

Educación, Tecnocracia y Consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo

Education, Technocracy and Consumerism: A reflection on our educational model

Fernando Arroyo Ilera

De un tiempo a esta parte, viene teniendo especial éxito la postura que considera que los problemas que aquejan a la educación son *exclusivamente técnicos* y que solo los técnicos están en condiciones de abordar y solucionar, siempre que esos técnicos sean *competentes*

¿Estudias o trabajas? Esta era la pregunta sencilla e inmediata que se hacía a los jóvenes de los setenta del pasado siglo para conocer su identidad social. Pero la respuesta que hoy día dan a la misma pregunta los hijos de aquellos adolescentes: “ni estudio, ni trabajo”, se ha convertido en la mejor definición de una generación, fracasada, frustrada y desclasada: la llamada generación *ni-ni* precisamente.

Esta reflexión pretende servir de introducción a unas breves consideraciones sobre la situación de la educación en nuestros días. Sobre el papel que cumplió en el pasado y sobre el que se pretende que cumpla en el futuro. ¿Cómo se llega a ese enunciado? ¿Por qué estudio y trabajo eran funciones opuestas en el pasado? ¿Si estudias es porque no trabajas y viceversa? ¿Se puede estudiar y trabajar a la vez? ¿Qué es lo que ha hecho que dos actividades complementarias y encadenadas en el normal decurso de la vida de una persona fueran vistas como funciones opuestas, contrarias y enfrentadas? Y, sobre todo nos interesa saber hoy día la responsabilidad colectiva que se esconde tras esa doble respuesta negativa de muchos jóvenes de nuestro tiempo, que supone la forma más radical y dramática de su exclusión social.

Para unos, la culpa es del sistema laboral, incapaz de ofrecer una salida profesional a los alumnos. Otros, por el contrario, encuentran la razón de ese fracaso en la obsolescencia del sistema educativo, que no ha formado a nuestros jóvenes para integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo. Pero, por lo general, para unos y otros se trata de un problema eminentemente de carácter técnico. Nosotros por el contrario pensamos que las causas hay que buscarlas en las contradicciones ideológicas de los modelos de desarrollo, y por ende también educativos, de nuestra época.

De un tiempo a esta parte, viene teniendo especial éxito la postura que considera que los problemas que aquejan a la educación, y también a otros sectores esenciales de nuestra sociedad, son *exclusivamente técnicos*, y que solo los técnicos están en condiciones de abordarlos y solucionarlos, siempre que esos técnicos sean *competentes*, se añade. Nada

que objetar a dicho juicio si no fuera por las dos palabras que intencionadamente hemos subrayado y cuyos derivados terminológicos: tecnocracia y competencia, constituyen una de las razones de esta reflexión. En principio, nadie puede negar que la educación requiere cada vez más de una elevada dosis de preparación y cualificación de sus responsables, debido a la creciente complejidad técnica de los procesos en ella implicados. Lo que ya es más discutible es que solo eso sea suficiente, como frecuentemente se pretende, ni que la mera competencia técnica de profesores y demás gestores educativos sea la solución de los complejos problemas de la enseñanza en nuestra sociedad. Todo lo contrario, como cada vez se pone más de manifiesto, esa obsesión de algunos por reducir todos los problemas educativos del mundo moderno a una cuestión de *competencia técnica* esconde el objetivo de implantar un modelo social emergente que, desde la caída del muro de Berlín, se ha convertido en la doctrina imperante en nuestro mundo. De forma que la creciente *tecnolatría* aludida no es más que una manifestación de esa ideología, tal vez la más potente y efectiva manifestación de la misma, junto a la privatización, liberalización y desestatalización de todos los sectores socioeconómicos a escala mundial.

No basta con saber desempeñar correctamente unas técnicas para ser competente, se requiere también de unos criterios, ideas, valores y compromisos previos que son los que permiten alcanzar los objetivos propuestos y que la moderna "ideología neoliberal" ignora con una mal disimulada intencionalidad. Este es el aspecto básico que ahora queremos precisar en lo que se refiere a la educación. Y también clarificar la polémica que se genera cuando se cree que las discusiones en torno a la educación en nuestro tiempo es entre *ideólogos* y *tecnócratas* educativos, cuando simplemente lo es entre dos ideologías diferentes y distintos puntos de vista sobre la naturaleza, fines y funciones que la educación debe cumplir en nuestros días.

El fin de las ideologías y la revancha de la Historia

El término *ideología*, y muchos de los valores culturales que representa, está ciertamente desprestigiada desde que el marxismo la definió como un mecanismo de legitimación de la clase dominante sobre las clases oprimidas. Y en efecto, en ocasiones muchos de sus postulados han podido tener una función similar. Pero paradójicamente ha sido desde la postura contraria desde la que se han hecho las mayores críticas a esta construcción intelectual. Se parte así de una crisis generalizada, supuesta o real, de la cultura europea, "del idealismo de la *vieja Europa*", como dijeron algunos, y se propugna su sustitución, más o menos explícita, por los postulados intelectuales del pragmatismo americano en general y del *neopragmatismo* de Richard Rorty en particular, para el que la verdad y la bondad de las cosas deben ser medidas de acuerdo con el éxito o el fracaso que sus postulados tengan en la práctica. En otras palabras, el pragmatismo se basa en la utilidad, siendo esta la base de todo significado.

