público, la garantía de su autorrealización personal¹⁰⁸.

Con todo, para la realización material de una ciudadanía como la hasta aquí planteada, hace falta por un lado la formación de un sujeto consciente de su responsabilidad como agente causante de este modo de relación política que le inste a la participación y supervisión constante del ejercicio político, y por otro, que las propias instituciones públicas fomenten los espacios de participación y deliberación ciudadana en los cuales los sujetos puedan sentirse partícipes de la construcción común de los espacios públicos de

¹⁰⁷ Velasco, Juan Carlos, *op. cit.*, pág. 199.

¹⁰⁸ Una vez más Kant nos dice “No basta para ello, en efecto, que la voluntad individual de todos los hombres sea favorable a una constitución legal [...] Hace falta, además, para resolver tan difícil problema la unidad «colectiva» de la voluntad general; hace falta que todos juntos quieran ese estado, para que se instituya una unidad total de la sociedad civil. Por tanto, sobre las diferentes voluntades particulares de todos es necesario, además, una causa que las una para constituir la voluntad general, y esa causa unitaria no puede ser ninguna de las causas particulares”. Kant, E., *La paz perpetua*, *op. cit.*, pág. 135.

convivencia. Es esta profunda y radical convicción democrática de formación y fomento de ciudadanía consciente, participativa y responsable la que queda cuestionada en los actuales modelos de democracias emplazadas, ya que dichos modelos antes que permitir dicha participación, la restringen y limitan a ciertos espacios rituales y litúrgicos más interesados en neutralizar y contener las transformaciones emanadas de la sociedad organizada. Sumado a lo anterior, una cada vez mayor consciencia y claridad de la disociación entre los intereses de los representantes y sus representados, acaba por debatir y disputar el principio de democracia representativa y de paso el propio Estado de Derecho.

5.2 Consumo como Negación de Ciudadanía

Hemos señalado más arriba que la condición de ciudadanía es aquella que otorga un cierto estatus a los miembros de una determinada comunidad, en la que dichos miembros gozan de una presunta igualdad formal en relación a sus derechos y obligaciones para con la comunidad que les acoge, condición que atenúa las desigualdades existentes en los restantes ámbitos que la vida privada pueda generar, ya sean estos, económicos, valóricos, ideológicos, étnicos, etc.

La sociedad, reconociendo las diversas realidades desiguales presentes en una comunidad de individuos, asume la tarea de nivelar e igualar dichas condiciones disímiles con el propósito de entregar las herramientas que permitan en el futuro la participación política del máximo número de sujetos. Lo anterior presupone dos cosas. Primero, que realmente se desee la participación política mayoritaria de los miembros de la comunidad; y segundo, que las instituciones encargadas de dicha nivelación cumplan dicho objetivo, en aras de incluir a los sujetos en la vida pública de la comunidad. La educación y la escuela, siguiendo la ya citada clasificación de Marshall, se plantea como el pilar fundamental de aquella gama de derechos sociales que permiten a su vez la construcción de ciudadanía. A pesar de estar dirigida a no ciudadanos:

“La educación de los niños tiene consecuencias directamente relacionadas con la ciudadanía, y cuando el estado garantiza su educación piensa en los requisitos y naturaleza de la ciudadanía. En realidad, trata de fomentar el crecimiento de ciudadanos en potencia. El derecho a la educación es un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo de aquella es formar en la infancia a los adultos del futuro; por tanto, debe considerarse no como el derecho del niño a frecuentar la escuela, sino como el derecho del ciudadano adulto a recibir educación”¹⁰⁹.

Entendida de esta forma, la escuela cumple un rol social que sobrepasa lo meramente asistencial, como lo estrictamente cognitivo para convertirse en un espacio de integración y confluencia pre-político, en el cual el individuo toma conciencia de su vinculación social y de su futura responsabilidad cívica, comprendiendo a la sociedad como un organismo constituido por una multiplicidad de condiciones, realidades y circunstancias, permitiendo, de esta forma la construcción de un sentimiento de comunidad y un denso tejido social. En definitiva, la educación, garantizada como un derecho social en todas sus formas, permite al individuo hacer un uso efectivo de los derechos implícitos en la propia condición de ciudadano¹¹⁰.

Ahora bien, como ya señalamos anteriormente, el modelo de sociedad contemporáneo se basa, no tan sólo en el derecho de ciudadanía, sino también en un sistema económico capitalista que si bien hace uso de los mismos principios de libertad e igualdad sobre los que se sustenta el primero, el desarrollo y aplicación del segundo genera necesariamente una estratificación social basada en la desigualdad de clases sociales que se contrapone, paradójicamente, a los objetivos que persigue el ideal ciudadano de participación política, derechos fundamentales, voluntad general y bienestar común, entre otros. Por el contrario, tanto el sistema capitalista temprano como

¹⁰⁹ Marshall, Thomas, *op. cit.*, pág. 34.

¹¹⁰ No obstante, puede darse el caso que, existiendo derechos sociales tales como educación, sanidad o vivienda, queden excluidos los restantes derechos civiles y políticos, como fue el caso de los regímenes totalitarios del siglo XX, situación que refuta la idea que presenta a los derechos sociales como resultado directo de la obtención de los de índole civil y política.

el tardío, hunde sus raíces en los principios de la libertad individual, sobre la cual poder establecer relaciones contractuales entre particulares, generalmente bajo condiciones de negociación desiguales, al margen de cualquier consideración extraña a las partes involucradas en dicho contrato. De esta manera, una posible lectura nada radical al respecto nos diría que

“[...] la función del Estado debería limitarse a mantener la moneda y el imperio de la ley, dejando las relaciones individuales al gobierno del mercado [...] El colectivismo, en todas sus formas, socava el mercado, y cuando el Estado intenta suplantarlo, sumando los millones de necesidades individuales en las que aquél debería mediar, el caos económico y la tiranía política están servidos”¹¹¹.

Tal visión política de la sociedad, camuflada bajo ropajes de leyes económicas racionales irrestrictas¹¹², sostiene que todo tipo de relación humana es susceptible a la mediación mercantil y la satisfacción de necesidades básicas como posibles campos para actividades lucrativas. De esta forma, lo que una vez fue concebido como un conjunto de derechos que premunían de un cierto estatus político, bajo la mirada mercantil, se transforman en necesidades masificadas susceptibles a ser adquiridas como artículos de consumo, cambiando el estatus del sujeto, ya no en ciudadano, sino en consumidor ávido de adquirir un producto; momento en el cual el tipo

¹¹¹ Robert Moor, prefacio a T. H. Marshall, *op. cit.*, pág. 10.

¹¹² En un artículo publicado en The New York Time, el premio Nobel de economía Paul Krugman, refiriéndose a las causas de la última crisis económica mundial de 2008, realiza una fuerte crítica a esta tendencia señalando que: “la profesión económica se extravió porque los economistas, como grupo, confundieron la belleza, revestida de unas matemáticas de aspecto imponente, con la verdad [...] En pocas palabras, la fe en los mercados financieros eficientes cegó a muchos, si no a la mayoría, de los economistas ante la aparición de la mayor burbuja financiera de la historia [...] los economistas fueron seducidos por la visión de un sistema de mercado perfecto, sin fricciones. Si la profesión ha de redimirse a sí misma, tendrá que aceptar una visión menos atractiva; la de una economía de mercado que posee muchas virtudes, pero en la que también abundan las fallas y las fricciones [...] los economistas, tienen que enfrentarse a la inconveniente realidad de que los mercados financieros están muy lejos de la perfección, y que están sujetos a extraordinarios engaños y a la locura de las multitudes [...] Cuando de lo que se trata es de un problema demasiado humano de recesiones y depresiones, los economistas tienen que abandonar la solución, bonita pero equivocada, de suponer de que cada cual es racional y que los mercados trabajan perfectamente” en Krugman, Paul, *How Did Economists Get It So Wrong*, The New York Times, 6 de septiembre de 2009.

http://www.nytimes.com/2009/09/06/magazine/06Economic-t.html?pagewanted=1&_r=2&ref=paulkrugman, Visitado en mayo de 2013.

de relaciones humanas abandonan el plano de la convivencia política, el espacio público y el bien común, y pasan a regir las leyes del mercado en las que el sujeto es asumido como cliente y el proveedor del servicio, como empresario o emprendedor, quien satisfará las necesidades de su cliente en función del poder adquisitivo de éste.

Si bien es cierto durante los siglos en que se ha desarrollado el actual modelo político y económico se han implementado sistemas mixtos¹¹³ en los cuales la iniciativa privada coexiste, y en algunos casos auxilia, en la provisión pública de servicios alzados al estatus de derechos ciudadanos, dicha participación privada estuvo motivada tradicionalmente por un sentido público que potenciaba tanto la dimensión político-cívico-ciudadana del sujeto, como la de usuario-cliente-consumidor de bienes y servicios. Esta perspectiva entiende al sujeto dentro de la dicotomía ciudadano-consumidor, en la que como resultado del pleno ejercicio de la condición de ciudadano se produce un aumento en los estándares alcanzables de bienes y servicios que proveen de bienestar social, y que a su vez potencian la condición de cliente-consumidor individual, todo lo cual redundando en mayor actividad económica que, supuestamente, generará mejores condiciones de vida para los ciudadanos, en una suerte de círculo virtuoso en el que el *zoon politikon* y el *homo economicus* resultan conciliados y mutuamente beneficiados. Este planteamiento conciliador pretende reducir las brechas de desigualdad, con el objetivo de conseguir paz social perdurable en el tiempo y sobre la cual cada individuo pueda desarrollar libremente sus inquietudes personales, existenciales y de autorrealización

“Estamos, en suma, en la era del capitalismo *corporatista*, donde la competencia perfecta y el automatismo del mercado son directamente abolidos y sustituidos tanto por la regulación pública estatal, como por la regulación privada [...] Regulaciones ambas basadas en el famoso *pacto keynesiano*, presidido por la aceptación inevitable, por parte del trabajo,

¹¹³ La culminación de esta mirada de la sociedad será el establecimiento del Estado de Bienestar o Welfare State en conjunto con las políticas económicas intervencionistas keynesianas.

de la lógica de la ganancia y del capital como principales guías de la asignación de recursos a nivel micro, a cambio de participar en la negociación de la distribución del excedente social a nivel *macro*¹¹⁴.

Observamos en la actualidad un fenómeno que conduce a un nuevo desequilibrio entre los polos de esta relación dicotómica, cual es la cada vez mayor anulación de la condición de ciudadano eclipsada por el desarrollo excesivo y predominante de la dimensión primitiva, innata e inalienable de consumidor, propia del ser humano. Si bien todo ser humano necesita consumir bienes, productos —y hoy por hoy servicios— para poder desarrollar su existencia, como decíamos anteriormente, con ciertos mínimos de bienestar, dicha necesidad de consumo vital no estuvo, en épocas pasadas, enfrentada con la posibilidad de una vinculación social que produjera altos grados de solidaridad y por tanto cohesión social. Por el contrario el consumo llegó a apreciarse como una forma de integración social¹¹⁵. Asistimos en la actualidad a la instalación de un modelo de consumo que niega e impide cualquier tipo de integración y cohesión social, muy por el contrario estimula un individualismo egoísta basado en la satisfacción de falsas necesidades.

Ahora bien, una crítica interna a la condición de consumidor, una vez alcanzado el actual nivel de desarrollo de la «sociedad de consumo», no puede emanar desde una posición puritana o neoconservadora, sino más bien debe ser abordada a partir de una mirada que pretenda comprender la satisfacción del deseo y el goce del placer como estructuras fundamentales de la condición humana, así como también el conjunto del sujeto social y las lógicas de resistencia, cambio y confrontación, que pueden darse dentro de una dimensión política del hecho adquisitivo. Así pues, las diversas aproximaciones hacia la satisfacción del deseo por parte de escuelas de pensamiento, cultos religiosos, o corrientes políticas, ubican al deseo como un elemento central o marginal dependiendo de la orientación de éstas. Un puritanismo ascético orientado a la salvación trascendente, pretenderá la negación del deseo en

¹¹⁴ Alonso, Luis Enrique, *La era del consumo*, Siglo XXI, Madrid, 2005, pág. 10.

¹¹⁵ “El individuo forma parte del «grupo», porque consume un conjunto estandarizado de bienes y, a la vez, consume tales bienes porque forma parte del «grupo»” Dahrendorf, Ralf, citado por Alonso, *op. cit.*, pág. 13.

orden a anular las individualidades y particularidades de un yo, en función de un nosotros trascendental. Por otro lado, un hedonismo exacerbado busca justamente lo contrario, negar el deseo por medio de la satisfacción continua, que acaba anulando cualquier posibilidad de vinculación comunitaria, ensalzando un individualismo extremo. Una satisfacción armónica del deseo busca hacer compatible la autorrealización del yo vinculándolo a una realidad social que es en definitiva la que permite la satisfacción material del deseo.

Al contrario de esta última mirada armónica de satisfacción, la disposición del consumo como deseo pretende “[...] instalar el consumo como una necesidad interior. Cuando el consumo es el eje o el motivo central de un proyecto existencial, puede decirse que éste se instala como «sentido de vida»”¹¹⁶. Y es justamente éste el objetivo primordial de una sociedad y una cultura capitalista exacerbada, esto es, convertir el deseo de consumo adquisitivo de bienes y objetos materiales en una necesidad vital, cuya privación haría desmoronarse el proyecto existencial.

A diferencia de la posesión, que implica el sometimiento de voluntades ajenas a la propia —lo cual envuelve a su vez un control mayor y más profundo de la cosa poseída y un cierto grado de pulsión instintiva de dominación— la mera adquisición carece de un estatus de deseo ontológico que necesite ser cubierto por imperiosa necesidad existencial. Por el contrario, la tendencia adquisitiva surge de capas exteriores del ser, como medios secundarios de satisfacción que, azuzada únicamente por elementos socioculturales, muta en necesidad vital. En este sentido Bauman señala que

“La cultura de la sociedad de consumo no es de aprendizaje sino principalmente de olvido [...] se invierte la relación tradicional entre la necesidad y la satisfacción: la promesa y la esperanza de satisfacción preceden a la necesidad que se ha de satisfacer, y siempre será más intensa y seductora que las necesidades persistentes”¹¹⁷.

¹¹⁶ Moulian, Tomás, *El consumo me consume*, Lom Ediciones, Santiago, 1999, pág. 18.

¹¹⁷ Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 1999, pág. 109.

De esta manera, el adquirir ha tomado un peso específico que no le era propio, convirtiéndose en el centro del deseo, y cuya satisfacción, el consumo y la adquisición, provee el mayor, y en muchos casos el único, placer disponible para el hombre. Dentro de esta lógica de consumo capitalista “la necesidad ya no es aquella cualidad fija, estable y casi rígida que servía como parámetro moral del consumo”, sino que, fundada en la idea de desigualdad, maximización de ganancias y aprovechamiento de la ingente capacidad productiva humana y tecnológica, la creación de falsas necesidades “es el signo de una economía del despilfarro, de una economía cuyo objetivo es la producción de consumidores hedonistas”¹¹⁸.

Para que esto último pueda llegar a realizarse —la instalación del consumo como deseo y la satisfacción de dicho deseo como principal fuente de placer y goce de la vida moderna— es necesario restringir o minimizar las restantes fuentes proveedoras de placer o, al menos, mediatizar su plena realización a través de la adquisición de un objeto o servicio. Dicha adquisición precisa a su vez de un nuevo elemento para su completa realización, el dinero—que-permite-el-consumo-que-provee-placer-que-satisface-el-deseo. Es aquí donde entra en juego el trabajo humano como mero medio de obtención de dinero que posibilite el consumo. Trabajo el cual ha perdido cualquier vinculación como forma de realización humana gratificante, ya que llevado a condiciones degradantes, autómatas o rutinarias, pierde la capacidad de proveer satisfacción y goce que alguna vez tuvo, quedando reducido a condición de surtidor pecuniario. De esta forma el sentido o finalidad de toda vida orbita regularmente entre el consumo satisfactor de deseos, el dinero que permite el consumo, y el trabajo como medio de obtención de poder adquisitivo, quedando excluida cualquiera otra motivación trascendente o extrínseca al propio acto de adquisición consumista.

Si bien la actual desvalorización del trabajo como fuente de satisfacción humana, en muchos aspectos se desprende de la pauperización clásica del trabajo enajenado fabril, en el que el cuerpo es reducido a dispositivo mecánico

¹¹⁸ Moulian, Tomás, *op. cit.*, pág. 31

y eliminada de la acción física cualquier dimensión cognitiva, vitalizante o enriquecedora, en lo que se ha dado por llamar la era postfordista¹¹⁹, dicha desvalorización se encuentra más relacionada con la modificación de las relaciones sociales intersubjetivas que el trabajo puede generar en las actuales condiciones. El absoluto desequilibrio entre las fuerzas productivas y el capital genera el sometimiento del primero por el segundo, lo cual se traduce en precariedad laboral, inseguridad e incertidumbre vital, política y económica, e incapacidad negociadora de mejores condiciones laborales. Lo anterior desemboca en altos grados de malestar y frustración, generalizada transversalmente en toda la sociedad. Ahora bien, lejos de ser una consecuencia indeseable de este modelo de desarrollo económico, la frustración que trae consigo una vida laboral inapetente es pretendida y aprovechada para la construcción de un mundo hedonista que ve en el consumo la manera de suavizar y camuflar este malestar existencial del diario vivir, pero que, a su vez, lo conduce y envuelve en una espiral de consumo necesario como tranquilizante de dicho malestar, lo cual le obliga a cuidar sus niveles de ingresos que le permitan dichas cotas de consumo analgésico, por tanto, sometiéndose aun más a las precarias condiciones de un trabajo enajenante.

El tipo de relaciones humanas que pueden establecerse en esta cultura del consumo, quedan todas ellas sometidas al influjo, ya sea del producto adquirido por el consumidor, o de la capacidad adquisitiva de éste, identificando el ser del sujeto con la tenencia de cosas materiales exteriores al propio sujeto; la influencia que pueda ejercer dicho sujeto en las relaciones

¹¹⁹ Respecto a este concepto véase la obra citada de Alonso, en donde plantea que: “En los años ochenta y noventa, este modelo (el fordista) se deconstruye y reconstruye también en múltiples dimensiones, buscando siempre relanzar la tasa de ganancia privada por encima de cualquier derecho o garantía social asentada durante el período fordista. El marco económico que se genera es un espacio mercantil global, en el que el horizonte no es ya tanto un capitalismo industrial y material como un capitalismo financiero, virtual e inmaterial”, y más adelante “En este contexto, la «desregulación» se ha convertido, paradójicamente, en el centro ideológico del nuevo modelo de regulación postfordista. Ésta, más que un nuevo criterio ordenado de articulación social entre producción y consumo, se ha venido comportando [...] como una acumulación de normas diferenciadas de uso y reproducción de fuerza de trabajo, unificada sólo por el hecho de una máxima remercantilización [...] La flexibilidad, la rapidez, la adaptación y el cambio se han convertido en el nuevo paradigma productivo, frente a la continuidad, linealidad, rendimiento a largo plazo y estabilidad del modelo fordista” Alonso, *op. cit.*, págs. 65 y 66.

sociales estará igualmente mediatizada por su poder de compra; y por último, la idea de felicidad se relaciona exclusivamente con el ensanchamiento material, el confort individual y el divertimento efímero pero repetitivo en un eterno presente¹²⁰.

En este contexto sociocultural el resto de dimensiones constitutivas de la condición humana quedan empobrecidas y completamente subsumidas al espectro consumidor, marginando, entre otras, la dimensión política inclusiva y participativa, y por tanto ciudadana que hemos presentado aquí como ejemplo de integración política y social. Se impide, de esta forma, la organización política con fines críticos, transformadores y creadores de nuevas y mejores condiciones de vida; organización política que cuestione y enfrente el estado actual de las relaciones sociales. El estatus que una vez revestía la condición de ciudadano como merecedor de una serie de derechos y obligaciones políticas, ha sido desplazado por el estatus que proporciona ser cliente-consumidor, estatus el cual todo sujeto desea alcanzar. Sin embargo, dadas las esenciales relaciones de desigualdad que genera el sistema económico capitalista, una buena parte de la comunidad queda doblemente marginada: como ciudadano, ya sea porque dicha condición ya no supone las seguridades sociales y políticas que antes generaba, o porque dichos derechos han pasado a ser bienes comprables que cada individuo debe proveerse particularmente; y marginado como consumidor, puesto que sus niveles de ingresos no le permiten alcanzar plenamente el estatus que proporciona el ser un consumidor exitoso.

No obstante lo anterior, este segundo tipo de marginación es contrarrestada a través de dos vías: la sistémica vía crédito; y la antisistémica en forma delictiva. Los altos grados de consumo por parte de los sujetos bien podrían interpretarse como el mejoramiento de sus niveles de ingreso y, por tanto, el mejoramiento de la calidad de vida. Sin embargo observamos que los altos niveles de consumo no están relacionados a una mejor distribución de la riqueza o a mejoras salariales derivadas de pactos políticos. Por el contrario, el

¹²⁰ Entre otros, citamos la extensa obra de Zygmunt Bauman, quien analiza las consecuencias humanas que trae consigo esta nueva era planetaria.

sistema ha ideado una forma de acceso ficticio al consumo por medio del crédito masivo con muy bajas o nulas exigencias para ser otorgado. Esto, como decíamos más arriba, hipoteca el futuro del trabajador y le obliga a responder periódicamente a un cúmulo de obligaciones financieras, limitando su capacidad negociadora y reivindicativa de mejoras estructurales, puesto que, urgido y apremiado por la deuda contraída, estará más preocupado e interesado en no perder su puesto de trabajo, a pesar de la precariedad e inseguridad de éste, que de evaluar críticamente el escenario en que se desenvuelve, ya que, en palabras de Bauman “Quien sufre este miedo se preocupa menos por la integridad y la fortaleza de la ciudad en su totalidad — como propiedad y garantía colectivas de la seguridad individual— que por el aislamiento y la fortificación del propio hogar dentro de aquélla”¹²¹.

No obstante, decíamos que dada la naturaleza productora de desigualdades propia del capitalismo —incluso dentro de las propias sociedades de consumo— una buena parte de la comunidad se encuentra marginada del estatus de consumidor, sumado a aquellos que pueden acceder sólo vía crédito al consumo, pero que, dada su particular condición de consumidor, también terminan alejándose del espacio público, la reflexión política y la participación ciudadana, se crean las condiciones idóneas para una descomposición social radical, en la que se pierde cualquier noción de comunidad o vinculación social que vaya más allá de la mera transacción mercantil. Dicha descomposición o fragmentación social impide que el malestar general eclosione en formas politizadas de acción¹²², ya que el vínculo social y político ha sido segado de las conciencias individuales, manifestándose, el malestar, a través de la generalización de prácticas delictivas y corruptas presentes en cualesquiera estrato social, contenido y reprimido únicamente por el temor o la posibilidad a ser aprehendido en el acto delictivo. En esta realidad, en donde se ha perdido la noción de pertenencia a una comunidad y donde la

¹²¹ Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 1999, pág. 65.

¹²² “Si la dimensión de la integración era la seña de identidad de la sociedad de consumo fordista, la fragmentación y la representación cotidiana de la desigualdad es la principal característica de la retórica del consumo postfordista, fragmentación que difumina las identidades tradicionales de clase empezando por la propia clase obrera industrial”, en Alonso, *op. cit.*, pág. 69.

incertidumbre social es caldo de cultivo del caos general, el consumo se nos presenta como un método de control sutil, pero efectivo, de las carencias, malestares y frustraciones de la sociedad moderna. En este sentido se puede hablar del consumo crediticio obseso como un nuevo mecanismo de disciplinamiento social que, a pesar de lo disipado, inconexo e inestable del acto mismo de consumo, carente de todo cálculo u organización, se concibe como una acción defensiva ante la inseguridad que proyecta la realidad sociopolítica.

En esta nueva «sociedad del riesgo»¹²³, donde todo parece errático y movedizo, el consumo, ya sea efectivo o crediticio, se convierte en un sucedáneo proveedor de estabilidad y creador de una identidad sostenida exclusivamente por la imagen que se es capaz de proyectar, sin la cual es imposible de asimilar los niveles de angustia e inseguridad del mundo moderno, y en este sentido es el riesgo y la incertidumbre lo realmente transversal y democratizador. De esta manera, el sujeto se ve a sí mismo como el único responsable de suministrarse las condiciones que le permitan una vida digna, exacerbando una dimensión individualista acérrima que desemboca en niveles de consumo obsesivos y esclavizantes, que terminan por alejar completamente al sujeto del espacio público, pues en la turbulenta sociedad de consumo, no hay tiempo ni fuerzas para preocuparse por el mundo político, lo que se ha dado por llamar la privatización de la vida social en donde “estos consumidores hedonistas, pobres y ricos, están engullidos por una vorágine que los aleja de la política en cuanto a preocupación por lo público”¹²⁴.

5.3 Prospectiva Pedagógica

Aceptado el paradigma de esta era del consumo de masas como el modelo triunfante dentro de la polémica entre dos miradas opuestas de sociedad, ninguna de las esferas sociales es ajena a esta tendencia mercantil

¹²³ Sobre esta idea nos remitimos a la reconocida obra de título homónimo de Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona, 1998. En esta obra el autor plantea que lo característico y al mismo tiempo paradójico de esta nueva época es la capacidad que posee el propio ser humano para autodestruirse como especie y a su entorno natural, siendo las propias instituciones creadas para resguardar unos niveles mínimos de estabilidad y seguridades, una de las fuentes y causas de este peligro aniquilador.

¹²⁴ Moulian, Tomás, *op. cit.*, pág. 66.

que invade, con o sin tapujos, todo ámbito susceptible a ser transado bajo las leyes del mercado, y por supuesto, la educación no será la excepción a la regla.

Dentro de un sistema en que impera el libre cambio, los sistemas educativos públicos herederos de aquellos ideales de igualdad, justicia e integración social, son vistos como ingenuidades románticas y, en el peor de los casos, como obstáculos en la tarea de posicionar dichos ideales mercantiles en las conciencias individuales. Por lo demás, y siguiendo a Bourdieu, sabemos que la educación y los sistemas educativos, entendidos como actividades pedagógicas encargadas de la efectividad y la eficiencia, son el reflejo y la reproducción de las condiciones sociales sobre las cuales se asientan dichos sistemas educativos, en donde el actuar pedagógico tiende a

“reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de esta forma social, o sea, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad en posición dominante [...] estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social [...] definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases”¹²⁵.

Entendidas de esta manera, las instituciones educativas obedecen a un nuevo paradigma distinto y contrario a la vieja noción baconiana en donde el conocimiento era la condición para el posicionamiento del poder. En la actualidad y después del trabajo deconstructivo, genealógico y arqueológico de Foucault sabemos que el «poder es conocimiento» lo cual quiere decir que

“el poder —i per tant el sistema educatiu— implica la capacitat per crear un saber favorable als seus propis interessos, que es manifesten a

¹²⁵ Bourdieu, P., Passeron J.C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona, 1977, pág. 51.

través de l'aspiració a una docilitat que utilitza també el currículum ocult, situació que a la llarga ha comportat el decrèdit per a l'educació i la pedagogia [...] La pedagogia postestructuralista assenyala que l'educació es trova emmarcada en l'àmbit dels poders disciplinaris i dels controls socials, amb la qual cosa l'escola queda devaluada a una simple instància del poder interessat a convertir els infants en éssers dòcils”¹²⁶.

Es así que en un mundo como el descrito más arriba, donde supedita el riesgo a la seguridad, la segmentación a la cohesión social, la indiferencia individualista a la participación e integración comunitaria, la proliferación del espacio privado en directo perjuicio y usurpación del público¹²⁷, los sistemas educativos, conscientemente creados para conservar las condiciones sociales dominantes, pero también inercialmente, contribuyen a reproducir y perpetuar dichas condiciones, tal que “en una sociedad en la que el ciudadano se ha convertido en consumidor, resulta enormemente difícil apreciar y enseñar el valor de lo gratuito, de un dar sin esperar nada a cambio, de dar sin ganar”¹²⁸.

Una vez convencido al sujeto de lo placentero y beneficioso del consumo como realidad existencial y proyecto de vida personal, y de que todo aquello que vale la pena de ser vivido, experimentado o disfrutado es un bien de consumo que posee un precio de mercado y por tanto tiene el derecho a ser transado y adquirido por todo aquel que disponga de los medios para ello, no es difícil para el propio sistema instalar la noción de que es válido, e incluso razonable, que cada individuo satisfaga, en la medida de sus posibilidades económicas, lo que alguna vez tuvo el estatus de derecho social. Es así que la

¹²⁶ Soler, J y Vilanou, C, *Els discursos pedagògics després del debat postmodern. Una aproximació als itineraris de la pedagogia del segle XXI*, Repensar la pedagogia, avui (Coord. Mallart i Navarra et al.), año 2001, págs. 9-22, pág. 15 y 16.

¹²⁷ Y en este sentido la privatización de la escuela pública y de los sistemas educativos es un intento de disminuir la injerencia de éstos como principal representante del espacio público. Steven Flusty dice al respecto que: “los espacios públicos tradicionales son reemplazados cada vez más por espacios construidos y poseídos por entidades privadas (aunque frecuentemente con subsidios públicos) destinados a la congregación administrada del público, es decir, espacios para el consumo [...] el acceso depende de la capacidad de pagar [...] Aquí reina la exclusividad, que asegura los altos niveles de control necesarios para impedir que la irregularidad, la imprevisibilidad y la ineficiencia entorpezcan el curso pacífico del comercio”, en Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 1999, pág. 32.

¹²⁸ Mèlich, Joan Carles, *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, Miño y Dávila, Madrid, 2006, pág. 31.

noción de educación pública, pero también el resto de derechos del ámbito social, va poco a poco perdiendo su sitio privilegiado como custodio de la amalgama social, para dar paso a una lógica de mercado donde cada grupo o clase, tiene diseñado y perfectamente adecuado a su poder adquisitivo el tipo de institución educativa que le corresponde.

Cuando lo anterior ya ha ocurrido, la educación ha perdido su estatus de derecho social para pasar a convertirse en un bien de consumo más del abanico de productos existentes en el mercado, aunque con una pequeña gran diferencia. Este producto de consumo no tiene como principal objetivo proveer de placer inmediato, sino que es valorado como instrumento mediador entre la futura capacidad de compra del sujeto y la provisión de placer que éste pueda suministrarse. De esta manera, la educación, entendida como un bien de consumo que es ideada, planificada, ofrecida y vendida a la manera como se comercializa cualesquiera otro tipo de enseres, ya no permite su concepción singular y universalista, sino más bien debiéramos hablar de «las educaciones» a las que cada grupo social, dependiendo de su capacidad de compra, puede acceder, produciendo y reproduciendo la estructura mercantil, segmentada y profundamente desigual sobre la que se asienta el modelo.

