



LOS DISCURSOS CRÍTICOS DE LA EDUCACIÓN, EL PROGRAMA EDUCATIVO MODERNO Y EL NUEVO ESPÍRITU DE LA EDUCACIÓN

The critical discourses of education, the modern education program and the new spirit of education

José Francisco Durán

Vázquez Universidad de Vigo

joseduran@uvigo.es

Resumen:

El artículo que a continuación se presenta tiene por finalidad analizar los principales discursos educativos que han sido críticos con el Proyecto educativo de la modernidad. Es decir, aquellos pertenecientes al ámbito de la pedagogía libertaria y de la sociología crítica. Se pretende mostrar como todos ellos, a pesar de sus importantes divergencias, se han distinguido por rechazar este proyecto por su carácter autoritario y desigualitario. De este modo contribuyeron a deslegitimar el orden institucional que lo sustentaba, otorgando un mayor protagonismo a los sujetos. Se separaron así las dos esferas- la institucional y la individual- que la modernidad había mantenido unidas como parte de su programa socializador y liberador. En un contexto diferente, esta crítica ha influido en los actuales discursos educativos conformando una especie de "nuevo espíritu de la educación" destinado a legitimar las nuevas realidades educativas.

Palabras clave: Educación / Modernidad / sociología crítica / pedagogía libertaria.

Abstract:

The article below is presented aims to analyze the main educational discourses that have been critical of the educational project of modernity. That is, those belonging within the scope of the libertarian pedagogy and critical sociology. It is intended to show how all of them, despite their significant differences, have distinguished themselves by rejecting this project because of its authoritarian and inegalitarian nature. For this reason they contributed to delegitimizing the institutional order that supported, giving the subject a greater role. This way the two spheres- institutional and individual-, that modernity had remained united as part of their socializing and liberating program, have separated. In a different context, this critical has influenced the current educational discourses forming a kind of " new spirit of education " aimed at legitimizing the new educational realities.

Keywords: Education / Modernity / Critical Sociology / libertarian pedagogy.

Introducción

Las críticas al proyecto educativo moderno emergieron en los años sesenta y setenta de la pasada centuria. En algunos casos se expresaron como nuevas propuestas pedagógicas, integradas en la corriente de lo que se dio en llamar pedagogía libertaria, y en otros como teorías sociológicas, pertenecientes al ámbito de la sociología crítica. Ambas perspectivas denunciaban la dominación oculta tras las proclamas liberadoras del programa educativo moderno, o su carácter incompleto por la imposibilidad de cumplir con sus promesas. En efecto, los valores y las normas que dicho programa elevaba como principios universales para la liberación de los sujetos, fueron considerados como parte esencial de un sistema de dominación que era necesario desvelar para mostrar su carácter más represivo. La integración armónica entre individualidad y sociabilidad; entre libertad y necesidad, que diera forma a aquel programa fue así cuestionada en busca de una individualidad y de una igualdad aún más auténticas (Dubet, 2006; Simmel, 2003: 418 y ss), no contaminadas por las distorsiones que imponían las estructuras de la sociedad capitalista.

Todo este discurso ha dejado huella en las posteriores corrientes educativas, tanto liberales como progresistas, conformando una nueva mentalidad educativa que se ha erigido en dominante desde los años ochenta del pasado siglo (Le Goff, 2002: 101).

En el artículo que ahora presentamos analizaremos los discursos de la sociología crítica y de la pedagogía libertaria a partir de los principales autores que los produjeron y los popularizaron. Siguiendo este criterio se han elegido dos autores en el campo de la sociología crítica, Michel Foucault y Pierre Bourdieu. Y otros dos en el de la pedagogía libertaria, Alexander S. Neill e Ivan Illich. Mostraremos cómo todos ellos, a pesar de sus importantes diferencias, han contribuido a crear una imagen de las instituciones y de los sujetos cada vez más divergente (Dubet, 2006: 44). En efecto, la socialización que el programa institucional moderno había promovido y garantizado como parte de las promesas de su liberación, fue percibida ante todo como una estructura de dominación que los oprimía. Por lo que dicha liberación sólo podría alcanzarse fuera del orden institucional. Al actuar así promovieron una visión de la relación escolar mucho más subjetiva y centrada en el presente. Este punto de vista que ha contribuido a deslegitimar el ámbito institucional, reificando los aspectos más subjetivos de una relación escolar que se actualiza permanentemente, ha influido también en los discursos educativos de nuestra época. En efecto, en un momento completamente distinto caracterizado por la crisis de dicha institución, estos discursos han incorporado buena parte de las críticas dirigidas al programa educativo moderno por la sociología crítica y la pedagogía libertaria, emergiendo así una suerte de "nuevo espíritu de la educación", que, a semejanza del actual espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002), actuaría legitimando las nuevas realidades educativas.

En lo que sigue analizaremos el pensamiento de cada uno de los autores pertenecientes al ámbito de la pedagogía libertaria y de la sociología crítica con la intención de observar cómo a partir de visones bien diferentes de la relación educativa ha emergido un discurso común profundamente crítico con el programa educativo moderno. En la última parte de este trabajo indicaremos cómo ha influido este discurso en el programa educativo actual.

1- Summerhill: la educación centrada en el niño

El programa educativo que Alexander S. Neill (1883-1973) puso en práctica en la escuela inglesa de Summerhill se inscribe en los discursos críticos y libertarios sobre la educación. Dicho programa alcanzó una gran popularidad. De hecho, de su libro más conocido, que relata su experiencia educativa en dicha escuela, publicado por primera vez en América en 1960, y más tarde en Inglaterra, se vendieron más de dos millo-

nes de ejemplares en varias lenguas (Hobson, 2001; Le Goff, 2002: 100; Puig, 2009: 158). Tal éxito de ventas parece demostrar que muchas de las ideas que en él se exponían no eran contrarias a las actitudes sociales de la época (Sommerville, 1982: 219). Dichas ideas ejercieron una importante influencia tanto en las teorías como en las prácticas pedagógicas (Puig, 2009: 166; Le Goff, 1999: 77).

Neill era un psiquiatra y psicólogo inglés dedicado a atender a los niños menos integrados (Le Goff, 1998: 368). Sus concepciones educativas estaban inspiradas en la psicología en general, y en Freud y Wilhelm Reich en particular (Hobson, 2001: 14-18; Puig: 2009: 155 y ss). "Creo firmemente- escribió en referencia al primero- que los descubrimientos de Freud tendrán más influencia en la evolución de la humanidad que cualquier otro descubrimiento de los diez últimos siglos" (citado en Fromm: Prólogo Neill, 1997; Saffange, 1994: 5). Incorporó, asimismo, la tradición pedagógica occidental de raíz rousseauiana (Hobson, 2001; Puig, 2009: 153 y ss).

Puso sus ideas en práctica en la escuela de Summerhill, que fundó en 1924 junto a su primera esposa en el pueblo inglés de Lymes Regis, y que más tarde, en 1927, trasladó a la aldea de Leiston, en Suffolk, una zona rural de la región de Londres (Hobson, 2001). A dicha escuela acudían chicos y chicas de entre cinco y dieciséis años con actitudes difíciles, la mayoría provenientes de familias acomodadas, principalmente ingleses, aunque también de EE.UU y de otros países de Europa, principalmente Noruega, Suecia y Dinamarca (Neill, 1997: 19-87; Le Goff, 1998: 368).

Su libro más conocido (Neill, 1997), en el que relata su experiencia en la escuela de Summerhill, era un verdadero ataque a la educación tradicional (Saffange, 1994), todavía imperante en los años 60 en Gran Bretaña y en los países occidentales. Para Neill este tipo de educación era la fuente del odio, del fracaso y de la infelicidad (Sommerville, 1982: 219; Le Goff, 1998: 368). Por ello, propuso como alternativa a este tipo de educación otra mucho más centrada en el niño. "Cuando mi primera esposa y yo establecimos la escuela -escribió-, teníamos una idea predominante: hacer que la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela." (Neill, 1997: 20, comillas del original).

La intención de Neill era crear un ambiente educativo en el que se instruyese a la infancia en la felicidad: "Este libro- dijo- es la historia de un lugar- Summerhill- donde se cura la infelicidad de los niños y, cosa más importante todavía, donde se cría a los niños en la felicidad" (Neill, 1997: 17)

Para tal fin consideró necesario otorgar a los niños el verdadero protagonismo de la acción educativa. "Todo es cuestión de fe en los niños", afirmó (Neill, 1997: 108). Rechazó, pues, enérgicamente toda intervención externa que perturbase la voluntad infantil para dirigirla en el sentido deseado por los adultos.