Muchos de estos postulados habían sido ya anunciados por Daniel Bell en *El fin de las ideologías* (1964) y *El advenimiento de la sociedad posindustrial* (1976). Para Bell, la Historia, en cuanto proceso dialéctico entre sucesivas ideologías ha terminado siendo superada por la sociedad postindustrial basada en la información, en el consumo de masas y el predominio del capital en las relaciones económicas. Pero fue la obra de Francis Fukuyama (1992), *El fin de la Historia*, la que tuvo mayor difusión e impacto en la configuración de esta postura, gracias sobre todo al apoyo de grandes grupos de comunicación norteamericanos y a pesar de la debilidad intelectual de sus argumentos.

La obra fue escrita entre 1989-1992, cuando los acontecimientos parecían confirmar las predicciones de su autor. Fukuyama entiende la Historia en el mismo sentido que Bell, como una relación dialéctica entre ideologías, pero es a la economía y a la técnica a las que reserva el triunfo final. Durante casi dos décadas, todos sus planteamientos parecían irrefutables y anunciaban un mundo nuevo, casi idílico. Pero los sucesos posteriores, sobre todo a partir de la crisis del 2008, supusieron un serio contratiempo intelectual a la citada doctrina, una especie de "despertar de las ideologías" y

de “revancha de la Historia”, que evidencian la fragilidad de muchos de los postulados tecnocráticos mencionados.

Este es pues el reto de la educación a principios de este siglo. Si por un lado nadie puede negar la creciente tecnificación de los saberes de nuestro tiempo y la necesidad de formarse adecuadamente para ello, tampoco se puede ignorar que la sociedad y los jóvenes individuos que en ella se educan necesitan disponer además de unos criterios que les permitan comprender, discriminar y elegir el mundo en el que han de vivir. Porque no se trata tan solo de *saber hacer* en ese mundo crecientemente tecnológico y competitivo, sino también de por qué se hace algo y no su contrario; no solo de tener actitudes emprendedoras, sino también solidarias. ¿Quién frente al cambio climático, las turbulencias migratorias, las amenazas epidémicas o el terrorismo endémico, puede seguir afirmando el fin de la Historia y la decadencia de las ideologías? ¿Qué respuestas somos capaces de arbitrar ante todos esos desafíos de nuestro mundo, todos con una fuerte carga de argumentación ideológica y escasas posibilidades de ser resueltos “solo” con medidas de carácter técnico.

Dos ejemplos de educación tecnocrática

En la última década del siglo pasado y primeros años del presente, se produjeron en el terreno educativo dos fenómenos clave para comprender la situación en la que nos encontramos: la llamada reforma universitaria de Bolonia y la aparición de las *competencias* como construcción referencial del aprendizaje. No pretendemos analizar ambas cuestiones en profundidad, solo subrayar que las dos responden a la concepción tecnocrática y pragmática de la educación a la que nos hemos referido más arriba

El primer caso, la reforma de la Universidad europea que se conoce como proceso de Bolonia, no fue más que un proyecto para adaptar la universidad tradicional del continente, de contenido cultural e ideológico, con sus referentes en Humboldt y Napoleón, al modelo anglosajón, mucho más pragmático y técnico. Como era preciso disimular ese objetivo, se buscaron otras razones técnicas y metodológicas, como la duración de los estudios, sus ciclos, créditos, etc. todo ello bajo la argumentación de un espacio común de estudios (EEES). Pero en realidad lo que se pretendía con todo ello era la extensión del sistema americano a nuestro continente, es decir, lo que un profesor de Harvard, B. Reading¹, explicaba en estos términos: *sustitución de la universidad de la cultura –la europea– por la de la excelencia –la americana, obviamente–*, en una obra de provocativo y significativo nombre *La universidad en ruinas*, que no hace falta precisar a cuál de los dos modelos anteriores se refiere (cit. Pulido, 2009: 13).

El otro aspecto, las competencias, es mucho más sutil. Una de las variables de la excelencia educativa de la que habla Reading es el cambio en la concepción del aprendizaje. No se trata de precisar los conocimientos que el alumno recibió a lo largo de sus estudios, sino de las capacidades y aptitudes que ha adquirido en los mismos, de cara a sus necesidades futuras en el mercado laboral. El título (bachiller, licenciado o doctor) ya no tiene valor simbólico y referencial, en si mismo, ni para el individuo, ni para la sociedad en general. Por eso en nuestra sociedad son frecuentes casos de “sobretitulación” lo que no ocurría hace años². El conocimiento debe reciclarse continuamente en otras instituciones sociales o empresariales: colegios profesionales, empresas, sindicatos, asociaciones, etc. que ante todo evalúan su aplicabilidad económica, su rendimiento, eficacia y eficiencia de cara al mercado y sus alledaños. Los valores propios de la educación tradicional, como la libertad de cátedra, docente y discente, la elección individual de carrera, la formación para la libertad y en libertad, la independencia de criterio y la educación integral de la persona, quedan de esta forma relegados como obsoletos y escasamente competitivos (Laval, 2004: 16).

¹ Reading, B. (1996), *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press.