Al despojar a la educación de su estatus de derecho social y quedar a merced de los intereses comerciales que de su implementación se puedan obtener, ésta tendrá que cumplir con todos los preceptos de cualquier empresa productiva, desde la competitividad, pasando por el autofinanciamiento, rentabilidad, eficiencia, hasta, por supuesto, la maximización de ganancias para sus propietarios, ya sean éstas económicas o ideológicas. Al ser los usuarios-clientes de «las educaciones» tan disímiles en lo valórico, pero más aun, en lo económico, cada cliente tendrá el tipo de institución que sus posibilidades financieras le permitan costear, entregando un mejor producto educativo a aquellos que puedan asumir un costo mayor, y relegando a la asistencialidad pública a todo aquel que no disponga de recursos para comprar un producto de mejor calidad. Todo esto tiene como consecuencia, paradójicamente, las causas que la han generado, esto es, una total desintegración y fragmentación social que impide, o a lo menos limita la organización política y la noción de

ciudadanía, y la verosímil percepción de que lo público, en este caso la educación, necesaria y casi ontológicamente, debe ser de escasa o nula calidad, justificada su existencia únicamente como una piadosa forma de caridad, mas no como un derecho exigible por todo ciudadano.

Detrás de esta mirada se encuentra presente, soslayadamente, la convicción de que la educación, en cualquiera de sus niveles, es un bien de índole privado¹²⁹, que beneficia exclusivamente a quien está siendo formado, y como tal, el acceso a ésta, su financiación y el tipo de institución a la que se asista, es un acto discrecional y de exclusiva responsabilidad individual que debe asumir cada sujeto o familia en función de sus intereses particulares. Esta mirada es errónea no por no ser cierta, sino por incompleta, ya que si bien efectivamente los beneficios que provee la educación recaen en la persona que está siendo educada, ello no implica que la sociedad en su conjunto no se vea igualmente beneficiada en la provisión educativa de los sujetos, y en este sentido, junto con ser un bien privado, la educación se convierte en un bien público en tanto en cuanto es la comunidad en su conjunto quien se ve favorecida con la existencia de una ciudadanía integrada, cohesionada y consciente de su responsabilidad en la vida de la comunidad.

No obstante, la tendencia que conduce la mirada mercantil nos muestra una realidad totalmente opuesta a la integración y a la participación ciudadana. La segmentación social que produce el aniquilamiento de la concepción de la educación pública como derecho social trae como consecuencia la formación de guetos sociales, burbujas homogéneas reproductoras de clones cíclopes incapaces de una mirada en profundidad y con perspectiva, pues sólo han experimentado la misma y única visión del mundo derivada del exclusivo y excluyente trato con iguales, inconscientes primero e indiferentes después, de las diferencias culturales, valóricas y económicas existentes a sólo kilómetros de distancia. Una realidad como esta niega y excluye valores tales como la

¹²⁹ En este mismo sentido Christian Laval en su obra *La escuela no es una empresa* nos señala que “La escuela neoliberal designa un determinado modelo escolar que considera a la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico. No es la sociedad quien garantiza a todos sus miembros el derecho a la cultura, sino que son los individuos quienes deben capitalizar los recursos privados cuyo rendimiento futuro garantizará la sociedad”. *La escuela no es una empresa*, Paidós, Barcelona, 2004, pág. 18.

diversidad, la integración, la cohesión social, la empatía, la solidaridad, la tolerancia y el pluralismo, pero también impide el desarrollo de un pensamiento crítico, por cuanto es imposible contrastar realidades disímiles a la propia, ya que no se ha tenido la oportunidad de dicho contacto, perdiendo así la capacidad del pensamiento libre y la reflexión política fruto de aquella.

6. Teleología Educativa en Tiempos Performativos

Un cierto porcentaje de niños tiene el hábito de pensar; uno de los fines de la educación es curarlos de dicho hábito.

Bertrand Russell

Comúnmente, al tratar temas relativos a la educación, ya sea por parte de legos y no legos en materias pedagógicas, se suele tener siempre presente como una de las primeras consideraciones a la hora de evaluar la calidad de un sistema de enseñanza, la utilidad y provecho que puedan obtener los usuarios de las instituciones educativas a partir de los conocimientos, valores y competencias proporcionados por éstas. En una primera aproximación a esta forma de consideración educativa no tendríamos mayor objeción, pues como hemos señalado más arriba, entendemos la educación como una acción humana teleológica que busca la consecución de unos fines previamente proyectados. Sin embargo una segunda mirada nos suscita los primeros cuestionamientos en torno a la idea de utilidad, ya que para poder abarcar completamente dicho concepto, es necesario previamente preguntarse por los objetivos planteados, sin los cuales resulta imposible determinar la mentada utilidad educativa.

En este sentido el carácter instrumental que posee todo acto educativo implica necesariamente el cuestionamiento constante de los objetivos y fines que se pretenden conseguir de dicho proceso, para poder así concluir si efectivamente se es o no útil. Es por ello que en las siguientes páginas queremos preguntar sobre aquellos objetivos buscados por los sistemas

educativos contemporáneos, analizarlos críticamente y determinar si los usos, prácticas y metodologías utilizadas por los mismos, se corresponden a los objetivos planteados; preguntarnos, también, sobre los ideales de sociedad implícitos en dichos objetivos, para así establecer el grado real de utilidad que presta el sistema educativo en la obtención de los fines propuestos; y por último, determinar la necesidad de modificar los paradigmas sobre los que se asientan los sistemas educativos.

Junto con lo anterior pretendemos comprender críticamente el ideal pragmático presente en el diseño y aplicación de políticas educativas que tienden a segregar y privilegiar un tipo de conocimiento útil, en desmedro de otro, que por oposición debiera denominarse “inútil”, ya que no tiene como finalidad última la rentabilidad económica individual, sino más bien la conformación de una sociedad integral compuesta de sujetos cabales y capaces de asimilar su habitar en el mundo y transformar su entorno en función del bienestar general.

6.1 Pedagogía Performativa y Posmodernidad

Lyotard, basándose en la filosofía del lenguaje de Austin, hace uso del concepto performatividad para situar y definir al conocimiento en términos de la utilidad y la eficacia que éste puede tener, como único criterio de legitimación del saber, habida cuenta de la “liquidación”¹³⁰ de la idea moderna de «Verdad» metafísica ilustrada, absoluta, jerárquica y especulativa, contrapuesta a la de «juegos de lenguaje» en donde, de la mano de Wittgenstein, la verdad ya no se pretende como única y universal ante la cual todo orden de conocimiento debe orientarse, sino más bien como depositaria de un sinnúmero de juegos de lenguaje, cada uno con sus propias reglas y jugadores. Heterogeneidad y eclecticismo serán las nuevas características que definirán la producción y uso del conocimiento, así como también la configuración social que de ello se desprende.

¹³⁰ “Mi argumento es que el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido, “liquidado”. Hay muchos modos de destrucción, y muchos nombres le sirven como símbolo de aquello. “Auschwitz” puede ser tomado como un nombre paradigmático para la “no realización” trágica de la modernidad”, Lyotard, Jean-François, *La posmodernidad (Explicada a los niños)*, Gedisa, Barcelona, 2003, pág. 30.

Postmodernidad será el nombre que definirá la nueva época tecnocientífica y que “designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX”¹³¹. Estas transformaciones serán la caída de los grandes relatos o «metarrelatos»¹³² como criterios de justificación o «legitimación» para el desarrollo del conocimiento. Legitimaciones que, dadas las actuales condiciones, son vistas como peticiones de principio, tautológicas¹³³ y fabulosas, así “[...] se tiene por «postmoderna» la incredulidad con respecto a los metarrelatos”¹³⁴ todo lo cual denota una profunda crisis de la filosofía metafísica y de las instituciones encargadas de gestionar el conocimiento, traslapándose la crisis al ámbito educativo. De esta manera se establece una estrecha relación entre esta nueva época postmoderna y la producción, uso y gestión del conocimiento, quedando cuestionado el ideal según el cual la transmisión de conocimiento es indisociable de la formación del espíritu. El saber, convertido en principal fuerza de producción, pierde su valor de uso a favor únicamente de su valor de cambio, desplazando a la industria fabril clásica como principal fuente de riqueza para una comunidad:

“Lo que se produce a finales del siglo XVIII [...] es el descubrimiento de la recíproca: no hay técnica sin riqueza, pero tampoco riqueza sin técnica. Un dispositivo técnico exige una inversión, pero, dado que optimiza la actuación a la que se aplica, puede optimizar también la plusvalía que resulta de esta mejor actuación. Basta con que esta

¹³¹ Lyotard, J., *La condición posmoderna*, Altaya, Madrid, 1999, pág. 9.

¹³² “Los «metarrelatos» [...] son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de las creaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato cristico del amor mártir. La filosofía de Hegel totaliza todos estos relatos y, en este sentido, concentra en sí misma la modernidad especulativa”, en Lyotard, Jean-François, *La posmodernidad (Explicada a los niños)*, *op. cit.*, pág. 29.

¹³³ Dice Lyotard: “el dispositivo especulativo en principio encubre una especie de equivocación con respecto al saber. Muestra que éste sólo merece su nombre en tanto que reitera [...] de la cita que hace de sus propios enunciados en el seno de un discurso de segunda clase [...] que los legitima. Que es lo mismo que decir que, en su inmediatez, el discurso denotativo con respecto a un referente [...] no sabe en realidad lo que cree saber”, en Lyotard, J., *La condición posmoderna*, *op. cit.*, pág. 74.

¹³⁴ Lyotard, J., *La condición posmoderna*, Altaya, Madrid, 1999, pág. 10.

plusvalía se realice, es decir, [...] se venda. Es en ese momento preciso en el que la ciencia se convierte en una fuerza de producción, es decir en un momento de la circulación del capital”¹³⁵.

El nuevo estatus del conocimiento y el saber como valor de cambio acaban determinando las relaciones humanas, políticas y económicas de esta nueva época, así como también planteando nuevos desafíos para la sociedad civil, y de ésta con el resto de estamentos públicos y privados, ya que “los juegos del lenguaje científico se convierten en juegos ricos, donde el más rico tiene más oportunidades de tener razón. Una ecuación se establece entre riqueza, eficiencia y verdad”¹³⁶. Así, paradójicamente, la carencia de legitimación del conocimiento acaba legitimando la tendencia al pragmatismo educativo de tal manera que la implicación saber-poder difumina y trastoca el principio baconiano moderno de que conocimiento es poder, constatando que “la cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno”¹³⁷. Si bien el binomio conocimiento-poder siguen estando conectados, ya no será el primero el que determine la presencia del segundo, sino, inversamente, será el poder y la capacidad que se tenga para generarlo y gestionarlo lo que determinará el conocimiento, de tal manera que “es más el deseo de enriquecimiento [entendido como manifestación de poder] que el de saber, el que impone en principio a las técnicas el imperativo de mejora de las actuaciones y de la realización de productos”¹³⁸. Así, el ordenamiento capitalista del mundo contemporáneo, su afán acumulativo y sus lógicas procedimentales, acaban por determinar el curso del devenir del conocimiento, el cual ya no busca la verdad, sino sólo su performatividad o eficiencia, “[...] en la discusión de los socios capitalistas de hoy en día, el único objetivo creíble es el poder. No se compran *savant*, técnicos y aparatos para saber la verdad, sino para incrementar el poder”¹³⁹. El cuestionamiento a esta nueva relación entre poder y conocimiento se hace patente y evidente: ¿la

¹³⁵ Lyotard, J., *La condición posmoderna*, Altaya, Madrid, 1999, pág. 84.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ *Ibidem*, pág. 24.

¹³⁸ *Ibidem*, pág. 84.

¹³⁹ *Ibidem*, pág. 86.

razón verdadera es entonces la razón del más fuerte?, de ser así caemos en un nuevo dogmatismo totalitario

Bajo este esquema del saber y del conocimiento, la cuestión de la enseñanza y trasmisión se ve completamente afectada en virtud de estas nuevas condiciones. Así, eficiencia y éxito serán, de la misma manera que en el resto del aparato social, los criterios asumidos por las instituciones de enseñanza actuales, orientados a satisfacer las demandas de una sociedad volcada a dichos ideales pragmáticos y exitistas, dirigido, en última instancia, a su capitalización o venta, con miras siempre a incrementar poder. Así, vemos que en la época de la deslegitimación de los grandes ideales, paradójicamente se van levantando lentamente otros ideales, los performativos, que sin un ánimo universal y absoluto, acaban erigiéndose en sustitutos de estos últimos, estimulado y potenciado por un sistema económico, el neoliberal, que ve en la legitimación performativa una herramienta útil para la ejecución de sus intereses: capitalización del saber, atomización de ideales éticos y políticos, desmovilización social, competición e individualismo. Las instituciones de enseñanza, especialmente la universitaria, ya no dispone de la exclusividad del desarrollo del conocimiento, lo que tampoco significa que dicha potestad se diversifique, sino por el contrario, su depositario será quien ostente la capacidad de producirlo; una vez más los tenedores del poder que, en nuestra época, se manifiesta en el poder económico:

“La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante [...], por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, la más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y, en el contexto de la argumentación del poder ¿es eficaz?”¹⁴⁰.

Ahora bien, no obstante lo anterior, junto con la conversión del binomio señalado, la nueva época tecnológica ha permitido un mayor acceso a la información y la generación de mayores nudos comunicativos dentro de una

¹⁴⁰ *Ibidem*, pág. 94 y 95.

concepción narrativa del saber que permite múltiples y diferentes tipos de relatos, los que, cada uno en su ámbito de injerencia¹⁴¹, no requieren más legitimación que el solo hecho de ser relatados, lo cual ha redundado hacia una interdisciplinaridad, integración y colaboración de los diversos campos del saber. Pretendido, en un primer momento, como un detrimento del vínculo social en favor de un individualismo económico y político, la nueva condición en virtud de la cual se establecen los juegos de lenguaje, potencia la emergencia de un lazo social múltiple y excéntrico respecto a los fundamentos tradicionales en los cuales se sostenían, y permite la proliferación de innumerables relaciones sociales de poder o jugadas lingüísticas que desplazan las fronteras tradicionales de la institucionalidad moderna.

A la luz de los hechos acaecidos durante los últimos dos siglos, y especialmente la barbarie de las guerras mundiales como paradigmas de época, derribaron la concepción moderna de la intrínseca simbiosis entre verdad y justicia ejemplificada en la máxima hegeliana “todo lo racional es real y todo lo real es racional”. Desde la caída de los metarrelatos, esta conexión ya no será necesaria pudiéndose dar el caso de hechos perfectamente reales, pero completamente irracionales, o racionales y verdaderos, pero injustos. Así, el mero desarrollo o progreso de la razón o del conocimiento no implica mayores niveles de justicia, dignidad humana o libertad: “que una empresa sea posible es una cosa, que se justa es otra [...] Nada demuestra que, si un enunciado que describe lo que es una realidad es verdadero, el enunciado prescriptivo que tendrá necesariamente por efecto modificarla, sea justo”¹⁴², así, la sociedad alemana que da cabida al totalitarismo nazi es un ejemplo de aquello, donde el desarrollo y progreso del conocimiento condujo a la barbarie absoluta e irracional. De esta forma, los procedimientos de legitimación especulativos y emancipatorios pierden su carácter fundacional y de

¹⁴¹ Lyotard hace referencia al saber narrativo y al saber científico como distintos juegos de lenguaje, pero de semejante estatus: “[...]el paralelismo de ciencia y saber no científico (narrativo) hace que se comprenda, o al menos se sienta, que la existencia de la primera ya no tiene necesidad del segundo, y nada menos. Uno y otro están constituidos por conjuntos de enunciados; éstos son «jugadas» realizadas por los jugadores en el marco de la reglas generales; esas reglas son específicas a cada saber [...] No se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa [...]”, Lyotard, J., *La condición posmoderna, op cit.*, pág. 55.

¹⁴² *Ibidem*, págs. 69 y 76.

reciprocidad entre los enunciados de tipo denotativo, con valor cognitivo, y los prescriptivos, con valor práctico.

Ahora bien, una de las consecuencias de esta deslegitimación del saber, en donde cada juego de lenguaje posee sus propias lógicas, es que la ciencia pasa a ser un juego más de los existentes y no puede pretender imponerse como legitimador de otros juegos de lenguaje o saberes. Esto último es lo que voces críticas como la de Gadamer, sostienen no ha acontecido cuando se ha pretendido delegar en el conocimiento científico las responsabilidades de orden moral y ético, las cuales debieran emanar de otros juegos de lenguaje. A su vez, el lazo social, que como ya hemos dicho, en una primera instancia pudiera entenderse como mermado, ha de ser concebido como compuesto de un número indeterminado de juegos de lenguaje, nuevos y antiguos que acaban por constituir un entramado social que, en teoría, debiera ser más rico y vigoroso, fruto de la integración, participación e interacción comunicativa de esta dimensión lúdica del lenguaje.

Sin duda que el nuevo escenario descrito y denunciado por Lyotard y los posmodernos plantea nuevos desafíos e interrogantes, y es en estos nuevos desafíos donde creemos radica la pregunta actual en torno al papel que ha de jugar la educación en un contexto posmoderno, en donde se puedan plantear alternativas, desafíos y resistencias efectivas ante la cooptación de dichas posibilidades por parte de un sistema económico depredador y opositor a la divergencia, la discrepancia y la alternativa, más propio de la razón instrumental absoluta y única, que de la mirada lúdica de los juegos de lenguaje. En este sentido una pedagogía hermenéutica, consciente de las transformaciones epocales experimentadas en el mundo moderno, valora y rescata la pluralidad, divergencia y heterogeneidad del mundo contemporáneo, como fundamentos para una acción pedagógica orientada no a transmitir un sentido, sino más bien a entregar las herramientas para la creación individual o colectiva de «sentidos», en donde cada individuo, en armonía con el resto de sujetos, sea capaz de otorgar e inventar sentidos a su propia vida, en un esfuerzo permanente de construcción y transformación relacional, sin pretensiones absolutas ni inmóviles, sino acordes a cada momento histórico, y

en ese sentido, contingentes, pasajeras y situadas, por ello “el sentido no puede darse, no puede descubrirse, como si fuera algo que está ahí fuera, inmutable, esencial. El sentido está abierto a la incertidumbre, a lo imprevisto”¹⁴³.

Así entonces, la condición performativa del conocimiento y la enseñanza, con sus nociones implícitas de eficiencia y éxito, nos obliga a cuestionarnos la noción misma de utilidad en el mundo educativo y a preguntarnos qué situación constituye una tal que pueda ser calificada de exitosa, lo cual nos vuelve a situar en la dimensión teleológica, abocada a los fines educativos, los cuales, como ya hemos señalado anteriormente, dentro de una comprensión hermenéutica de la realidad, son de carácter transitivo, intersubjetivo, correctivo y abierto siempre a su perfección en función de un contexto, por tanto un principio educativo que implica a su vez un posicionamiento ético coherente a una condición existencial en donde prima la ambigüedad, la indeterminación y la incertidumbre. Así, ante una época de crisis generalizada, la apuesta educativa ha de volcarse justamente en aquellos elementos que permitan conjugar las características propias del momento histórico —disenso, diferencia y pluralidad— con los anhelos palpables de una ética comunicativa que permita la interacción, respeto y tolerancia de dicha diferencia en la construcción de mundo.

Conscientes, pues, del posicionamiento axiológico de toda acción educativa, y de la imposibilidad de la existencia de hechos sin valores y por tanto de una supuesta neutralidad pedagógica, hemos de referirnos a los valores implícitos detrás de las acciones pedagógicas modernas o posmodernas, las cuales tampoco están, sus lenguajes y prácticas, libres de valor.

6.2 Utilidad Educativa

Sin pretender necesariamente adscribirnos a esta escuela de pensamiento, si nos remitimos al utilitarismo como concepción filosófico-moral,

¹⁴³ Mèlich, Joan-Carles, *Transformaciones. Tres ensayos en filosofía de la educación*, op.cit., pág. 35.

entendemos a éste como la corriente doctrinaria nacida en Inglaterra de finales del siglo XVIII que ve en la utilidad el valor por excelencia, entendiendo utilidad como aquello que proporciona la mayor cantidad de placer, bien o felicidad al mayor número de individuos de una sociedad, siendo pues, una escuela de pensamiento que basa la ponderación moral de los actos individuales y colectivos en función de los resultados y consecuencias que acarrear dichas acciones para el conjunto de la sociedad. De esta manera, aquello que genera mayores niveles de bienestar para el mayor número de individuos, sería a su vez útil, y por tanto, valioso. Así lo plantea uno de los padres de esta escuela de pensamiento cuando dice que: “[...] la utilidad es la apelación suprema en todas las cuestiones éticas, pero ha de ser la utilidad en su sentido más amplio, fundada en los intereses permanentes del hombre como un ser progresivo”¹⁴⁴.

Ahora bien, sirviéndonos de esta perspectiva, ante la pregunta por la utilidad de la educación es preciso a su vez preguntarse por las consecuencias, resultados y objetivos pretendidos por una sociedad que establece un sistema de enseñanza, de tal manera que el «qué» y el «para qué» educar se encuentren en correspondencia con aquello que se persigue, única manera de evaluar la utilidad que presta el sistema educativo, y por tanto, su valor específico. Junto con lo anterior, se presenta como necesaria la cuestión acerca de la autonomía e independencia que poseen los sistemas de enseñanza, para rápidamente determinar la ausencia de neutralidad¹⁴⁵ respecto de intereses sistémicos y estructurales de clase, que determinan a su vez las relaciones sociales con el resto de subsistemas, tales como el económico, el valórico y el político. Todo lo cual, conduce nuevamente a

¹⁴⁴ Mill, John Stuart, *Sobre la libertad*, Tecnos, Madrid, 2008, pág. 86 y 87.

¹⁴⁵ Así lo señalan Bourdieu y Passeron cuando dicen que: “Conceder al sistema [de enseñanza] la independencia absoluta a que aspira o, por el contrario, ver en él solamente el reflejo de un estado del sistema económico o la expresión directa del sistema de valores de la «sociedad global», hace imposible percibir que su «autonomía relativa» le permite servir a las demandas externas [intereses de poder, de clase y de dominación] o la apariencia de la independencia y de la neutralidad, es decir, disimular las funciones sociales que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarlas más eficazmente”, y más adelante “[...] el sistema de enseñanza tradicional debe a su autonomía relativa el poder aportar una contribución específica a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase porque le basta con obedecer a sus reglas propias para obedecer al mismo tiempo y casi automáticamente a los imperativos externos que definen su función de legitimación del orden establecido [...] su función social de reproducción de las relaciones de clase, asegurando la transmisión hereditaria del capital cultural, y su función ideológica de enmascaramiento de esta función, acreditando la ilusión de su autonomía absoluta”, en *La reproducción*, op. cit., pág. 229 y 254 respectivamente.

reformular la pregunta por la utilidad en términos de «útil para qué» y, quizá más importante aún, «útil para quién».

Como constructos socioculturales polifacéticos, los sistemas educativos cumplen múltiples funciones dentro del espectro formativo en función de las necesidades que se desean satisfacer. Ahora bien, serán estas necesidades las que han de conocerse y develarse para poder hacer una valoración efectiva de la utilidad de un sistema educativo. Ha sido la tónica de los sistemas de enseñanza vincular y reducir su labor pedagógica a la satisfacción de las necesidades y exigencias del sistema económico donde

“[...] la medida tecnocrática del rendimiento escolar supone el modelo empobrecido de un sistema que, no conociendo otros fines que los que le adjudica el sistema económico, respondería óptimamente, en cantidad y en calidad, y al menor coste, a la demanda técnica de educación, es decir, a las necesidades del mercado de trabajo”¹⁴⁶.

Reducciones que, sin embargo, tienen como finalidad camuflar las relaciones previas y subyacentes que permiten y generan las condiciones idóneas para la reproducción de dichas relaciones de poder, del cual, el sistema económico, es uno de sus derivados, sin que el propio sistema de enseñanza desarrolle una postura autocrítica hacia su quehacer pedagógico, obnubilado, únicamente por criterios tecnocráticos¹⁴⁷.

Detrás de estas reducciones y criterios tecnocráticos hacia la función educativa, se encuentra la conjunción de fuerzas vigilantes y conservadoras históricamente presentes, a las cuales ya nos hemos referido anteriormente, y una particular cosmovisión que caracteriza a la actual sociedad en términos de competencia, negación y lucha, en un ideal de ser humano que privilegia la libertad individual por sobre cualquier otra consideración y que entiende a la

¹⁴⁶ *Ibíd*em, pág. 232.

¹⁴⁷ “Esto significa que la noción tecnocrática de «rendimiento» tiene por función excluir un análisis del sistema de las funciones del sistema de enseñanza [análisis que mostraría que] ninguna de las funciones del sistema de enseñanza puede ser definida independientemente de un estado determinado de la estructura de las relaciones de clase.” en *La reproducción*, *op. cit.*, pág. 236.

sociedad, en su faceta más negativa, como un posible y permanente obstáculo para el ejercicio de la voluntad individual, ante la cual se debe estar siempre alerta, procurando limitar su influencia e imposiciones de cualquier tipo que pudiera restringir dichas libertades individuales. Este paradójico ideal de sociedad, que ve en ésta última una traba para el desarrollo cabal del individuo, y a éste como el centro sobre el cual debe gravitar todo esfuerzo humano, entiende a ambos —individuo y sociedad— como polos de igual carga que se repelen y excluyen el uno del otro, en donde el fortalecer a uno implica necesariamente el debilitamiento del contrario, y por tanto, el triunfo del modelo individual, debe pasar necesariamente por la degradación del componente colectivo. El desmantelamiento del vínculo social y colectivo genera altos grados de desconfianza que redundan en segregación e incapacidad de aceptación del “otro”, de la legitimidad de su mundo y de sus diferencias. Tal deterioro del tejido social apela únicamente a la tolerancia entendida como “negación postergada”¹⁴⁸, pero en ningún caso a una verdadera articulación social.

El imperio de una propuesta ideológica como la antes descrita, dilapida cualquier intento de equilibrio entre la dimensión individual y social, en donde los propósitos de ambas dimensiones coincidían hacia una misma dirección, todo lo cual se ve reflejado y proyectado en las apuestas educativas propuestas por aquellos encargados de difundir y materializar el programa. Una educación que pregone y promueva este tipo de ideales, sin arreglo a la integración del individuo dentro de un marco general de bienestar común y coherente a las necesidades reales del colectivo, que fomente exclusivamente la competitividad, el individualismo y la mera acumulación de riqueza, conducirá a una permanente conflictividad, siendo por tanto, y para responder a la pregunta del comienzo, inútil, pues “si la educación [...] se funda en la competencia, en la justificación engañosa de ventajas y privilegios, en una noción de progreso que aleja a los jóvenes del conocimiento de su mundo

¹⁴⁸ Maturana, Humberto, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, 1990, pág. 35 y ss.

limitando su mirada responsable hacia la comunidad que los sustenta, la educación [...] no sirve”¹⁴⁹.

Dentro de este contexto se logra entender las radicales críticas hacia los sistemas de enseñanza contemporáneos propalados desde diferentes ámbitos de conocimiento como lo fuera la llamada a desescolarizar la sociedad¹⁵⁰ propuesta por Iván Illich a mediados del siglo pasado, quien entiende los sistemas educativos como entes escolarizantes que monopolizan el conocimiento¹⁵¹ impidiendo su propagación por fuera de los canales institucionales que buscan, entre otras cosas, el control social, la reproducción del *statu quo*, y fomentar la sociedad de consumo, en donde la escuela y el servicio que ésta presta, sería el bien de consumo por excelencia, ya que, dada la obligatoriedad de la certificación escolar, todo individuo que desee optar a ciertos niveles de bienestar, debe convertirse, necesariamente, en cliente del sistema escolar. Y así nos lo dice el propio autor cuando plantea que:

“La escuela es un ritual de iniciación que introduce al neófito en la sagrada carrera del consumo progresivo [...] un ritual de expiación que sacrifica a sus desertores marcándolos a fuego como chivos expiatorios del subdesarrollo [...] La escuela prepara para la alienante institucionalización de la vida al enseñar la necesidad de ser enseñado [...] la gente pierde su incentivo para desarrollarse con independencia”¹⁵²

y más adelante

“Una sociedad dedicada a la institucionalización de los valores identifica la producción de bienes y servicios con la demanda de los mismos. La

¹⁴⁹ *Ibidem*, pág. 35.

¹⁵⁰ De Iván Illich véase *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Búsqueda, Buenos Aires, 1985, *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona, 1974, *Educación sin escuelas*, Península, Barcelona, 1975, *Juicio a la escuela*, Humanitas, 1973, entre otros.

¹⁵¹ “La certificación de maestros [...] constituye una restricción indebida del derecho a la libertad de expresión [...] La desescolarización de la sociedad es nada menos que una mutación por medio de la cual un pueblo recupera el uso efectivo de sus libertades constitucionales: el aprendizaje y la enseñanza por hombres que saben que nacieron libres, y no que recibieron como regalo la libertad” en *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Búsqueda, Buenos Aires, 1973, pág. 59.

¹⁵² Illich, Iván, *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona, 1973, pág. 63 y 66.

educación que le hace a uno necesitar el producto, está incluida en el precio del producto. La escuela es la agencia de publicidad que le hace a uno creer que necesita la sociedad tal y como está [...] Obliga a los consumidores más grandes —son pocos— a competir por tener el poder de agotar la tierra [...] por disciplinar a los consumidores de menor tamaño, y por poner fuera de acción a quienes aún encuentran satisfacción en arreglárselas con lo que tienen. El *ethos* de la insaciabilidad es por tanto la fuente misma de la depredación física, de la polarización social y de la pasividad psicológica”¹⁵³

Desde otra perspectiva, pero conectada con la anterior e igual de radical y transgresora, encontramos las propuestas de Jacques Rancière y Paulo Freire. El primero quien llama a reconocer y asumir por el mundo educativo la radical igualdad de la inteligencia presente en todo ser humano, que permitiría a todo individuo, sin ayuda de intermediarios, instruirse de manera autónoma según el principio de aprendizaje universal¹⁵⁴, el cual se basa en la evidencia antropológica que muestra a la humanidad como una especie capaz de crear y adquirir conocimientos nunca antes explicados por agente alguno distinto al propio individuo que conoce. En este esquema todo acto pedagógico explicativo es un acto embrutecedor que no busca la emancipación de las conciencias sino la resignación al sometimiento de una razón pedagógica viciada que intenta camuflar los cimientos autoritarios sobre los cuales se construye todo el sistema de enseñanza, y que termina por asimilar y reproducir un orden desigualitario en el interior del sistema¹⁵⁵.