"La función del niño -escribió- es vivir su propia vida, no la que sus impacientes padres desean para él, ni la que esté de acuerdo con el propósito del educador...Todas estas interferencias y guías por parte de los adultos sólo producen una generación de autómatas" (Neill, 1997: 26).

El niño era, en efecto, según él pensaba, "un ser bueno...sensato y realista", por lo que "si se le dejaba entregado a sí mismo, sin sugerencias de ninguna clase por parte de los adultos, se desarrollaría hasta donde fuese capaz de desarrollarse" (Neill, 1997: 20). Neill tenía, en efecto, "la firme convicción", de acuerdo con la tradición educativa anterior, de Rousseau (Rousseau, 2002: 263-275-82) a Dewey (Dewey, 1995: 73; 1908: 4), "de que el niño era un ser bueno" (Neill, 1997: 20), y que, por ello, era necesario devolverlo a su propia naturaleza, que se manifestaba ante todo en su actividad práctica, para lograr así su mayor bienestar y felicidad.

De acuerdo con este ideario, consideró imprescindible acabar con aquel tipo de enseñanza ocupada únicamente en trasladar el mundo de los adultos a los niños. "Toda opinión que se le impone a un niño es un peca-

do contra él. Un niño no es un adulto pequeño y, posiblemente, no puede tomar el punto de vista del adulto" (Neill, 1997: 210).

El acervo moral y los conocimientos que los adultos transmitían así a los niños no hacían otra cosa, según él, que reprimir y perturbar el carácter infantil (Hobson, 2001; Saffange, 1994). No cabía, pues, otra alternativa que acabar con toda esa herencia académica y moral: "Veo- escribió Neill- que cuando hago pedazos la instrucción moral que ha recibido un niño, éste se convierte en un niño bueno" (Neill, 1997: 210-207). Una vez derribada esta herencia había que fijar después la atención en la naturaleza. "Toda la idea de Summerhill" es esa, "la liberación: permitirle al niño que viva sus intereses naturales" (Neill, 1997: 105).

Para ello se hacía completamente innecesario recurrir a la autoridad, de cualquier clase que esta fuese.

"Creo que es un error imponer algo por autoridad. El niño no debiera hacer algo hasta que se forme la opinión- su opinión propia- de que debe hacerlo...la maldición de la humanidad es la coacción externa, ya venga del papa, o del Estado, o del maestro, o del padre" (Neill, 1997: 105).

En lugar de alguien con autoridad, bastará, en caso necesario, con la orientación del terapeuta (Neill, 1997: 44 y ss; Saffange, 1994: 7). Del responsable de llevar a cada individuo al encuentro con su propia naturaleza. Aunque lo ideal es que este encuentro tenga lugar libremente, por iniciativa del propio niño. El objetivo final es siempre alcanzar la autodisciplina, aquel estado en el que el sujeto se somete enteramente a su propia autoconciencia, teniendo como único límite la libertad de los demás (Neill, 1997: 105-238-239).

La acción educativa se transforma así en una verdadera relación psicológica presidida por la libertad y la igualdad entre jóvenes y adultos. "Para los niños- escribe Neill-, yo no soy una autoridad a la que tengan que temer. Soy un igual" (Neill, 1997: 23).

En Summerhill imperaban por ello los mismos principios democráticos que regían en la vida pública (Somerville, 1982: 220). Si la libertad era, en efecto, el fin que se perseguía, ésta no podría lograrse -pensaba Neill- "si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida social" (Neill, 1997: 58). La escuela debía administrarse de este modo autónomamente, sometiéndose cada uno de sus alumnos, enteramente, a la presión democrática del grupo (Saffange, 1994: 2; Le Goff, 1998: 373).

"Summerhill -escribe Neill- es una escuela autónoma de forma democrática. Todo lo relacionado con la vida social o de grupo...se decide por votación en las asambleas generales escolares...mi voto pesa lo mismo que el de un niño de siete años" (Neill, 1997: 52).

El individuo entraba así a formar parte de una vida comunitaria verdaderamente igualitaria y justa.

El ideario educativo de Neill se basaba en la oposición, de raíz rousseauniana, entre el niño y el mundo (Puig, 2009: 153 y ss). La sociedad era, en efecto, según él, la causante de todos los males que aquel pudiese padecer o haber padecido (Le Goff, 1998: 374). "Todos los niños malos que yo he manejado fueron casos de una primera educación desorientada y de una primera enseñanza equivocada" (Neill, 1997: 205).

Por ello, "cuando los intereses individuales del niño y sus intereses sociales choquen debe darse preferencia a los intereses individuales" (Neill, 1997: 105). Se trataba ante todo, como se ha visto, de propiciar el regreso de la infancia a su propia naturaleza, donde residía su verdadera esencialidad. El fin de este encuentro entre el individuo y su ser natural era la búsqueda de una autenticidad única, en la que aquél hallase el goce y la felicidad. El educador se transformaba así en terapeuta. En la persona encargada de llevar a la infancia a este gozoso y feliz autoconocimiento. Por oposición al maestro, empeñado únicamente en trasladar su propia concepción del mundo a los niños.

El programa educativo de Neill era, desde este punto de vista, ciertamente contradictorio. Se proponía educar sin transmitir apenas valores y conocimientos (Saffange, 1994: 4). "No creemos que importe mucho la enseñanza en sí misma" (Neill, 1997: 20), escribió. De modo semejante a Rousseau, consideraba que todas aquellas conductas que la buena sociedad aprobaba eran falsas e hipócritas. Lo que puede llamarse etiqueta -dijo- es algo "exterior" y "vacío" (...) "el progreso de la civilización consiste en librar al mundo de vergüenzas y de apariencias" (Neill, 1997: 164-169). Parecida opinión tenía el filósofo ginebrino:

"Las sospechas, la desconfianza, los temores, la frialdad, la reserva, el odio y la traición se esconderán sin cesar bajo ese velo uniforme y pérfido de las buenas maneras, bajo esa urbanidad tan celebrada que debemos a las luces de nuestro siglo" (citado en Starobinski, 1983: 13)

Ambos querían, en efecto, que el ser y el parecer confluyesen (Starobinski, 1983: 21). Esta confluencia se lograría, según Neill, cuando la meta de la educación fuese la felicidad. Cuando los sentimientos y las emociones imperasen sobre los conocimientos (Hobson, 2001: 15; Puig, 2009: 161) ¿Para qué se precisarían entonces tantos saberes y tantas normas morales, sino para perturbar lo que de verdad importa, sentir en lo más profundo del ser la satisfacción plena de esta en comunión con uno mismo?.

"Cuando hablo para estudiantes...me impresiona con frecuencia el grado de inmadurez de aquellos muchachos y muchachas atiborrados de conocimientos inútiles. Saben muchas cosas...pero en sus puntos de vista sobre la vida son niños. Porque se les ha enseñado a saber, pero no se les ha dejado sentir...Les falta algo; el factor emocional, la facultad de subordinar el pensar al sentir (...) Y así va el sistema, atenido únicamente a normas de aprendizaje en libros, alejando la cabeza del corazón" (Neill, 1997: 37-38).

El ideario de la escuela de Summerhill se vinculaba por esta razón también con el imaginario identitario moderno, centrado fundamentalmente en la autonomía, el conocimiento de uno mismo y la felicidad. "La religión nueva se basará en el conocimiento del yo y en su aceptación" (Neill, 1997: 204). Para ello encontró, como se ha dicho, una rica fuente de inspiración en las ideas Freudianas (Neill, 1997: 85-238). Porque, en efecto, la teoría de Freud alimentaba la creencia del individuo moderno en el conocimiento del propio yo como camino hacia la felicidad. La intención era salvar al sujeto del mundo que lo oprimía, proyectándolo sobre su propia interioridad, para que de ella brotase una nueva conciencia más libre y feliz (Illouz, 2008: 41 y ss). "Permitiremos a los niños vivir- proclamó Neill en este sentido- de acuerdo con sus impulsos profundos" (Neill, 1997: 238).