² De ahí también la falacia tantas veces repetida de que nuestro actuales jóvenes forman parte de la generación mejor preparada de nuestra historia, confundiendo preparación con titulación

Lo que se necesita conocer para evaluar la eficacia del proceso educativo no es pues el título, sino el conjunto de “competencias” de base mercantil (*marketable Skills*), que hagan posible su adaptación permanente a las transformaciones económicas y a las necesidades del mercado (Laval, 2004, 16). Se perfila así el paso de la lógica de la cultura que ha sido distintiva de la educación tradicional a la de la competencia, en su doble sentido de capacidad profesional y competitividad mercantil, propia del mercado, que es quien indica el grado de excelencia y para lo cual el modelo angloamericano está mucho mejor dotado que el europeo.

Por discutible que parezca, esta es la argumentación básica que se repite en defensa de la educación tecnocrática: el mercado como finalidad y la técnica educativa como medio, que ya veíamos al principio y se reitera constantemente. Recientemente, un conocido economista neoliberal³, comentando una noticia según la cual una famosa consultora anglosajona había decidido no “exigir la posesión de un título universitario a sus trabajadores al no encontrar correlación entre el éxito académico y el profesional”, se explayaba, en un diario de máxima difusión, sobre la obsolescencia de los sistemas educativos, especialmente europeos “anclados en el mundo de antaño que tiene que ver muy poco con el mundo del mañana”. De ello deducía que la culpa es de los estados de cada país de este continente, sobre todo, empeñados en regular sus respectivos sistemas educativos con la finalidad de convertir a los estudiantes en “obreros industriales alfabetizados o en funcionarios con una memoria prodigiosa”, lo que a la larga les conducirá al paro o al subempleo. Ante tan apocalíptica admonición no podemos por menos de expresar algún tímido desacuerdo, como por ejemplo: no comprendemos qué hay de malo en la memoria de algunos funcionarios, sobre todo si esta es prodigiosa, como afirma. Tampoco creemos que si en la moderna sociedad capitalista un ingeniero no es más que un obrero industrial alfabetizado, lo sea por el tipo de sus estudios y no por la estructura de esa misma sociedad. Y, por último, si uno y otro pueden verse abocados al desempleo no lo es, en la mayoría de los casos, por su formación académica, sino por *la lógica de las relaciones laborales* en un mundo crecientemente liberalizado y desregulado, tan querido a la doctrina neoliberal del columnista. Pero dejando al margen todas esas consideraciones, lo que más nos llama la atención es que el autor no nos explica qué capacidad de premonición utiliza para saber cómo será ese mundo del mañana en el que van a ocurrir todas esas cosas, ni tampoco cuáles debieran ser los conocimientos –diferentes a los actuales por supuesto– que a su juicio puedan facilitar la deseada empleabilidad futura de nuestros estudiantes actuales.

Si traemos todo ello a colación, es porque la breve referencia periodística citada es un claro ejemplo de cómo se pretende utilizar la educación como un mecanismo de anticipación en el futuro de las ideologías del presente, a modo de una especie profecía autocumplida y de cómo, bajo la apariencia de una crítica puramente *técnica* del sistema educativo, se esconde en realidad todo un programa ideológico al respecto. Porque ese mundo del mañana, que tantos autores pretenden conocer para justificar en él sus ideas presentes, todavía no existe⁴. Es precisamente el deseo de ir conformándolo a nuestro gusto, utilizando para ello varios mecanismos y muy significativamente el diseño de un sistema educativo acorde con nuestra actual ideología, la razón de muchas de esas opiniones tecnocráticas de nuestros días. Conviene no olvidar que la educación, por su propia naturaleza, es un concepto prospectivo que solo tiene sentido proyectando hacia el futuro objetivos y deseos del presente. A este respecto nuestro autor es sumamente explícito, aunque seguramente sin quererlo: “para ello hemos de sacar al Estado de la educación: es decir hemos de liberalizar y privatizar completamente el sector de la enseñanza para que esta pueda experimentar la revolución que necesita desde hace medio siglo en el fondo y en las formas”. ¿Puede darse una argumentación más ideológica pero basada y disimulada, en consideraciones tecnocráticas?

³ Juan Ramón Rallo: *Educación fosilizada*. LA RAZÓN. Sábado 26 de septiembre de 2015, pág. 2.

⁴ No puede por menos de llamarnos la atención a este respecto como los sectores conservadores de nuestra sociedad basan todo su argumentario en predecir un mundo futuro, sobre el que proyectan su ideología actual, mientras que los sectores progresistas, al contrario de lo que podía suponerse, parecen obsesionados por reescribir el pasado para justificar en él su actual ideología. Pero ni unos ni otros parecen tener un discurso coherente respecto al presente.

Un poco de historia: los modelos educativos

La cuestión es cómo tales argumentos se siguen manifestando tras la crisis de 2008 que puso y sigue poniendo de manifiesto las debilidades del sistema y de la argumentación en que se basa. Cabría esperar que tras la grave depresión e incertidumbres que sufre el mundo desde entonces se debería ser más prudente y buscar mecanismos de convergencia y acuerdo entre posturas enfrentadas, aunque ello pudiera parecer una concesión al método dialéctico, al que se consideraba definitivamente superado. En una palabra: ¿por qué en lugar de utilizar la educación como anticipación del futuro no nos preguntamos si el modelo tecnocrático sigue siendo válido para el mundo de nuestros días?