Por su parte Paulo Freire¹⁵⁶ también concibe la acción pedagógica como una acción liberadora de la opresión que ejerce sobre el individuo, y por

¹⁵³ *Ibidem*, pág. 145.

¹⁵⁴ Concepto inspirado en la experiencia educativa de Joseph Jacotot, pedagogo y filósofo francés de la Ilustración, quien realiza el experimento de hacer aprender a un grupo de estudiantes una disciplina que ambos, maestro y estudiantes, desconocían completamente, basándose únicamente en los conocimientos previos de que disponían éstos.

¹⁵⁵ Dentro de su obra destacamos *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*, Laertes, Barcelona, 2010.

¹⁵⁶ Del autor véase, entre otros: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1970, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1978, *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2010.

extensión sobre el colectivo, la carencia de elementos cognitivos que permitan articular la experiencia vital de cada ser humano como núcleo de riqueza cognitiva desde donde poder comenzar a asimilar el restante y desconocido mundo que coacciona, oprime y determina las vidas de ingentes masas de relegados sociales. De esta manera, la acción pedagógica vuelve a nutrirse de su componente político, en tanto que el despliegue de capacidades comprensivas dialógicas implica el necesario compromiso de construcción y transformación de las condiciones de vida y por tanto el cuestionamiento de las lógicas de adaptabilidad social que han mantenido históricamente marginación social. Una de estas lógicas de adaptabilidad es el propio sistema educativo «bancario» que entiende el proceso educativo como un trasvasije depositario de saber, unidireccional y pasivo por parte del receptor del saber, que le impide problematizar y cuestionar el contenido del mismo, y por tanto, de la realidad que lo envuelve. Así, la propuesta es una acción pedagógica que conjugue praxis y reflexión en torno a una palabra dialogante crítica y creadora de humanidad, lo cual quiere decir seres libres y creadores.

Otros numerosos ejemplos de crítica contestataria a los sistemas educativos tradicionales los podemos encontrar desde una aproximación teórica como el ya citado Bourdieu y sus análisis sociológicos de las lógicas reproductoras, hasta experiencias prácticas como las escuelas Montessori, basadas en el modelo educativo de esta revolucionaria pedagoga; las experiencias de las escuelas democráticas tales como la comunidad Summerhill fundada por Sutherland Neill e inspiradas en los ideales de igualdad y libertad de la comunidad educativa.

Todas estas posiciones críticas a los sistemas educativos tradicionales buscan cuestionar el paradigma educativo imperante sobre el cual se han construido las instituciones de enseñanza modernas por más de dos siglos, basado en una mentalidad pragmática y funcional a las necesidades históricas de una época fundacional de nuevas estructuras políticas como el Estado nacional moderno, un nuevo modelo de producción industrial, y el predominio

de la razón instrumental¹⁵⁷, todo lo cual termina por modelar un sistema educativo estandarizado y utilitario a esta nueva etapa de desarrollo humano, mecánico, segmentado y eficiente, diseñado para controlar y dirigir de manera eficaz la nueva estructura social emergente¹⁵⁸. Así, el conocimiento y la educación buscan la obtención de un ciudadano maleable y un trabajador más eficiente¹⁵⁹; como sostienen algunos autores: “en el último siglo y medio, gran parte del contenido de la educación sólo puede interpretarse como un mero intento por persuadir a la «mayoría» de que haga frente a lo inevitable”¹⁶⁰, la aceptación de sus condiciones materiales tal cual se presentan. Para ello se requiere que el individuo posea un manejo instrumental de conocimientos mínimos que le permitan desempeñar una tarea o función específica eficientemente y que redunde en beneficios económicos, materiales o estructurales; mucho menos formar un ciudadano consciente de su intrínseca libertad y responsable de su administración y gestión.

El ideal instrumental y pragmático dominante, redundando en una segmentación forzada y antojadiza del conocimiento y de su aprendizaje. Primero separando aquellos conocimientos útiles para alcanzar los ideales de esta nueva época de aquellos otros no funcionales al sistema, o meramente ornamentales, no dirigidos a la obtención de resultados cuantificables; y seguidamente estratificando niveles de aprendizaje homogéneos y homogeneizantes que desconocen la subjetividad y complementariedad del individuo como un ser que genera conocimiento a partir de la diferencia.

Esta oposición y segmentación artificial entre utilidad y ornamento no deja de ser una disputa de conceptos equívocos, ya que si lo útil lo

¹⁵⁷ Véase Horkheimer, Max, Adorno, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*, Trotta, Madrid, 2006.

¹⁵⁸ En este mismo sentido Bowles y Gintis refiriéndose al sistema educativo estadounidense modelo a seguir para muchos otros Estados y sistemas de enseñanza occidentales, plantean que: “Las políticas de la educación se pueden entender con mayor claridad en términos de la necesidad de un control social dentro de un orden económico desigual y velozmente cambiante”, y más adelante que “En realidad, la educación servía para ayudar a conservar y extender el orden capitalista. La función del sistema escolar era la de preparar trabajadores para lograr el desarrollo más rápido posible”, en *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México, 1981, pág. 41 y 43.

¹⁵⁹ Véase Nietzsche, *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*, Fábula, Barcelona, 2000.

¹⁶⁰ Bowles, S. y Gintis, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México, 1981, pág. 45.

entendemos como aquello que produce un buen resultado, este buen resultado debe ser en sí mismo, más que meramente útil, pues de lo contrario la vida se convierte en tautológica, pues

“[...] si la vida fuera únicamente útil como medio para otras vidas, no sería útil en modo alguno [...] Siempre tendremos que avanzar más allá de la cadena de utilidades sucesivas y encontrar algo positivo donde colgarla, pues de lo contrario no existe utilidad alguna en ninguno de los anillos de la cadena”¹⁶¹.

Todo lo anterior evidencia una polémica, una lucha entre el Estado moderno, interesado en la potenciación de sí mismo, el control social y la acumulación de riqueza, y la «cultura» como forma constitutiva de humanidad capaz de formar

“[...] un ciudadano del universo, no sólo de uno o dos fragmentos arbitrarios del espacio y del tiempo. La verdadera cultura ayuda al hombre a comprender la sociedad humana como un todo, a determinar sabiamente los fines que la comunidad debe perseguir, y a considerar el presente en relación con el pasado y el futuro”¹⁶².

El Estado moderno, erigido como artefacto¹⁶³ de organización humana, *mutatis mutandis* pasó de ser un instrumento al servicio humano a convertirse en el objetivo supremo de la humanidad, no habiendo deber mayor para cualquier individuo que el de servir al Estado, para quienes éste se transformó casi en una doctrina de culto, “[...] lo que equivale a decir que el Estado quiere que los hombres le profesen el mismo culto idolátrico que en su día profesaron a la iglesia”¹⁶⁴. En esta disputa se puede constatar que “el Estado está

¹⁶¹ Russell, Bertrand, *Ensayos sobre Educación*, Espasa-Calpe, Madrid, 1974, pág. 17.

¹⁶² *Ibidem*, pág. 67.

¹⁶³ La noción de artefacto la entendemos como aquella en la que “su contenido teleológico constituye precisamente la determinación esencial del artefacto” de tal manera que “una máquina que no produce ya aquello a lo que apunta, sino, por ejemplo, sólo desperdicios, es una máquina defectuosa en un sentido simple, pero en un sentido más profundo ya no es la máquina en cuestión: se ha convertido en un sinsentido”, en Poser, Hans, *Perspectivas para una filosofía de la técnica*, Endoxa, núm. 12, vol. 2, año 1999, págs. 637-661, pág. 649.

¹⁶⁴ Nietzsche, F., *Schopenhauer como educador*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2009, pág. 58.

derrotando a la cultura, que la difusión de la instrucción, por un lado, y su debilitación y especialización, por otro, conducen fatalmente a una subordinación total de la cultura al Estado”¹⁶⁵.

Entendemos esta subordinación de la Cultura al Estado, como el mandato por parte de este último hacia sus instituciones constituyentes en aras a la obtención de los objetivos planteados por éste. De esta manera la institución educativa estará orientada en la producción de un individuo afín a dichos objetivos, de tal manera que un sujeto educado, esto es, quien haya culminado con éxito el plan de estudios exigido, será aquel que pueda demostrar correspondencia entre lo que el propio sistema espera de él, y la ejecución práctica de dichos ideales. Como ya hemos señalado, el desarrollo económico y más concretamente, el financiero, ha capturado y reducido el interés general al estricto cumplimiento y satisfacción de las leyes que rigen esta particular dimensión de la realidad humana. En consecuencia, la institución educativa dirige sus esfuerzos en la misma dirección, la formación de un sujeto útil económica y financieramente. Todo aquel que no cumpla con el ideal será un fracasado del sistema.

6.3 Crisis Cultural como Posibilidad Educativa

Ahora bien, cabría preguntarse el por qué de una oposición tan férrea a que la educación, y por extensión la sociedad en su conjunto, se dirija principalmente por criterios tecnocráticos, productivos y económicos, cuando el supuesto común invita a pensar que el desarrollo económico y productivo traerá como resultado mejores condiciones de vida a la sociedad que lo sustenta. Desarrollo económico y mejoramiento de las condiciones de vida serán asumidos en una relación causal, en donde el primero de los términos de la relación es la causa condicionante para la emergencia del segundo. Sólo podrá haber progreso social, si, y sólo si —nos dice este supuesto— existe desarrollo económico previo, el cual traerá consigo el resto de beneficios que una sociedad necesita para poder conducirse en paz y armonía, como lo es el desarrollo cultural, cívico, moral, democrático, etc.

¹⁶⁵ Introducción de Giorgio Colli a *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, op. cit., pág. 10.

Sin embargo la evidencia demuestra¹⁶⁶ que el desarrollo económico *per se* no es condición suficiente para generar progreso, estabilidad y calidad de vida al conjunto de la sociedad que genera dicho desarrollo, si es que no va acompañado de aquellos elementos indispensables para formar una ciudadanía responsable y consciente del papel fundamental que juega ella misma en la estabilidad para con un sistema democrático. Más aún, son estos mismos elementos formadores de una ciudadanía provista de conciencia y responsabilidad social, las que posibilitan un ambiente idóneo para la inversión económica, la innovación y la creatividad empresarial, que redundarán a la postre, en prosperidad económica sustentada, esta vez, de los mismos principios formadores de ciudadanía. De esta manera, un sistema educativo orientado exclusiva o principalmente a la generación de renta y al crecimiento económico, margina, y en ocasiones excluye, de su repertorio cognitivo las bases culturales que garantizan la formación de una ciudadanía como la antes descrita. He aquí el principal cuestionamiento a un planteamiento educativo que no considere esta dimensión humana dentro de su proyecto formativo, ya que al subestimar una formación integral se pone en riesgo la propia convivencia democrática, relegándose que “la guerra contra el mal físico (...) no debe ser tan furioso que incapacite al hombre para gozar de las artes de la paz”¹⁶⁷.

Cuestionamos, por tanto, el paradigma que establece el crecimiento económico como el principal eje sobre el que debe orientarse las políticas educativas, ya que en dicho paradigma

“[...] no importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calidad de vida que no están vinculados con el crecimiento económico [...] Por tanto, producir crecimiento económico no

¹⁶⁶ Véase a este respecto las diferentes publicaciones del “coeficiente de concentración de Gini”, herramienta de medición de la desigualdad en la distribución de la riqueza entre la población que la produce, que muestra la clara tendencia a la concentración económica en sociedades con débil institucionalidad democrática.

¹⁶⁷ Russell, Bertrand, *Ensayos sobre Educación*, Espasa Calpe, Madrid, 1974, pág. 22.

equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales”¹⁶⁸.

Así pues, el modelo de desarrollo económico no garantiza por sí sólo la creación de una sociedad más justa, democrática y cohesionada si no va de la mano con un modelo que priorice el desarrollo humano del individuo y de la sociedad como condición de posibilidad de un progreso económico de componente ético, basado en ideales y valores que fomenten la integración, cooperación y comprensión entre seres humanos. Así, los sistemas educativos, inspirados en criterios que priorizan el crecimiento económico, la competitividad entre personas, la maximización de utilidades y un exitismo social basado en la posesión material, se encuentran cada vez más cuestionados como herramientas sociales que permitan un desarrollo humano acorde a los valores que lo sostienen, generando un ambiente de crisis sistémica entre aquellos encargados de concebir la institución educativa, los encargados de implementar los procesos educativos, y la sociedad resultante de todo aquello.

Dadas las incompatibilidades entre las directrices de los sistemas educativos basados en criterios de autoridad jerárquica, orden y control social, sumisión, adaptabilidad, obediencia y represión, y una ciudadanía ávida de convivencia y ejercicio democrático, emerge un escenario de crisis institucional del modelo educativo clásico. Dicho modelo buscaba conciliar los aspectos integradores, igualadores y desarrollistas para el conjunto de la sociedad, obviando de su diseño y ejercicio educativo, las relaciones sociales que generan las estructuras económicas y productivas imperantes, contradictorias respecto a los objetivos buscados de desarrollo humano, integración social e igualadora de oportunidades.

Etimológicamente el concepto de «crisis» lo podemos rastrear hasta su denotación griega «krinein» que indica la acción de decidir, distinguir y escoger, y de donde proviene el campo semántico de términos como criterio y crítica.

¹⁶⁸ Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro*, Katz Editores, Madrid, 2010, pág. 34 y ss.

Una segunda acepción, y la única que se mantuvo hasta ya entrada la edad moderna, es la que procede del ámbito médico, según la cual, una crisis es un momento crucial en el rumbo de una enfermedad, ya sea para la mejoría o empeoramiento de la misma. Es por ello que se puede hablar con toda propiedad de una “buena” o “mala” crisis dependiendo del desenlace del evento crítico¹⁶⁹. De esta manera, ambas acepciones invitan a la configuración de un concepto en términos de juicio y resolución —en tanto que decisión final de un proceso—. “La crisis «resuelve», pues, una situación, pero al mismo tiempo designa el ingreso de una situación nueva que plantea sus propios problemas”¹⁷⁰. Dicha resolución no evita la existencia de nuevas situaciones críticas, sino que presenta un escenario nuevo y distinto al anterior, con nuevas problemáticas, peligros y desconfianzas, pero también con nuevas posibilidades de renovación y superación. Ya que una característica fundamental de la vida humana es la pretensión a vivir orientada y confiada, es común que tan pronto esta vida entra en una situación crítica, busque la forma para salir de la misma.

Toda crisis no debe, necesariamente, valorarse negativamente, siempre que entendamos el concepto en términos de «posibilidad» y «superación» de una realidad problemática. La tarea será, pues, buscar entre ese abanico de «posibilidades» aquella que conduzca a una vida humana que supere la condición crítica en la que se encuentra. En el caso propiamente educativo, el reconocimiento de una situación crítica permite la reflexión y búsqueda de soluciones acordes a las nuevas condiciones de vida existentes, y a las sensibilidades de una ciudadanía cada vez más madura y consciente de la responsabilidad común que le cabe en la construcción de un mundo global e interdependiente. Una vez conscientes del hecho de vivir en un mundo interconectado y que las decisiones tomadas en un punto del globo repercutirán en el opuesto, se hace imprescindible en la toma de decisiones globales la participación de grupos humanos cada vez mayores, que permitan

¹⁶⁹ Respecto al concepto de crisis y sus derivados en la sociedad contemporánea, véase de Jordi Pigem, *Buena crisis. Hacia un mundo postmaterialista*, Kaidos, Barcelona, 2009.

¹⁷⁰ Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, vol. 1, RBA, Barcelona, 2005, págs. 728-730.

una comprensión más acabada de las comunes necesidades compartidas por todos.

Ahora bien, para lograr que dicha participación conjunta obedezca a los principios de colaboración, integración, comprensión y desarrollo armónico entre los diversos grupos humanos, es menester la emergencia de un sistema educativo que se oriente según estos criterios y valores, que permita la correspondencia entre aquello que se busca y aquello que se lleva a la práctica. Esta batería de valores que potencian el desarrollo de lo humano como concepto aglutinador y universal, tanto del mundo interior de cada individuo, así como también en el contacto con el resto de seres humanos, lo encontramos en la apuesta por una educación cultural integradora de todas las formas de expresión humana, en la que quede patente la diversidad existente y por sobre todo, las raíces de las tensiones y conflictos que ha generado el contacto permanente entre distintos grupos humanos, para así detectar las causas del malestar social y la, muchas veces, arbitrariedad y contingencia de éstos.

Sobre el concepto de «cultura» —y sin querer adentrarnos en discusiones sociológicas ni antropológicas aún abiertas en torno a esta cuestión, en especial a su comprensión en términos de continuación, negación, superación u obstáculo de su par «naturaleza»— lo entenderemos como “el subsuelo de carácter valorativo”¹⁷¹ que subyace a todo acontecer humano, en donde el hombre crea y modifica su realidad natural transformándola cualitativamente; un conjunto de ideas, saberes y creencias que orientan la existencia concediendo sentido y rumbo, construyendo, al mismo tiempo, marcos de acción que permiten al ser humano ciertas seguridades; un piso medianamente firme sobre el cual poder construir su mundo, sabiendo a qué atenerse dentro de un devenir complejo, problemático e inestable.

Cultura, es como

¹⁷¹ *Ibíd.*, pág. 764 y ss.

“[...] «un movimiento natatorio», un bracear del hombre en el mar sin fondo de su existencia con el fin de no hundirse; una tabla de salvación por la cual la inseguridad radical y constitutiva de la existencia puede convertirse provisionalmente en firmeza y seguridad. Por eso la cultura debe ser, en última instancia, lo que salva al hombre de su hundimiento [...] La cultura podría definirse así como aquello que el hombre hace, cuando se hunde, para sobrenadar en la vida, pero siempre que en este hacer se cree algún valor”¹⁷².

Entendida de esta manera la cultura será el conjunto de ideas fundamentales sobre las cuales el hombre construye su mundo y da sentido a su existencia y a la existencia del resto de seres humanos, transmitiendo dicho conjunto de ideas de generación en generación, y produciéndose transformaciones, a veces radicales, de estos sistemas culturales, siendo, por tanto, epocales —propios de cada período histórico—; y vitales —sin las cuales el ser humano no puede desarrollar su existencia—; “Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite vivir al hombre sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento [...] es el sistema vital de las ideas en cada tiempo”¹⁷³.

6.4 Por una Pedagogía Crítico-Transformadora

Una característica que podemos desprender de esta imagen náutica de cultura es la perenne necesidad de movimiento, de braceo, de trabajo perpetuo que exige la existencia humana para evitar su ahogo. Este movimiento se traduce en la necesidad de rescate, conservación, creación y transformación de la herencia cultural, toda vez que ésta cumpla cabalmente, o no, con los objetivos para la cual fue creada.

Si bien es cierto las crisis han sido recurrentes y constantes en la historia de la humanidad, creemos ver en la actual crisis cultural una situación distinta y

¹⁷² Prólogo de Ortega y Gasset para la publicación en castellano de las *Obras completas* de Sigmund Freud, en Biblioteca Nueva, Madrid, 1922.

¹⁷³ Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid, 1992, pág. 35 y ss.

ajena a las anteriores crisis históricas. Durante épocas pasadas el desarrollo cultural permitía una mirada más amplia y precisa respecto del mundo propio, posibilitando el contraste con otras realidades, culturas y períodos históricos, generando, así, un enriquecimiento de las diversas dimensiones humanas y, por tanto, dando como resultado una vida más plena y auténtica. Por el contrario, nuestro momento cultural actual, paradójicamente, no amplía la capacidad del hombre de comprender mejor su existencia y su mundo circundante; limita y reduce dicha mirada por medio de un desarrollo hipertrófico de tan sólo una de las tantas dimensiones constitutivas del ser humano: su dimensión racional, y más particularmente un tipo de razón, la instrumental, que llevada al extremo, absorbe el conocimiento de orden científico y lo reduce a su aspecto más utilitario, funcional y pragmático.

Es aquí donde la vinculación entre crisis de la cultura y educación se hace más patente, pues quien debiera ser la encargada de realizar la transmisión y transformación de ese sistema vital llamado cultura —la educación en cualquiera de sus manifestaciones e instituciones— ha rebajado su estatus a un mero instrumento al servicio de ideales miopes como los arriba señalados, manteniendo de manera residual aquel conjunto de saberes que no tienen por finalidad el crecimiento económico, sino más bien el desarrollo humano, pero que mirados a través del prisma mercantil, carecen de importancia y valor, no son esenciales, se les trata como decoración, anexo, apéndice¹⁷⁴. La reducción casi al límite de esta transmisión vital trae como resultado la creación de un “nuevo bárbaro [...] retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad [...] de sus problemas”¹⁷⁵. Este impulso obsesivo y pretencioso de la ciencia instrumental

¹⁷⁴ Martha Nussbaum nos da luces de aquello: “Tomemos el ejemplo de Gran Bretaña: desde la época de Thatcher, la costumbre es solicitar a los departamentos de humanidades que justifiquen su utilidad ante el gobierno [...] demostrando qué aportes hacen a la rentabilidad económica mediante la docencia y la investigación. Si no pueden demostrar ningún aporte, el gobierno reduce el presupuesto asignado [...] En algunos casos se llega a cerrar el departamento entero [...] Estos problemas guardan una estrecha relación con la ausencia, en Gran Bretaña y en Europa en general, de un modelo basado en las disciplinas humanísticas [...] La palabra del momento es «impacto», y cuando el gobierno habla de «impacto» se refiere sobre todo al «impacto económico»” en *Sin fines de lucro*, Katz Editores, Madrid, 2010, pág. 169-171.

¹⁷⁵ Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid, 1992, pág. 37.

condena a la cultura, creando un tipo de hombre especialista “[...] un hombre que sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás”¹⁷⁶, lo cual va en directa oposición a la idea de cultura que hemos señalado más arriba, pues no amplía la capacidad de comprensión del ser humano ante nuevas realidades, sino que por el contrario, lo hace comportarse con brutalidad, agresividad e ignorancia por su incapacidad de comprender y conducir su vida, entorno y circunstancias.

La capacidad del ser humano estrictamente especialista y conocedor de una tan reducida porción del saber o del hacer, es inversamente proporcional a su capacidad de comprender el resto de dimensiones constitutivas de su ser, de tener una visión holística de la existencia. Si bien es verdad que la especialización y el utilitarismo entrega una perspectiva distinta de comprensión, creemos que ésta debe ir siempre en relación al ser humano, no perdiendo a este último como condición de posibilidad de la propia experiencia científica, ya que por sobre ésta estará siempre el hombre que la hace posible: “El utilitarismo proporciona ciertamente mejor agudeza para percibir algunas cosas, pero es a costa de estrechar el horizonte vital. Cuanto más desprendida de intereses prácticos sea nuestra visión más amplio y múltiple será nuestro contorno”¹⁷⁷.

Podemos observar en los sistemas educativos contemporáneos una tendencia permanente de reducción en las prácticas docentes de aquellas áreas del conocimiento no destinadas necesariamente a la producción de riqueza económica, sino más bien a la formación de un ser humano crítico, reflexivo y responsable de la transformación de su entorno. Un modelo educativo orientado exclusivamente en este tipo de criterios instrumentales, somete y reduce las capacidades humanas de participación, colaboración y construcción de tejido social, y por tanto de convivencia democrática, ya que no existiendo pensamiento crítico, se imposibilita al sujeto de su capacidad activa y creativa, desvinculándose de su ser social y potenciando únicamente una

¹⁷⁶ *Ibidem*, pág. 40.

¹⁷⁷ *Ibidem*, pág. 133.

esfera individual, la cual no logra comprenderse a sí misma como partícipe y responsable del bienestar general.

Menos comprometido y preocupante sería este cercenamiento cultural si obedeciese a una motivación por potenciar una auténtica dimensión científica, entendida ésta como progreso desinteresado del saber. Sin embargo —y es aquí donde se radicaliza el problema— incluso el desarrollo del saber científico se encuentra mediatizado por la utilidad práctica y beneficios económicos que dicho desarrollo pueda entregar; convirtiendo y reduciendo el saber científico en saber técnico instrumental, al servicio, nuevamente, de intereses foráneos al conocimiento, los cuales dictan las vertientes por las cuales debe conducirse su desarrollo e investigación. Esta actitud ya no trata de buscar una aplicación técnica al conocimiento científico, sino convertir, de suyo, el propio conocimiento científico en técnica o ciencias aplicadas¹⁷⁸.

Así pues, la crisis cultural, y su proyección al mundo educativo, no tan sólo abarca a las llamadas humanidades, sino que, como dijimos más arriba, dentro del propio concepto de cultura se implica a las ciencias naturales; las ciencias físicas pertenecen a la cultura, pues se encuentran unidas al problema humano en tanto y en cuanto nacen originariamente para dar explicación y sentido a la realidad humana y natural. No se trata pues de una disputa entre cultura versus ciencia, sino más bien que la cultura actual deviene únicamente ciencia, pero una ciencia rebajada, empobrecida, débil, convertida, también, en instrumento utilitario, negando todo lo que en sí misma tenga de universal, desinteresada, curiosa y contemplativa. En palabras de Husserl

“Se trata de una crisis que no ataca la especialización científica en sus éxitos teóricos y prácticos y que, sin embargo, quebranta a fondo su entero sentido de verdad [...] La crisis de la filosofía [entendida como conocimiento cultural] significa pues, [...] la crisis de todas las ciencias

¹⁷⁸ “Como bien ha formulado Heidegger, la técnica moderna está muy lejos de ser la mera aplicación de la ciencia y habría que ver más bien si no ocurre a la inversa, que lo que la ciencia se propone y piensa es sólo una consecuencia reclamada por la técnica”, en Leyte, Arturo, *Saber y hacer. Constitución (destrucción) de la idea de modernidad en Heidegger*, Er, núm. 29, año 2000, págs. 29-47, pág. 41.

modernas en cuanto a miembros de la universalidad filosófica, una crisis [...] de la humanidad incluso en lo relativo al sentido global de su vida cultural, a su «existencia» toda»¹⁷⁹.

Se puede afirmar que nuestra época actual se encuentra efectivamente en un período de crisis. Que dicha crisis es de orden cultural. Que dentro de dicha cultura se encuentra el conocimiento o saber científico, por tanto este último pertenece igualmente a la crisis. Que la presente condición es el resultado de un particular proceder de la razón y del conocimiento en un intento por dominar y controlar la naturaleza, a tal grado que llegó a controlar la propia naturaleza humana, objetivando y convirtiendo al hombre en recurso humano al servicio de sistemas económicos y mercantiles. Este «espíritu técnico», pretendidamente neutral en lo valórico y libre de prejuicios morales “[...] se ha convertido en una fórmula propagandística, portadora de ideologías, y ha sido transferida del mundo de las máquinas al mundo social para irrumpir en las técnicas sociales y humanas que permiten manipular al hombre mismo hasta en sus estructuras impulsivas”¹⁸⁰. Y por último, que sus efectos o consecuencias trasuntan al plano educacional, convirtiendo a éste en un instrumento más de reproducción de las condiciones de dominación, perdiendo, así su carácter formativo y liberador.

Sin embargo, y a pesar de lo desolador que pueda parecer a primera vista la condición descrita, nuestra postura es desafiante, con un dejo de alegría y optimismo, pues como hemos señalado más arriba asumimos la crisis en términos de posibilidad de transformación y cambio de la situación actual, y no como realidad estática, sino como condición de posibilidad del arribo de una situación nueva y distinta a la actual, pues creemos y confiamos en el ser humano y su perenne necesidad de transformación, en una humanidad consciente de su responsabilidad para consigo misma, capaz de proveerse y crear valores que le permitan una vida auténtica. Para ello se requiere que la

¹⁷⁹ Husserl, Edmund, *La Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental*, Crítica, Barcelona, 1991, pág. 13.

¹⁸⁰ Poser, Hans, *Perspectivas para una filosofía de la técnica*, Endoxa, núm. 12, vol. 2, año 1999, págs. 637-661, pág. 653.

labor de los educadores sea ensanchar la mirada, ampliar en cada oportunidad que se tenga la conciencia crítica, ejercitar el pensamiento con una actitud inconformista y resistente. Plantear el problema y reflexionar en tono a él es un paso necesario a nuestro entender y una manera de resistir a ser convertido en producto de consumo y consumista de productos, pues “en las condiciones actuales incluso los bienes materiales se convierten en elementos de desdicha”¹⁸¹.

La misión educativa debe orientarse a reconstruir su carácter liberador y emancipador, sin perder la visión de totalidad de la existencia, no con la intención de conservar el pasado, sino más bien de cumplir con sus esperanzas y anhelos, sin negar la razón, sino ampliándola y enriqueciéndola, pues “la raíz del fracaso de una cultura racional no radica [...] en la esencia del racionalismo como tal, sino en su cosificación alienada, en su degradante revestimiento con los ropajes del naturalismo y del objetivismo”¹⁸².

Repensar el presente y negarlo como absoluto y único posible debe ser la punta de lanza que oriente el camino educativo, problematizar el sentido de la existencia humana a tal extremo que incluso ante una respuesta negativa, ello no signifique que cada ser humano no pueda otorgarle un sentido a su propia realidad y existencia en una actitud afirmativa hacia la vida, creadora de vida y de sentido. Lo anterior sólo se podrá lograr evitando la división del conocimiento en bloques excluyentes y opuestos uno de otro, sino entender todo ámbito de conocimiento como fruto de un mismo cosmos humano, fomentando la interacción, unión e integración de las más diversas áreas del conocimiento en un lenguaje común que posibilite una mejor comprensión de las complejidades humanas. Esta convergencia de conocimientos multidisciplinares debe ser realizada a través de la enseñanza y la educación de manera tal que oriente su proceder en un intento de comprender la propia condición humana, enigmática, incierta y angustiosa, pero también poética y racional y creadora. El logro de estos ideales educativos permitirá hacer tomar

¹⁸¹ Horkheimer, Max, Adorno, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración...*, op.cit., pág. 55.

¹⁸² Husserl, Edmund, *La Crisis de las Ciencias...*, op.cit., pág. 356.

conciencia que “para hacer que los hombres sean útiles hay que hacer que sean sabios, y parte esencial de la sabiduría es poseer una mentalidad amplia”¹⁸³.

¹⁸³ Russell, Bertrand, *La Educación y el Orden Social*, Edhasa, Barcelona, 1988, pág. 67.