Esta confianza casi absoluta en el propio yo, y la desvalorización del mundo de la que fue acompañada, desembocó en el cuestionamiento de la institución escolar en varios sentidos. Como sede de la autoridad legítima, ya que dicha autoridad era identificada únicamente con la represión de los sujetos que la padecían. Como fuente de transmisión de conocimientos, pues éstos coartaban la libertad, impidiendo la realización de cada individuo a partir de su propia naturaleza. Y también como realidad vinculada con el pasado o con el futuro, ya que educar significaba ante todo potenciar libremente, sin imposiciones externas, lo que cada individuo era en el presente, sin mirar ni al pasado ni al futuro.

En sentido contrario, este discurso favoreció la autonomía del sujeto escolar, transformado en el referente casi absoluto de la acción educativa.

En una dirección parecida actuó el pensamiento de Ivan Illich, verdadero apóstol de la sociedad desescolarizada. A él dedicaremos el próximo epígrafe.

2- Ivan Illich: educación sin escolarización

Ivan Illich (1926-2002) se sitúa también en el ámbito de la pedagogía libertaria. Popularizó a comienzos de los años 70, en su obra más conocida, *La desescolarización de la sociedad*, publicada originalmente en 1970, la idea de una sociedad sin escuela, ejerciendo una gran influencia, sobre todo en las corrientes educativas más progresistas (Tort, 2009: 280; Igelmo, 2012: 35-36; Heath y Potter, 2005: 206; Le Goff, 1999: 77).

Su pensamiento era profundamente antiinstitucional (Le Goff, 1998: 362; Heath y Potter, 2005: 204-205; Tort, 2009: 280). Consideraba, en efecto, que la mayor parte de las instituciones modernas eran entramados burocráticos que servían únicamente a intereses manipulativos y coercitivos destinados a reprimir y a transformar negativamente la psique humana (Illich, 1973: 74-75). "La institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica" (Illich, 1973: 11). Creía, por ello, que la auténtica libertad y la verdadera igualdad sólo se lograrían fuera del orden institucional. Un orden empeñado únicamente en reprimir la autonomía individual, sin contribuir en nada a la emancipación y a la justicia social (Le Goff, 1998: 364).

Illich no era ajeno en este sentido al ambiente de crítica institucional característico de la segunda mitad de los años 60 y la primera mitad de los 70. "Un periodo- escribió- de resistencia creciente...a todas las formas de instrucción planificadas institucionalmente" (Illich, 1973: 94).

La escuela representaba para Illich, precisamente, uno de los ejemplos más acabados de esta planificación institucional manipulativa y coercitiva, destinada a proporcionar el tipo de individuos que requería la sociedad industrial. "Los niños se convierten- afirmó- en un recurso natural que han de moldear las escuelas para luego alimentar la máquina industrial" (Illich, 1973: 90).

La universalización de la escuela era pues para él, no ya un instrumento de democratización, sino, por el contrario, la mayor empresa productora de desigualdad y de represión (Tort, 2009: 284). En su opinión, detrás de esta pretensión universalizadora estaba la intención, legitimada por la propia institución escolar, de controlar las vidas de las personas orientándolas en la dirección que la propia institución deseaba (Illich, 1973: 13).

Los sistemas educativos no eran, pues, para Illich más que instituciones al servicio de "una sociedad de consumo orientada hacia el crecimiento, tanto para ricos como para pobres" (Illich, 1973: 50). Instituciones que empleaban toda una serie de saberes destinados a satisfacer los intereses de dicha sociedad (Le Goff, 1998: 363). Muchos de estos saberes constituían lo que él denominó el "currículum oculto". Dicho currículum:

"inculca en el alumno el mito de que la mayor producción proporcionará una vida mejor...Crea el hábito de consumo de servicios y de producción enajenante, la tolerancia ante la dependencia institucional, y el reconocimiento de los escalafones institucionales" (Illich, 1973: 99).

En todas las sociedades, sean estas fascistas, democráticas o socialistas, el sistema escolar desempeña, según Illich, estas mismas funciones, que adquieren por ello un carácter mítico (Illich, 1973: 99-100). La escuela se habría convertido así en la auténtica "religión del proletariado modernizado". Porque "ninguna institución podría ocultar mejor a sus participantes la profunda discrepancia entre los principios sociales y la realidad social en el mundo de hoy" (Illich, 1973: 22-62). Una religión que, amparada por "la sabiduría institucional", inviste al profesor de la autoridad necesaria para el desempeño de su función "en un recinto sagrado" (Illich, 1973: 47).

"La escalada de las escuelas" se antoja por ello para Illich "tan destructiva como la de las armas" (Illich, 1973: 21).

¿Por qué habrían, entonces,- dijo- de seguir teniendo las escuelas el monopolio de la enseñanza? Esta función podría ser desempeñada por muchas otras instituciones y grupos sociales. De hecho, esto es lo que realmente sucede, ya que "la mayoría de las personas adquieren -en opinión de Illich- la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela" (Illich, 1973: 25).

Era preciso, pues, impulsar la completa desescolarización de la sociedad. Paso previo "fundamental para cualquier movimiento de liberación del hombre" (Illich, 1973: 66).

Para ello habría que crear, completamente al margen de la institución escolar, un nuevo modelo de educación, abierto a la creatividad y a la experimentación personal, que atendiese a los intereses y a las necesidades de cada individuo (Le Goff, 1998: 365). La educación se transformaría así en un espacio de encuentro entre personas animadas por intereses semejantes. Se convertiría- afirma Illich- "en una red o servicio que daría a cada hombre la misma oportunidad de compartir sus intereses actuales con otros motivados por iguales cuestiones" (Illich, 1973: 33).

Para tal fin no harían falta ya maestros que transmitiesen el conocimiento heredado; ni tampoco alumnos dispuestos a recibirlo. Ni unos ni otros tendrían ya una posición reconocida institucionalmente para desempeñar ambas funciones.

"Nuestras actuales instituciones educacionales- escribió Illich- están al servicio de las metas del profesor. Las estructuras de relación que necesitamos- dijo- son las que permitan a cada hombre definirse él mismo aprendiendo y contribuyendo al aprendizaje de otros" (Illich, 1973: 96).

En vez de maestros, pues, líderes. Personas que inicien a los demás en los caminos que ellos ya han recorrido. Y cuya condición se deriva de su capacidad innovadora y creativa, lo que los convierte en "modelos de habilidades, administradores de redes o especialistas en orientación" (Illich, 1973: 132).

La cultura y el conocimiento se conformarían así a partir de esta red de relaciones horizontales, creada a través del encuentro libre entre personas con intereses semejantes, y en la que nadie estaría en mejor posición que el otro para imponer sus propios criterios (Illich, 1973: 120 y ss; Le Goff, 1998: 367).

Illich se sitúa así en una hipotética situación de completa libertad e igualdad, en la que las oportunidades de acceso y de participación en esta red de conocimientos fuesen las mismas para todos. Si bien, el conocimiento al que él se refiere se vincula fundamentalmente con competencias y habilidades (Illich, 1973: 115-116). Es decir, con actividades que se basan más en el hacer que en el conocer, y que pueden ser adquiridas en los contextos prácticos del aprendizaje, sin la presencia activa de un maestro que transmita un saber heredado.

No obstante, siempre cabría la posibilidad de que estas redes del saber fuesen controladas por distintos grupos dispuestos a crear sus propios monopolios del conocimiento (Tort, 2009: 293). Para evitar esta situación, Illich plantea la creación de ciertas instancias de control. Si bien dichas instancias acaso podrían convertirse en nuevas instituciones dispuestas a legitimar unos saberes en detrimento de otros. Aun cuando esto no ocurriese, y la igualdad de acceso a las redes fuese mayor, todavía podrían ser dominadas por algunas corrientes de opinión presentes en el espacio público de las redes.

En cualquier caso, desde una perspectiva como esta, la relación educativa se transformaría en una densa red de servidores y de clientes animados por sus particulares intereses, lo único que verdaderamente tienen en común. Ya no respondería entonces a la pregunta "¿qué debiera aprender alguien?", sino a la de "¿con qué tipo de cosas y personas podrían querer ponerse en contacto los que buscan aprender a fin de aprender?" (Illich, 1973: 103). En otras palabras, se define más por el deseo de los consumidores que por su contenido (Le Goff, 1998: 365-366). La educación se convertiría así en un servicio vinculado a las necesidades vitales que satisface, a saber, producir cultura en una especie de mercado del conocimiento (Illich, 1973: 111). El valor de dicha cultura estaría supeditado, no tanto a la utilidad que procura a quienes la consumen, sino a su

potencialidad para ser intercambiada en el seno de dicho mercado. Es decir, a su capacidad para convertirse en valor de cambio. Dependiendo, por ello, su perdurabilidad de su mera funcionalidad (Arendt, 2003a: 318-319). Fuera de este proceso, ninguna cultura tendría más valor que la otra.