Pero no es solo cuestión de dialéctica, pues concebir la Historia como un proceso de cambio no es, ni mucho menos, una aportación de la historiografía marxista, más bien todo lo contrario. Conviene recordar, a estos efectos las contribuciones de Sorokin, Mumford, Pareto o el mismo Kondratiev, cuyas “ondas largas” son tal vez la mejor expresión de la concepción cíclica de la historia contemporánea. Cada uno de estos y otros autores subrayan el papel que diferentes factores han desempeñado en los cambios de ciclo citados, como la sucesión de fases de expansión económica y de recesión en el caso de Kondratiev, o el de los descubrimientos tecnológicos en Schumpeter, Pareto o particularmente en Lewis Mumford, en una de sus obras más conocidas: *Técnica y Civilización* (1934).

Pero lo más importante de la obra de estos autores, particularmente del último, es la relación que establecen en cada ciclo o periodo entre distintas variables de muy diferente naturaleza, como la tecnología, la energía, la organización laboral, social y financiera, la ideología, las relaciones internacionales, etc. tal como puede verse en el cuadro I. Por nuestra parte, nosotros quisiéramos fijarnos en las relaciones que se establecen en cada periodo entre dichas variables y los modelos educativos correspondientes. Es decir, de la misma forma que en todas estas teorías existe una relación entre la máquina de vapor, por ejemplo, el capitalismo, el movimiento obrero, el realismo en pintura y el naturalismo en literatura, no es demasiado arriesgado deducir que también existe una relación similar entre todas esas variables y la educación del periodo correspondiente, que se influyen mutuamente.

Establecido así un nexo de unión entre los caracteres científicos, técnicos y pedagógicos de todo sistema educativo y el contexto de ideas y principios que rigen la época en que aquel se inscribe, vamos ahora a intentar precisar dicha correspondencia en cada uno de los distintos periodos de la Historia Contemporánea. Desde que a finales del siglo XVIII la educación se convirtió en una prioridad social y no solo en instrucción para unos pocos privilegiados, podemos distinguir hasta tres grandes modelos educativos que se corresponden con los tres periodos principales de los dos últimos siglos: el modelo cultural de la Ilustración, el modelo económico de la Industrialización y el modelo tecnocrático de la Sociedad de Consumo. En cada uno de ellos, los métodos educativos, las normas pedagógicas, la formación del profesorado, etc. es decir, todos aquellos elementos que algunos insisten en considerar como exclusivamente “técnicos” se corresponden con las ideas políticas, sociales y morales y con la estructura socioeconómica que caracterizan a cada uno de esos periodos históricos. De forma que no podemos analizar lo uno sin comprender y tener en cuenta previamente lo otro.

El modelo cultural de la Ilustración y de la primera industrialización: una educación pública, igual y universal

Para la Ilustración, cuyo ideario educativo se prolonga a lo largo del siglo XIX y primer tercio del XX, el ser humano se caracteriza por su capacidad racional e intelectual, su saber, por lo que Linneo, a mediados de siglo, lo definió como *Homo Sapiens* “el que sabe”, en su famosa Taxonomía. Pero dicha condición no es tal si no se potencia a lo largo de la vida mediante la educación, que es la que permite alcanzar al hombre su progreso material y espiritual. El hombre,

según dice Mumford, se está *elevando* continuamente del fango de la superstición, la ignorancia y el salvajismo hacia un mundo cada vez más racional y más civilizado, más humano y más educado en definitiva. En eso consiste la idea ilustrada de progreso que conforma también el concepto que se tenía de educación (Mumford, 1982: 201), como redentora de la pobreza espiritual y material de los hombres, en cuanto enseña y aumenta su sabiduría. Es decir, al hacer a los hombres más sabios, les hace también más humanos. La finalidad de la educación es enseñar y aprender para “humanizarse”: *saber para ser*.

Cuadro I
Modelos socioeconómicos de la Edad Contemporánea

	Artesanía	1ª Rev. industrial	2ª Rev. industrial	3ª Rev. industrial
Nombre según Mumford	Eotécnica	Paleotécnica	Neotécnica	Hipertécnica*
Duración (solapamiento)	S. XI al XVIII	1750-1945	1930-1990	Después de 1990
Materias primas y energía	Agua y madera	Carbón y hierro	Petróleo, aleaciones	Elect. información, nuevos materiales
Tecnología característica	Molino agua y viento	Máquina de vapor.	Motor explosión y eléctrico	Microprocesador
Organización económica	Capit. comercial. Burguesía	Capit. industrial. Imperialismo	Capit. Monopolis. de Estado	Capitalismo trasnacional
Organización laboral	Gremio	Proletariado	Sindicato	Desregulación
Organización de la producción	Taller. Fábrica real	Fábrica	Fabricación serie	Descentralización
Ideologías predominantes	Mercantilismo, Fisiocracia	Liberalismo	Socialdemocracia	Neoliberalismo

* Término supuesto, siguiéndole criterio de Mumford, ya que su obra se escribió con anterioridad (1934)

Fuente. Según Mumford, L. (1934): *Técnica y Civilización*. Elaboración propia

El ideario educativo de la Ilustración fue expresado por Condorcet, en sus *Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública* puede resumirse en dos categorías esenciales: igualdad y universalidad de la educación, sin distinción de clases sociales, no solo por el beneficio individual, sino también colectivo, “por la felicidad de los individuos y la prosperidad de la nación”. Es lo mismo que Jovellanos, sin duda inspirándose en el ilustrado francés, describe en estos dos párrafos: *Las luces son utilísimas, son necesarias, pero no estancadas en un depósito, sino difundidas por todas partes [...] La fortuna de los estados es inseparable de la de los pueblos, y que para hacer a los pueblos felices es preciso ilustrarlos*⁵.