7. Política, Democracia y Educación

Una sociedad es democrática en la medida en que sus ciudadanos desempeñan un papel significativo en la gestión de los asuntos públicos. Si su pensamiento es controlado o sus opciones son estrechamente restringidas, no están, evidentemente, desempeñando un papel significativo: sólo los controladores y aquellos a quienes sirven lo hacen. El resto son acciones sin significado, falsas y formales.

Noam Chomsky

Al convertir los asuntos sociales en materias estrictamente individuales o económicas, la cultura de empresa consigue ampliamente anular los impulsos democráticos y las prácticas de la sociedad civil al menospreciarlas o al absorber sus impulsos mediante la lógica de mercado. Ya no hay lugar para la lucha política.

Henry A. Giroux

Educación y democracia son conceptos que establecen una relación binaria no homogénea entre sí, ya que si bien podría decirse que el segundo de estos términos es un subproducto causal del primero, este último no implica necesariamente al segundo. Con esto queremos decir que si bien pueden existir modelos educativos democráticos, así como también no democráticos, no puede darse el caso de democracias desprovistas de sistemas educativos

que las sustenten y reproduzcan; en este sentido Dewey¹⁸⁴ plantea que “toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo”¹⁸⁵. La cuestión será preguntarse si acaso aquellos hábitos, valores y aspiraciones emanados hoy en día por la sociedad son de carácter democrático, y el por qué debieran de serlo. Comenzaremos el presente capítulo refiriéndonos a la segunda de estas preguntas para, posteriormente tratar de responder la primera.

7.1 Más allá de la Escuela Reproductora

Durante el transcurso de todo este escrito hemos intentado plasmar en cada uno de sus capítulos los principios que rigen nuestro tránsito heurístico sobre la base de los valores que sustentan una mirada hermenéutica de la realidad social y, por cierto, de la educativa. Esta perspectiva hermenéutica trae consigo valores y principios tales como la comprensibilidad dialógica humana, como un modo de ser del hombre, que le permite una aprehensión de la realidad cada vez más rica y acabada, según vaya incrementándose la cantidad de puntos de vista y perspectivas que contribuyan a ampliar el horizonte interpretativo. En este sentido la mirada hermenéutica posee una estructura circular, y en tanto que nunca acabada, provisional, lo cual deja siempre abierta la posibilidad de mayor y mejor precisión en la comprensión de una naturaleza humana siempre inquieta e imprevisible.

Junto con lo anterior, hemos establecido, de cara a enriquecer la comprensión, la imperiosa necesidad de extender los horizontes interpretativos de la realidad. Que no es otra cosa que sumar la mayor cantidad de miradas individuales, racionales y conscientes de su responsabilidad en la configuración de sentido que les compete como individuos. Es aquí donde queremos vincular estrechamente la dimensión hermenéutica y el ideal democrático en donde ambas miradas de la realidad buscan una integración tendente a lo universal, y

¹⁸⁴ Catalán, Miguel, sostiene que “John Dewey es quizás el primer filósofo de la historia en vindicar sin fisuras la democracia como el único sistema político que se encuentra a la altura de la dignidad del hombre”, en *Una presentación de John Dewey*, Daimon, núm. 22, 2001, págs. 127-134, pág. 131.

¹⁸⁵ Dewey, John, *Democracia y educación*, op.cit., pág. 78.

en tanto más se acerquen a dicho ideal universal de integración, más completo y acabado será el resultado obtenido. Así como la mirada hermenéutica se apoya en aquello más propio de la condición humana —su carácter lingüístico— para desplegarse transversalmente sobre todo aquello que comparte dicha característica, el principio democrático por su parte hace lo propio —si bien históricamente restringiendo dicha universalidad según hemos visto en capítulos anteriores— en la medida que obliga a los individuos pertenecientes a una comunidad política a la resolución de los conflictos sociales por medio del diálogo.

Observamos que los mismos ideales que sostienen la perspectiva hermenéutica en cuanto a comprensión de la realidad humana, participación intersubjetiva y transformación de las condiciones de realidad, entre otros, corresponden de igual manera a los principios que rigen una sociedad democrática bien constituida, en donde el establecimiento de relaciones simétricas entre individuos de distinto estrato a través del lenguaje coloca a todos ellos en un plano de interconexión e interés común¹⁸⁶. De esta manera, defendemos, con Vattimo, el rescate de la dimensión política de la hermenéutica como proyecto político transformador y revolucionario¹⁸⁷

Es dicha participación del interés común el que permite el reconocimiento de lo humano en el otro —condición de posibilidad para la comprensión hermenéutica a la cual nos hemos referido más arriba— distinto y diferente al yo individual, pero suficientemente próximo como para que la realidad del otro le sea completamente concerniente a la suya propia. La reciprocidad de intereses comunes provoca la conciencia del cuidado mutuo y de la responsabilidad para consigo mismo y para el resto de pares, que

¹⁸⁶ En este sentido Dewey sostiene que: “Para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas. De otro modo, las influencias que educan a algunos para señores educarán a otros para esclavos” en *Democracia y educación, op.cit.*, pág. 79.

¹⁸⁷ “Si la política [...] no consiste exclusivamente en manifestaciones en torno a la verdad, alegatos para conseguir reconocimiento y relaciones de poder enfrentadas, sino en la acción necesaria para crear un ámbito público en el que los individuos coexistan libremente al tiempo que se protege el espacio privado que su desarrollo personal requiere, entonces la hermenéutica es también política”, en Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx, op. cit.*, pág. 125.

conduce finalmente a la acción política consciente y responsable, y al trabajo diario cargado de sentido y humanidad, pues se encuentran al servicio del interés general, donde se ve a sí mismo reflejado y unido al resto de conciencias. Lo opuesto a lo anterior será el aislamiento y exclusividad de un grupo por sobre otro, que separe y restrinja los puntos de encuentro y el intercambio de experiencias que permita a su vez el potenciamiento de dichas experiencias en nuevas formas de expresión, tal que

“La falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales. La diversidad de estímulos significa novedad y la novedad significa incitación al pensar. Cuanto más se limita la actividad a unos cuantos puntos determinados [...] más tiende la acción a convertirse en una rutina para la clase en posición desventajosa [...] este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga sus «intereses propios» que le aíslan de la plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias”¹⁸⁸.

De esta manera vamos comprobando cómo el ideal democrático se introduce y plasma perfectamente con el resto de elementos conceptuales que hemos presentado hasta aquí, constatando que “[...] una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado [...]”¹⁸⁹, una experiencia comunicativa que se da conjuntamente en un plano de recíproca igualdad y libertad, derechos constatados, como ya se ha dicho, producto del desarrollo permanente de la apertura de la razón y la dignidad humana, así, el “[...] consenso democrático de procedimiento no dista mucho de la esencia de la hermenéutica, es decir, la naturaleza contingente, libre y peligrosa de la interpretación, que excluye toda imposición de la verdad”¹⁹⁰.

¹⁸⁸ Dewey, John, *Democracia y educación*, op.cit., pág. 80.

¹⁸⁹ Ibídem, pág. 81.

¹⁹⁰ Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*, op. cit., pág. 127.

De esta manera, podemos ver una correspondencia entre los ideales de una mayor y mejor comprensión de la realidad humana, de cara a transformar el contexto vital, y la emergencia de una conciencia democrática fruto, justamente, del progreso paulatino en la toma de conciencia de la pertenencia a un grupo humano cada vez más amplio de intereses comunes, en donde las diversas y variables cualidades individuales se ponen al servicio de dichos intereses. Todo lo cual trae como resultado la tarea de formar dicha conciencia de integración, participación y responsabilidad común en la interpretación, configuración y desarrollo de la vida en sociedad de manera sistemática y deliberada, de tal manera que las conciencias individuales se sientan realmente integradas y partícipes del devenir de la comunidad que les conduzca a la acción preocupada por el grupo en su conjunto.

Una sociedad que se asuma como democrática tenderá a la inclusión cada vez más amplia del conjunto de pares; en una humanidad democrática, el conjunto de pares será la humanidad en su conjunto, la cual debe ser capaz de procurarse las condiciones para que dicho tipo de convivencia sea realmente plausible. Estas condiciones las proveerá un sistema educativo que se proponga como objetivo la integración humana, el reconocimiento del otro como un igual de quien poder aprender y con quien poder contrastarse en un plano de horizontalidad. Dicha horizontalidad coloca a los seres humanos en un ámbito de igualdad de fuerza, que trasunta al ámbito político, entregando poder político a quien no dispone de otra clase de poder más que su propio reconocimiento y el reconocimiento de sus pares como sujeto de pleno derecho —el derecho hermenéutico a interpretar la realidad— quien en asociación con el resto de voluntades individuales disponen de la única forma de control público y en definitiva en una amenaza contra la presencia de poderes despóticos particulares¹⁹¹. Así, es justamente este “derecho a interpretar de manera diferente donde entran políticamente en escena los débiles como

¹⁹¹ Con todo, Chomsky sostiene que desde el momento de la radical toma de conciencia por parte de la plebe de ser el depositario del poder político: “el control del pensamiento es más importante para los gobiernos libres y populares que para los estados despóticos y militares [...] Un Estado despótico puede controlar a su enemigo interno mediante la fuerza, pero cuando el Estado pierde su arma, se requieren otros dispositivos para impedir que las masas ignorantes interfieran en las cuestiones públicas, que no son asunto suyo” en *El miedo a la democracia*, Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1992, pág. 342.

portadores de una nueva vitalidad. Al tiempo que esa nueva vitalidad supone un cuestionamiento de las normas conservadoras de la filosofía descriptiva [...]”¹⁹².

De esta manera la convivencia democrática se nos presenta como un sistema de convivencia política lograda gracias al reconocimiento de la intrínseca igualdad y libertad presentes en la condición humana, que permite alcanzar los objetivos pretendidos por la mirada hermenéutica, organizar la convivencia social en un ámbito de igualdad y respeto a la diversidad cultural, y por último garantizar a los individuos el gobierno de ellos mismos, mediante la participación política.

Sin embargo, dicha conciencia democrática no garantiza por sí sola su permanencia en las conciencias individuales de las generaciones futuras, ya que dicho reconocimiento ha de ser una tarea permanente de construcción y conservación por parte de las sociedades democráticas, y en este sentido, es tarea de la propia sociedad desarrollar y develar los elementos de juicio en cada nueva generación que permitan el reconocimiento del valor democrático como forma de convivencia humana que posibilita la consecución de los objetivos antes señalados. Será, pues, responsabilidad de la propia sociedad lograr dicho reconocimiento mediante el proceso educativo, el cual debe tener como tarea primordial desarrollar dicha conciencia ciudadana.

Si bien el ideal democrático emerge como resultado del despliegue de una conciencia de humanidad y de pertenencia universal a dicha especie, para la materialización de dicho ideal es menester la intervención educativa como herramienta de generación de las condiciones sociales, políticas y económicas que permitan la emergencia de una sociedad civil premunida de conciencia democrática. Deben, por tanto, los procesos educativos ser parte beligerante en la construcción deliberada de un sujeto crítico y consciente de su responsabilidad pública como agente de poder y transformación social, para lo cual los procesos educativos han de estar orientados a conseguir dichos

¹⁹² Vattimo, G y Zabala, S., *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx, op. cit.*, pág. 135.

objetivos: nutrir de herramientas intelectuales, morales y políticas que le rebelen contra el sometimiento, la manipulación y el engaño de quienes lo pretendan, en pro de la libertad y la autodeterminación.

El cumplimiento de este ideario de emancipación y autogobierno ha hecho necesario el cuestionamiento permanente del orden vigente de la realidad social con el ánimo de transformar la realidad, pudiendo afirmar que en la esencia educativa se encuentra un componente de rebeldía y lucha democrática:

“La lucha democrática es exactamente la lucha en la cual las conexiones del orden social son alteradas; y eso tiene lugar cuando un individuo o un grupo se declara a sí mismo capaz de realizar una actividad que no se ajusta a su lugar (según el orden), es decir, cuando un individuo o un grupo parte del supuesto de igual capacidad y declara abiertamente esa igualdad. En ese momento ese individuo o grupo se emancipa, es decir, se aparta de las (in)capacidades que son «suyas» según el orden reinante”¹⁹³.

En este mismo sentido progresista Giroux sostiene que la acción educativa debe entenderse como “[...] un elemento de una lucha mucho más general a favor de la vida pública democrática, la función política de la cultura, el papel de los intelectuales y la importancia de la pedagogía como práctica política y moral en la configuración de los diversos aspectos de la vida”¹⁹⁴.

Concebimos, pues, los proceso educativos y la escuela como principal institución y espacio donde lograr la conformación de identidades políticas, luchas individuales para el reclamo de cultura, valorización de la diferencia y el rescate de los grupos excluidos y marginados. En definitiva, una educación con radical sentido democrático asumirá la igualdad de los hombres no como un objetivo a alcanzar, ni como un hecho dado, sino como un punto de partida

¹⁹³ Masschelein J., Simons, M., *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. op.cit.*, pág. 319.

¹⁹⁴ Giroux, H., *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Morata, Madrid, 2003, pág. 113.

hipotético que oriente e inspire la acción educativa con el ánimo concreto de profundizar el sentido democrático que inspira los modelos educativos y las sociedades contemporáneas, al menos en sus postulados teóricos¹⁹⁵.

7.2 La Escuela como Espacio Democrático y Transformador

Como ya lo hemos señalado, la escuela moderna se instituye bajo una concepción fabril¹⁹⁶, como un espacio de reproducción social, socialización primaria y más contemporáneamente como un centro de obtención de saberes prácticos de cara a desarrollar una actividad económica productiva futura, y en este sentido

“[...] a pesar de la retórica de la democracia en nuestra sociedad y la idea de sentido común de que la forma de vida democrática se aprende a través de las experiencias democráticas, las escuelas han sido instituciones notablemente poco democráticas. Aunque la democracia pone de relieve la cooperación entre las personas, demasiadas escuelas han fomentado la competición: por cursos, por posición social, por recursos, por programas, etc. A pesar de que la democracia depende de la preocupación por el bien común, demasiadas

¹⁹⁵ Los procesos de democratización de la sociedad han estado permanentemente tutelados y en muchos casos coaccionados por grupos de poder que han visto en la democracia radical un peligro para el mantenimiento de privilegios entendiendo al «demos» únicamente como masa estúpida e ignorante ante la cual precaverse por diversos medios. Chomsky aludiendo a este miedo a la democracia por parte de estos grupos impugna su ideario citando a Walter Lippmann: “No corresponde al público «juzgar los méritos intrínsecos» de una cuestión u ofrecer análisis o soluciones, sino simplemente, en ocasiones, poner «su fuerza a disposición» de uno u otro grupo de «hombres responsables». El público no razona, investiga, inventa, convence, negocia o establece. Por el contrario, el público sólo actúa poniéndose del lado de alguien que esté en situación de actuar ejecutivamente [...] Es precisamente por este motivo que «hay que poner al público en su lugar». La multitud aturdida que da golpes con los pies y ruge «tiene su función»: ser el espectador interesado de la acción, no el participante. La participación es deber de los «hombres responsables»” en *El miedo a la democracia*, op. cit., pág. 356.

¹⁹⁶ “En cierto sentido nuestras escuelas son fábricas donde las materias primas se conforman y se modelan para convertirlas en productos que satisfagan las diversas necesidades de la vida. Las especificaciones de la producción emanan de las demandas de la civilización del siglo XX, y es tarea de las escuelas crear alumnos que se adapten a las especificaciones presentadas. Esto requiere buenas herramientas, maquinaria especializada, constante supervisión de la producción para ver si responde a las especificaciones, la supresión de desperdicio en la fábrica y una amplia gama de productos”, Ellwood Cubberly, citado por Bowles y Gintis en *La Instrucción Escolar...*, op. cit., pág. 259.

escuelas [...] han puesto de relieve una idea de la individualidad basada casi por completo en el propio interés”¹⁹⁷.

Frente a esta posición, y enfrentada a la misma, rescatamos una visión de la escuela como el espacio público por excelencia donde históricamente¹⁹⁸ se suspendieron las particularidades individuales y grupales que diferenciaron y separaron según la cuna de procedencia, el oficio o las formas de conocimiento, permitiendo y fomentando la inclusión e integración de los diversos grupos humanos constitutivos de la ciudad, para de esta manera configurar un sentimiento y una consciencia de pertenencia y participación en las cuestiones públicas, las cuales atañen a todo ciudadano, independientemente del lugar ocupado en la escala social.

Una educación democrática real basa su acción en proporcionar al conjunto de la sociedad el espacio y el tiempo que le permitan al individuo tomar conciencia de su pertenencia social, y de esta manera constituirse como ciudadano por medio de la gestión y del uso de un «tiempo libre» que ha sido usurpado e infringido al conjunto de la sociedad como un privilegio para aquellos que no disponen de los medios para dicho privilegio, aislando, por un espacio de tiempo determinado, a todo individuo de tareas productivas que le impidan ese momento de comprensión e integración. En este sentido las “[...] contradicciones y tensiones apuntan al hecho de que dar vida a la democracia es siempre una lucha”¹⁹⁹, y por tanto, el acto educativo de inspiración democrática es necesariamente rupturista y agresivo, ya que para su concreción ha de romper con estructuras que impiden esta transversalidad. En otras palabras “[...] la escuela libera el ser-bueno y el ser-sabio de algo que ha sido «dado» (por naturaleza o por nacimiento) y ofrece «tiempo libre» a

¹⁹⁷ Apple, Michael [et al], *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid, 2005, pág. 28 y 29.

¹⁹⁸ Marrou, en su *Historia de la educación en la Antigüedad*, sostiene que: “La democratización de la educación, al requerir una enseñanza necesariamente colectiva, destinada al conjunto de hombres libres, conlleva la creación y el desarrollo de la escuela. Hecho decisivo, cuya importancia conviene destacar para entender el desarrollo de nuestra historia”, en *Historia de la educación en la Antigüedad*, *op.cit.*, pág. 62.

¹⁹⁹ Apple, Michael [et al], *Escuelas democráticas*, *op. cit.*, pág. 23.

aquellos que propiamente no habían nacido para eso (o no tenían talento para eso)²⁰⁰.

Así, se establece una conexión intrínseca entre la mirada de una educación democrática y la oposición crítica a la mirada instrumental de los procesos educativos que hemos señalado hasta aquí, ya que como bien sostiene Rancière, la escuela realiza la separación de dos mundos, el escolar y el productivo. La escuela ofrece la posibilidad de apartarse de las imperiosas acciones productivas necesarias para el sustento vital, ocupando el tiempo y el espacio que ésta entrega en actividades no productivas —y bajo la perspectiva instrumental, inútiles— sino más bien lúdicas, contemplativas y libres de todo interés utilitario posterior, permitiendo la suspensión momentánea y artificial de las diferencias reales presentes fuera del ámbito escolar. Esta suspensión artificial de las diferencias supone un grado de igualdad que redundará, a su vez, en libertad de aquellos elementos privativos de la existencia, así como también libertad para realizar acciones que de otra forma no serían acordes a la realidad particular de cada sujeto.

Bajo esta mirada, la escuela se nos presenta como una institución de orden público, puesto que su finalidad primera es permitir un espacio de suspensión de las diferencias en donde poder sentirse libre e igual al resto, para poder hacer un uso común de las herramientas conceptuales ofrecidas por la escuela, previa a la posterior especialización, sistematización y diferenciación del conocimiento que realizará la sociedad y el propio individuo, permitiendo así, que el conocimiento no sea apropiado para un uso específico y para una tarea determinada, sino abierto, disponible y común a todos quienes deseen hacer uso de él, ya sea para jugar con él, enfrentarse, transformarlo o reinventarlo.

La escuela entendida como espacio para la igualdad y para el juego — que supone un mismo estatus entre los jugadores— permite la plena práctica de relaciones sociales democráticas, previas a la completa incorporación social

²⁰⁰ Masschelein J., Simons, M., *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, op.cit., pág. 323.

del individuo, en donde dicha igualdad democrática se verá restringida por los diversos aspectos de la realidad post escolar. En este sentido la escuela permite una vivencia democrática real que invita al escolar a una disposición democrática que trasciende el perímetro escolar, para ser proyectado al conjunto de la vida en sociedad. Sociedad la cual, al no disponer de los mismos principios igualitarios, se presenta como opositora y antagonista de la experiencia democrática en la que “[...] junto con la experiencia de ser iguales en el juego, realmente pone en juego las verdaderas jerarquías sociales y la autoridad social [...] y puede realmente convertirse en un peligro [la experiencia escolar en igualdad democrática] para esa jerarquía y esa autoridad”²⁰¹. El escolar pasa, de esta manera, a transformarse en un intérprete crítico de la sociedad de la cual forma parte, inquisidor y cuestionador de las estructuras de poder y control dominantes.

La escuela se convierte, así, en la institución encargada de crear las condiciones para la emergencia de una mirada crítica de la sociedad tal como ésta se presenta a los individuos, tomando, estos últimos, conciencia de su responsabilidad como agentes de cambio y transformación del escenario heredado, asumiendo, de esta manera, su disposición política de ciudadano activo que le permita, primeramente, el autogobierno de sí mismo, así como también la capacidad de “[...] utilizar la sociedad civil como enclave público desde el que organizar sus energías morales y políticas como actos de afirmación, resistencia y lucha”²⁰². Es, por tanto, la escuela, el lugar para la configuración de un sujeto social, antes que de uno técnico, económico, profesional o consumidor.

Estas condiciones para una ciudadanía participativa se consigue únicamente a través de una verdadera praxis democrática llevada a cabo en el día a día de la institución educativa nutriendo mediante la acción democrática las relaciones humanas y los diversos ámbitos de la vida escolar, de tal manera

²⁰¹ *Ibíd.*, pág. 330.

²⁰² Giroux, H., *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, op.cit., pág. 125.

que no haga falta la instrucción conceptual sobre la misma, o como dice Chomsky:

“[...] cuanto más antidemocrática resulta ser una escuela, más necesidad siente de enseñar los ideales de las democracias [...] si la escuela fuera verdaderamente democrática —en el sentido de dar la oportunidad a sus alumnos de que experimenten en la práctica qué es la democracia— no le sería necesario adoctrinarlos con tópicos sobre la democracia [...] simplemente, la acción y la conducta serían democráticas; pero sabemos que no es así. En principio cuanto más necesario resulte hablar sobre los ideales de la democracia, menos democrático será el sistema”²⁰³.

A pesar del amplio reconocimiento de la escuela como espacio de inclusión y del servicio público que ésta presta a la sociedad como herramienta de transmisión cultural, lo cierto es que nunca ha estado exenta de virulentos ataques desde diversos flancos, todos ellos conocedores del potencial democratizador inherente a la escuela que amenaza las estructuras de poder y autoridad, convirtiéndose ésta, la escuela, en un botín a disputar por bandos ideológicos con miras a posicionar y legitimar su respectivo esquema de pensamiento. Sin embargo, la escuela, por su propia naturaleza productora de saber, y aunque muchas veces tarde en cuajar, se abre paso como agente de resistencia ante este tipo de imposición.

Ahora bien, esto no quita el hecho de que durante las últimas décadas se haya visto un ataque frontal, aunque disimulado bajo la retórica de la eficiencia, la libertad de elección, los derechos del consumidor y el desarrollo económico, contra la educación pública, emanado desde posiciones neoconservadoras que arguyen contra la escuela pública como un lugar de adoctrinamiento político y de ineficiencia económica según el modelo industrial de educación empresarial con miras a dismantelar la escuela como espacio público dando paso al modelo de escuela privada, aséptica y neutral en su

²⁰³ Chomsky, Noam, *La (des)educación*, Crítica, Barcelona, 2001, pág. 25 y 35.

proceder y su finalidad, eficiente en términos financieros y eficaz en la obtención de resultados estandarizados, insertando, de paso la idea de la educación como un bien de índole privado antes que público, y del cual cada individuo, o familia, debe responsabilizarse, ocultando, de esta manera, el hecho de que

“[...] la escolaridad forma parte siempre de un conjunto mayor de relaciones dirigidas y movidas por la autoridad y el poder [...] la enseñanza y la política educativa son el resultado de luchas sobre las relaciones de significado y sobre las relaciones institucionales de poder [...] todas las prácticas educativas presuponen alguna visión del futuro y que todas las formas de enseñanza se basan en principios excluyentes y representan formas particulares de organizar el presente y de preparar a los estudiantes para el futuro”²⁰⁴.

Esta visión empresarial de la educación viene a negar el cierto consenso tácito que tradicionalmente sostenían tanto progresistas como conservadores respecto a la educación como un bien de carácter público que otorga primacía a ciertos valores —los de carácter cívico-democrático— por sobre otros —los de índole empresarial— y que deben ser abordados en estrecha relación con el resto de elementos constituyentes de la esfera social tales como lo político, lo económico y lo social, y más importante aún la antonomástica relación entre saber y poder que redundando, finalmente, en la construcción de una «cultura empresarial»²⁰⁵ que desborda el ámbito escolar e inunda el conjunto de relaciones humanas y sociales.

Por el contrario, se pretende quitar la dimensión y misión cívica propia de la escuela, conducente a crear una conciencia colectiva crítica de equidad,

²⁰⁴ Giroux, H., *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, op.cit., pág. 124 y 138.

²⁰⁵ “Utilizo el término *cultura empresarial* para referirme a un conjunto de fuerzas ideológicas e instituciones que, de una manera política y pedagógica, promueve [...] el surgimiento de trabajadores dóciles, consumidores apolíticos y ciudadanos pasivos. Entre el lenguaje y las imágenes de la cultura de empresa la ciudadanía se representa como un asunto completamente privatizado, cuyo objetivo es producir individuos interesados únicamente en ellos mismos y que sólo se preocupan por lograr su propio beneficio material e ideológico.” en Giroux, Henry, *Cultura, política y práctica educativa*, Graó, Barcelona, 2001, pág. 47.

justicia social y ética pública, constituyentes de una identidad social capaz de relacionar de manera democrática e inclusiva a todos sus miembros. Esta desvinculación de lo educativo como herramienta colectiva, se consigue cambiando el estatus de la educación desde un bien de índole público, el cual es asumido como un derecho social y humano, del cual debe responsabilizarse de su provisión, ejecución y financiamiento, la sociedad en su conjunto —pues será ella, en definitiva, la que se verá beneficiada—, a uno de carácter netamente privado, donde el principal beneficiario de los réditos del proceso educativo es exclusivamente el individuo. Esto trae como consecuencia una asunción de la educación y de la escuela radicalmente opuesta a la mirada pública a la que nos hemos referido más arriba. Bajo esta mirada, será la educación, y por ende la escuela, una herramienta para el bienestar y el beneficio económico, al servicio de intereses individuales orientados a favorecer y aventajar a quien sea el beneficiario del recurso educativo, y como tal, debe de administrarse bajo criterios económicos mercantiles y las leyes de la oferta y la demanda, convirtiéndose, de esta manera, la provisión de educación en un mercado donde es lícito obtener lucro por el servicio prestado. En el siguiente capítulo analizaremos con más detalle esta cuestión.

La mirada privatizadora que convierte a la educación en un recurso para ser explotado, y al usuario de dicho recurso, en una primera instancia, en cliente y, posteriormente, en capital humano, elimina del análisis educativo las consideraciones que vayan más allá de los resultados estandarizados que puedan obtenerse con instrumentos *ad hoc* para dichos fines. Se rehúye, por tanto, de las variables de dominación, opresión y explotación presentes en toda sociedad y responsables en gran medida de los logros o fracasos educativos en una realidad determinada, achacando dichos resultados a cuestiones meramente de índole genética, intelectual o patológica²⁰⁶.

²⁰⁶ Un sinnúmero de estudios de todo tipo han pretendido abalar estas tesis: “Estudio tras estudio nos muestra la «escasa inteligencia» de los «guardianes del estado» y de los descarriados sociales. En Albany, New York, se informó que el 85% de las prostitutas eran débiles mentales; el 69% de los reos blancos y el 90% de los negros que estaban en una prisión de Kansas, fueron clasificados cretinos; un estudio reveló que un 98% de las madres solteras eran débiles mentales. Los inmigrantes, según demostraban las pruebas, tendían especialmente a tener poca inteligencia. [un estudio] mostró que el 83% de los judíos, el 80% de los húngaros, el 79% de los italianos y el 87% de los rusos eran débiles mentales, con base en pruebas «culturalmente puras». [...] su mayor interés [el de estos estudios] está en su

Tenemos por tanto, una doble vertiente en el proceso de privatización de la enseñanza. Aquella que sostiene y argumenta en torno al beneficio de tratar a la escuela y a la educación bajo los criterios de la cultura empresarial, y aquella otra que dirige su esfuerzo en el desmantelamiento de la educación pública como alternativa plausible de formación integral de ciudadanos, a través del desarrollo de políticas públicas orientadas a privilegiar el modelo privatizador por sobre el sistema público, como lo pueden ser las políticas de libre elección de centro, la política de voucher y el copago en establecimientos de modelo mixto. Sin embargo el principal problema de esta tendencia privatizadora es la sustitución de la escuela como espacio para el debate público donde poder alcanzar democráticamente las decisiones que afecten al conjunto de la comunidad educativa, reduciendo, así, la necesaria tensión entre los valores mercantiles y los democráticos, ya que la escuela se desvincula de su tarea de forjar esa conciencia crítica ciudadana. Por el contrario una sociedad regida únicamente por criterios de mercado restará valor y preocupación a cuestiones como justicia y equidad, y cuando las aborden procuraran siempre mediatizarlas bajo consideraciones de costo y beneficio económico.

Este intento por reducir la praxis educativa a una cuestión de índole meramente mercantil de transacción de conocimientos, termina empobreciendo el corpus pedagógico a un ámbito de mera capacitación laboral, despojando de su quehacer educativo todo intento de construcción de conciencia cívica, política y cultural conducente al cuestionamiento crítico de la realidad y de las relaciones de poder, y a la transformación democrática y participativa de las condiciones presentes que levanten alternativas ante el dominio del pensamiento único, induciendo conformismo, indiferencia y abulia ante las estructuras de poder, las situaciones de injusticia y la pérdida de derechos. Todo lo cual nos lleva a concluir que la jibarización conceptual y práctica del fenómeno educativo, en cualquiera de sus expresiones, se traduce en una limitación, obstáculo y perjuicio para la formación de una conciencia democrática y para la construcción de una sociedad integrada. De la misma

posterior uso para la selección educativa”, en Bowles y Gintis, *La Instrucción Escolar...*, op. cit., pág. 256.

forma, este hombre unidimensional del cual nos habla Marcuse, reducido a su faceta económica, productiva y consumidora, impide la apertura de los horizontes interpretativos que permitan comprender de manera más rica la realidad humana y, por tanto, poder actuar conscientemente sobre ella para transformarla.