La crítica institucional de Illich, con su acento en la desescolarización de la sociedad, derivó de este modo en un planteamiento en el que nada parece elevarse por encima de los intereses de los individuos, quienes, reunidos en el espacio conformado por esa especie red del conocimiento que él imaginó, dictarían lo qué es interesante enseñar y aprender en cada momento.

Esta crítica institucional será compartida por otros autores pertenecientes a una tradición intelectual y académica completamente alejada de la suya. Sin embargo, estos autores desarrollaron su pensamiento en el mismo contexto intelectual y social que favoreció el cuestionamiento de la institución escolar, al menos tal como había sido concebida a lo largo de la modernidad.

Desde este punto de vista resulta especialmente relevante la obra de Michel Foucault y de Pierre Bourdieu, cuya influencia ha sido enorme, no sólo en el ámbito intelectual en general, sino también en la conformación de un cierto imaginario educativo que en muchos aspectos comparten con los pedagogos que hemos analizado anteriormente.

3- Foucault: poder, normalización, sujeto

La obra de Foucault (1926-1984) representa, en efecto, un esfuerzo intelectual alejado totalmente del carácter pedagógico de las propuestas educativas de Neill e Illich. Sin embargo, coincide con ellos, como se ha dicho, en una misma visión crítica de las instituciones modernas, de las que sólo contempla, al igual que aquellos, su carácter represivo y manipulador.

Su teoría social ha ejercido también una importante influencia intelectual en la sociología crítica de la educación (Ball, 2001: 5; Urraco-Solanilla, 2013: 154-165). El mismo Foucault no era ajeno a esta voluntad de influir cuando señalaba en su texto fundamental sobre educación, "Vigilar y castigar", publicado originalmente en 1975, que este libro "serviría de base para distintos estudios sobre la normalización y el poder del saber en la sociedad moderna" (Ball, 2001: 9). Dicha influencia se ha dejado sentir particularmente, claro está, en Francia, pero también en España (Varela-Álvarez Uría, 1991a; 2001). En Inglaterra su obra fue recibida, sin embargo, más tardíamente, en los años noventa de la pasada centuria (Castilla, 1999b), siendo quizás la más citada de entre su extensa producción científica (Hoskin, 2001: 33).

El pensamiento de Foucault estuvo también vinculado a los movimientos sociales y culturales del mayo del 68, con sus críticas al poder y a las instituciones disciplinarias emanadas de la modernidad (Dubet, 2006: 43; Habermas, 1993: 308-309). "De no ser por mayo del 68- afirmó en una ocasión-, nunca habría llegado a hacer las cosas que hoy me ocupan (...) El clima de mayo del 68 fue decisivo para mí en estos aspectos" (Citado en Pardo, 2000: 28-29). Sus ideas estarán presentes en todo este ambiente cultural, que dejará una profunda huella en la generación que lo protagonizó.

La obra de Foucault supuso una de las más importantes contribuciones al análisis de las sociedades modernas. Se impuso, en efecto, la enorme tarea de analizar y de comprender, a través de una profunda exploración genealógica, los mecanismos de poder inherentes al orden social moderno. Un orden tejido, en su opinión, por una densa red de instrumentos disciplinarios, vinculados a organismos institucionales que recurren a diferentes discursos, saberes formalizados, técnicas y prácticas para imponerse. Este entramado institucional constituía lo que él denominó una "microfísica del poder" (Foucault, 1999: 212). "Toda una serie de poderes cada vez más firmes, microscópicos, que se ejercen sobre los individuos en sus comportamientos cotidianos

y hasta en sus propios cuerpos" (Citado en Álvarez-Uría, 2000: 100). Poderes que a través de la "inspección jerárquica", la "sanción normalizadora" y el "examen" los normalizan y los constituyen al someterlos a los distintos órdenes disciplinarios (Foucault, 1999: 256).

El campo educativo era para él uno de los más claros exponentes de esta normalización disciplinaria característica de la modernidad (Foucault, 1999: 211 y ss). De hecho, acaso sea en este ámbito en donde más han proliferado los análisis foucaultianos (Castilla, 1999b). Uno de los conceptos clave, que inspira a casi todos ellos, es el de control social (Martín Criado, 2003: 18). Y este control se relaciona directamente con la educación, una de las instituciones por excelencia que la modernidad ha utilizado para extender todos sus instrumentos disciplinarios vinculados al poder-saber (Varela, 2001). De este control disciplinario "ha nacido el hombre del humanismo moderno" (Foucault, 1999: 215). El hombre que el pensamiento educativo occidental había puesto como modelo civilizatorio, y en el que Foucault no quiere ver más que el producto de los poderes que lo han constituido. Poderes que no harían otra cosa que normalizar y construir a los sujetos, objetivándolos e individualizándolos a través de una compleja maquinaria de instrumentos disciplinarios. Al servicio de ella los profesionales de la educación y los distintos saberes escolares. Sus productos, los alumnos, segmentados y objetivados, separados unos de otros, y de los adultos, por su clase de edad; por una condición inferior que los transforma en aprendices (Foucault, 1999: 239 y ss).

El poder se eleva así a concepto explicativo central en la teoría foucaultiana¹ (Habermas, 1993: 304). Todos sus análisis caen bajo esta influencia, de tal modo que cualquier acto institucional acaba siendo percibido como un producto de dicho poder, y como tal perturbador de la libertad de los sujetos (Martín Criado, 2003: 19, Castilla, 1999a: 370). Aun cuando estos actos proclamen su intención racional y emancipadora, Foucault proyecta sobre ellos una actitud de sospecha, viendo en tales proclamas una intención fundamentalmente controladora y normalizadora: "las Luces, que han descubierto las libertades, inventaron también las disciplinas", señaló en este sentido (Foucault, 1999: 322). Su obra tiene por ello dificultades para salir del círculo del poder que él mismo ha trazado. En efecto, cualquier acción social, en cuanto cristaliza institucionalmente, se transforma en una nueva forma de poder. Siguiendo este mismo principio, todo saber amparado institucionalmente, acaba vinculándose con formas de poder y, por tanto, su validez se remite a los estrechos ámbitos de los mecanismos institucionales que lo han producido (Habermas, 1993: 336).

Toda esta crítica acaba por cuestionar los dos polos sobre los que asentaba el proyecto educativo moderno; a saber, la libertad y la autonomía, por un lado; la institucionalización, destinada a garantizar esa libertad proclamada, por el otro. Esos dos polos constituían al individuo moderno, cuya subjetividad era el producto de un proceso de socialización que reprimía, pero que también conformaba una conciencia individual más autónoma e independiente (Dubet, 2006: 44). Foucault retiene de esa relación únicamente la coerción institucional, sin mencionar la intención emancipadora a la que aquella, en ocasiones, iba asociada. La conciencia individual no sería así para él más que la expresión de una voluntad de poder que objetiva e individualiza a los sujetos introduciéndolos en su propio régimen disciplinario (Habermas, 1993: 349). "El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder" (Foucault, 1999: 296). Desde este punto de vista, toda la tradición y los saberes que emanan de dicha voluntad de poder son cuestionados. Y por ello también todo principio de autoridad vinculado a la institución escolar que los encarna.

¹ No obstante, Foucault afirmó que su obra no estaba orientada al estudio del poder, sino al del sujeto: "Mi objetivo no ha sido analizar los fenómenos del poder ni sentar las bases de tal análisis. He pretendido más bien elaborar una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura" (Foucault, 1986: 25). Sin embargo, todos sus textos son un intento de demostrar que este sujeto se construye a través de discursos y de prácticas disciplinarias vinculados a mecanismos de poder arraigados institucionalmente. Así lo reconoció explícitamente: "Es cierto- dijo- que me he visto obligado a interesarme de cerca por la cuestión del poder" (Foucault, 1986: 26).

Aunque Foucault renunció explícitamente a cualquier planteamiento normativo², sus críticas al orden social moderno parecen pensadas desde una hipotética *comunitas* libre de toda clase de poderes y de controles, integrada e igualitaria, en la que la diversidad de conciencias pudiera manifestarse sin ningún tipo de mediaciones. De hecho, contempló las formas de resistencia frente a los distintos tipos de poderes como medios de "afirmar el derecho a la diferencia", y como modos de "enfrentarse a todo lo que pueda aislar al individuo, separarlo de los otros, desgajarlo de la vida comunitaria" (Foucault, 1986: 30)³.