Pero esta igualdad y universalidad de los propósitos del siglo XVIII se vio limitada por el desarrollo del capitalismo y la emergencia de una nueva clase social, la burguesía, cuyos objetivos se distanciaban notablemente de los de los ilustrados. A partir del siglo siguiente, el capital domina sobre todo el sistema productivo y sus valores se convierten en referentes para toda la sociedad. En pocas décadas se pasa de la empresa familiar a la mercantil, se acaban las restricciones gremiales que siempre constituyeron una garantía para la mano de obra, a la vez que un espacio para su formación y educación, el trabajo se mercantiliza, se forma un “ejército industrial de reserva”, como dijera Marx, y se generaliza el trabajo infantil y femenino. Todo ello con una falta absoluta de seguridades básicas lo que dará lugar al movimiento

⁵ Vid. VALLE LÓPEZ, A. DEL (2015): *Una llamada a la Universidad Central en las primeras décadas del siglo XX: la productividad científica*. Discurso de ingreso en la Real Academia de Doctores. Madrid, p. 5.

obrero y la lucha de clases concebida no contra los abusos de un orden aceptado, lo que se habían dado siempre, sino contra los usos normales de un orden injusto.

Para Mumford, todo ello degrada la noción ilustrada de progreso que de ser considerada en sus orígenes, tal como acabamos de ver, como camino hacia la felicidad humana a través de más y mejor conocimiento y cultura, se transforma en simple mejora material y en más y mejor tecnología, como sigue sendo en nuestros días. Lo que lógicamente influye en las ideas y objetivos educativos. Así, por un lado, la educación se convierte en un servicio público, mayoritariamente a cargo del Estado, en consonancia con las ideas de Condorcet y Jovellanos, pero, por otro, en afinidad con los intereses de la clase social emergente, se diferencian dos sectores que responden a la ambivalencia ideológica del proceso revolucionario: la escolarización obligatoria de toda la población y, a la vez, la educación y formación de los grupos dirigentes de cada país. Lo primero para hacer frente a las necesidades de mayor cualificación de la mano de obra que la industrialización requería respecto a la de la población campesina de la sociedad tradicional. Lo segundo como directa consecuencia de la política de la burguesía, que se reservó una notable parte de los recursos educativos para formar sus propias elites, que requerían de tales auxilios educativos, necesariamente diferentes de la formación de la nobleza, tradicionalmente a cargo de instituciones religiosas. De esta forma, las necesidades sociopolíticas de la nueva etapa histórica se corresponden a la ideología y a la teoría educativa expresada por ilustrados, liberales y burgueses

El proceso de adaptación del viejo sistema, aristocrático y escolástico, preferentemente en manos de la Iglesia, se realizó en diversas etapas y siguiendo distintos modelos. En Inglaterra, en consonancia con el modelo social seguido en su industrialización, fue la propia clase burguesa y la aristocracia emprendedora, encuadrada en la *gentry*, quienes crearon una nueva red de colegios laicos pero privados que respondieran a las nuevas necesidades de formación para sus hijos. En Francia, como es sabido, e igualmente en consonancia con el proceso revolucionario, fue el Estado nacido de éste, quien anulará el antiguo sistema y lo sustituirá por otro público y laico, *la escuela republicana*, que desde entonces caracterizará a la educación del país vecino. *La grandeza de Francia y la de Inglaterra se debe respectivamente al Lycée y a la Public School*, decía Salvador de Madariaga. *En el Lycée se enseña disciplina mental, en la Public School, disciplina moral, que son el armazón de uno y otro de estos dos grandes pueblos* (Arroyo, 2012)

En España estos mismos principios inspiran el título correspondiente de la constitución de Cádiz y el informe Quintana, que resulta un buen exponente de las dos dimensiones aludidas: ideología y técnica, teórica y práctica que queremos subrayar en el proceso. Así, por un lado el informe resume las ideas básicas de la cuestión con estas palabras: *al entrar en la vida ignoramos todo lo que podemos o debemos ser en adelante. La instrucción nos lo enseña; la instrucción desenvuelve nuestras facultades y talentos, y los engrandece y fortifica con todos los medios acumulados por la sucesión de los siglos en la generación y en la sociedad de que hacemos parte. Ella, enseñándonos cuales son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir: su objeto es que vivamos felices para nosotros, útiles a los demás*⁶. Por otro lado establece la dualidad del sistema: una enseñanza primaria igual y universal, por un lado, y otra secundaria y superior, selectiva y restringida para las clases burguesas dirigentes de la sociedad. Cada subsistema tenía diferentes objetivos y funciones y, por ello, aplicaba distintos métodos pedagógicos y técnicas de aprendizaje que naturalmente ni se confundían ni mezclaban, pues correspondían a la división social aludida. Así lo expresará en las postrimerías del modelo, el *Libro Blanco* previo a nuestra reforma de 1970 con admirable precisión "*Podría decirse que existe en nuestro país dos sistema educativos: uno para las familias de categoría socioeconómica media y alta y otro para los sectores económicos más desfavorecidos*" (La Educación.. 1969: 25). Por eso, durante decenios, el objetivo social de los integrantes de estos últimos, fue dar a sus hijos las posibilidades de pasar de uno a otro sistema, con

⁶ *Informe de la junta creada por la rejencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública* (1813). Vid. ARAQUE HONTANGAS, N. (2013): *Manuel José Quintana y la Instrucción pública*. Universidad Carlos III de Madrid. Pág. 183.

todos los esfuerzos y sacrificios que ello suponía, pues de esta forma se conseguía automáticamente el cambio social y económico futuro. Aquí si tenía sentido la pregunta que hacíamos al principio: ¿estudias o trabajas?