Cuando más de la décima parte de la población joven (entre 15 y 24 años) de un subcontinente como América Latina, que representa en términos numéricos a más de 36 millones de personas²⁰⁷, se encuentran en situación de completo analfabetismo, queda en evidencia los peligros y dificultades que ello supone para el establecimiento de un sistema de convivencia realmente democrático y no tan sólo la quimera de «democracia de mercado»²⁰⁸ que ha vivido gran parte de ese territorio durante, ya, demasiado tiempo. En el siguiente capítulo nos abocaremos a analizar la realidad particular de uno de los países de este subcontinente que ha destacado respecto a la región en sus cifras macroeconómicas y también educativas, pero que sin embargo adolece de profundas deficiencias sociales y democráticas.

²⁰⁷ <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>

²⁰⁸ Chomsky, Noam, *La (des)educación*, *op.cit.*, pág. 189.

8. Sistema Educativo Chileno: La Perversión del Modelo

Es sobre todo en las esferas ética y política donde la insostenibilidad de la metafísica se torna evidente. Quienes predicán que «hay» un orden del mundo al cual todos tenemos que conformarnos son en realidad sus consumidores, es decir, sus defensores satisfechos y, por tanto, más acérrimos.

Gianni Vattimo
Comunismo Hermenéutico

La discusión hoy [...] no es entre quienes creen en la libertad [...] y quienes creen en la igualdad. Es entre quienes creen en la libertad para algunos y quienes creen en la libertad para todos. No hay, no puede haber oposición entre igualdad y libertad. Porque el valor político dominante es el de la libertad. Pero la libertad no es sino un privilegio más o menos extendido, si no es para todos y cada uno. Lo que suele llamarse igualdad no es sino el régimen de la libertad.

Fernando Atria
La Mala Educación

El presente capítulo pretende ser el corolario empírico donde se conjugan fácticamente los elementos teóricos e ideológicos presentes y criticados a lo largo de esta investigación, y que estructurados en clave educativa, acaban dando forma a un sistema de enseñanza que posee como ideal de formación a un cierto modelo de hombre acorde y útil a dichos lineamientos teóricos, y que a su vez redundan en el surgimiento de un modelo

de sociedad regida por, y reproductora de, esos mismos criterios constituyentes, todo lo cual da cuenta de la radical correspondencia existente entre las condiciones socioculturales previas y el establecimiento de sistemas educativos que a posteriori acabarán configurando el tipo de relaciones humanas al interior de cada sociedad.

A continuación realizaremos un análisis del modelo y sistema educativo chileno, entendiendo por modelo el conjunto de lineamientos ideológicos sobre los que se sustenta un determinado ideario educativo que acaba estructurando las relaciones y definiendo los rasgos al interior del mismo; y por sistema educativo la implementación, ejecución y resultados prácticos frutos de su aplicación, con el objetivo de describir e identificar los principales rasgos ideológicos y la influencia que estos han tenido en la formación de un determinado tipo de ciudadano, individualista, consumista y despolitizado, desprovisto de responsabilidad social y de conciencia ciudadana.

8.1 Contexto Histórico

Chile en la actualidad se presenta ante el mundo como una sociedad de mercado ejemplo de desarrollo económico²⁰⁹, con cifras macroeconómicas que deslumbran por la capacidad que ha demostrado tener el país para generar riqueza, pero que al mismo tiempo ruboriza a los responsables de su administración y distribución, ya sean del mundo empresarial o político, por la incapacidad de los mismos a la hora de distribuir dicha riqueza de manera equitativa entre su población. El PIB per cápita proyectado para el año 2013 asciende a la suma de US\$19.000, alcanzando dicha cifra con 3 años de anticipación respecto a lo pronosticado por los organismos internacionales. La robustez y contundencia de los datos que, a simple vista serían motivo de orgullo y satisfacción nacional, lo cual en muchos círculos chovinistas suele

²⁰⁹ “Durante las dos décadas pasadas, Chile creció más rápido que la mayoría de los demás países de la OCDE. Entre 1986 y 2007, el PIB per cápita aumentó un promedio de 4.3% anual, en comparación con 2.2% del área de la OCDE. El ingreso per cápita (en paridad de poder de compra) relativo al de Estados Unidos de América se incrementó de 18% en 1986 a 31% en 2007, y Chile rebasó a todos los demás países latinoamericanos, salvo México” en *OCDE (2011), Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>, pág. 54. Visitado en mayo de 2013.

acontecer, esconde profundas desigualdades y desafía el sentido común de buena parte de la población nacional que se ve marginada y exenta de los beneficios económicos que este desarrollo, dicen, ha traído²¹⁰. Al descomponer las estadísticas vemos que durante el mismo período de tiempo, a pesar del crecimiento económico, la desigualdad en la distribución de la riqueza no ha mermado²¹¹, muy por el contrario, se han mantenido y, en algunos casos, incrementado.

Las consecuencias de estos altos índices de desigualdad se manifiestan en una serie de fenómenos sociales que van desde poseer la segunda mayor tasa de suicidio del mundo²¹² y ser la segunda causa de muerte no natural después del accidente de tránsito —con todos los derivados relativos a la

²¹⁰ Según datos oficiales el 76% de los trabajadores chilenos perciben un sueldo mensual inferior a US\$738 o €572, y de estos, sobre 1.200.000 trabajadores, de un universo total de 7.5 millones, que corresponden al 17.4%, perciben el salario mínimo, que para el año 2012 correspondió a US\$418 o €316. Cabe señalar que dicho salario mínimo a penas logra cubrir el 61% de las necesidades básicas para una familia de 4 integrantes, no alcanzando a superar la línea de la pobreza, produciéndose lo que se ha dado por llamar «trabajadores pobres», esto es, trabajadores que desempeñando una jornada completa de trabajo mensual, no alcanzan a satisfacer su propia reproducción de fuerza de trabajo. Datos aproximados y convertidos a monedas de referencia por el tesista, obtenidos a través de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile, 2009 y 2011, y de *Política de Reajuste del Salario Mínimo: Una meta para avanzar al Desarrollo*, de Fundación Sol (La Fundación SOL es una institución sin fines de lucro que realiza investigación, estudios, talleres y asesorías sobre el mundo del trabajo en Chile, como parte de un enfoque crítico de desarrollo).

www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/publicaciones.html. Visitado en mayo de 2013.

<http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/06/Salario-M%C3%ADnimo-Versi%C3%B3n-Completa.pdf>. Visitado en mayo de 2013.

²¹¹ “El sólido desempeño económico y la mejora de la calidad de vida desde finales de la década de 1980 tuvieron poca incidencia en la desigualdad. Con un índice de Gini de 0.53, el grado de desigualdad del ingreso en Chile es en la actualidad más elevado que en cualquier otro país de la OCDE, y apenas se ha reducido desde 1990, cuando se situaba en 0.56. Aunque las políticas sociales han contribuido a disminuir a la mitad los índices de pobreza desde 1990, no lograron ofrecer iguales oportunidades a todos los ciudadanos”, en OCDE (2011), *Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>, pág. 18. Visitado en mayo de 2013.

²¹² Diversos estudios abordan esta temática señalando dicha situación estadística. La tesis doctoral *El suicidio en Chile: un signo de exclusión*, del doctor Dagoberto Duarte Quapper, publicada en 2007, concluye, entre otras cosas que: “el aumento del suicidio en Chile está relacionado con factores sociales, especialmente por los niveles de inequidad que caracteriza a la sociedad chilena, lo que lleva a las personas a acumular sentimientos de rabia y hostilidad, un sentimiento de exclusión de ciertos grupos poblacionales, que no logran acceder a los beneficios que significa ser parte de la sociedad” citado en *El suicidio en Chile: análisis del fenómeno desde los datos médico legales*, Nahuelpan y Varas, publicado por Servicio Médico Legal del Ministerio de Justicia, Gobierno de Chile. Visitado en mayo de 2013.

http://www.sml.cl/sml/index.php?option=com_content&view=article&id=246&Itemid=232.

Véase también *Epidemiología del Suicidio en la Adolescencia y Juventud*, estudio publicado por el Departamento de Salud Pública de la Universidad Católica de Chile a cargo de la doctora María Inés Romero.

precaria salud mental de la población expresada en licencias médicas por afecciones depresivas y el exponencial incremento en el consumo de fármacos antidepresivos y ansiolíticos—, hasta las significativas brechas en la esperanza de vida de la población dependiendo del nivel socioeconómico del municipio donde se haya nacido. Así, dos personas que hayan nacido a menos de 15 kilómetros de distancia entre ellas, y pertenecientes a dos municipios distintos y diferenciados únicamente por factores socioeconómicos, pueden llegar a tener una diferencia en su esperanza de vida de hasta 10 años dependiendo del nivel de renta de cada municipio²¹³. Junto con lo anterior, los insostenibles niveles de segregación social²¹⁴, de deuda de las familias chilenas y los preocupantes datos sobre desconfianza, tanto interpersonal como institucional²¹⁵, dan cuenta de un profundo malestar incubado en el corazón de una sociedad inerme ante los resultados de un sistema político y económico instaurado sin el consentimiento ciudadano en una época de autoritarismo y miedo. El mejor ejemplo de este malestar ciudadano, por su actualidad y resonancia, y secuela patente de la implementación de esta cosmovisión ideológica, es el sistema educativo resultante en el Chile actual que pasaremos a analizar a continuación.

La institucionalidad administrativa y ejecutiva que rige actualmente el sistema educativo chileno tiene su nacimiento en dos momentos fundacionales. El primero es la proclamación de la Constitución chilena de 1980, que, con

²¹³ La esperanza de vida para una persona que nace en las comunas de Las Condes y Vitacura, dos de las comunas más ricas del país, ubicadas en la Región Metropolitana, son de 82.87 y 83.04 años respectivamente, mientras que para una persona nacida en las comunas de Independencia y San Miguel, también pertenecientes a la Región Metropolitana, su esperanza de vida es de 73.49 y 74.98 años, respectivamente. Los 4 municipios señalados se distancian a menos de 15 kilómetros entre ellos. Datos extraídos de *Diagnósticos Regionales con Enfoque DSS. Serie Fichas Regionales de Datos Comunales Región Metropolitana*, informe publicado por el Departamento de Epidemiología, Ministerio de Salud, Gobierno de Chile: http://epi.minsal.cl/epi/0notransmisibles/diag_regionales/comuna/REGION_METROPOLITANA.pdf. Visitado en mayo de 2013.

²¹⁴ Según sondeos periodísticos, más del 50% de los gerentes de las grandes empresas nacionales, provienen tan sólo de 5 escuelas privadas de orientación católica. Más de la mitad de ministros y parlamentarios del país, egresó de 5 colegios, apenas dos laicos y tan sólo uno público. Datos obtenidos de Waissbluth, Mario, *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*, Debate, Santiago, 2010.

²¹⁵ Véase el último informe del Latinobarómetro donde se pregunta a los chilenos por la confianza interpersonal: ¿Diría usted que se puede confiar en la mayoría de las personas?, apenas un 9 % contesta que sí, en comparación con Suecia, por ejemplo, donde ese porcentaje llega a 66%.

modificaciones, es el marco jurídico vigente en la actualidad. Y el segundo es la simbólica promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del año 1990²¹⁶, pocas horas antes del traspaso de poder a un nuevo régimen democrático. Ambos hechos tienen en común que fueron concebidos y materializados durante un período histórico de ausencia de libertades básicas, autoritarismo político y terror de Estado²¹⁷, donde se vieron gravemente conculcados derechos fundamentales, tanto humanos como políticos. Es por ello que se puede hablar con todo rigor de un nacimiento ilegítimo de las estructuras sobre las cuales se sostuvo y expandió el sistema educativo nacional, en tanto y en cuanto ambas estructuras jurídicas no contaron con las garantías necesarias para su adecuado visado y ratificación por parte de la soberanía popular.

Ambos marcos regulatorios buscan el establecimiento expedito, dada la imposibilidad de oposición política, de un modelo educativo regido bajo ciertos principios ideológicos claramente definidos y privilegiados por sobre cualquier otra opción de pensamiento. En este sentido podemos afirmar que el caso chileno puede ser considerado paradigmático, ya que las bases regulatorias del Estado de Derecho son establecidas siguiendo un recetario ideológico y un solipsismo metodológico absoluto y omnipotente, anulando cualquier tipo de resistencia o disidencia ideológica que pudiera contrarrestar dicha prevalencia discrecional. Así lo sostiene el régimen en su Declaración de Principios del año 1974 donde se hace gala del atropello a las ideas divergentes presentes hasta antes del golpe de Estado:

²¹⁶ El año 2009 se promulga una nueva Ley General de Enseñanza, consensuada por la mayoría del espectro político nacional, pero que en lo sustantivo no modificaba las estructuras fundacionales de la anterior ley, por el contrario, las profundizaba. En este sentido, y como lo veremos más adelante, la problemática autoritaria inicial se transforma en conformismo y aceptación de las normas ideológicas establecidas durante la época autoritaria. Véase Ley General de Educación:

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>. Visitado en mayo de 2013.

²¹⁷ Dada la gran cantidad de información y publicaciones al respecto, tan sólo nos remitiremos a dos informes de carácter oficial solicitados por los gobiernos de turno de la época y que establecen una verdad histórica oficial reconocida por el Estado. Véase *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* (Informe Rettig): “[...] cuyo objetivo principal fue contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990” del sitio web oficial del Ministerio del Interior; y la *Comisión Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura* (Comisión Valech).

“La alternativa de una sociedad de inspiración marxista debe ser rechazada por Chile, dado su carácter totalitario y anulador de la persona humana, todo lo cual contradice nuestra tradición cristiana e hispánica [...] Mientras otros recién avanzan con ingenuidad por el camino del «diálogo» y del entendimiento con el comunismo, Chile viene de vuelta. Sufrida la experiencia de admitir en su seno democrático al marxismo [y habiendo] experimentado en carne propia la falacia y el fracaso de la llamada «vía chilena al socialismo», nuestra Patria ha decidido combatir frontalmente en contra del comunismo internacional y de la ideología marxista que éste sustenta, infringiéndole su más grave derrota en los últimos treinta años [...]”²¹⁸

Los principales objetivos pretendidos por el marco regulatorio buscan el establecimiento de un Estado funcional a los preceptos neoliberales de racionalidad económica, en donde el mercado regule la relación entre individuos, y de estos con el Estado²¹⁹. De esta manera, y por medio de diversas políticas, entre ellas la educativa²²⁰, se busca poner fin al modelo de «Estado Desarrollista», industrial, autárquico y diversificado, que se venía desarrollando durante buena parte del siglo XX, y el que a su vez generaba altos grados de autonomía política y económica, y una cultura de integración social. Por el contrario, en esta nueva etapa el Estado será concebido como un aparato configurador de los espacios para la acumulación expedita del capital, para lo cual realiza un proceso de privatización de los servicios sociales que dan como resultado la emergencia de nichos concentrados de acumulación rentista, que con mínima o nula inversión privada, obtienen pingües utilidades por la gestión del bien social, siendo el Estado un garante de la rentabilidad del

²¹⁸ *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, publicado en Sistema Nacional de Supervisión, como Manual del Supervisor, del Ministerio de Educación e impreso en los TT.GG. de Gendarmería de Chile del año 1982, pág. 13.

²¹⁹ La principal fuente de inspiración doctrinal será la escuela de economía de la Universidad de Chicago a cargo de F. Hayek y M. Friedman, quienes ejercerán una completa influencia en las políticas económicas y sociales que se llevarán a cabo por el régimen, especialmente a partir de la década de los 80', escuela a la que habrán ido a formarse buena parte de la elite nacional chilena desde los años 60' en adelante, quienes, conocidos en Chile como los Chicago Boys, serán el principal sustento ideológico de la dictadura.

²²⁰ El esqueleto teórico en que se inspira fielmente la política educativa instalada en el Chile dictatorial puede encontrarse en el principal trabajo de Milton Friedman, *Capitalismo y Libertad*, específicamente en el capítulo VI, La función del Estado en la Educación. Véase Friedman, M. *Capitalismo y Libertad*, Rialp, Madrid, 1966, págs. 115-142.

negocio, quien asegura la renta y asume la responsabilidad en caso de pérdida. Todo lo cual, junto con un modelo de desarrollo basado en la mera extracción de recursos naturales y servicios, termina configurando el modelo de sociedad que no ve en la educación una herramienta de ampliación del repertorio cultural que mejore la comprensión del mundo y a su vez genere riqueza, sino que esta última la encuentra en la explotación del recurso natural y en su venta, mas no en su manipulación, transformación e innovación por parte del hombre y el trabajo sobre él.

Se pueden observar dos vertientes de intereses claramente definidas al momento de elaborar la política educativa. Por una parte se encuentra la dimensión política que busca dominar y dismantelar los procesos de toma de conciencia participativa y revolucionaria que se dieron durante las décadas previas y que, a juicio de los tenedores del poder en la época, fue la responsable del quiebre constitucional producido el 11 de septiembre de 1973, por tanto y con miras a evitar un nuevo escenario de contradicción política, la solución era impedir el surgimiento de nuevos procesos y espacios de participación colectiva o comunitaria. Es por ello que se ve en la propuesta liberal, que levanta al individuo como núcleo básico sobre el cual se establece la sociedad, como la alternativa idónea para impedir el resurgimiento de la amenaza comunitaria.

Es así que junto a la «doctrina de seguridad nacional», omnipresente en toda la legislación de la época y referida al dismantelamiento de toda oposición política interna, se modifica el estatus que tendrá tradicionalmente el Estado respecto a la provisión de educación, desde la noción de un «Estado Docente»²²¹, responsable y garante de los procesos formativos, a la de «Estado Subsidiario», en el cual el rol del Estado se concibe como meramente asistencial allí donde los particulares no logren, por sus propios medios,

²²¹ El Estado Docente es una construcción conceptual llevada a cabo durante buena parte de la historia de la República de Chile, ya desde el año 1833 se habla de la responsabilidad del “gobierno” de proveer y promover la instrucción pública, para posteriormente en 1860 sustituir a “gobierno” por “Estado” en dicha responsabilidad. Posteriormente en 1920 se establece la obligatoriedad de la instrucción pública, todo ello mediante la promulgación de leyes oficiales. Véase *Historia de la educación chilena*, Soto Roa, Fredy, CPEIP, Ministerio de Educación, Santiago, 2000.

proveerse del bien educativo. Desde ahora la responsabilidad o “deber” de educar recae en las familias²²², las cuales podrán acudir al Estado únicamente en el caso de no contar con los medios, ya sean intelectuales o económicos, para poder proveerse el servicio educativo o en caso que el mercado no acuda a la provisión del servicio por no ser un espacio suficientemente rentable, apuntalando desde ya la idea de que “la educación sólo logra ser derecho cuando ha dejado de ser negocio”²²³. Respecto al principio de subsidiariedad el régimen señala que:

“Aplicado este principio al Estado, debemos concluir que a él [al Estado] le corresponde asumir directamente sólo aquellas funciones que las sociedades intermedias o particulares no están en condiciones de cumplir adecuadamente [defensa, labores policiales, relaciones exteriores] Respecto al resto de las funciones sociales, sólo puede entrar a ejercerlas directamente cuando las sociedades intermedias [...] por negligencia o fallas no lo hacen, después de que el Estado haya adoptado las medias para colaborar a que esas deficiencias sean superadas. En este caso, el Estado actúa en subsidio, por razón del bien común”²²⁴

De esta manera el Estado asiste al individuo dada su carestía, mutando así, radicalmente el concepto mismo de derecho social universal a una comprensión del mismo en términos de caridad hacia los desvalidos. En el caso de la asistencia educativa, el Estado asume el financiamiento de la demanda por medio de un sistema de voucher²²⁵ o subsidios que el Estado

²²² La LOCE de 1990 en su artículo 2º establece que: “Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos” y al Estado tan sólo “el deber de otorgar especial protección al ejercicio de ese derecho”.

<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>. Visitado en mayo de 2013.

²²³ Mayol, Alberto, *No al Lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política*, Debate, Santiago de Chile, 2012, pág. 195.

²²⁴ *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, op.cit., pág. 16.

²²⁵ Desde una mirada favorable y proclive a este tipo de política, se señala que: “Las características fundamentales de un mecanismo de vouchers son las siguientes: 1. El mecanismo de voucher transforma la producción de educación en un mercado en el cual las escuelas, públicas y/o privadas, compiten por los alumnos; 2. Cada padre recibe un voucher el cual puede ser utilizado para pagar total o parcialmente la mensualidad de cualquier escuela “elegible” para recibir este subsidio; 3. Para hacer “elegible” una escuela debe satisfacer ciertos

entrega directamente a los establecimientos educativos, ya sean estos públicos o privados, de acuerdo a la cantidad de matrícula que estos sean capaces de obtener, introduciendo y fomentando, de esta manera, la idea de competitividad en la enseñanza.

Así, la vertiente de interés político queda plasmada bajo los principios de seguridad nacional, Estado subsidiario y libertad de enseñanza, los cuales estructuran el derecho educativo como un derecho de índole individual, antes que social, lo cual basado en una noción de derecho natural²²⁶, viene a cuestionar la existencia de la comunidad política como fundadora del derecho y beneficiaria del mismo e invirtiendo la diligencia y vigor del Estado en la provisión de educación, por el estímulo e impulso de éste hacia el resguardo de la libertad de enseñanza, entendida como la disponibilidad de privados de asumir la responsabilidad de proveer educación, y el reconocimiento y cesión por parte del Estado de dicha responsabilidad, a terceros²²⁷. Todo ello busca la proliferación de interventores en el sistema educativo con el ánimo, por una parte, de impedir una mirada de conjunto respecto de la situación política global

requerimientos mínimos establecidos por la autoridad; 4. El financiamiento sigue al alumno y los colegios compiten para atraer y retener a los alumnos; 5. El valor del voucher es generalmente igual al costo promedio de la educación, y; 6. En su forma pura el voucher permite suplementos de la familia (permite que la familia lo use como parte de pago de un colegio que cuesta más que el valor del cupón)” en Aedo y Zapelli, *El sistema de Voucher en la educación: Una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile*, http://www.archivochile.com/edu/doc_analit/est_doc_analit00012.PDF. Visitado en mayo de 2013.

²²⁶ Chile tradicionalmente había obviado un reconocimiento religioso de la comunidad política y de los derechos civiles. Desde este momento cambia esta concepción por la lusnaturalista en que se establece que: “[...] el Gobierno de Chile respeta la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad [...] entendemos al hombre como un ser dotado de espiritualidad. De ahí emana con verdadero fundamento la dignidad de la persona humana, la que se traduce en las siguientes consecuencias: El hombre tiene derechos anteriores y superiores al Estado, son derechos que arrancan de la naturaleza misma del ser humano, por lo que tienen su origen en el propio creador [...]”, en *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, op.cit. pág. 14. Esta concepción despolitiza el derecho y a su vez al individuo. Entendido como derecho social “no sólo el individuo tiene derecho a recibir educación y, por tanto, el Estado debe procurarla, sino que además es la sociedad la que requiere que sus ciudadanos reciban educación, para una mejor construcción de su propia existencia como ente colectivo”, Mayol, *No al Lucro...*, op. cit., pág. 217.

²²⁷ El artículo 19 número 11 de la constitución política de 1980 señala que: “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos [...]” véase en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>. Visitado en mayo de 2013.

de la sociedad —sociedad la cual fue excluida de cualquier injerencia en la administración o resolución educativa— y por otro, de introducir competitividad en el sistema, privatizando, o según lo expresado por el legislador, descentralizando, la provisión educativa al mayor número de entidades posible. Esto obedece al principio ideológico según el cual la universalidad de un servicio provisto por el Estado está reñida, por la propia estructura burocrática del Estado, con la calidad que dicho servicio puede tener, por ello la solución a la falta de calidad ha de ser la descentralización y posterior privatización del servicio, en este caso, educativo.

De esta manera llegamos a la segunda vertiente de interés en el establecimiento de la legislación educativa, que es la preponderancia de criterios de mercado en las políticas, administración y regulación educativa, en donde además de la penetración de lógicas competitivas, de oferta y demanda, de reducción de déficit y costos, y maximización de utilidades, entre otras, se deja abierto el camino para la creación de proyectos empresariales con evidente ánimo de lucro que utilizan la educación tan sólo como un instrumento mediante el cual obtener ganancias económicas, quedando el proceso educativo relegado a un plano secundario. Desde ahora el estudiante se entiende como un cliente, reduciendo la participación familiar en el proceso a un mero controlador de calidad del bien de consumo que ha pasado a ser la educación. En este marco, un sistema educativo universal, gratuito, público, pero por sobre todo, competitivo según los nuevos criterios vigentes, no se ajustaba al diseño estructural de mercado, ya que un sistema público de tales características hacía innecesaria la emergencia de la iniciativa privada con ánimo de lucro, reduciendo el nicho de negocio y restando competitividad al nuevo modelo. En este sentido el desmantelamiento del sistema educativo ya existente es tan sólo un momento de profunda negatividad dentro de un diseño general afirmativo que pretende sentar las bases para la creación de un sistema de hegemonía privada.

Para el éxito en la instalación del nuevo modelo era imprescindible debilitar aquel sistema paralelo que lo impedía, restándole calidad y competitividad. Esto se logra por diversas vías. Una de ellas será, como ya se

ha dicho, el financiamiento. En lo referente a la educación primaria y secundaria se sufre la llamada «municipalización de la educación pública» proceso que entrega la administración de los establecimientos educacionales públicos al gobierno municipal, designado por la autoridad militar competente, que actúa como un sostenedor privado, pero que su financiamiento lo recibe directamente del Estado en función del número de alumnos que cada municipio atiende, entregando una cantidad fija por estudiante, pero sujeta a variaciones dependiendo de la asistencia diaria efectiva del estudiante al centro. Los principales objetivos esgrimidos para la aplicación de dicho proceso fueron la racionalización de los recursos públicos y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza ofrecida. Como podremos ver más adelante, ninguno de estos objetivos se cumplió. Los municipios, como entidades administrativas autónomas, gestionan los recursos soberanamente, quienes al verse en muchos casos apremiados por urgencias de diversa índole, echan mano a los recursos destinados a educación para cubrir esas otras necesidades.

En la práctica el proceso de municipalización condujo a la existencia de tantas administraciones educativas como municipios hubiesen, sin tener en cuenta las evidentes diferencias socioeconómicas presentes entre municipios ni la diversa población escolar, determinante a la hora de otorgar el financiamiento, dándose muchos casos en los que, con costos operacionales fijos y presupuesto variable, municipios pobres y pequeños les era imposible sostener los establecimientos educativos, dada la escasez de recursos y la incapacidad técnico-pedagógica de los mismos, introduciendo, de esta manera, una desigualdad intrínseca en el corazón del sistema educativo, inexistente en el anterior modelo administrativo.

Un presupuesto siempre variable e inestable, además de insuficiente²²⁸, se contenía mediante la pauperización en la remuneración docente y de las condiciones laborales y académicas del ejercicio profesional. Así, entre otras

²²⁸ El gasto fiscal en educación durante la dictadura se vio sensiblemente disminuido respecto a los dos gobiernos anteriores, los cuales llegaron a invertir en educación 18 y 21% del total del gasto fiscal en educación respectivamente, para disminuir hasta menos del 10% durante el período 1973-1990. Véase de Carmen Latorre e Iván Núñez, *El financiamiento de la educación en Chile: evolución histórica y alternativas futuras*, Programa interdisciplinario de investigación en educación (PIIE), Santiago, 1987, pág. 31.

cosas, los docentes pierden su estatus de trabajadores públicos, se desmantela su organización sindical, se reduce considerablemente la planta docente, aumentando el ratio de alumnos por aula, pasando de 26 hasta un máximo de 45 alumnos por aula, incrementándose el deterioro de la carrera docente²²⁹, la cual, mal remunerada, con condiciones laborales paupérrimas y con prácticamente ninguna barrera de entrada o exigencia académica, alejará la profesión como una opción laboral real para aquellos mejor preparados de cada promoción escolar, quedando tan sólo como una carrera de descarte, lo cual acabará influyendo de manera negativa en la calidad general del sistema²³⁰.

Un segundo paso en la instalación de este nuevo sistema educativo será la liberalización, y por tanto, total desregulación en la creación de nuevos establecimientos educacionales de carácter privado con financiamiento público, los cuales reciben el reconocimiento del Estado con mínimas exigencias y ningún control vinculante posterior respecto a su proceder pedagógico, ya que dentro de la lógica de mercado, serán los propios clientes quienes realicen dicho control, a través de la libre elección del centro. Cabe señalar que este tipo de establecimientos mixtos siempre estuvieron presentes en la historia educacional chilena²³¹, con la distinción que antaño la fundación de dichos centros obedecía a intereses confesionales, pedagógicos o lingüísticos, que

²²⁹ Iván Núñez, respecto al deterioro de la profesión docente sostiene que: “La remodelación privatizante de la educación superior de 1981 incluyó la decisión de desmembrar la histórica sede de la formación de profesores en la Universidad de Chile, [...] Se estrechó el reconocimiento estatal del carácter profesional de la formación docente, al entender que no requería del basamento académico que se ofrece sólo en las universidades auténticas. En el fondo, al aceptar que este basamento era superfluo y que los educadores se podían preparar en los llamados institutos profesionales, se estaba legitimando la concepción técnica, no profesional, del trabajo docente. Este giro conceptual se vio agravado por el deterioro que sufrían las universidades públicas que mantuvieron carreras de formación docente. Si en su conjunto dichas universidades experimentaron un empobrecimiento académico y material, dentro de ellas sus carreras de pedagogía lo sufrieron comparativamente más”, en *La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia*, Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, nº 2, año 2007, págs.. 149-164, pág. 158.

²³⁰ Waissbluth señala que: “En 1974, en una de las medidas más incomprensibles, desde cualquier visión ideológica, se disolvieron las Escuelas Normales, otrora garantes de una formación docente de calidad. Estas medidas afectaron directamente la formación inicial [...] reduciendo la calidad de los programas de pedagogía y los requisitos para su ingreso” en *Se acabó el recreo...*, *op. cit.*, pág. 103.

²³¹ Hasta el año 1973 el porcentaje de matrícula pública/privada era de 80/20 respectivamente aprox. En una tendencia hacia lo público que se venía dando desde los gobiernos anteriores. Esta tendencia será revertida con fuerza desde la década de los 80', siendo en la actualidad menos del 38% de la matrícula de administración pública.

aunque elitistas, no tenían por principal finalidad la obtención de ganancias económicas, por el contrario muchos de ellos tenían una clara inspiración pública²³².