No obstante, ¿no producen también estas mismas relaciones de poder arraigadas institucionalmente confianzas y seguridades, que son otras tantas fuentes de libertad? (Arendt, 1999: 106). Dicho de otro modo, ¿sería posible esa confianza y esa libertad sin alguna clase de arraigo institucional; sin algún tipo de promesa colectiva que limita la libertad, es cierto, pero también a veces la posibilita?

Por último, pero no por ello menos importante, ¿no estarían los análisis foucaultianos refiriéndose a un régimen disciplinario que ya no es el propio de este momento de la modernidad? ¿No serán, como escribe Deleuze, "las sociedades disciplinarias nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser"? (Deleuze, 1999: 5) ¿No habríamos entrado ya en un orden pospanóptico que no se vertebra a través de instituciones fuertes y normalizadoras, como las que analizara Foucault, sino que opera frente a ellas? (Bauman, 2006: 16). Un régimen que no establece rutinas arraigadas en el tiempo, sino constantes nuevos comienzos. Un orden, en fin, que hace difícil lo esencial de la tarea educativa, la transmisión de un acervo cultural e intelectual entre distintas generaciones. Esta nueva realidad más desinstitucionalizada ya no puede ser comprendida únicamente a partir de los análisis foucaultianos, para quien las instituciones no eran sino los instrumentos de un poder omnímodo, pero nunca un espacio en el que fuese posible construir experiencias más sólidas, que limitan, pero también garantizan un cierto grado de autonomía y de libertad a los sujetos.

Esta misma sospecha institucional como fuente de dominación y de reproducción de desigualdades estará también presente en la obra de Bourdieu.

4- Bourdieu: educación y reproducción

Pierre Bourdieu (1930-2002) ha ejercido también una profunda influencia en la sociología en general y en el ámbito educativo en particular. Esta influencia ha sido enorme tanto desde el punto de vista intelectual como social (Alonso, 2009: 77). Su voluntad de influir en el mundo de la educación, expresada en más de una ocasión⁴, ha sido lograda ampliamente, sobre todo a través de uno de sus textos más citados -*La Reproducción* (1970)-, escrito junto a JC Passeron, y que se ha convertido en uno de los clásicos por excelencia de la sociología de la educación, y en el libro canónico de una de las teorías más ampliamente dominantes en este campo (Hattam-Smyth, 2014). La conciencia de esta influencia la manifestó Bourdieu a propósito de otra de sus obras de más éxito en el campo de la educación, "Los herederos", cuya aparición definió como "un verdadero estallido en el cielo político", porque "fue leída por toda una generación y produjo el efecto de una revelación",

² No en vano dejó claro que él no quería hacer "la historia de las soluciones", y que por esa razón no aceptaba el término de alternativa. "Me gustaría- dijo- hacer la genealogía de los problemas, de las problematizaciones" (citado en Álvarez-Uría, 2000: 102).

³ Si bien es cierto que al final de su vida Foucault previno contra las lecturas dicotómicas de su obra a quienes pensaban que "bajo el poder debieran encontrarse las cosas mismas en su vitalidad primitiva" y que, por tanto, "el poder es malo, feo, pobre, estéril, monótono, muerto", y que sin embargo "está bien, es bueno, es rico" todo aquello sobre lo que se ejerce dicho poder (Citado en Ferry- Rénaut, 1985: 109).

⁴ Sirva como ejemplo la carta que publicó, a petición del presidente Mitterand, el 27 de marzo de 1985 en nombre del Collège de France (Le Monde de l'Education, Mayo 1985); véase también: (Bourdieu, 2008: pp 129 y ss).

llegando a ser un verdadero "hecho social". La constatación de que su teoría educativa había impregnado la opinión pública ilustrada, la exhibió, en efecto, Bourdieu plenamente. "Hoy...todo el mundo está de acuerdo en decir: sí, sabemos bien que en Francia el sistema escolar reproduce" (Bourdieu, 2008: 148-160).

Su obra, como la de Foucault, se enmarca también en el contexto social del mayo del 68 (Ferry-Rénaut, 1985: 199 y ss; Le Goff, 2002: 356-57; Alonso, 2009: 93). Se construye, asimismo, en buena medida como una sociología de la dominación. Una dominación que, según él, se origina en las estructuras de la sociedad capitalista, que configura, al tiempo que legitima, un sistema de desigualdades que objetivan y reproducen esas mismas estructuras desigualitarias. La educación es para Bourdieu uno de los escenarios esenciales de esa legitimación, ya que presenta como universal lo que no es sino una cultura de clase:

"Cualquier clase de enseñanza....presupone implícitamente un conjunto de saberes, un *savoir faire* y, sobre todo, una facilidad de expresión que son patrimonio de las clases cultas (...) ¿No constituye todo esto una desigualdad básica en torno a ese juego de privilegiados en el que todos han de tomar parte, pues se les presenta engalanado con valores que parecen universales?" (Bourdieu-Passeron, 1973: 48).

Todo el ideario igualitarista de la escuela republicana no haría de este modo más que justificar y ocultar este aparato de dominación clasista. "La escuela- escribió- puede mejor que nunca...en una sociedad que se reclama de ideologías democráticas, contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple" (Bourdieu-Passeron, 2001: 194).

La educación se presenta así, en el lenguaje conceptual de Bourdieu, como un campo- el espacio social que se conforma alrededor de lo que una determinada sociedad valora especialmente- en el que los sujetos pertenecientes a las distintas clases sociales compiten por diferentes posiciones sociales a partir de sus respectivas dotaciones de capital cultural. Para ello ponen en juego una serie de prácticas, *habitus*, -esquemas mentales heredados e internalizados mediante los cuales dichos sujetos perciben, comprenden y evalúan el mundo social- que reproducen y legitiman las condiciones desigualitarias de origen (Ritzer, 2003: 491). El *habitus* es, en la terminología de Bourdieu, tanto el producto de las estructuras objetivas del mundo social, como el que configura esas mismas estructuras a partir de la acción práctica de los sujetos. Es la "interiorización de lo externo y la exteriorización de lo interno" (Bourdieu, 2007: 85 y ss; Bourdieu-Passeron, 2001: 229-230-231).

De este modo se produce una "armonía casi perfecta" entre las estructuras sociales y los *habitus*, toda vez que "las estructuras objetivas producen los *habitus* de clase...que, al engendrar las prácticas adaptadas a estas estructuras, permiten el funcionamiento y perpetuación de las estructuras". Es así como "los individuos no esperan nada que no hayan obtenido y no obtienen nada que no hubieran esperado" (Bourdieu-Passeron, 2001: 230 y 223).

La desigualdad social, así engendrada y reproducida, difícilmente puede ser por ello superada, pues la apertura del sistema escolar a grupos previamente excluidos no hace sino acomodarse a una estructura desigualitaria que reserva a los miembros de estos mismos grupos una función similar a la que antes tenían. En efecto:

"Aun cuando el deseo de ascenso social a través de la Escuela no es menos fuerte en las clases inferiores que en las clases medias, para aquellas constituye algo onírico y abstracto, tan ínfimas son las posibilidades de satisfacerlo" (Bourdieu-Passeron, 1973: 49).

Es así como el sistema educativo se convierte en el locus de la violencia simbólica; en el espacio que legitima la dominación de clase a través de mecanismos culturales. "Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu-Passeron, 2001: 19).

Ahora bien, para establecer esta arbitrariedad cultural, el sistema educativo no actúa mecánicamente. Dispone, por el contrario, de una autonomía relativa que lo sitúa, paradójicamente, en mejor posición para desempeñar la función reproductora y legitimadora de las relaciones de clase:

"El sistema de enseñanza sólo logra realizar perfectamente su función ideológica de legitimación del orden establecido porque...logra ocultar...las relaciones que, en una sociedad dividida en clases, unen la función de inculcación...a la función de conservación de la estructura de las relaciones de clase características de esta sociedad" (Bourdieu-Passeron, 2001: 223).

De este modo, los individuos acaban percibiendo lo que no es sino el producto de su "destino social" como "vocación" o "mérito" propio (Bourdieu-Passeron, 2001: 234).