El modelo económico de la segunda industrialización: formación profesional e igualdad de oportunidades

El citado modelo cultural y dual se extiende a lo largo de todo el siglo XIX y parte del siglo XX, mientras las necesidades económicas y sociales de lo que Mumford llamara época *Paleotécnica* estuvieron vigentes. Pero, por ello mismo, al agotarse ese periodo en la segunda mitad del pasado siglo fue preciso adaptar el modelo educativo a los cambios estructurales de lo que Mumford denominó complejo *Neotécnico*. El cambio comenzó a manifestarse con la crisis de 1929, pero va a ser tras la Segunda Guerra Mundial cuando va a alcanzar todo su desarrollo, con las necesidades de reconstrucción y recuperación industrial de la posguerra. La creciente mecanización, que requería de una mano de obra más especializada, y el desarrollo del sector servicios obligaron a cambiar las condiciones educativas de los niveles obligatorios y gratuitos, acercándolos a los propios de las clases más pudientes y dejando sin sentido el dualismo existente hasta entonces. De nuevo, y como ocurrió dos siglos antes, el cambio de las necesidades socioeconómicas va a configurar otra ideología educativa y esta, a su vez, va a dar lugar a otra metodología pedagógica.

Por lo que se refiere a la primera, el argumento esencial utilizado por políticos y educadores va a ser la *igualdad de oportunidades*, para justificar así la necesaria unificación de los dos subsistemas educativos aludidos: educación primaria y laboral frente a la secundaria y universitaria. Resultaba evidente, que para que las oportunidades de futuro de cualquier ser humano no se vieran mediatizadas por el subsistema educativo que hubiera cursado, lo mejor era unificarlos en un tronco común, haciendo desaparecer, o al menos así se creía, las diferencias de “cuna y de aula”.

Por lo que respecta a la concepción pedagógica se va a definir otra finalidad educativa. Frente a la educación cultural e ilustrada, que se justificaba en si misma: “el saber por el saber del Homo Sapiens”, se impone otra concepción de la educación, como “formación de capital humano” lo que supone, en cierta manera, poner la educación al servicio de la economía y añadir así una justificación práctica a su contenido cultural. Ambos aspectos: igualdad de oportunidades y formación de capital humano, requieren un comentario más preciso, en relación con el resto de los caracteres socioeconómicos del momento.

Theodore Shultz (1961), economista agrario y premio Nobel de Economía, fue el primero que llamó la atención sobre el hecho innegable de que la calidad del trabajo, es decir, los conocimientos, habilidades y cultura en general de los trabajadores incidían favorablemente en la producción final. Frente a los tres factores de producción de los clásicos: tierra, trabajo y capital, se abre pasó otra forma de análisis de dichos factores que los reduce tan solo a dos: capital físico y capital humano. Este último constituido no solo por el trabajo de obreros, gestores, empresarios, etc. sino por las mismas características demográficas y sanitarias de la población, así como por su grado de instrucción, preparación, actitud, etc. De forma que todo lo que se invierte en mejorar a estos últimos repercute favorablemente en la actividad económica, de la misma manera como si se tratara de una inversión en capital físico y que, al igual que este, está también regido por las leyes del mercado. Como, según se afirmaba, el mercado no tiene ideología, la formación de ese capital humano planteaba problemas casi exclusivamente técnicos y financieros, rechazándose la confrontación ideológica que, de esta forma, se creía estaba totalmente superada (Álvaro, Arroyo, 2003).

Con ello, la educación adquiere una importancia esencial, en cuanto ya no solo se justifica en sí misma por los beneficios que suponen para la cultura en general y la maduración o regeneración de la persona en particular, sino también como un instrumento esencial para el desarrollo económico. Además, esta perspectiva finalista y práctica de la educa-

ción, que se va generalizando en la segunda mitad del siglo pasado, obliga a una drástica transformación de la metodología pedagógica, buscando una mejor formación en los aspectos prácticos y aplicados, dando mayor importancia a la adquisición del conocimiento procedimental que al declarativo. Es decir, se dedica más atención a la adquisición de habilidades, capacidades profesionales, competencia, en definitiva *saber hacer* de forma automática, que al aprendizaje de hechos, conceptos o ideas conocidas y almacenadas conscientemente, propio de la educación cultural del periodo paleotécnico.

Todo ello esta en correspondencia con un cambio en la misma concepción antropológico del ser humano que, de forma paralela a los cambios citados, se va generalizando en los sectores intelectuales. Se pasa así, del hombre que sabe, propio de la Ilustración y del siglo XIX, al hombre que hace o fabrica, el *homo faber*, más propio del XX. Según esto, lo que define a la especie humana no es solo su capacidad intelectual sino también la de intervenir y transformar la naturaleza, la de fabricar todo tipo de objetos que constituyen una cultura, en su sentido primigenio.