Este será pues, uno de los principales factores de modificación implementados en el nuevo sistema, la promoción del ánimo de lucro como principal motor para la puesta en marcha de nuevos proyectos educativos, ya que dicha motivación fomentará la intervención de un mayor número de establecimientos educativos generando, así, competencia entre los diversos proveedores educativos y produciendo, finalmente, el incentivo necesario para aumentar la calidad de dicho servicio, ya que los clientes podrán elegir y cambiarse libremente del centro educativo en función de la calidad ofrecida. Así, los centros, interesados en retener e incrementar el número de alumnos para así obtener el subsidio estatal, procurarán elevar sus estándares de calidad. Cabe mencionar que a diferencia de otros sistemas mixtos de educación, el voucher chileno se entrega directamente al sostenedor privado, el cual puede disponer libremente de dichos recursos, sin rendición de cuentas a ningún organismo público y sin control en los márgenes de utilidades que cada establecimiento pueda generar.

Ahora bien, el principio económico subyacente al modelo en su conjunto, a primera vista racional y coherente, esconde vicios que terminan por horadar todo el sistema, los cuales detallaremos más adelante y que ahora tan sólo enunciaremos brevemente. Uno de ellos será la práctica común en el sistema privado subvencionado de la selección de alumnos según diversos criterios, tanto académicos, morales y sociales o de clase. Así, un establecimiento

²³² Ya en 1856 nace la Sociedad de Instrucción Primaria, organismo privado sin fines de lucro que busca proveer de educación a las clases desfavorecidas. En su carta fundacional señala que: "El espíritu de asociación [...] se pone ahora al servicio de intereses más valiosos aun, al servicio de las clases desvalidas de nuestra sociedad [...] La República nos pide ciudadanos para defenderla en el peligro, para fortalecerla con el amor de los hijos suyos y para elaborar su bienestar [...] Hasta el presente la educación del pueblo ha estado abandonada a los esfuerzos y recursos del Estado [...] toca ahora a los ciudadanos coadyuvar con su contingente a la obra de acelerar y completar los trabajos anteriores [...] Confesemos nosotros que la ignorancia es la causa primera de que Chile y la América española no sean lo que deberían ser, ricos, felices, influyentes y respetados en la Tierra [...] Diez escuelas mantenemos abiertas en Santiago; cinco para niñas y cinco para hombres [...]" en Waissbluth, Mario, *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*, op. cit., pág. 69.

financiado con dineros públicos puede, si lo desea, seleccionar alumnos en base a su desempeño académico mediante evaluaciones estandarizadas; puede hacerlo en base a la situación marital de los progenitores o de familiares cercanos; incluso puede hacerlo por consideraciones de clase²³³. Un segundo elemento de distorsión teórica del sistema será la política de financiamiento compartido o copago para los establecimientos privados subvencionados, los cuales serán autorizados a cobrar a las familias una cuota mensual adicional al voucher estatal, cifra a determinar por el propio centro y que busca mejorar el desempeño educativo por medio del aporte particular de las familias en condiciones de asumir dicho coste.

Ambas medidas terminan incorporando elementos discriminadores y siendo atentatorias del sistema público municipalizado, ya que la selección permite excluir aquellos estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad social, cualquier tipo de dificultad de aprendizaje o que requiera mayor atención y cuidados especiales, lo cual incrementa el costo y por tanto resultan menos «rentables», concentrándose todo este grupo de estudiantes «caros» en el sistema municipal impedido de realizar dicha selección. Por su parte el copago realiza una segunda selección que termina segregando por completo el sistema en su conjunto, ya que por medio de dicho cobro, diferenciado según cada establecimiento, se logra concentrar a los estudiantes en función de la capacidad de pago de sus familias, segregando de manera pormenorizada a la sociedad toda, y nuevamente relegando al sistema público a aquellos impedidos de pagar incluso la cuota mínima, siempre aquellos estudiantes más vulnerables y con mayores necesidades de aprendizaje.

Adicionalmente y como consecuencia de la absoluta carencia de regulación estatal y la falta de un diseño estratégico en función de las necesidades geográficas, urbanas y sociales de la población se llegó a un uso irracional e ineficiente de los recursos, tanto públicos como privados, ya que

²³³ Revuelo causó el año 2010 un reportaje de cámara oculta de una televisión privada que mostraba la flagrante discriminación sufrida por una supuesta trabajadora doméstica en un establecimiento educacional que, vestida con su uniforme de trabajo, no se le permitió matricular a su hijo en dicho centro por el sólo hecho de no pertenecer a la clase social predominante en el establecimiento.

una vez autorizada toda iniciativa privada para crear libremente establecimientos educativos, éstos se dirigieron no a aquellos sitios donde no estaba cubierta la oferta educativa, respondiendo de esta manera al principio teórico de ampliación de la cobertura por medio de la liberalización del servicio, sino justamente donde ya existía dicha oferta, la que en el 70% de los casos era pública, lo cual además de generar una competencia desleal hacia el sistema municipal, que se vio de un momento a otro teniendo que competir por evitar la fuga de matrícula en desigualdad de condiciones, acarreó un aumento desproporcionado de los costos totales del sistema, ya que se tuvo que financiar una mayor cantidad de infraestructura, personal docente y administrativo en circunstancias innecesarias.

8.1.1 La Educación Superior

Dentro del nuevo y fundacional ordenamiento educativo que entraría en vigor durante esta época histórica, se encontraba la regulación del sistema de educación superior, el cual sería completamente reestructurado respecto al antiguo sistema. Una vez más los criterios mercantiles definirán el nuevo trato entre las instituciones, los usuarios y el Estado. Hasta 1980 existía un sistema mixto de universidades, tanto públicas como privadas, pero todas ellas con un evidente y declarado carácter público, sin ánimo de lucro y acordes a las necesidades y al desarrollo económico y social del País²³⁴.

Previa a la reforma de 1980 funcionaban 8 instituciones de educación superior, 2 públicas, con presencia en gran parte del territorio nacional por medio de escuelas universitarias regionales, y 6 privadas. Todas ellas financiadas con recursos públicos. Buena parte de la oferta educativa estaba orientada a la formación técnico-profesional y pedagógica. Desde mediados de la década del 60', y acorde al espíritu de la época, criterios democráticos, de participación multiestamental (estudiantes, docentes y funcionarios) fueron incorporados en el gobierno universitario para el mejor funcionamiento

²³⁴ Esta aseveración puede ser problemática y equívoca, ya que se puede entender que el sistema en su conjunto era óptimo según las necesidades de la época, lo cual evidentemente no lo era, ya que al sistema accedía una élite muy reducida y las necesidades del País eran siempre acuciantes y mayores a las que el propio sistema podía satisfacer.

administrativo. Durante esta época se trató de profundizar aun más la vinculación de la Universidad con su entorno social en un intento de hacer cumplir la tripe función universitaria de enseñar, investigar y extender la cultura más allá del propio ámbito institucional, traspasando su influencia a la comunidad toda²³⁵.

Esta faceta integradora y plural de la educación superior fue cercenada por la Dictadura durante el periodo 1973-1980. Bajo un nuevo concepto de «universidad vigilada»²³⁶ toda la red universitaria será intervenida por la fuerza militar, paralizando y reprimiendo todos los procesos de integración y vinculación con la comunidad generándose, entre otras cosas, lo que Brunner ha caracterizado en:

“pérdida de autonomía de las universidades; supresión del pluralismo y la libre discusión; depuración continua; cambios académico-pedagógicos; disminución del financiamiento universitario; encarecimiento de la educación superior y venta de servicios universitarios; reducción de las matrículas y bacantes”²³⁷.

Producto de la aplicación de dichas medidas se fueron conformando nuevos criterios y estándares universitarios. Así, por ejemplo, la reducción del financiamiento estatal obligó a las instituciones a traspasar poco a poco dicho

²³⁵ Fue tal la responsabilidad social que ejercía la Universidad en su rol público, que a ellas fueron confiadas, por parte de Estado, cuestiones tales como el uso y administración de las señales televisivas, el fomento, participación y organización de campeonatos deportivos de nivel nacional, la creación y administración de espacios públicos dedicados a la cultura y las artes, tales como teatros, salas de concierto, etc. de tal manera que se habló de la existencia de una «comunidad universitaria»

²³⁶ “Tres semanas después del golpe de Estado militar del 11 de septiembre de 1973, el nuevo gobierno intervino las 8 universidades a través de rectores militares [...] Profesores, alumnos y funcionarios relacionados con el depuesto gobierno fueron expulsados de las universidades, y varios de ellos, detenidos, asesinados, exiliados o torturados [...] Disciplinas completas como sociología, ciencia política, antropología y economía política, fueron prácticamente borradas de la universidad. La autonomía institucional, la libertad de expresión y de cátedra, y el pluralismo desaparecieron”, en Bernasconi y Rojas, Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2002. Preparado para el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC—UNESCO), véase en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131596s.pdf>. Visitado en mayo de 2013.

²³⁷ Brunner, José J., *Informe sobre la educación superior en Chile*, Flacso, Santiago, 1986, pág. 45.

financiamiento a las familias²³⁸ y a tener que diversificar fuentes de financiamiento, añadiendo dificultad a las tareas propias de una casa de estudios. La reducción de plazas, aparte del cierre arbitrario y abrupto de una gran cantidad de carreras y facultades sindicadas como “peligrosas”, también afectó gravemente la cobertura educativa, la cual venía incrementándose fuertemente en las últimas décadas²³⁹, y que posteriormente se utilizaría como argumento y diagnóstico para la aplicación de las políticas liberales al conjunto del sistema.

Esta reducción del financiamiento obligó a las universidades a desarrollar estrategias de supervivencia acordes a las reglas de mercado. Una de ellas será la creación de instituciones paralelas y asociadas a las universidades, bajo el alero de éstas, compuestas por sus propios docentes y académicos, orientadas a vender o prestar servicios a terceros, como forma de autofinanciamiento de la propia universidad y de dignificar la remuneración del personal académico, sensiblemente afectado por la escasez presupuestaria. De esta manera, se obliga a la universidad a comportarse como un agente proveedor de servicios al mercado, desprendiéndose, así, de su carácter más propio y fundamental que es la formación, la investigación y el libre desarrollo del conocimiento. Una segunda estrategia será la aplicación progresiva de aranceles universitarios cada vez más altos para poder así asumir los costes de mantención y funcionamiento. Y la creación, por parte del Estado, de un fondo crediticio para aquellos estudiantes que se vieran impedidos de pagar los altos aranceles, introduciendo paulatinamente en la conciencia colectiva la idea de la educación, en cualquiera de sus niveles, pero especialmente en la superior, como un bien de índole privado que ha de ser costeado prioritariamente por el estudiante o su familia.

²³⁸ Para 1973 el Estado financiaba el 92% del gasto universitario. Para 1980 ese porcentaje había disminuido ya al 73%. En la actualidad, 32 años después, el porcentaje de financiamiento de las instituciones universitarias es asumido en un 84% por las familias y apenas un 16% por el Estado, inversamente proporcional al resto de países OCDE, tema que se tratará más adelante.

²³⁹ Hasta el 1973 el número de plazas disponibles para educación superior era de 146.451, para el año 1980 esta cifra había descendido en más de 27.000 plazas, más del 18%.

Pero sin duda que de todas estas medidas orientadas a transformar el espíritu universitario, las que mayor calado e influencia tuvieron para lograr dicho objetivo fueron aquellas que procuraban impedir y limitar al máximo el pensamiento crítico, la disidencia ideológica, la discusión política y la participación y movilización ciudadana, de tal manera que el rol de la institución universitaria fuera visto por la comunidad y por los propios estudiantes, completamente desligado de su vinculación social, siendo asumida, la universidad, únicamente como centros de preparación técnico-profesional y de movilidad social²⁴⁰.

De esta manera, y tratando de llevar a cabo los objetivos antes señalados, durante la década del 80' se implementará una completa reestructuración del sistema de educación superior chileno acorde a los criterios políticos y económicos imperantes antes señalados, creando una nueva legislación y una nueva institucionalidad, primero a través de la constante promulgación de decretos con fuerza de ley, para posteriormente acabar el proceso con el dictado de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza a la cual ya nos hemos referido. Como forma de controlar y desarticular el activismo político tradicional universitario, las universidades públicas con presencia nacional fueron fragmentadas en 14 pequeñas universidades, desvinculadas entre sí y fuertemente controladas, que, junto con las 2 casas centrales y las 6 universidades privadas (posteriormente pasarán a ser 9 dada la independencia de las sedes regionales de la Universidad Católica el año 91), constituyeron las llamadas «Universidades Tradicionales» agrupadas en un organismo denominado «Consejo de Rectores».

²⁴⁰ El Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1980 en sus artículos 6° y 7° establecen que: “La autonomía y la libertad académica no autoriza a las universidades para amparar ni fomentar acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico, ni para permitir actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político-partidista alguna. Estas prerrogativas, por su esencia misma, excluyen el adoctrinamiento ideológico-político, entendiéndose por tal la enseñanza y difusión que excedan los comunes términos de la información objetiva y de la discusión razonada, en las que se señalan las ventajas y las objeciones más conocidas a sistemas, doctrinas o puntos de vista. Los recintos y lugares que ocupen las universidades en la realización de sus funciones no podrán ser destinados ni utilizados para actos tendientes a propagar o ejecutar actividades perturbadoras para las labores universitarias. Corresponderá a las autoridades universitarias velar por el estricto cumplimiento de lo dispuesto en el inciso anterior y arbitrar las medidas necesarias para evitar la utilización de dichos recintos y lugares para actividades prohibidas en el inciso precedente”.

Junto con lo anterior, se autorizó y fomentó la libre creación de instituciones de educación superior, las cuales se agruparon en tres categorías (además de las escuelas castrenses, que para efectos prácticos tendrían el mismo estatus que las instituciones universitarias): Universidades, destinadas al otorgamiento de grados académicos, a la formación profesional y la investigación, y las únicas autorizadas a expedir títulos de un determinado número de carreras; Institutos Profesionales, orientados exclusivamente a la formación profesional y; Centros de Formación Técnica, conducentes a la formación de grado medio y superior en disciplinas de carácter técnico. La única medida cautelar por parte del Estado respecto a estas nuevas instituciones será la creación de la figura jurídica del «reconocimiento oficial» que otorga el Estado a los establecimientos, velando por la fe pública de los mismos, y haciéndose implícitamente responsable en última instancia del proceder académico de dichas instituciones. De los tres tipos de instituciones, tan sólo a la primera se le prohibió expresamente tener fines de lucro, dejando a las dos últimas en plena libertad de perseguir lucro y retirar utilidades por la gestión de su quehacer docente, lo cual efectivamente hicieron, motivo por el que en los dos últimos tipos de instituciones, el Estado no posee participación alguna, dejando el 100% de su cobertura al sector privado.

Una vez más, y al igual que en el sistema escolar, los criterios de mercado, competitividad y subsidiaridad se introducen en el funcionamiento del sistema educativo superior, y nuevamente por medio de un sistema de “(des)financiamiento” inestable, condicionado e insuficiente, se pretende generar competitividad y mercado educativo. El nuevo sistema de financiación incorpora, aparte de las estrategias mencionadas anteriormente, tres métodos de reparto llamado «aporte fiscal directo» (AFD), «aporte fiscal indirecto» (AFI) y «fondo de crédito solidario». Este sistema de financiamiento está dirigido exclusivamente a las Universidades Tradicionales, que como ya dijimos son aquellas creadas antes del año 1981, las universidades privadas creadas posterior a esa fecha no tendrán financiamiento estatal, las cuales deberán financiarse únicamente por medio del cobro de aranceles. El AFD será un aporte variable y descendente en el tiempo, dividido entre todas las universidades en función de su tamaño. El AFI será un aporte que estará

condicionado a la captura por parte de cada Universidad de los 20 mil mejores estudiantes de cada promoción (actualmente esa cifra va en 27.500), lo cual busca incentivar la calidad por parte de las instituciones. Y por último el fondo de crédito solidario será un sistema crediticio que será concedido por el erario público pero asumido posteriormente por el estudiante una vez concluidos sus estudios.

El crecimiento desproporcionado y completamente desregulado en cuanto a la libre apertura de instituciones educativas llevó a que en el período comprendido entre 1981 y 1990 se autorizara el funcionamiento de 40 nuevas universidades privadas, 18 de ellas autorizadas entre enero y marzo del año 1990, ya que “al acercarse el fin del régimen militar, y ante la incertidumbre acerca a las normas que aplicaría el nuevo régimen democrático a partir de marzo de 1990, el proceso se aceleró aún más”²⁴¹, aprensiones que, como veremos más adelante, fueron totalmente gratuitas, ya que el sistema ha seguido funcionando hasta la actualidad, e incluso profundizándose, según el diseño original. Este acelerado interés de última hora tanto en abrir como en autorizar el funcionamiento de nuevas instituciones educativas, hace sospechar que en alguna parte de la cadena institucional se estaba vulnerando algún principio que hacía necesaria su rápida puesta en marcha antes del cambio de régimen.

En la actualidad el sistema de educación superior chileno cuenta con más de 160 instituciones, las cuales se dividen en 60 Universidades, 44 Institutos Profesionales y 59 Centros de Formación Técnica²⁴². Esto que podría interpretarse como un aumento de la cobertura en la educación terciaria y un mejoramiento de la oportunidades de desarrollo personal y social, dadas las características del propio sistema, acaba siendo un número desproporcionado dado el universo poblacional y estudiantil del país, y que no obedece a necesidades reales sino a incentivos perversos que conducen a la proliferación

²⁴¹ Bernasconi y Rojas, *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2002. Preparado para el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC—UNESCO)*, op. cit., pág. 19.

²⁴² Véase base de datos del Consejo Nacional de Educación: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_institucion_es.aspx?opcBusquedaCSE=9_3_1. Visitado en mayo de 2013.

de nuevas instituciones. En adelante centraremos el análisis del modelo de educación superior en la institución universitaria, ya que es ésta la que abarca más del 61%²⁴³ de la matrícula total, y la que presenta a su vez la mayor cantidad de distorsiones e irregularidades sistémicas.

8.2 Vicios y Errores del Modelo

Hasta aquí hemos intentado dar, en líneas generales, una visión tanto del diseño legal como de la implementación del modelo educativo chileno durante su etapa fundacional, el contexto histórico-político en el que nace, y las bases ideológicas en que se sustenta. Sin embargo nuestro principal objetivo no es una revisión histórica, sino un análisis de la situación actual del sistema educativo chileno 32 años después de su puesta en marcha, para de esta manera contrastar los supuestos teóricos con la porfiada realidad y dar cuenta de los resultados que ha generado dicho modelo de enseñanza. Modelo que en su estructura fundamental no ha sido modificado por ninguno de los gobiernos del régimen democrático que han gobernado Chile durante los últimos 23 años, muy por el contrario, y dada la incapacidad de pensar y proponer alternativas reales por parte de aquellos que se ostentaron como alternativa política, las medidas adoptadas han profundizado el modelo basado en la creación de mercados, entre ellos el educativo, antes que en la elaboración de un proyecto de sociedad.

a) Segregación

Chile, según la OCDE en su Informe Anual sobre educación del año 2011²⁴⁴, posee el sistema de educación escolar con mayor segregación socioeconómica de todos los países que componen esta organización. La segregación escolar se entiende como “la desigual distribución, entre las

²⁴³ Perspectivas en Educación, boletín nº 5, Consejo Nacional de Educación, <http://www.cned.cl/boletin/201112N05.pdf>. Visitado en mayo de 2013.

²⁴⁴ “Not surprisingly, Chile has the lowest levels of social inclusion in schools among OECD countries and among all countries participating in PISA 2009. In Chile less than 50% of variance in socio-economic status lies within schools, meaning that it is unlikely that student from different socio-economic backgrounds attend the same school, which limits the short- and long-term benefits of social diversity” en *OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators (Country Note – Chile)*, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.

escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas”²⁴⁵, que, medido a través del índice de Duncan²⁴⁶, señala que el sistema educativo chileno se encuentra fuertemente segmentado según el nivel socioeconómico de las familias, llegando a un nivel de 0.63 en el índice anteriormente citado. Esto trae como consecuencia una débil integración social y una muy pobre convivencia ciudadana dada la escasa socialización entre individuos con diversidad de recursos socioculturales y la conformación de guetos de exclusión. En la dimensión académica la segregación también afecta el desempeño escolar de los marginados vulnerables, ya que al carecer de pares con un mayor capital cultural, no logran verse beneficiados por la interacción con éstos²⁴⁷, por lo tanto, la sola igualdad material o la estandarización de recursos no asegura un proceso formativo inclusivo si no procura diversificar los contextos humanos.

Ya hemos señalado más arriba algunas causas sistémicas que contribuyen a la segregación escolar tales como las políticas de «libertad de elección de centro», «financiamiento vía *voucher*», «co-pago o financiamiento compartido», «prácticas de selección y admisión estudiantil». A estas se suman otras variables indirectas y de índole extra educativa como lo puede ser la segregación residencial o las preferencias de los padres por la homogeneidad socioeconómica y el estatus simbólico en que desean que estudien sus hijos, que, aunque no buscado, acaba produciendo mayor segregación.

Sin embargo para el caso chileno la segregación escolar se encuentra estrechamente relacionada con variables estructurales que el propio sistema

²⁴⁵ Valenzuela, Juan Pablo [et al], *Segregación escolar en Chile*, en *Fin de Ciclo, cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Universidad Católica de Chile, 2009, pág. 211.

²⁴⁶ “Este índice estima el porcentaje de estudiantes vulnerables, que debe transferirse de establecimientos escolares para que exista una distribución homogénea de estos entre todos los establecimientos educativos de un determinado territorio. El Índice de Disimilaridad o Índice de Duncan tiene un rango entre 0 y 1, donde valores más cercanos a 0 dan cuenta de la inexistencia de segregación del grupo de estudiantes analizados, mientras que valores cercanos a 1 dan cuenta de una mayor segregación. La literatura especializada indica que valores de 0.6 y más corresponden a situaciones de hipersegregación”. *Ibidem*, pág. 215 y 216.

²⁴⁷ A este fenómeno, largamente estudiado, se le ha llamado “efecto par” o “efecto de composición”: “[...] la idea básica detrás de este concepto sugiere que si se concentran en determinadas escuelas o salas, alumnos de menores capacidades o recursos, estos tendrán menos oportunidades de lograr aprendizajes, pues la mayor parte de sus compañeros presentará similares atributos o dificultades”. *Ibidem*, pág. 214.

educativo aprovecha y fomenta. Así, en un sistema donde coexisten por un lado establecimientos que asumen la educación como una mercancía que debe de ser adquirida, y por otro, establecimientos que la proporcionan como asistencialidad para aquellos impedidos de proveerse un mejor servicio, se manipulan los deseos, sentimientos e intereses de los padres, quienes natural y parcialmente, pondrán todos sus esfuerzos en proporcionar la mejor experiencia educativa que puedan comprar para sus hijos, procurando, al mismo tiempo, limitar al máximo los ambientes conflictivos y situaciones de riesgo que una sociedad, así de estratificada, genera. De esta manera los condicionamientos impuestos por los establecimientos (económicos o académicos) son percibidos por las familias como instrumentos de protección contra elementos disfuncionales que no logran superar dichas barreras de entrada, segmentándose todo el sistema en función de la mayor o menor capacidad de ingreso que cada establecimiento imponga para satisfacer las exigencias de su mercado, y así, desde el mundo educativo, pero proyectado a todo ámbito social, “la promesa de integración es sólo una promesa de exclusión, cuya erótica está en la posibilidad de quedar del lado de los beneficiados”²⁴⁸.

En el caso de la segregación universitaria²⁴⁹, ésta es evidentemente menor que la escolar a primera vista, y genera un espacio mayor de integración entre los diversos estratos sociales, sin embargo, si se consideran aquellas universidades focalizadas en formar a las élites nacionales (no más de 4 o 5 instituciones) se puede observar el mismo nivel de segregación que ostenta el sistema escolar, concentrando en su matrícula entre el 60 y el 80% de estudiantes provenientes de escuelas privadas sin financiamiento público, que representa apenas el 7% del total de la matrícula escolar. De esta manera podemos ver que las élites nacionales realizan su proceso de formación al margen del resto de la sociedad, lo cual tendrá una directa relación a la hora de desempeñar sus funciones futuras en los ámbitos políticos, productivos y sociales del país.

²⁴⁸ Mayol, Alberto, *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*, LOM, Santiago de Chile, 2012, pág. 48.

²⁴⁹ Véase Indicador de Segregación e Indicador de no-diversidad, del Consejo Nacional de Educación, en Meller, Patricio, *op cit.*, pág. 110 y 111.

b) El Costo y la Deuda

Una vez instalada la idea dominante de un bien de consumo de índole privado, el acceso a la educación se convierte en una inversión de renta individual por la que es justo que cada persona asuma los costos de su provisión. Es así que Chile, siendo un país en el que su gasto público en educación primaria y secundaria no alcanza a superar en un 37 y 28% respectivamente la inversión que realiza el promedio de países OECD, el porcentaje de gasto privado de dichas cifras, asumido por las familias de los estudiantes, es el más alto del grupo, llegando a representar una cuarta parte del total del gasto²⁵⁰, mientras que ese porcentaje en el resto de países no alcanza a ser la décima parte del total.

No obstante estas cifras, no cabe duda que al hablar de deuda se debe dirigir la mirada principalmente al sistema de educación superior chileno que destaca, no por su calidad, sino por su elevado precio y su fuente de financiamiento. El fuerte incremento de la oferta educacional superior, que como vimos se incentivó durante la década de los 80', obedecía al principio económico que sostenía que a mayor cantidad de oferta, y por tanto de competencia, obligaría a las instituciones a mejorar en calidad y a reducir los costos. Pues bien, a pesar de seguir concienzudamente el supuesto teórico, en la actualidad Chile cuenta con el sistema universitario más caro del mundo en términos relativos y a un ritmo de crecimiento muy por encima de la inflación²⁵¹. El arancel anual universitario promedio para el año 2011 superaba los USD \$7000, lo cual representaba cerca del 41% del PIB/cápita del país, el más alto del mundo.

Ahora bien, tal como lo adelantábamos más arriba, el coste de estos aranceles son asumidos en un 85.4% a través de financiamiento privado, esto

²⁵⁰ Véase OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators (Country Note – Chile)*, op. cit.: “Nearly a quarter of Chile’s non-tertiary education is funded privately. Chile is the OECD country that relies most heavily on private sources to fund non-tertiary education”.

²⁵¹ “Considerando el período 1997-2009, el nivel promedio de los aranceles universitarios crece en términos reales casi un 60% (descontando la inflación) [...] es posible apreciar que este aumento del 60% ocurre en todo tipo de universidades: privadas y estatales [...]” en Meller, Patricio, *Universitarios, ¿el problema no es el lucro, es el mercado!*, Uqbar, Santiago de Chile, 2011, pág. 25 y 26.

es, a cargo de las familias de los estudiantes, siendo apenas el 14.6% restante asumido por el Estado, lo cual representa el 0.5% del PIB nacional, el nivel más bajo de gasto público en educación superior del conjunto de países OECD, y a su vez el porcentaje más alto de gasto privado. De este exiguo aporte estatal, menos de la mitad, o sea cerca de un 6% del total del gasto en educación superior, es entregado de manera directa a las instituciones, siendo el 8% restante entregado en forma de becas, préstamos y ayudas estudiantiles. El incremento del gasto privado en educación superior ha aumentado en la última década un 58% versus el 12% de aumento del gasto público.

Es sobre esta precaria realidad presupuestaria que se construye una aún más precaria realidad financiera entre aquellos que optan por continuar estudios universitarios, ya que el diseño del sistema obliga a las instituciones a derivar en los estudiantes su principal fuente de financiamiento, quienes imposibilitados de asumir una carga financiera de tal magnitud, y en constante aumento, deben acudir al mercado financiero que se traduce, como ya hemos dicho, en créditos bancarios de diversa índole²⁵² que comprometen a los estudiantes y a sus familias con la banca privada por períodos de hasta 25 años, con tasas de interés del orden del 6%, superiores a los de un crédito hipotecario, deuda que tendrá una incidencia en los 6 primeros deciles de hasta un 40% de su ingreso mensual futuro. En la obstinada lógica de dejar al mercado la regulación del sistema educativo, el propio Estado ha entregado otro nicho de negocio a la banca privada, procurando tan sólo solventar las posibles fallas de mercado, pero siempre dentro de la lógica mercantil, sirviendo como aval de los estudiantes ante el negocio financiero de la banca, “[...] sin embargo, un dato funesto es el que aparecía en 2009: lo que el Estado pagó por las deudas de ese año [sirviendo como aval] sumaba más que el

²⁵² Hasta el año 2005 existía en Chile dos sistemas crediticios, el Fondo de Crédito Solidario que administraban las propias universidades del Consejo de Rectores (Universidades Tradicionales) que por su reducida capacidad, estaba destinado a los estudiantes de estas casas de estudio y el crédito CORFO con la banca privada, que exigía avales financieros e intereses muy elevados. “En el año 2006 se creó el Crédito con Aval del Estado, herramienta que concurriría a permitir el arribo de la banca al financiamiento educativo de un modo tal que el Estado absorbiera el riesgo [...] la ineficiencia del modelo y sus escasos logros quedan en evidencia ante cualquier análisis de los montos y resultados involucrados, tanto que el mismo Banco Mundial emitió un informe al respecto señalando los enormes defectos del sistema”, en Mayol, Alberto, *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*, op. cit., pág. 118 y 119.

costo de becar completamente a los estudiantes beneficiados. El diseño había pasado de ineficiente a absurdo”²⁵³.

Como resultado de querer solventar las fallas de mercado por medio de la creación de instrumentos financieros, como los arriba señalados, paradójicamente se ha obtenido un efecto completamente contrario, ya que al participar el Estado como aval crediticio, se han dado los incentivos perversos necesarios para que las instituciones de educación superior eleven aún más sus aranceles y la banca amplíe aún más sus créditos, “esto es lo que se ha llamado la «burbuja de la educación superior». ¿Y quién pagará la cuenta? El Estado, o sea toda la población”²⁵⁴.

c) Delitos

Ahora bien, a la luz de los datos surge la pregunta de por qué a instituciones universitarias sin fines de lucro, según lo establece la ley, les interesaría un aumento constante de los costos arancelarios, incluso después de cubiertos todos los gastos operacionales. Pues bien, simplemente porque el sistema, como bien se sospechaba más arriba, estuvo diseñado para evadir, eludir o derechamente violar el espíritu de la ley, lo cual nos traslada ya a un sistema que ha transitado desde el autoritarismo, pasando por la mercantilización, la ineficiencia, el absurdo, hasta llegar a lo delictivo.