Quien encarna esta legitimación, el profesor, "debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada a su cargo"; debe, en suma, poseer "las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto..." (Bourdieu-Passeron, 2001: 152 y 131).

Esta relación de dominación, que tiene lugar en el campo educativo, no hace sino perpetuarse en el tiempo, reproduciendo y consolidando las jerarquías y las desigualdades que hacen imposible cualquier idea de justicia.

La sociología de la educación de Bourdieu se aparta así también claramente de la tradición educativa republicana (Le Goff, 1998: 355, Alonso, 2009: 81), para la que la educación era uno de los medios más efectivos de lograr la igualdad, la justicia social y el progreso en una sociedad más libre y democrática. Bourdieu no ve en estos valores más que un velo de legitimación, porque esconden la dominación a la que sirven. "La función más oculta y más específica del sistema de enseñanza- señaló- consiste en ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase" (Bourdieu-Passeron, 2001: 34).

Las tradiciones culturales y educativas sólo cuentan, por ello, como mecanismos de dominación (Alexander-Smith, 1998; Grignon-Passeron, 1989: 21-22; Giroux, 1985: 84; Alonso, 2009: 94). Todas ellas pueden ser comprendidas por igual en el marco de las estrategias que utilizan las clases dominantes para imponerse, y poseen, por tanto, la misma dimensión materialista y utilitaria (Alexander, 2000: 107 y ss). No serían más que meras funciones de una realidad social que tiende a reproducirse continuamente. "El único discurso plenamente legítimo es el que supone, en cada momento, todo el contexto de la cultura legítima y solamente éste" (Bourdieu-Passeron, 2001: 146). Ni la misma contracultura podría escapar a tal categorización (Ferry-Rénaut, 1985: 235). "La única proposición universal es la idea de que las culturas son arbitrarias" (Bourdieu, 2008: 175).

Sólo hay un modo de esquivar esta arbitrariedad, afirma Bourdieu:

"Cuando se cumplen las condiciones sociales de producción de un discurso controlado y refutable, cuando existe un universo social en el cual, para triunfar, es necesario tener razones...argumentos racionales susceptibles de ser sometidos a la justicia del tribunal de la razón, refutables, falsificables sólo por la fuerza de la razón, como se tienen verdades nacidas de la historia y sin embargo independientes de la historia (Bourdieu, 2010: 249).

Ahora bien, ¿cómo es posible establecer dichas verdades a la vez históricas y transhistóricas? Según Bourdieu "apropiándose de las condiciones económicas y de apropiación de lo universal" (Bourdieu, 2010: 251). No obstante, si esa apropiación no deriva en nuevas ventajas sociales, es porque las razones que unos y otros esgrimen sólo pueden ser confrontadas a la luz de una hipotética razón universal (Bourdieu, 2010: 249). La conciencia racional del hombre se elevaría así sobre un mundo que no hace otra cosa que devolverle su propia conciencia. Ahora bien, esta declaración de fe racionalista significa admitir, como ha señalado Hannah

Arendt, que lo que los hombres "tienen en común no es el mundo, sino la estructura de sus mentes, y esta no pueden tenerla en común, estrictamente hablando; sólo su facultad de razonamiento -dice ella- puede ser común a todos" (Arendt, 1998: 309). En las condiciones que plantea Bourdieu la verdad dependería entonces más del proceso racional que la ha generado que de su propio contenido.

Si la verdad solo puede ser conquistada en las "condiciones sociales de producción de un discurso controlado y refutable...por el tribunal de la razón" (Bourdieu, 2010: 249), pues todos los demás discursos responden a intereses de clase que se reproducen históricamente, las clases dominadas carecerían entonces de oportunidades para superar sus condicionamientos sociales de origen, ya que toda apropiación de la cultura escolar por parte de dichas clases estaría destinada a reforzar la estructura social que produce la desigualdad originaria. Desde esta perspectiva ni es posible la resistencia (Giroux, 1985: 84), ya que toda conciencia no es sino el producto de la reproducción cultural; ni tampoco la liberación, puesto que la asimilación de una determinada tradición cultural heredada, sólo permite mantener el sistema de dominación (Ranciére, 1984). Todos "aquellos a los que la escuela ha liberado ponen su fe en la escuela liberadora al servicio de la escuela conservadora" (Bourdieu, 2008: 150). Asimismo, tampoco es posible la creatividad cultural a través del encuentro entre miembros de las distintas clases sociales o de las diferentes generaciones.

Desde la teoría social de Bourdieu, sólo sería factible, para trascender las desventajas sociales de los sujetos procedentes de las clases sociales más desfavorecidas, "evaluar los grados de mérito proporcionales a la importancia del hándicap superado". Todo ello "conduciría a tener por iguales a individuos de rendimientos desiguales y a tener por desiguales a los sujetos de rendimientos idénticos" (Bourdieu-Passeron, 1973: 102-103).

La autoridad en nombre de la cual puede ser pronunciado un determinado discurso educativo queda también completamente deslegitimada (Bourdieu-Passeron, 2001: 26). Pues no haría más que ocultar el poder en nombre del cual actúa y habla quien o quienes la detentan. Esta autoridad, en efecto, ya no puede basarse en la mayor sabiduría de los profesores con respecto a los alumnos, ni en la necesidad de transmitir un conocimiento heredado. La distancia entre jóvenes y adultos y entre quienes tienen y no tienen conocimientos queda de este modo completamente anulada.

¿Cómo es posible, entonces, enfrentarse al hecho de la transmisión inherente a todo proceso educativo? Bourdieu aboga por potenciar una enseñanza basada en la historia que muestre el relativismo de todas las creaciones humanas.

"Nosotros decimos que en tanto que científicos enseñamos el universalismo; y en tanto que científicos del hombre, enseñamos el relativismo ¿Cómo fundar a pesar de todo la unidad? Bien, ahí está la historia" (Bourdieu, 2008: 175).

Ahora bien, el relativismo no soluciona la cuestión fundamental a la que se enfrenta todo proceso educativo. En efecto, a pesar de las arbitrariedades culturales inherentes a todo orden social, la pregunta sigue en pie, ¿cómo puede establecerse una relación educativa que posibilite una efectiva transmisión del saber entre las distintas generaciones? Porque, como escribió hace muchos años la antropóloga Margaret Mead, los niños "sólo pueden construir con el material que les ofrece la tradición. Liberados a ellos mismos, desprovistos de toda tradición o enfrentados con valores que no pueden respetar, levantarán construcciones sin contenido alguno" (Mead, 1962: 140). Si el único conocimiento y el único valor que pueden respetar es el de la relatividad de todo lo existente, valorarán únicamente el carácter meramente contingente de lo que se les transmite.

Escapar al relativismo no supone, sin embargo, caer necesariamente en la retórica del tradicionalismo. Significa abrir nuevas posibilidades y oportunidades a los que, una vez han conocido y aprendido lo que les antecede, tienen que decidir qué hacer con dicho conocimiento (Arendt, 2003b: 296).

Todos los autores que hemos analizado anteriormente se han enfrentado, más o menos frontalmente, con el problema del relativismo en su intento por proponer un modelo educativo totalmente independiente de todo tipo de determinaciones. Una forma de educar en la que los sujetos, libres de cualquier clase de coacciones y de condicionamientos, pudiesen acceder de forma igualitaria al conocimiento.

Tanto su crítica al proyecto educativo moderno, como las propuestas más o menos explícitas que hicieron para superar las deficiencias de este proyecto, han ejercido una importante influencia en el programa educativo actual. En el próximo epígrafe, que cierra el presente trabajo, se mostrará precisamente de qué modo se ha dejado sentir esta influencia.

Conclusión: los discursos críticos de la educación y el programa educativo actual

Aunque algunos de los autores analizados anteriormente probablemente no se reconociesen en la obra de los demás. Foucault y Bourdieu, seguramente, hubiesen manifestado más crítica que aceptación hacia el pensamiento de Neill y el de Illich. De hecho Bourdieu comentó abiertamente en una ocasión, en referencia a este último, lo irrelevante que le resultaba su obra. "Desde mi punto de vista- dijo- no tiene ningún interés, no me interesa" (Bourdieu, 2008: 158-159).