Este término había sido utilizado ya en diversas ocasiones, incluso en su dimensión literaria por Max Frichs (1957), pero fue el filósofo francés Henri Bergson quien en 1907, lo utiliza en su obra *La evolución creadora* donde definió la inteligencia humana y al mismo hombre por su capacidad de crear objetos y herramientas y de modificarlos de modo ilimitado. De esta forma, la perspectiva antropológica del filósofo coincide con la procedimental del psicólogo y la del capital humano del economista, configurando así un paquete de actitudes y teorías educativas coherentes con el tiempo y las necesidades en que se producen.

Pero además, como apuntábamos más arriba, el modelo educativo de este periodo se va a ver también influido por los objetivos de justicia social y de igualdad de oportunidades que caracterizan a esta época. Se pensaba que la educación debía ser un mecanismo más para hacer disminuir las diferencias de clase. Si todos recibían una misma educación de similar calidad, se podría hacer desaparecer la distinción social entre los hijos de las clases medias y altas y los de las proletarias, para lo cual era preciso que todos tuvieran las mismas oportunidades de partida. Este discurso *no ideológico* de la "igualdad de oportunidades educativas", cuya inoperancia el tiempo se encargaría de demostrar, daba satisfacción, al menos desde un punto de vista teórico, a unas emergentes clases medias que veían en la educación un mecanismo de acceso social, sin darse cuenta de que el sistema, tanto el social, como el económico y el educativo, seguía siendo clasista y excluyente (Arroyo, Álvaro, 2009).

Y en eso radicó la razón de su fracaso, porque para lograr la igualdad deseada no era suficiente solo con unificar los dos subsistemas, hubiera sido necesario un apoyo cultural y educativo a los hijos de las clases más desfavorecidas para igualarlos con los más pudientes. Pero como ello no era posible se recurrió a lo contrario: como no se podía elevar el nivel de preparación familiar de unos, se rebajó los niveles de exigencia del sistema igualitario y así se rechazó el objetivo del saber por el saber, propio del modelo cultural ilustrado, porque su elevada abstracción impedía el acceso de muchos alumnos a los niveles medio y superior y, con ello, la formación del capital humano necesario para el desarrollo del país. Es decir que la educación del *homo sapiens* resultaba incompatible con la del *homo faber*, por utilizar estos términos de referencia, o mejor como decía un texto ministerial de la época, porque la *exigencia de niveles excesivos de conocimientos, falta de adecuación y eficacia de los métodos didácticos o una orientación de la enseñanza [...] lleva a seleccionar a unos pocos, en vez de concebirla [a la enseñanza] como un servicio de ayuda o promoción de todos*" (La Educación... 1969: 24).

Una buena prueba de todo ello la tenemos en los términos con los que se designaba a las pruebas y exámenes que los estudiantes debían superar a lo largo de su vida escolar y académica. Así, antiguamente los alumnos del subsistema reservado a las clases media y alta empezaban el Bachillerato mediante un examen de "ingreso" que los restantes alumnos que continuaban en la Enseñanza Primaria no tenían que realizar. Luego debían "revalidar" los conocimientos adquiridos a mitad y final del ciclo y accedían a la Universidad si superaban un examen de "estado" (plan 1938) o unas

pruebas de “madurez” (plan 1953). Todos esos términos entrecomillados, que eran los utilizados para designar las correspondientes pruebas, hacen referencia al estado de madurez intelectual y de calidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo de su formación, que era lo que las correspondientes pruebas pretendían comprobar con carácter excluyente y selectivo. Por el contrario, a partir de la Ley de 1970 y sobre todo de su reforma en 1974, sólo existe una prueba externa de control para “acceder” del Bachillerato a la Universidad”, llamadas precisamente así: Pruebas de Acceso a la Universidad”, con unos términos puramente descriptivos e instrumentales⁷, sin ninguna referencia intelectual y cuya función es tan sólo adecuar la demanda a la oferta educativa, dentro del más puro estilo mercantil, como veremos más adelante.

Por el contrario, aquel fuerte nivel de exigencia y selección era coherente, aunque posiblemente injusto, con el modelo cultural que entonces se extinguía, pero no con el naciente de formación de capital humano, abierto al mayor número de obreros cualificados. Pero el cambio no se defendía con ese argumento, sino con el de la justicia social y la igualdad de oportunidades, de forma que una buena parte de los ciudadanos de entonces creyeron que lo que se quería decir con esas frases era que el *sistema debería ayudar y promocionar a todos* para que “fueran universitarios” y que si no lo lograban eran por *el nivel excesivo de conocimientos*.

Nada más alejado de la realidad ni de las intenciones de los reformadores de hace cuarenta años. Pues lo que se intentaba promover y planificar, desde una perspectiva exclusivamente económica, era: “*el progresivo aumento de población con categorías profesionales medias y superiores, la escasa variación del personal directivo y semicalificado y el claro retroceso del personal no calificado*” (La Educación... 1969: 194). Es decir, formar capital humano con independencia de que se favoreciera o no la igualdad de oportunidades individuales (Titze, 1975: 135).