El año 2006 aparece la obra titulada *El Negocio de las Universidades en Chile* de la periodista María Olivia Mönckeberg²⁵⁵ en el que explica detalladamente los mecanismos usados por las universidades privadas para violar la ley que les impedía a dichas instituciones retirar utilidades derivadas de su labor docente. Estas utilidades o excedentes —de existir— en una

²⁵³ *Ibíd.*

²⁵⁴ Meller, Patricio, *Universitarios, ¡el problema no es el lucro, es el mercado!*, Uqbar, Santiago de Chile, 2011, pág. 68.

²⁵⁵ Véase de Mönckeberg, María Olivia, *El negocio de las universidades en Chile*, Debate, Santiago de Chile, 2006. En su prólogo señala que: “Detrás de las fachadas de casas o edificios que se llaman universidades, suelen esconderse actividades y operaciones que poco o nada tienen que ver con la vida académica, la investigación universitaria o la formación de científicos y profesionales. Las inmobiliarias, las “prestaciones de servicios”, las sociedades anónimas cerradas o limitadas que esconden su verdadera actividad y otras fórmulas habituales ya en ese ambiente, configuran un panorama donde el lucro —aunque se le cambie el nombre— es motor y protagonista central”.

institución sin fines de lucro, debieran de ser reinvertidas en el mejoramiento de la propia institución. Sin embargo —y he aquí donde radicaba la sospecha de irregularidad— este tipo de instituciones de educación superior fueron vistas, con el tiempo, como una alternativa más de negocio dentro del ámbito educativo, con la única salvedad que en este caso la ley lo prohibía. Para ello se buscaron mecanismos financieros, resquicios legales y tráfico de influencias para violar la ley. Por medio de sociedades espejo, propiedad de los mismos dueños y/o socios de las universidades, prestaban a estas últimas servicios o se auto alquilaban los inmuebles donde operaban las instituciones a precios muy por sobre el valor de mercado, privilegiando el pago de estos servicios por sobre cualquier otra consideración presupuestaria propiamente académica. También se realizaban grandes préstamos en divisas desde las arcas universitarias a las sociedades espejo, sin establecer plazos ni intereses, lo cual terminaba atentando contra el patrimonio institucional y beneficiando al societario. De esta manera, la universidad, subrepticamente, modifica su vinculación y compromiso con la educación asumiéndola como una relación instrumental dirigida principalmente a generar lucro a partir del endeudamiento del estudiante²⁵⁶.

El crédito avalado por el Estado y concedido por la banca privada se encontraba sujeto al cumplimiento por parte de las universidades de ciertos estándares mínimos de calidad, para lo cual se creó el mismo año 2006, y luego de mucha resistencia política, una agencia de calidad que certificaba la idoneidad académica de las instituciones. Sin esta certificación las instituciones no podían optar a los fondos crediticios avalados por el Estado ni a ningún otro fondo estatal. Esta iniciativa podría haber cumplido su objetivo si no hubiese sido diseñada *ad hoc* para favorecer a aquellas instituciones deficitarias, más aún, el sistema se pervirtió completamente después de que una nueva

²⁵⁶ Así lo señala Meller al referirse a uno de los holding educacionales más grandes del mundo: “El conocido grupo internacional privado Laureate ha eludido la legislación vigente en Chile y México de prohibición de instituciones con fines de lucro y posee en cada país instituciones que tienen una matrícula superior a los 100.000 estudiantes de educación superior”, en Meller, *op cit.*, pág. 78.

investigación periodística²⁵⁷ revelara la entrega de acreditaciones fraudulentas previo pagos millonarios por parte de las universidades a los directivos de la Agencia. Un nuevo círculo vicioso movido por el interés lucrativo acababa invadiendo al sistema.

d) Calidad

No obstante todo lo anterior, para algunos incluso lo delictivo, el sistema pudiera quedar justificado si a lo menos la calidad de la educación que entregase cumpliera con unos estándares, no digamos óptimos, sino mínimos, lo cual para perjuicio de miles de estudiantes que acuden cada año a las diversas instituciones de enseñanza, no es el caso. Para un análisis más completo, observaremos por separado el sistema escolar y luego el superior.

En el caso de sistema escolar chileno diversas mediciones tanto nacionales como internacionales vienen a confirmar el deficiente rendimiento académico de buena parte del alumnado chileno. “El «Reporte de Competitividad Global» del World Economic Forum, que se aplica en 142 países [...] califica la educación primaria [de Chile] en el lugar 123º, a la altura de Azerbaiyán, Mali y El Salvador”²⁵⁸. Por otra parte la evaluación internacional PISA 2009²⁵⁹ ubica a Chile en el lugar 44 de 65 países participantes, obteniendo un puntaje promedio de lectura de 449 puntos, 44 puntos por debajo del promedio OECD, correspondiente al nivel 2 de un máximo de 6, y habiendo 1 de cada 3 alumnos que no alcanza a superar el nivel 1, lo cual quiere decir que no posee las competencias mínimas. Esta situación se vuelve más preocupante en los sectores más vulnerables ya que en dichos sectores la relación de alumnos que no supera el nivel mínimo es 1 de cada 2. Cabe señalar que Chile no cuenta con estudiantes que se encuentren en el nivel más alto del ranking, esto es el nivel 6, y apenas el 1% de estudiantes se encuentra

²⁵⁷ Véase el reportaje “Las pruebas que confirman la venta de acreditaciones a universidades privadas” en <http://ciperchile.cl/2012/12/10/las-pruebas-que-confirman-la-venta-de-acreditaciones-a-universidades-privadas/>. Visitado en mayo de 2013.

²⁵⁸ Mayol, Alberto, *El derrumbe del Modelo...*, op cit., pág. 108.

²⁵⁹ Véase SIMCE-Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile. Documento Resumen de Resultados Pisa 2009 Chile. http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf. Visitado en mayo de 2013.

en el nivel 5. Algo similar, pero aun peor ocurre en la evaluación de matemáticas donde Chile se ubica en el lugar 49, y se mantiene 75 puntos por debajo del promedio OECD con 421 puntos.

Otra medición internacional, en este caso la prueba TIMSS²⁶⁰ aplicada el año 2011, que evalúa los conocimientos de los estudiantes en las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas, arroja resultados igual de preocupantes cuando informa que un 43%²⁶¹ de los estudiantes chilenos de 8° grado no alcanza el nivel mínimo de conocimientos matemáticos siquiera para entrar dentro de los márgenes estadísticos, cifra que aumenta hasta el 59% entre los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

De igual manera en el «Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación» SIMCE, evaluación estandarizada nacional que se aplica cada año a los estudiantes de 4° año de EGB, 8° año de EGB y 2° año de educación media, viene a ratificar estos malos resultados a lo largo de los años, pero revelando un fenómeno particular y característico del sistema educativo chileno y es “que las clases medias son muy perjudicadas en este modelo, pues obtienen menos de lo que incluso la regla de mercado debiera permitirles [...] es ineficiente dentro de su propia lógica”²⁶². Dentro del sistema de mercado lo lógico sería que al invertir más dinero en la educación de un hijo, los resultados fueran a su vez mejores en función de dicha inversión. Pues bien, ello no acontece en el sistema chileno si despejamos la variable socioeconómica. Si bien es cierto que en una primera mirada se aprecian mejores resultados según la dependencia administrativa de los establecimientos, siendo los privados los de mejores resultados, los concertados los de resultados mediocres y los públicos los bajos, esta correlación no se da por el hecho de pagar más dinero en un tipo de establecimiento que en otro.

²⁶⁰ Por su sigla en inglés “Trends in International Mathematics and Science Study”, esta evaluación se realiza cada 4 años a los estudiantes de 4° y 8° de educación básica de más de 55 sistemas educativos de diversos países. Véase *Resultados TIMSS 2011 Chile. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias*, Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile.

²⁶¹ El año 2003, ese porcentaje alcanzaba la escalofriante cifra del 59% de los estudiantes que no alcanzaban el nivel mínimo de conocimientos matemáticos.

²⁶² Mayol, Alberto, *El derrumbe del Modelo...*, op cit., pág. 110.

Un estudio²⁶³ que compara los resultados de esta medición demuestra que la calidad educativa se encuentra directamente relacionada al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes y no a la dependencia administrativa del establecimiento al que se asista, de tal manera que a igual nivel socioeconómico de las familias, los resultados académicos de los estudiantes no varían estadísticamente, dándose el caso paradójico dentro de la lógica dominante, que en los sectores medio y medio alto, los mejores resultados los arroja el sistema público municipal, incluso superando, en algunos casos, los resultados de la educación privada sin financiamiento público. Por último el estudio muestra que durante los primeros 4 años de educación obligatoria, los estudiantes de cualquier tipo de establecimiento, privado, concertado o público, y de cualquier condición socioeconómica, no muestran diferencias significativas en sus resultados académicos, concluyendo, pues, que la mayor eficiencia del sistema se encuentra en las escuelas públicas municipales, ya que con un presupuesto notablemente inferior a las otras dos dependencias, obtiene similares —y en algunos casos mejores— resultados que el resto de establecimientos. No obstante lo anterior, el sistema a partir del 5º año y hasta el 10º año de educación obligatoria, rompe esta tendencia igualadora de los primeros años y va generando poco a poco una brecha académica según el nivel socioeconómico del estudiante, pudiendo afirmar, entonces que el sistema a partir del 5º año «deseduca» generando un determinismo social a partir de lo económico.

De lo anterior se puede desprender que la dependencia de los establecimientos educacionales del sistema educativo chileno no aporta valor añadido al proceso educativo, el cual depende principalmente del nivel socioeconómico de la familia del estudiante, por tanto la inversión privada de recursos en educación no está orientada a mejorar los resultados académicos, sino a generar un mercado educativo fomentando el flujo, carente de todo fundamento, desde la educación pública a la privada concertada. El alto costo que posee educarse en Chile, no tiene relación a los resultados que el sistema entrega, ni con la inversión en que incurren los establecimientos para

²⁶³ CIES, *7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile*, Centro de Investigación en Estructura Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2011.

generarla, las familias tan sólo están pagando la posibilidad de blindar a sus hijos del contacto con estudiantes provenientes de otras clases sociales inferiores a la suya, reproduciendo exclusión, segregación y marginación.

Con respecto a la calidad que ofrece el conjunto del sistema de educación superior chileno, los indicadores vuelven a ser nada halagüeños. Aunque tratar de medir calidad es siempre una tarea compleja la cual depende de diversos factores, se pueden construir ciertas herramientas comparativas que permiten evaluar sistemas universitarios. Como vimos más arriba, una buena parte de las instituciones de educación superior, aunque de manera clandestina, tienen como principal objetivo la obtención de ganancias económicas para sus dueños, socios o accionistas. A falta de datos oficiales, por estar prohibidas por ley, se estima que cerca del 40% de la matrícula universitaria corresponde a este tipo de instituciones, las cuales adolecen de serios problemas inducidos a partir de sus intereses últimos: interesados principalmente en las ganancias económicas, las universidades instan a sus académicos a reducir las exigencias para evitar la deserción, al menos en los primeros años, e incrementar la tasa de aprobación; para maximizar ganancias se tiende a la contratación precaria de personal docente, con bajos sueldos, jornadas laborales sobrecargadas, poca o nula investigación, todo lo cual conduce a un mal desempeño profesional o a la deficiente cualificación del profesorado, redundando directamente en la calidad de la enseñanza impartida.

Esta falta de rigurosidad académica y escasa exigencia, inducida por el interés económico que representa la permanencia del estudiante en la institución, y no su educación, conlleva un permanente relajamiento de los estándares y, en definitiva, a un dudoso proceso formativo que termina afectando al propio estudiante, quien se ve al cabo de 4 o 5 años obteniendo una titulación profesional —por la cual ha asumido compromisos financieros y crediticios que le supondrá el desembolso, en el mejor de los casos, sobre el 20% de sus ingresos futuros— que a posteriori el mercado laboral, realizando esta vez bien su tarea reguladora, se encargará de otorgarle el verdadero valor de dichas credenciales académicas. De esta manera al estudiante se le ha

engañado doblemente, primero ofreciéndole un producto académico de calidad, y como resultado de dicha venta, la ilusión de un futuro laboral y una movilidad social que nunca llegará dada su cuestionada preparación.

De esta manera, y bajo un prisma netamente económico, pasar por la educación superior en un sistema que no ofrece las garantías de calidad y la suficiente información para poder tomar buenas decisiones, más allá de exacerbadas y millonarias campañas de marketing²⁶⁴ ofreciendo idílicos futuros laborales a la postre inexistentes, puede suponer incluso un perjuicio financiero antes que una mejor calidad de vida. Así lo concluye un estudio que sostiene que

“Para un porcentaje importante de la población, particularmente aquellos que no se titulan, el paso por el sistema de educación superior puede no significar mejores condiciones económicas que las que hubiesen tenido en caso de no haber pasado por él. Incluso para aquellos titulados de carreras universitarias se documenta la posibilidad empírica de retornos negativos”²⁶⁵.

El mismo estudio sostiene que cerca del 40% de los estudiantes del sistema de educación superior tiene retornos negativos, analizando sólo los ingresos de su actividad laboral y sin considerar la deuda incurrida por el estudiante para poder realizar dichos estudios²⁶⁶. De esta manera es posible afirmar que el sistema de educación superior chileno ha llegado al absurdo de

²⁶⁴ Un reciente estudio del año 2012 titulado *Marketing en la Educación Universitaria Chilena*, de Carlos Wörner, de la Universidad Católica de Valparaíso, analizó el gasto en publicidad en que incurren las universidades chilenas, concluyendo que aquellas instituciones de menor prestigio y calidad académica, son las que invierten mayores recursos en marketing, alcanzando hasta un 20% del total de su presupuesto anual, lo que puede llegar a representar 9 millones de dólares anuales por cada institución. Véase <http://www.biobiochile.cl/2012/09/20/estudio-muestra-que-universidades-de-menor-calidad-son-las-que-invierten-mayores-sumas-en-publicidad.shtml>. Visitado en mayo de 2013.

²⁶⁵ Urzúa, Sergio, *La rentabilidad de la educación superior en Chile. ¿educación superior para todos?*, Documento de Trabajo N° 386, Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile, 2012.

²⁶⁶ En dos carreras analizadas como Psicología y Periodismo, el 43 y 56% respectivamente de estudiantes está matriculado en instituciones con retornos negativos en relación al percentil 75 de aquellos que no optaron por educación superior, esto quiere decir que una vez acabados sus estudios, dicha formación no les reportará beneficios económicos mayores que el no haber realizado dicha inversión educativa. *Ibidem*.

contradecir los principios básicos de la teoría económica liberal²⁶⁷ respecto a la concepción de la educación como inversión de capital humano considerando el costo/beneficio que implica dicha inversión.

e) El Lucro en la Educación

De esta manera, el ideal educativo que buscaba la construcción de un mercado que mejorase la provisión educativa, motivada principalmente por el ánimo de lucro y dejada a la regulación que el propio mercado pudiera establecer, terminó desvirtuado en un modelo de negocio, cruel, absurdo e ineficiente, antes que en un modelo educacional, que, a su vez, condujo a la connivencia de todo el sistema educativo, tanto escolar como superior, en el que se crearon los incentivos necesarios para impedir cualquier transformación que modificara las estructuras fundamentales en que estaba construido el sistema. Así, la existencia de establecimientos educacionales de diversa calidad constituyó, ex profeso, la incubadora de futuros clientes de los empresarios de la educación superior, fomentada e inducida como única forma de movilidad social y mejoramiento de las condiciones de vida de una sociedad profundamente desigual. *Quid pro quo* los malos resultados de un sistema escolar empobrecido entrega los perfectos clientes, previa garantía estatal, para un sistema universitario compuesto en buena parte por instituciones de dudosa calidad e interesadas en generar ganancias antes que en proveer verdadera formación universitaria.

Una dimensión directamente afectada por este círculo vicioso y que nuevamente tiene al sistema educativo como principal víctima, es la oferta formativa de los docentes que han integrado el sistema educativo. No habiendo ninguna regulación por parte del Estado en las necesidades de personal docente que requiere el sistema educativo, y vista como una carrera de bajo

²⁶⁷ Ya Adam Smith, en su obra *La riqueza de las naciones* señalaba que “[...] el trabajo que la persona educada aprende a realizar, es de esperar, será pagado por encima del salario común de los trabajadores no educados; lo que hará que recupere el gasto total en su educación, y que genere los beneficios normales de un capital igualmente valioso”. Durante el siglo XX diversos autores abordarán y desarrollarán toda una teoría económica sobre «capital humano», siendo considerado a Becker como el padre de dicha teoría y su vinculación con la economía educativa, quien sostiene que la racionalidad económica se aplica a todos los comportamientos de las personas. Véase de Falgueras, Ignacio, *Teoría del Capital Humano, Orígenes y Evolución*, Universidad de Málaga, código JEL B0, I0, J24.

coste para las instituciones universitarias, en las cuales no deben invertir mayores recursos para su puesta en marcha, ésta se ofrece como una de las alternativas profesionales más accesibles, por su bajo precio, en relación al resto de la oferta, lo cual se convierte en un reclamo para aquellos estudiantes con menores posibilidades económicas, y que a su vez han sido aquellos con peor preparación escolar, que dada su vulnerabilidad, han recibido, como ya hemos señalado, una formación deficitaria. Estos «clientes» con deficitaria formación escolar, y que no alcanzan a superar los procesos de selectividad impuestos por aquellas instituciones que ostentan mayor prestigio y credibilidad académica, son las víctimas de inescrupulosos programas formativos orientados a lucrar de dicha carencia educativa por medio de la promesa, la ilusión y del recorte de los recursos destinados a dicha formación, y en definitiva, a vender credenciales académicas de dudosa calidad que acaban autorizando la incorporación de estos miles de profesionales, débilmente preparados, al sistema educacional, que a su vez termina dirigiéndolos al sector menos exigente, vulnerable y desfinanciado: el sector público, el más necesitado de buenos profesionales, pero incapaz de atraerlos y conservarlos.

Es así que se presentan flagrantes incompatibilidades al tratar de asociar la visión y praxis educativa como un proyecto empresarial movido por el ánimo de lucro, ya que, como ya se ha señalado más arriba, “participa de una actividad con ánimo de lucro, aquel para quien su participación en la actividad en cuestión es instrumental para obtener un fin distinto del propio de la actividad misma [...]”²⁶⁸, en el caso que nos convoca, el educar, movido por el interés de obtener renta del capital invertido. De esta manera, y de acuerdo a la lógica de mercado, aquel que brinda educación como medio instrumental de rentabilizar capital, y teniendo dicho objetivo como el principal, entregará educación de calidad en tanto y en cuanto dicha acción no pase a ser «lucro cesante» o implique un sacrificio patrimonial. Más aún, “[...] la motivación dominante que tendrá en cuanto al modo de participar [en la educación] no será hacerlo de la mejor manera posible, sino de la manera más rentable, que

²⁶⁸ Atria, Fernando, *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil de Chile*, Catalonia, Santiago de Chile, 2012. Pág. 146.

puede o no ser la mejor posible”²⁶⁹. Así, bajar o subir los estándares de calidad del servicio educativo dependerá de consideraciones de índole financiera en tanto que suponga una mayor rentabilidad. En el caso del empresario educativo, en un mercado de segmentación variable como el chileno, la calidad del servicio ofrecido irá en directa relación al precio pagado por el servicio educativo, diferenciándose los distintos establecimientos entre sí, en función del pago, del mercado al que esté dirigido, y, en definitiva, de la estrategia de negocio planificada.

Mercado, precio y calidad, en un bien público como lo es la educación contradice los principios básicos sobre libertad de elegir y de enseñanza, ya que dicha libertad está totalmente determinada por la capacidad de pago que puedan satisfacer los individuos, tal que a mayor precio, en un mercado normal, mayor ha de ser la calidad proporcionada por el vendedor y esperada por el cliente. Más aún, el que exista un precio, diversificado y escalonado para poder acceder a un determinado tipo de establecimiento educacional, tal como lo implementa el sistema de financiamiento compartido, impide, paradójicamente, la libertad de las familias de elegir el tipo de educación que se desea brindar a sus hijos, limitándola, exclusivamente, a su capacidad de pago, y negándola completamente para aquellos imposibilitados de pagar siquiera el mínimo, quienes marginados del mercado educativo, se les ha de asistir con educación gratuita, la más barata, y por tanto la de menor calidad dentro de la lógica imperante. Para ellos no hay libertad, y no se puede hablar de libertad cuando ésta no es para todos. Así, la educación concebida como un bien de consumo susceptible de ser mercantilizada, se opone y anula la concepción de la misma como un derecho, ya que vista como una mercancía, la educación y la calidad a la que cada estudiante pueda acceder, estará siempre vinculada a la capacidad de pago de este último. Así funciona el mercado.

Adicionalmente a lo anterior, existen otros argumentos que vienen a impugnar la idea de la educación como un mercado lucrativo, antes que como

²⁶⁹ *Ibíd.*

un derecho, que, por su evidencia tan sólo mencionaremos. A diferencia de lo que ocurre en un mercado tradicional, donde el consumidor puede evaluar rápida y certeramente la calidad del producto ofrecido, de tal manera que puede decidir al momento el cambiar o no de proveedor, en el caso de la experiencia educativa, la calidad de ésta no es evidente en sí misma ni para el estudiante, ni para la familia, quienes no pueden comparar de la misma manera, un proceso que toma años en mostrar sus resultados, más allá de los meramente académicos y entendida la educación como un proceso holístico e integrador. Menos evidente de evaluación llega a ser para aquellas familias de mayor vulnerabilidad y menor capital cultural. Y por último, a diferencia de lo que ocurre con cualesquiera tipo de enseres defectuosos, en el caso del «producto educativo», éste no puede ser devuelto, reembolsado o cambiado por otro de mejor calidad al cabo de 5, 8 o 12 años de un proceso formativo. En el caso educativo, un producto defectuoso, ha comprometido una formación cognitiva, cívica y humana, imposible de restituir.

8.3 Derecho Educativo: un Imperativo Moral y Constitucional

El modelo educativo chileno, con su intento y resultado de mercantilizar la provisión educativa, dejando su diseño, regulación y ejecución a las leyes de mercado, ha logrado negar el carácter de derecho social que el concepto «educación» obtuvo luego de siglos de luchas reivindicativas, mutando su estatus al de mercancía transable, lo cual acaba redefiniendo la vinculación del individuo con la educación por medio de su dimensión de consumidor antes que por la de ciudadano.

De esta manera el que la «mercancía educativa» pase a ser concebida y tratada según las normas de mercado, implica una relación de simetría, contingencia y condicionalidad²⁷⁰ entre las partes vinculadas en el intercambio educativo: proveedor y consumidor. Dentro de esta lógica, ambas partes son

²⁷⁰ Atria sostiene que: “No hay mercado, en el sentido relevante, entre el señor y el siervo, precisamente porque el primero puede ordenar al segundo que entregue lo que quiere; No hay mercado en la medida en que la ley fuerza el intercambio; no hay mercado en la medida en que una de las partes está dispuesta a sacrificarse por el otro [...]”, *op cit.*, pág. 90.

libres de celebrar un contrato, en donde ambas, igualmente, buscan el beneficio propio y son vistas por el otro como una oportunidad de enriquecimiento, en tanto y en cuanto ambas sean capaces de satisfacer a la otra en lo que ella necesite, en caso contrario, no existirá relación posible. Queda, por tanto, condicionada la relación mercantil a lo que las partes puedan ofrecer a cambio para poder establecer la relación. Al momento de entregar al régimen de mercado la provisión de un servicio social, este régimen invade todo ámbito de relación, conduciéndola a la esfera de lo privado.

Un derecho, en cambio, impone una obligación o un deber a algo, o a alguien, de tal manera que, si en una relación dual, alguien posee un derecho, el otro, tiene un deber para con el primero. En el caso de los derechos sociales, éstos no pueden estar condicionados a la contingencia de las realidades particulares de los individuos, ya que en dicho caso habrían dejado de ser derechos. Será la sociedad en su conjunto, personificada en el Estado, quien tendrá, entonces, el deber de distribuir los derechos por medio de los servicios públicos, los cuales pertenecen a una dimensión distinta a la del régimen de mercado, pues aquí no hay, o al menos no debiera haber, condicionalidad y contingencia, y tampoco hay simetría entre las partes, ya que el Estado está al servicio de la persona en tanto ciudadano.

El modelo educativo chileno ha hecho una mezcla de ambos criterios, aquel que asume la educación como una mercancía transable libremente en un mercado, y el que lo asume como un derecho social universal e incondicional que ha de proveer el Estado. El fundamento detrás de este diseño educativo es la idea de que es un asunto de índole privado el proporcionarse de cualesquiera tipo de servicio, y quien tenga las capacidades para ello ha de hacerlo por cuenta propia, siendo el Estado un asistente, tan sólo, para aquellos que han fracasado en dicho auto-suministro, todo lo cual acaba estructurando un sistema basado en la desigualdad, de manera tal que acaba habiendo un sistema para los triunfadores dentro del modelo, y otro para los fracasados del mismo. Todo ello en virtud del clásico argumento en torno a la defensa de la libertad individual como valor superior a ser resguardado, aunque ello implique crecientes niveles de desigualdad. De esta manera la sociedad

(en este caso la chilena) habría optado, supuestamente, por proteger la libertad como valor anterior y superior al de la igualdad, y cualquier modificación al modelo de mercado establecido, buscando mayores grados de igualdad por medio de la acción del Estado, estaría atentando directamente contra la libertad.

Sin embargo, dicha polémica, en el caso educativo, es falsa, porque tal como está estructurado el sistema, el derecho a la libertad estipulada en la ley, como hemos visto, se restringe —en un modelo de mercado— a las posibilidades que tenga cada familia de satisfacer las condiciones impuestas por cada establecimiento. Para poder dar real cumplimiento al derecho a la libertad de enseñanza, materializada en la libre elección de un centro educativo, es *conditio sine qua non* reducir la injerencia del mercado —que niega el derecho— y ampliar el ámbito de la incondicionalidad y la universalidad en la satisfacción del mismo, por medio de un régimen distinto al de mercado, que es el régimen de lo público, que garantiza el derecho, tanto de la libertad, como de la educación, impidiendo la discrecionalidad y el condicionamiento en la provisión educativa, de tal manera que:

“[...] la educación [pueda] ser provista por entidades públicas o privadas, pero todas sujetas al régimen de lo público [...] que la función sea pública no quiere decir que sólo pueda ser provista por el Estado, pero sí que tiene que ser provista bajo el mismo régimen bajo el cual el Estado provee, es decir bajo el régimen de lo público”²⁷¹.

Todo lo cual implica y deriva, a su vez, en la presencia obligada del valor de la igualdad como garantía de lo anterior, de tal manera que habrá libertad para todos, si y sólo si existen amplios grados de igualdad, que, hoy por hoy, el modelo no garantiza.

Sin embargo, en las condiciones en que está edificado el modelo educativo chileno, la dimensión de ciudadano, tal como hemos señalado en el

²⁷¹ *Ibíd*em, pág. 103.

capítulo quinto, deviene empobrecida y obnubilada por la de consumidor, en búsqueda de la satisfacción personal de sus intereses inmediatos o futuros. En el caso del consumo del bien educativo, dicha satisfacción trae como consecuencia el extrañamiento del sujeto y de su clase respecto del resto de la sociedad, identificándose, cada una de ellas, por oposición al resto de grupos, y en donde el principal rasgo distintivo es el nivel socioeconómico, que, en el plano educativo, se traduce en la adquisición de un determinado establecimiento y servicio profesional. Así, una sociedad estructurada en la identificación en base a la negación del otro segrega y desintegra a la propia sociedad impidiendo el surgimiento de la comunidad de intereses a la que hemos aludido en el capítulo cuarto, ya que éstos entran en conflicto entre cada uno de los grupos sociales, siendo lo beneficioso para unos, lo perjudicial para otros. Por lo tanto cada individuo o grupo de pares cuida tan sólo de sí mismo y se asume enfrentado a los otros, de quienes desconfía y teme que una eventual mejoría de las condiciones de vida del otro vaya en directo detrimento del bienestar de uno. La apelación al bien común, en estas condiciones, es inexistente.

En una (anti)sociedad como ésta, donde proliferan los niveles de desconfianza e individualismo, sumado a la gran frustración y malestar generados por las brechas de desigualdad —todo ello ilustrado en un sistema educativo segregado y segregador, mercantilizado en base a deuda, injusto e deficiente— la dimensión ciudadana acaba siendo relegada y oprimida, donde el individuo se ve a sí mismo incapaz de establecer relaciones humanas que vayan más allá de cualquier interés económico, que configuren un espacio de integración y de comunidad. La polis es reemplazada por el mercado, y su erótica, basada en los objetos, triunfante por sobre las relaciones humanas. En este escenario, el sujeto, secuestrado por la vorágine mercantil, ha quedado despolitizado, enajenado de su dimensión política, incapaz de participar, influir y comprender lo público como espacio de contacto e integración social; relegado a la irrelevancia política y por tanto ajeno al devenir de la polis, claudica a ella y acepta la imposición del mercado a que sea éste quien determine su destino.

En Chile el «*kratos*» fue escindido del «*demos*», motivo por el cual este último no requería de aquello imprescindible para la existencia de una sociedad democrática, el «*ethos*» formativo, que señalamos en el capítulo segundo, que despertara en él la inquietud de participar en la resolución de los conflictos comunes que surgen de la vida en comunidad. Por el contrario, el pueblo fue obligado a convertirse en «*idiotes*» que, relegado del ágora, fue inducido al ostracismo de lo público, sin siquiera la necesidad de abandonar el territorio, a la indiferencia, la apatía y el rechazo a lo público, fustigado a centrarse en sus asuntos propios y a no intervenir de la cosa pública. Así, el sistema educativo en Chile, a partir de su implementación, dejó de estar orientado a la formación íntegra de personas provistas de una cultura en común y de conciencia crítica que les permita comprenderse a sí mismos como seres únicos, transformar el mundo en que habitan, y dar sentido a su existencia, tal como se propuso en el capítulo tercero. La concepción educativa chilena se basó en el aspecto más utilitarista, funcional y pragmático del conocimiento como forma de producción y capacitación de mano de obra tecnificada, reduciendo al hombre a la dimensión instrumental y cosificante mencionada en el capítulo sexto.