Aun con todo ello, decíamos, el pensamiento de cada uno de estos autores ha influido, como anteriormente se ha comentado, tanto en la mentalidad de la nuevas clases medias (Le Goff, 1998: 356), como en los discursos educativos de uno y de otro signo- liberal y progresista- que han incorporado algunos de los conceptos provenientes tanto de la pedagogía libertaria como de la sociología crítica de la educación (Hattam y Smyth, 2014; Le Goff, 1998: 368). Se habría conformado así un cierto sentido común, esto es, un conjunto de creencias compartidas que han arraigado tanto en las instituciones políticas como en las educativas orientando la acción y los juicios de muchos de sus profesionales. Con un mismo denominador común, a saber, un acentuado individualismo igualitarista, que, con distintos argumentos y finalidades, apela constantemente al sujeto frente a la institución para constituirlo en la referencia fundamental de la relación educativa (Gauchet, 2002: 143-144; Dubet, 2006: 43 y ss). Se podría decir, desde esta perspectiva, que así como se habla de un nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002), también se podría pensar en un nuevo espíritu de la educación que, al igual que aquél, habría integrado buena parte de las críticas dirigidas al anterior espíritu- el que había emergido en la época moderna-, por la sociología crítica y la pedagogía libertaria. Este nuevo espíritu se habría convertido en uno de los principales discursos dominantes desde los años ochenta del siglo pasado (Le Goff, 2002: 101).

Resumamos, pues, a continuación cuáles fueron las principales dimensiones de aquella crítica dirigida al imaginario educativo moderno, para, seguidamente, precisar cómo se ha dejado sentir su influencia en los actuales discursos educativos.

Tanto la sociología crítica como la pedagogía libertaria manifestaron, en efecto, un mismo rechazo al proyecto escolar republicano, basado en la libertad, la igualdad y la justicia social, al considerar que legitimaba un orden desigualitario, opresivo e injusto (Le Goff, 1999: 76). La integración armónica entre individualidad y sociabilidad; entre libertad y autoridad, que aquel proyecto sustentaba fue criticada en busca de una igualdad y de una individualidad más auténticas, no perturbadas por los sesgos institucionales que el sistema escolar imponía (Gauchet, 2002: 136).

Se cuestionó de este modo el monopolio de las instituciones educativas como transmisoras del conocimiento, por su carácter represor y reproductor de un orden desigualitario e injusto (Bourdieu-Passeron, 2001: 19; Foucault, 1999: 211 y ss; Illich, 1973: 13; Neill, 1997: 210-207). La integración en dichas instituciones se identificó, en efecto, desde la perspectiva de los discursos de la sociología crítica y la pedagogía libertaria, con la

coerción y la represión. Dicha transmisión, para ser justa, se decía, debía tener lugar en una situación igualitaria no monopolizada por ningún orden institucional.

La relación educativa se percibió así más en función del que aprende que del que enseña. Pues los saberes escolares no eran otra cosa para todos estos autores que la expresión de una dominación que el sistema educativo se empeñaba en ocultar (Bourdieu-Passeron, 2001: 194; Foucault, 1999: 215; Illich, 1973: 99; Neill, 1997: 210-207).

Todo ello contribuyó a crear un ambiente intelectual que influiría en la nueva mentalidad educativa. Aunque en este hecho intervinieron, claro está, también otros factores, como las dificultades que tuvieron los sistemas educativos occidentales, especialmente a partir de los años 70, para cumplir con sus propias promesas (Bowen, 1985 III: 676), esta perspectiva estará presente en muchas de las medidas que se propondrán para dar respuesta a lo que se interpretará comunmente como una situación de crisis. La psicología y la pedagogía, elevadas a las más importantes ciencias del aprendizaje, contribuyeron firmemente a legitimarla, incorporándola a los principios que debían regir la nueva relación educativa (Varela, 1992: 22 y ss; 1991: 56-57; Gauchet, 2002: 112, Le Goff, 2002: 101). Del alumno integrado y conformado dentro del orden institucional, se transitará así al individuo reconocido por dicho orden en su esencial singularidad (Dubet, 2006: 85). De la tradición de un conocimiento académico legitimado por las instituciones educativas, se pasará a otro a la medida de los intereses y de las motivaciones del alumno, y de una realidad en constante cambio. Esta nueva concepción de la relación educativa se hará visible en las reformas educativas emprendidas a comienzos de los años 80 en Francia (Raynaud, 1983: 11; Le Goff, 1999: 45 y ss), y de los 90 en España (Varela, 1991 y 1992).

Este discurso ha adquirido también una gran fuerza en los últimos años vinculado a la noción de competencias, que focaliza precisamente su atención en el sujeto que aprende y en las actitudes y habilidades que éste debe tener para enfrentarse a situaciones siempre cambiantes (Ropé-Tanguy, 1994: 241; Le Goff, 1999: 54; Bolívar, 2008: 13; Laval, 2004: 99; Rychen y Salganik, 2004; Pérez Gómez, 2008: 90). En esta misma dirección la OCDE puso en marcha en el año 2000 el Proyecto DeSeCo, con el fin de promover en todos los sistemas educativos de su ámbito de influencia un tipo de educación más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza, para desarrollar así autónomamente las actitudes y las habilidades los sujetos han de tener en un mundo en mutación constante (Rychen y Salganik, 2004).

La Pedagogía libertaria y la sociología crítica confluyeron también en un mismo rechazo de la autoridad, del tipo que ésta fuese, al considerar que el enseñante era el portavoz de una institución esencialmente represora y desigualitaria (Bourdieu-Passeron, 2001: 152 y 131; Foucault, 1999: 211 y ss; Illich, 1973: 13; Neill, 1997: 210). Se favoreció así una visión de la educación como una experiencia esencialmente horizontal (Le Goff, 1998: 367).

Este rechazo a la autoridad como principio regulador de la acción educativa sigue presente en los actuales discursos educativos, cuando promueven un tipo profesor cuya función se concibe más como la de un guía o la de un orientador que como la de una persona cuya autoridad depende del dominio de un determinado campo del saber (Memorandum de la Comisión Europea, 2000, citado en Laval, 2004: 92 y 182; Le Goff, 1999: 61; Pérez Gómez, 2008: 95).

La sociología crítica y la pedagogía libertaria crearon, asimismo, un discurso educativo centrado en el presente. Para todos estos autores, en efecto, el pasado era la tradición opresora que había que superar; pero también el futuro, contemplado como la prolongación de una realidad que no era más que la reproducción de una situación desigualitaria e injusta. La educación sólo podía ser liberadora si partía de los intereses y de las circunstancias de los que aprenden, en una situación que se actualizaba permanentemente en función de dichos intereses. Esta actualización podía realizarse en nombre de una "razón universal nacida de la historia y sin embargo independiente de ella" (Bourdieu, 2010: 249); en el de un sujeto comunitario liberado del peso

de lo heredado (Foucault, 1986: 30); en el de individuos que desean manifestarse a partir de sus propias experiencias (Illich, 1973: 33); o en nombre de una naturaleza infantil que busca realizarse plena y felizmente (Neill, 1997: 26).

Se rompió de este modo con el eje temporal que había vertebrado el proyecto educativo moderno, impregnando de una tradición con la que todavía tenían que familiarizarse quienes aún estaban construyendo su futuro (Gauchet, 2002: 158-159).

Esta ruptura temporal se aprecia también en el imaginario educativo actual centrado, asimismo, en el presente. El presente de unos saberes que tienen que actualizarse permanentemente en contextos prácticos de interacción (Pérez Gómez, 2008, p 88; Rychen y Salganik, 2004: 21; Bolívar, 2008:12). El de unos sujetos protagonistas de su propia formación. Una formación que tiene por finalidad el desarrollo de su capacidad de adaptación, de su autonomía y de su plena realización personal (Le Goff, 1999: 45 y ss; Pérez Gómez, 2008: 90; Rychen y Salganik, 2004). Y el presente también de unos profesores que ya no se legitiman como transmisores de un conocimiento heredado, sino como mediadores de un proceso que exige su permanente actualización profesional (Gimeno Sacristán, 2008; OCDE, 1998: 31).

Todos estos discursos han contribuido así a legitimar una nueva relación educativa que rompe en buena medida con alguno de los principios fundamentales que habían articulado el Proyecto educativo moderno. En efecto, la relación entre individuo e institución que dicho proyecto había establecido, de tal forma que, como afirmara Durkheim, "el individuo se sometía a la sociedad como condición para su liberación" (Durkheim, 2000: 96), fue ampliamente cuestionada, toda vez que aquél se elevaba a principio vertebrador fundamental de aquella relación educativa. Las instituciones educativas dejaron así progresivamente de ser vistas como ámbitos de incorporación, emergiendo así una nueva concepción del proceso educativo que no tratará tanto de socializar al individuo por la escuela, como en la escuela (Gauchet, 2002: 120).

Ahora bien, el problema que se plantea en esta situación es ¿cómo conjugar en un mismo acto un proyecto individualizador y otro socializador? (Gauchet, 2002: 116). En otras palabras, ¿cómo anclar la individualización como proyecto sin la fuerza vinculante de los lazos institucionales? Porque sin la máscara institucional se hace difícil construir una individualidad que no se remita continuamente a ella misma, a sus particulares razones. En esta situación la civilidad, tal como fuera concebida por la modernidad en tanto que interiorización de unos deberes colectivamente sancionados (Elias, 1989), se disuelve en la personalidad de cada uno. De los que tienen sus propias capacidades y dificultades; de los que actúan guiados por sus motivaciones e intereses; de los que, en fin, buscan realizarse a partir de su personal interacción con el mundo que les rodea. La pedagogía libertaria y la sociología crítica, cada una a su manera, reivindicaron el protagonismo de este sujeto, que en su opinión reprimían las instituciones educativas modernas. No repararon sin embargo en que detrás de la coerción institucional había también una posibilidad de liberación personal, tal como Durkheim había proclamado en relación con el proyecto educativo moderno (Durkheim, 2000: 96). Dicha liberación podía también ser amparada por el orden institucional que la limitaba (Bauman, 2006: 16).

Los discursos educativos actuales, que han integrado parte de aquella crítica dirigida al proyecto educativo moderno, legitiman el nuevo orden educativo apelando cada vez más al sujeto y menos a la institución, aunque con otros propósitos y en otro contexto. Un sujeto cuya liberación se antoja un proceso de construcción siempre inacabado. Las dificultades que encuentre en este camino sólo podrán ser superadas acudiendo a su propia subjetividad. Para ello ya no tendrá que padecer la autoridad del orden institucional, bastará con la ayuda de los orientadores profesionales.

Bibliografía:

- Alexander, Jeffrey. (2000). *La reducción crítica de Bourdieu*. París: Editions du Cerf.
- Alexander, J.C-Smith, Philip. (1998). Sociologie culturelle ou sociologie de la culture? Un programme fort pour donner à la sociologie son second souffle. *Sociologie et sociétés*, vol. 30, n° 1, 107-116
- Alonso, Luis Enrique. (2009). La sociología de las prácticas de Pierre Bourdieu. En L.E Alonso, *Prácticas económicas y economía de las prácticas. Crítica del postmodernismo liberal* (pp 73-262). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Ávarez Uría, Fernando. (2000). Capitalismo y subjetividad. La teoría política y social de Michel Foucault. En P. López Álvarez- Jacobo Muñoz (2000) (coords), *La impaciencia de la libertad. Michel Foucault y lo político* (85-107). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arendt, Hannah (2003a). La crisis en la cultura: su significado político y social. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp 269-301). Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2003b). La crisis en la educación. en: H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp 303-345). Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1999). Labor, trabajo, acción. En H. Arendt, *De la historia a la acción* (pp 89-107). Barcelona: Paidós.
- Ball, Stephen. J. (2001). Presentación de Michel Foucault. En S.J. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (5-12.). Madrid: Morata.
- Bauman, Zygmunt. (2006). *Modernidad líquida*. Madrid: FCE.
- Bolívar, Antonio. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, nº2, 1-23
- Boltanski, Luc-Chiapello, Ève. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre-Passeron, Jean Claude. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P-Passeron, JC. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En P. Leonardo, *La nueva sociología de la educación* (pp 103–129). México: Ediciones El Caballito.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: SXXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: SXXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: SXXI.
- Bowen, James. (1985). *Historia de la educación Occidental* (3Vols). Barcelona: Herder.
- Castilla, José Luís. (1999a). Análisis del poder en Michel Foucault. Consecuencias para la sociología de la educación. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Castilla Vallejo, J.L. (1999b) ¿Qué hay de Foucault en los análisis foucaultianos de la sociología de la educación?. *Témpora. Segunda época*, Vol. 2, 275-308.
- Deleuze, Gilles (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, Jhon. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dubet, François. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.

- Durkheim, Émile. (2000). Sociología y filosofía. Buenos aires: Miño y Dávila.
- Elias, Norbert. (1993). El proceso de civilización. Madrid: FCE.
- Ferry, Luc-Rénaut, Alain. (1985). La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain. París: Gallimard.
- Foucault, Michel. (2009). Las palabras y las cosas. Madrid: SXXI.
- Foucault, M. (1999). Vigilar y castigar. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Foucault, M. (1986). Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En VVAA, Materiales de sociología crítica (pp 25-36). Madrid: La Piqueta.
- Gauchet, Marcel. (2002). L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. en M. Gauchet, La démocratie contre elle-même (pp 108-169). París : Gallimard.
- Gimeno Sacristán, José. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán, Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? (pp 15-58). Madrid: Ed. Morata.
- Giroux, Henry A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, 44, 36-65.
- Grignon, Claude-Passeron, J.C. (1989). Lo culto y lo popular. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Habermas, Jürgen. (1993). El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus.
- Hattam, Robert-Smyth, John. (2014). Thinking Past Educational Disadvantage and Theories of Reproduction. Sociology, 14, pp 1-17.
- Heath, Joseph-Potter, Andrew. (2005). Rebelarse vende. El negocio de la contracultura. Madrid: Taurus.
- Hobson, Peter. (2001). A. S Neill. En Joy A. (ed.), Fifty Modern Thinkers on Education (pp 1-6). New York: Routledge.
- Hoskin, Keith. (2001). Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado. En SJ Ball. (2001). Foucault y la educación. Disciplinas y saber (pp 33-57). Madrid: Morata.
- Igelmo Zaldivar, Jon. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. Social and Education History, 1(1), 28-57.
- Illich, Ivan. (1973). La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral.
- Illouz, Eva. (2008). La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda. Madrid: Katz.
- Laval, Christian. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, Jean Pierre. (2002). La démocratie post-totalitaire. París: La Découverte.
- Le Goff, JP. (1999). La barbarie douce. París: La Découverte.
- Le Goff, JP. (1998). Mai 68, l'heritage impossible. París: La Découverte.
- Martín Criado, Enrique. (2003). Una crítica de la sociología de la educación crítica. Anduli, nº 2, 9-27.
- Mead, Margaret. (1962). Educación y cultura. Buenos Aires: Paidós.
- Neill, Alexander S. (1997). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Madrid: FCE.
- OCDE (1998) L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants. París: OCDE.
- Pardo, José Luís. (2000). Máquinas y componendas. La filosofía política de Deleuze y Foucault. En P. López Álvarez-J. Muñoz. (2000), La impaciencia de la libertad. Michel Foucault y lo político (pp 23-84). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Pérez Gómez, Ángel. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp 59-102). Madrid: Ed. Morata.
- Popkewitz, Thomas-Brenan, Marie. (2000) (comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Puig Rovira, Josep M. (2009). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En J. Trilla Bernet, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp 151-176). Barcelona: Graó.
- Rancière, Jacques. (1984). *L'empire du sociologue*. París: La Découverte.
- Reynaud, Philippe. (1983). L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement. *Le Débat*, nº 26, 113-122.
- Ritzer, George. (2003). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Rychen, Dominique S.-Salganik, Laura H. (eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- Ropé, François-Tanguy, Lucie (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. París: L'Harmattan.
- Rousseau, Jean Jacques. (2002). *Emilio o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saffange, Jean-Fraçois. (1994). Alexander Sutherland Neill. *Perspectives*, Vol. XXIV, nº 1-2, 225-236.
- Sommerville, Charles John. (1982). *The rise and fall of Childhood*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Starobinski, Jean. (1983). Jean-Jacques Rousseau. *La transparencia y el obstáculo*. Madrid: Taurus.
- Tort Bardolet, Antoni. (2009). Ivan Illich: La desescolarización o la educación sin escuela. En J. Trilla Bernet, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp 271-296). Barcelona: Graó.
- Urraco Solanilla, Mariano-Nogales Bermejo, Gema. (2013). Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propia de la Modernidad y sus principios rectores. *Anduli*, nº 12, 153-168.
- Varela, Julia-Alvarez Uría, Fernando. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuaderno de Pedagogía*, nº 198, 56-58.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, nº 298, 7-29.
- Varela, J. (2001). Prólogo a S.J Ball, Foucault y la educación. *Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.