Un modelo educativo basado en el uso instrumental del conocimiento construye una sociedad despolitizada, obediente y sosegada, pero incapaz de integrarse y deliberar en el espacio de lo público, por tanto no forma ciudadanos para ser incorporados a la comunidad como agentes de cambio y transformación. Seres despolitizados embelesados por una retórica de progreso y bienestar futuro, genera expectativas que, al no llegar nunca a materializarse, desembocan en frustración y malestar que el Estado neoliberal intenta aplacar, pero no corregir. Dichas expectativas se acrecientan entre aquellos menos favorecidos, más vulnerables y que han recibido una formación más deficitaria, lo cual les impide un análisis e interpretación de mayor complejidad, madurez y mesura respecto a sus verdaderas posibilidades, pues se carece de un sentido de realidad. Todo ello termina amenazando al propio sistema democrático, ya que, como se sostuvo en el capítulo séptimo, la incapacidad de tolerar el conflicto y la frustración desemboca en violencia irreflexiva y despolitizada, sin cause ni vocación transformadora.

Conclusiones Prospectivas

*[...] porque alguna generación deberá comenzar la lucha en la
que otra posterior alcanzará la victoria*

Friedrich Nietzsche

*Me gustan los estudiantes/Jardín de nuestra alegría/Son
aves que no se asustan de animal ni policía/Y no le asustan las
balas ni el ladrar de la jauría/caramba y samba la cosa/que viva la
astronomía/Me gustan los estudiantes que marchan sobre las
ruinas/Con las banderas en alto/Va toda la estudiantina/Me gustan
los estudiantes que con muy clara elocuencia/A la bolsa negra
sacra le bajó las indulgencias/Porque hasta cuando nos dura
señores la penitencia/Caramba y samba la cosa/Que viva toda la
ciencia*

Violeta Parra

En nuestro intento por buscar las características básicas y primordiales del actuar educativo, y en un transitar errante y ecléctico, nos hemos provisto de la batería conceptual que ofrece la hermenéutica filosófica como herramienta de análisis y comprensión del fenómeno de estudio, la que al mismo tiempo, por su propio ideal procedimental, nos ha conducido a una propuesta de acción pedagógica enraizada en la tradición humanista de formación integral y global de la persona. De esta manera, hemos podido concluir que la hermenéutica no se acaba ni satisface en su devenir conceptual, sino que únicamente se cumple en la acción transformadora

concreta que supone su rol formador, quedando con ello intrínsecamente ligada a un actuar de orden pedagógico.

Ahora bien, la pedagogía que hemos logrado colegir de este pensar interpretativo, nos ha distanciado de la simple instrucción utilitaria de conocimientos pragmáticos extrínsecos al propio sujeto en formación. Por el contrario, esta propuesta formativa nos enseña que todo proceso de verdadera formación tendrá en la transformación interior del sujeto su principal objetivo, lo cual supera con creces las restringidas pretensiones de una cualificación científico-técnica de orden instrumental. Una pedagogía hermenéutica estará orientada a modificar ontológicamente al sujeto en formación, lo cual implica a su vez la conciencia del propio sujeto como gestor y responsable de su proceso formativo, completándose dicho proceso al momento de la toma de conciencia de la autoformación. Hemos visto, también, que para alcanzar esta conciencia autoformativa es imprescindible la experiencia de vida del sujeto, su contacto con la realidad y las cosas, de tal manera que supongan un cambio permanente en el individuo, anclado siempre en su experiencia vital.

El «campo epistémico» desde el cual se proyecta la fuerza interpretativa y comprensiva de la realidad general y de la educativa en particular, nos muestra que al mismo tiempo en que se procura el proceso educativo de la autoconciencia, éste únicamente se puede llevar a cabo en una relación intersubjetiva en que el individuo para captar de manera integral su ser, necesita del encuentro y participación existencial con el otro que signifique una interacción con el cuerpo, el espacio y el tiempo del otro que acabe por generar una experiencia constitutiva. Así, la educación, la pedagogía y la escuela se nos presentan como esa dimensión espacio-temporal que debiera posibilitar dicha interacción humana y a la postre, la mentada autocomprensión. Es así, que por medio de la comprensión hermenéutica, llegamos al análisis de las estructuras básicas de los sistemas educativos contemporáneos que nos han permitido distinguir los obstáculos que éstos presentan para poder concretar dicho ideal de formación humana.

Al observar en profundidad este ideal de formación hermenéutica y su vocación transformadora, pudimos conocer la inherente vinculación que un modelo educativo, basado en el diálogo, posee con la dimensión ética del ser humano, orientándose ambas a un cuestionamiento reflexivo hacia el origen y finalidad de los hábitos y prácticas socioeducativas, determinando que éstas, para cumplir con un ideal ético de formación, han de fomentar un concierto axiológico basado en la libertad y la voluntad que provee la reflexión y elección autónoma del hombre, todo lo cual se logra, necesariamente, con la participación e intervención de un otro que confirma y completa al sujeto en formación. Así, la creación de un sentido de comunidad y la vinculación social en un ámbito de igualdad y semejanza humana, se nos presentó a lo largo de este estudio como una condición de posibilidad para cualesquier intento de formación de componente ético, concluyendo que la experiencia comprensiva existencial del sujeto se encuentra condicionada a la alteridad que supone el factor comunitario expresado mediante la deliberación participativa de individuos en búsqueda del bien común.

De esta forma, analizando las características de este ideal ético de formación, pudimos comprender las divergencias existentes entre dicho ideal y los actuales modelos educativos basados en una concepción performativa y exitista del actuar humano. Dicha actitud, orientada a un uso utilitario del conocimiento y de la experiencia educativa, acaba configurando a ésta como un espacio de transacción mercantil, enraizada, a su vez, en una perspectiva antropológica en donde la propia vida se abandona a su pura mercantilización, organizando la sociedad de tal manera que el hombre es sacrificado en nombre de la productividad, y valorado sólo en términos de su instrumentalidad para con un modelo biopolítico extrínseco al propio ser humano. Así, será éste el rasgo más característico del principio educativo contemporáneo, que, siendo heredero de la razón instrumental moderna, se proyecta en la actualidad como fiel reflejo del imperio del pensamiento único manifestado hoy en día bajo el manto de la ciencia económica, cedazo por el cual criba todo aspecto de la realidad humana, silenciando el resto de dimensiones constitutivas del ser, y en este caso del ser educativo, y reduciendo el campo interpretativo mediante el cual comprender y dar sentido a la existencia.

Constatado este imperio unidimensional por el cual se rige la experiencia humana contemporánea, comprendimos que esta reducción neutraliza el diálogo apelando a una supuesta neutralidad técnica y tecnocrática, pretendidamente sustentada en hechos límpidos y objetivos, teniendo, dicha actitud, un correlato antropológico, social y político, que acaba repercutiendo en el educativo, el cual reproduce un tipo de hombre laboral productor y consumidor de cosas que no le son significantes como herramientas para pensar su propia existencia. Por el contrario, este estilo de vida basado en la producción y el consumo, como expresión individual del deseo, se presenta como estrategia de subjetivación de la vida social, esto es, el proceso mediante el cual se construye un ideal de sujeto, en donde el orden preestablecido determina los modos de relación personal y colectiva.

El análisis socio-histórico del orden instituido y el tipo de relaciones sociales que de éste se desprenden, nos permitió determinar las relaciones de poder al interior del sistema que, al estar basadas en un modelo de identidad que apela a la satisfacción del deseo por medio de la acumulación y la diferenciación, se acaba traduciendo en el ámbito político como una desmovilización paulatina, pero constante, de los sujetos respecto a su participación y preocupación política, quedando esta última cooptada y encriptada por la dictadura lingüística de los expertos, únicos capaces de intervenir y dirigir un mundo alta e intencionadamente tecnificado, excluyendo y desarticulando el resto de lenguajes políticos de la injerencia y control por parte de la sociedad civil. De esta manera la constitución antropológica del sujeto contemporáneo tiene su correlato social y político en la configuración de un individuo despolitizado, abúlico e indiferente del acontecer social, todo lo cual acaba debilitando el propio concepto de ciudadanía y quedando cuestionado el de democracia, ya que en una sociedad donde no existe alternativa, o la alternativa es tan sólo una, la democracia ya no puede ser efectiva.

De esta manera, vimos que el reduccionismo lingüístico al que es sometida la sociedad trasunta al mundo educativo gestionando el conocimiento de acuerdo a este principio reductor de competitividad y exclusión, el que además de minimizar la presencia de otros lenguajes, estéticos, científicos y

humanísticos, fomenta la rivalidad, el dominio y la negación del otro, impidiendo, así, la emergencia del sentido de comunidad que le permita comprender al individuo la identificación entre el provecho común y el personal del actuar individual. Cada uno de estos reduccionismos y simplificaciones, van estrechando cada vez más la dimensión interpretativa y comprensiva del hombre como miembro de una sociedad que lo sustenta, y coartando su capacidad transformadora de la realidad por medio de la herramienta deliberativa de la acción política.

Así, pudimos observar que los procesos educativos han sido despojados de su vocación transformadora erradicando de su praxis la construcción de ciudadanía política, entendida ésta como la autoconciencia del individuo de ser miembro y responsable del devenir de la sociedad en la que habita; empobreciendo, de esta manera, la experiencia democrática que el sujeto pueda llegar a vivenciar en su proceso formativo, de lo cual pudimos deducir el riesgo que ello conlleva para la propia convivencia democrática, ya que, depreciada y desafectada de la experiencia concreta del individuo, éste no logra ver en ella, en la democracia, un sistema de gobierno que lo convoque como partícipe del poder soberano que, en teoría, ha de representar la sociedad en su conjunto, y que a su vez vele por el bien común. Expulsado de la plaza pública por la tecnificación de los lenguajes políticos, el individuo es enajenado de su vínculo comunitario y obligado a refugiarse en la seguridad de su mundo privado que, en teoría puede controlar y comprender, renunciando inconscientemente a hacer uso de su espacio de participación y cediéndoselo al control de los expertos. El sujeto contemporáneo, famélico de conciencia ciudadana, asume la esfera política como un reducto de corrupción de la cual se margina voluntariamente, cejando ante el dominio de élites políticas y económicas beneficiarias de dicho abandono.

Con la intención de constatar empíricamente la subjetivación sociocultural y político-educativa que conlleva la aplicación de un modelo basado en la hipertrofia de una racionalización instrumental, nos abocamos al estudio y develamiento de un sistema educativo como el chileno que obedece plenamente a esta visión absoluta y excluyente de posibilidades alternativas y

diversas, el cual, y debido a sus más de tres décadas en funcionamiento, nos permitió conocer y comprender las bases ideológicas que lo sustentan, las incompatibilidades teóricas y prácticas que presenta, y los vicios y perversiones a las que conduce, destacando entre todo ello, la neutralización de la diferencia y una total servidumbre conservadora que impone, por medio de la fuerza, una verdad oficial, por tanto con claros visos autoritarios y opresivos.

De esta manera, por medio del análisis de esta realidad concreta, volvemos al cuestionamiento filosófico de la noción de verdad sobre la que se proyecta la realidad educativa, la cual, en un escenario como el dominante y descrito, obedece a una tradición que asume la esencia de la verdad como absoluta, universal y objetiva, lo cual posee su correlato político por medio de la violencia impositiva, toda vez que las demandas de verdad son también demandas de poder político, de tal manera que en un seudodialogo se propone el silenciamiento y ocultamiento de uno de los interlocutores y la imposición de una verdad interesada y funcional a una de las partes, todo lo cual establece una realidad conservadora en donde la transformación y el cambio se antoja imposible.

Vemos, pues, que esta concepción de la verdad es diametralmente opuesta a la idea hermenéutica de la misma, la cual hemos establecido como una de orden subjetivo e intersubjetivo, lo que quiere decir que se accede a ella según un criterio de corrección permanente y nunca acabado, abierto siempre a la intervención de un «otro», de su experiencia vital y de su perspectiva que, en definitiva, invite a la acción transformadora de conciencias, de la realidad y de la aproximación a la verdad.

En tales circunstancias, donde la verdad oficial se alza como única y depositaria de expertos encargados de conservar, enseñar e imponerla a quienes carecen de ella, se acaba legitimando, en el mundo contemporáneo, un principio de desigualdad estructural que permea a todo ámbito de realidad humana, de tal manera que las propias instituciones sociales, políticas y educativas son creadas con el mandato, implícito o explícito, de administrar dicha desigualdad, las cuales además de su gestión contribuyen a su

reproducción. Así, un sentimiento de malestar, injusticia y crisis de legitimidad de las estructuras políticas tradicionales va germinando en el interior de las personas administradas bajo esta lógica, víctimas de un sistema descompuesto y deshumanizador que impide y neutraliza la capacidad comprensiva, transformadora e integradora propia de la mirada hermenéutica a la cual nos adscribimos y postulamos.

No obstante, la investigación nos ha permitido observar y comprender que dentro de cualquier principio educativo, por limitado y miope que este pueda llegar a ser, se incuba siempre dentro de la esencia educativa un principio progresivo que invita a la resistencia y al cambio permanente en busca de mayores grados de justicia, libertad y conciencia. De la misma manera, pensamos que a un sistema que produce y reproduce malestar, injusticia y desigualdad le es inherente el conflicto, el rechazo y la condena por parte de quienes sufren sus efectos. Ahora bien, las luchas de resistencia y cambio han de adecuarse a las condiciones actuales del mundo moderno, las que presentan nuevas posibilidades, pero también nuevos desafíos. Por ello es imprescindible repensar estrategias de lucha y resistencia acordes a esta etapa de desarrollo y prescindiendo de fórmulas pasadas, caducas e inoperantes.

En el mundo fragmentario y fragmentado en el que vivimos en la actualidad, en donde se impone el *ethos* neoliberal, la competencia, la precariedad laboral y la promesa irreal de ascenso social meritocrático, se reproducen condiciones de vida altamente privatizadas, dificultando los espacios de socialización y la configuración de una identidad común entre los diversos actores sociales, por tanto enfrentando de manera individual, heterogénea y desarticulada el conflicto y el malestar experimentado por cada uno de ellos. En estas condiciones en que prolifera la marginación, la singularidad y las identidades divergentes, la acción política integrada y direccional, es cada vez más difícil de concretar, sin embargo, la misma naturaleza global del mundo moderno y la desconfianza que genera permite, como señalara Derrida, la emergencia y difusión espectral de una promesa incumplida, de nuevas voces y fuerzas libres de las dicotomías del pasado,

pero unidas bajo un mismo sentimiento de desconfianza y malestar. En palabras de Derrida

“Es un lazo de afinidad, de sufrimiento y de esperanza, un lazo todavía indiscreto, casi secreto [...] pero cada vez más visible [...] Es un lazo intempestivo y sin estatuto, sin título y sin nombre, a penas público aunque sin ser clandestino, sin contrato, *out of joint*, sin coordinación, sin partido, sin patria, sin comunidad nacional (internacional antes, a través de y más allá, de toda determinación nacional), sin co-ciudadanía, sin pertenencia común a una clase”²⁷²

Nuevos y diversos actores sociales que se levantan y reclaman verdaderos espacios de participación y organización ciudadana, los cuales al no encontrarlo en la institucionalidad vigente, han de canalizar sus inquietudes y anhelos de participación política a través de fórmulas inéditas, alternativas y próximas a su realidad vital. El desafío, no obstante, será lograr pasar de la marginación a la protesta lúcida y responsable, y de ésta a la reconstrucción de una acción política creativa y creadora, positiva y propositiva de nuevas formas de organización social, al alero de las posibilidades que ofrece la técnica y del rescate de valores esenciales, en aras de la recuperación de la cosa pública.

Crear nuevos discursos políticos y nuevas relaciones de poder que enfrente miradas divergentes y alternativas plausibles que logren volver a poner en marcha el transitar de la historia, es la tarea de movimientos sociales reivindicadores de nuevas sensibilidades políticas y culturales tales como el feminismo, la diversidad sexual, el ecologismo, las minorías étnicas, asociaciones de consumidores, movimientos estudiantiles, y, en general, los marginados y débiles del mundo. Ahora bien, ante la ausencia de un proyecto común aglutinante, el desafío actual es lograr ampliar, incluir y articular las expresiones inorgánicas del malestar, identificando las variables particulares de la profunda unidad sistémica que ellas manifiestan, interpelando el déficit de representación política en nuevas expresiones de ésta que hagan perder el

²⁷² Derrida, Jacques, *Espectros de Marx*, Madrid, Trotta, 1998, págs. 99 y 100.

miedo a la democracia por parte de los beneficiarios actuales del poder político y del poder económico. Ésta ha de ser la tarea futura de educadores, estudiantes y de una educación hermenéutica: empujar los límites de lo posible, contribuyendo en la formación de una ciudadanía cada vez más consciente y autónoma de su capacidad para elegir y decidir su destino.

Bibliografía

- Adorno Theodor, y Horkheimer Max. *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta, 2006.
- Adorno, Theodor. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 1998.
- Alonso, Luis Enrique. *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI, 2005.
- Apple, Michael. *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata, 2005.
- Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 1996.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1970.
- —. *Política*. Madrid: Gredos, 1988.
- Atria, Fernando. *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago de Chile: Catalonia, 2012.
- Bauman, Zygmunt. *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- —. *Vidas Desperdiciadas. La Modernidad y sus Parias*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Bello, Eduardo. «Democracia, reconocimiento, humanidad.» *Er* 32 (2003): 105-127.
- —. «La sombra de Nietzsche en Sartre.» *Daimon* 35 (2005): 41-62.
- Beuchot, Mauricio. «Hermenéutica y Política.» *Estudios Filosóficos* 53.153 (2004): 249-258.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 2008.
- Bourdieu, y Passeron. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977.
- Bowen, James. *Historia de la Educación Occidental, tomo I, II y III*. Barcelona: Herder, 1992.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI, 1981.

- Burckhardt, Jacob. *Historia de la Cultura Griega*. Barcelona: RBA Colecciones, 2005.
- Carbonell, Jaume. «Estado, mercado y escuela.» *Cuadernos de Pedagogía* 253 (1996): 20-26.
- Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.
- Catalán, Miguel. «Una presentación de John Dewey.» *Daimon* 22 (2001): 127-134.
- Chile, Estado de. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. s.f. Mayo de 2013. <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>>.
- —. *Universidad de Chile*. s.f. Mayo de 2013. <<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>>.
- Chile, Gobierno de. *EducarChile*. s.f. Mayo de 2013. <http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf>.
- Chomsky, Noam. *El miedo a la democracia*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1992.
- —. *La (des)educación*. Barcelona : Crítica, 2001.
- —. *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz. *La aldea global*. Tafalla: Txalaparta, 1997.
- Colom, Antoni y Joan-Carles Mèlich. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Conill, Jesus. «Pragmática, hermenéutica y noología. Pugnas de analíticas más allá de la criptometafísica.» *Endoxa* 2.12 (1999): 713-732.
- Cornelissen, Goele. «El papel público de la enseñanza. Mantener la puerta cerrada.» (Ed.), Maarten Simons et. al. *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Madrid: Miño y Dávila, 2011. 41-73.
- Delval, Juan. *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI, 1990.
- Derrida, Jacques. *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta, 1998.
- Dewey, John. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004.
- Dilthey, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza, 1980.

- Durkheim, Émile. *La educación moral*. Madrid: Morata, 2002.
- Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1998.
- —. *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Educación, Consejo Nacional de. *CNED*. s.f. Mayo de 2013. <http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_instituciones.aspx?opcBusquedaCSE=9_3_1>.
- —. *CNED*. s.f. Mayo de 2013. <<http://www.cned.cl/boletin/201112N05.pdf>>.
- Educación, Ministerio de. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. s.f. Mayo de 2013. <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>>.
- Éliard, Michel. *El fin de la escuela*. Madrid: Unión, 2002.
- Erasmus, Desiderius. *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- —. *Elogio de la locura*. Barcelona: Bosch, 1976.
- Ferrater, Mora José. *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: RBA Colecciones, 2005.
- Foucault, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- —. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI, 2006.
- —. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos, 1988.
- —. *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos, 2006.
- —. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- —. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- —. *Yo, Pierre Rivière, habiendo degollado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano...Un caso de parricidio del siglo XIX presentado por Michel Foucault*. Barcelona: Tusquets, 2009.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1998.
- —. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001.
- —. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- Friedman, Milton. *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialp, 1966.
- —. *Libertad de Elegir*. Barcelona: Folio, 1997.
- Frondizi, Risieri. *Qué son los valores. Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- Fullat, Octavi. *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CEAC, 1992.

- Gadamer, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- —. *La herencia de Europa*. Barcelona: Península, 1990.
- —. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- Galeano, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- Garagalza, Luis. *Introducción a la hermenéutica contemporánea*. Barcelona: Anthropos, 2002.
- Giroux, Henry. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997.
- —. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2001.
- —. *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata, 2003.
- Giroux, Henry y Flecha, Ramón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, 1994.
- Grondin, Jean. *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder, 1999.
- Heidegger, Martin. *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza, 2001.
- —. *La autoafirmación de la universidad alemana*. Madrid: Tecnos, 1996.
- Hirtt, Nico. *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Digital, 2003.
- Husserl, Edmund. *La Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental*. Barcelona: Crítica, 1991.
- Illich, Ivan. *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Búsqueda, 1973.
- —. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral, 1973.
- Ipland, Jerónima. *El concepto de "Bildung" en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué, 1998.
- Jaeger, Werner. *Paideia. Los Ideales de la Cultura Griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Jan Masschelein, Maarten Simons. «El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia.» Maarten Simons, Jan Masschelein, Jorge Larrosa. *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Madrid: Miños y Dávila, 2011. 305-342.

- Jareño, Joaquín. «La educación en Wittgenstein.» *Daimon* 30 (2003): 117-122.
- Justicia, Ministerio de. *Análisis Estadístico*. s.f. Mayo de 2013. <http://www.sml.cl/sml/index.php?option=com_content&view=article&id=246&Itemid=232>.
- Kant, Emmanuel. *La paz perpetua*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.
- —. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 1991.
- Klein, Naomi. *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004.
- Le-Golf, Jacques. *El hombre medieval*. Madrid: Alianza, 1995.
- Leyte, Arturo. «Saber y hacer. Constitución (destrucción) de la idea de modernidad en Heidegger.» *Er* 29 (2000): 29-47.
- Locke, John. *Pensamientos acerca de la educación*. Barcelona: Humanitas, 1982.
- López, Carmen. «La universalidad del lenguaje en la filosofía hermenéutica de H.G. Gadamer.» *Endoxa* 1.12 (1999): 229-256.
- Lukács, György. *Historia y consciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*. Barcelona: Grijalbo, 1969.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Losada, 1964.
- Lyotard, Jean-François. *La condición postmoderna*. Barcelona: Altaya, 1999.
- —. *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Maarten Simons, Jan Masschelein. «¿Odio a la democracia y al rol público de la educación? Sobre Rancière, Democracia y Educación.» Maarten Simons, Jan Masschelein, Jorge Larrosa (Ed.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Madrid: Miño y Dávila, 2011. 13-37.
- Marrou, Henry-Irenee. *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal, 2004.
- Marshall, Thomas. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza, 1998.
- Martiarena, Oscar. «Del sentido de la genealogía.» *Dianoia. Anuario de filosofía* 53 (2004): 57-69.

- Marx, Karl. *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza, 2001.
- Mateu, Juan. «Nietzsche como educador: (el concepto de formación en el joven Nietzsche).» *Endoxa*, núm. 22 (2007): 209-223.
- Maturana, Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen, 1990.
- Mayol, Alberto. *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012.
- —. *No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política*. Santiago de Chile: Debate, 2012.
- Mèlich, Joan-Carles. «Hermenéutica y pedagogía: por una filosofía antropológica de la finitud.» *Estudios Filosóficos* (2006, V. 55, núm. 160): 485.
- —. *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Madrid: Miño y Dávila, 2006.
- Meller, Patricio. *Universitarios, ¡el problema no es el lucro, es el mercado!* Santiago de Chile: Uqbar, 2011.
- Mill, John Stuart. *Sobre la libertad*. Madrid: Tecnos, 2008.
- Mommsen, Theodor. *Historia de Roma*. Barcelona: RBA Colecciones, 2005.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- —. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2007.
- —. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Moulian, Tomás. *El consumo me consume*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 1999.
- Nieto-Galán, Agustí. «Las ambigüedades de nuestra cultura tecnocientífica y la educación.» *Endoxa* 14 (2001): 321-340.
- Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza, 2006.
- —. *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.
- —. *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*. Barcelona: Fábula, 2000.
- —. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz, 2010.

- OECD. *OECD I Library*. s.f. Mayo de 2013. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>>.
- —. *OECD I Library*. s.f. Mayo de 2013. <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>>.
- Ortega, y Gasset José. *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa-Calpe, 2005.
- —. *Meditaciones de la técnica*. Madrid: Revista de Occidente, 1968.
- —. *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza, 1992.
- Palacios, Jesus. *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia, 1988.
- Periodística, Centro de Investigación. *CIPER*. s.f. Mayo de 2013. <<http://ciperchile.cl/2012/12/10/las-pruebas-que-confirman-la-venta-de-acreditaciones-a-universidades-privadas/>>.
- Pigem, Jordi. *La buena crisis. Hacia un mundo postmaterialista*. Barcelona: Kaidos, 2009.
- Pino, Marta. *Chile 1990-2006: Construcción de una educación de calidad con accesibilidad Igualitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona: Autora, 2013.
- Poser, Hans. «Perspectivas para una filosofía de la técnica.» *Endoxa* 2.12 (1999): 597-622.
- Primero, Luis Eduardo. «¿Esperanza o tragedia en educación? Acerca de la hermenéutica analógica de la "pedagogía de lo cotidiano y su crítica desde la hermenéutica trágica.» *Estudios Filosóficos* 54.156 (2005): 271-292.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2010.
- Requejo, Ferran. *Las democracias. Democracia antigua, democracia liberal y Estado de Bienestar*. Barcelona: Ariel, 1990.
- Riedel, Manfred. «Filosofar tras el "final de la filosofía". Sobre la cuestión del pensar en la edad de la ciencia.» *Endoxa* 1.12 (2000): 33-50.
- Rodríguez, Mariano. «Elementos para una pedagogía nietzscheana.» *Revista de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid* 9 (1986): 37-48.
- Rojas, Fernando. *Unesco Doc*. s.f. Mayo de 2013. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131596s.pdf>>.
- Rorty, Richard. *La filosofía en la historia: Ensayos de historiografía de la filosofía*. Barcelona: Paidós, 1990.

- Rousseau, Jean Jacques. *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Barcelona: Península, 1973.
- —. *El contrato social*. Madrid: Aguilar, 1969.
- —. *Emilio o de la Educación*. Madrid: Edaf, 1978.
- Rubio-Carracedo, José. *Ciudadanía y democracia. El pensamiento vivo de Rousseau*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.
- Russell, Bertrand. *Ensayos sobre Educación*. Madrid: Espasa-Calpe, 1974.
- —. *La Educación y el Orden Social*. Barcelona: Edhasa, 1988.
- Salud, Ministerio de. *Diagnósticos Regionales*. s.f. Mayo de 2013. <http://epi.minsal.cl/epi/0notransmisibles/diag_regionales/comuna/REGION_METROPOLITANA.pdf>.
- Sánchez, Meca Diego. «El concepto de "Bildung" en el primer romanticismo alemán.» *Daimon* 7 (1993): 73-88.
- —. «Nietzsche en Deleuze: hacia una genealogía del pensamiento crítico.» *Endoxa* 1.12 (2000): 167-186.
- —. «Razones de la moral y exigencias de la vida: Kant contra Nietzsche.» *Daimon* 33 (2004): 157-166.
- Sapelli, Caludio. *Centro de Estudios Miguel Enríquez*. s.f. Mayo de 2013. <http://www.archivochile.com/edu/doc_analit/est_doc_analit00012.PDF>.
- Sartre, Jean Paul. *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa, 1999.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- —. *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, 2008.
- —. *Invitación a la ética*. Barcelona: Anagrama, 1983.
- —. *Política para Amador*. Barcelona: Ariel, 1992.
- Schiller, Friedrich. «Cartas sobre la educación estética del hombre.» Schiller, Friedrich. *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Anthropos, 1990. 109-397.
- Schopenhauer, Arthur. *Aforismos sobre el arte de vivir*. Madrid: Alianza, 2009.
- Social, Ministerio de Desarrollo. *Encuesta Casen*. s.f. Mayo de 2013. <www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/publicaciones.html>.
- Sol, Fundación. *Política de Reajuste del Salario Mínimo*. s.f. Mayo de 2013. <<http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/06/Salario-M%C3%ADnimo-Versi%C3%B3n-Completa.pdf>>.

- Soler, Joan y Conrad Vilanou. «Els discursos pedagògics després del debat postmodern. Una aproximació als itineraris de la pedagogia del segle XXI.» *Repensar la pedagogia, avui* (2001): 9-22.
- Torres, Carlos. *Educación y Neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Popular, 2006.
- Touraine, Alain. *¿Cómo salir del liberalismo?* Madrid: Paidós, 2010.
- Unesco. *Institute of Statistics*. s.f. Mayo de 2013. <<http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>>.
- Vattimo, Gianni. «¿Hermenéutica analógica o hermenéutica anagógica?» *Estudios Filosóficos* 54.156 (2005): 213-227.
- —. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- —. *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Vattimo, Gianni y Santiago Zabala. *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*. Barcelona: Herder, 2012.
- Vázquez, Francisco. «La postmodernidad filosófica y el valor de la alteridad en los estudios históricos.» *Er* 22 (1997): 73-96.
- Velasco, Juan Carlos. «La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural.» *Isegoria, núm. 33* (2005): 191-204.
- Vilanou, Conrad. «De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica.» *Revista Portuguesa de Educação, V. 14, núm. 002* (2001).
- —. «Hermenéutica, humanismo y formación: la memoria "a priori" pedagógico.» *Cultura, hermenéutica y educación* (2008): 73-87.
- —. «Liotard i La condició postmoderna, vint-i-cinc anys després.» *Temps d'Educació* 29 (2005): 293-304.
- —. «Tres claves para una paideia hermenéutica. (Dilthey, Heidegger y Gadamer).» *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico* (2004): 43-72.
- Waissbluth, Mario. *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: Debate, 2010.
- Wittgenstein, Ludwig. *Conferencia sobre ética*. Barcelona: Paidós, 1989.
- —. *Tractatus Logico Philosophicus*. Madrid: Alianza, 1981.
- Wörner, Carlos. *BioBioChile*. s.f. Mayo de 2013. <<http://www.biobiochile.cl/2012/09/20/estudio-muestra-que-universidades-de-menor-calidad-son-las-que-invierten-mayores-sumas-en-publicidad.shtml>>.