Cuadro II

Modelos educativos de la Edad Contemporánea

Periodo histórico	Concepción antropológica	Finalidad educativa	Objetivo educativo	Organización conocimiento	Ideologías dominantes
Ilustración	<i>Homo sapiens</i>	Formación cultural	<i>Saber para ser</i>	Conocimiento declarativo	Absolutismo / Liberalismo
Sociedad Industrial	<i>Homo faber</i>	Formación capital humano	<i>Saber para hacer</i>	Conocimiento procedimental	Liberalismo/ Socialdemocracia
Sociedad consumo	<i>Homo consumens</i>	Formación mercado consumo	<i>Hacer sin saber</i>	Competencias y digitalización	Neoliberalismo

Fuente: Elaboración propia

Los paradigmas de una nueva sociedad: consumismo y digitalización

Pero todo ello sufrió un brusco cambio con la crisis de 2008 que volvió a poner de moda muchas de las aspiraciones igualitarias de los setenta, solo que con otra finalidad. Volvamos, por ello, al principio de estas reflexiones: ¿es adecuado el modelo educativo de nuestros días a las necesidades de nuestro mundo? Para contestar a esa pregunta es necesario precisar los caracteres de ese mundo y las relaciones con el modelo educativo existente, al igual que hemos hecho en los dos casos anteriores.

⁷ Este carácter puramente descriptivo e instrumental con el que se conoce a las mencionadas pruebas se acentúa por el hecho de que comúnmente son conocidas por sus siglas: P. A. U, que han terminado en una acrónimo: PAU, que la mayoría de la gente ya no sabe que significa.

Pero no es fácil precisar en pocas palabras los caracteres distintivos de la época que vivimos, tras una grave crisis y con dudosas perspectivas de futuro. Forzados a hacerlo para poder así continuar con nuestra argumentación, subrayaríamos dos aspectos claves: la sociedad de consumo o mejor el consumo como forma de vida y la revolución digital o mejor la digitalización como forma de conocimiento.

Por lo que se refiere a la sociedad de consumo, es necesario tener en cuenta el impacto de la crisis de 2008. No se entiende muy bien que los mismos argumentos de la expansión del periodo 1990-2008, puedan ser válidos para la recesión a la que aquella condujo. La crisis de 2008, al igual que la de 1929, ha sido consecuencia del estallido de una burbuja económica que se había formado por la imprudencia de los responsables políticos y económicos del momento. Por eso, resulta llamativo que las recetas que se están aplicando para salir de la crisis se basan en similares argumentos que nos condujeron a ella. Más que salir de la crisis, parece que solo se pretende volver a la situación anterior a la misma, es decir a la *burbuja*, solo que recortando el gasto público y fomentando el consumo privado, que tiende a convertirse en el denominador de nuestra época, hasta el punto que el sistema empieza a estar caracterizado más por su capacidad de consumo que por la de producción.

Todo ello requiere naturalmente de una educación previa para predisponer al sujeto hacia ese modo de consumir y esa nueva forma de alineación. Hay que facilitar la socialización de la población dentro de la citada sociedad de consumo, adoctrinando al futuro consumidor desde su más tierna infancia para que pueda desempeñar la función acrítica que el modelo económico le exige. Es el caso, por ejemplo, de las numerosas actividades extraescolares ofrecidas por los centros, al margen del currículo, con una mal disimulada finalidad comercial: campamentos de verano, actividades, visitas y enseñanzas complementarias y frecuentemente innecesarias, concursos, competiciones, olimpiadas, etc. etc. De esta forma se convierte el deseado objetivo de una educación gratuita e igual para todos en una vana ilusión y en una forma oculta de preparar a los alumnos para su incorporación a ese futuro mundo de consumo⁸.

De esta forma se ha ido configurando todo un conjunto de incentivos individuales y de actitudes sociales que conforman la moral pública y que, a modo de mano invisible, dirigen todo el comportamiento colectivo. En efecto, los iconos de nuestro mundo giran en su mayoría en torno a ese consumo irracional e indiscriminado que, apoyado en una publicidad cada vez más agresiva, marca la existencia de los seres humanos, ahora sí, “desde la cuna hasta la tumba”, como decían del Estado providencia, con cierta ironía, los críticos al mismo: juguetes cada vez más costosos, vacaciones paradisiacas, viajes a lugares cada vez más remotos, infinitos días dedicados a las más variopintas celebraciones, rebajas sin límites, dinero de plástico, préstamos al consumo, etc. hasta el punto de que ese ciclo consumista marca nuestra actividad y la de nuestro entorno. Así, estaciones de FC o aeropuertos son en realidad tiendas y lugares de reclamo, donde además llegan trenes y aviones, los espacios de ocio y esparcimientos tienen tanto esa función lúdica como la de escaparates de publicidad y espacios de compra semanal. Cumpleaños, graduaciones, aniversarios, comuniones, bodas, despedidas de solteros, etc. han perdido su sentido originario para constituir un mero pretexto de consumo, sin reparar ni en los medios económicos que se tiene para ello, ni en las consecuencias que de un gasto excesivo pudiera derivarse.

⁸ Ya nos hemos referido anteriormente al cambio de denominación de las pruebas de ingreso en la Universidad, que pasaron de ser controles de “madurez” intelectual a simple “acceso” administrativo. Pero es más, la misma estructura de estas últimas recuerda más a una subasta que a un control académico: los alumnos *pujan* en este “mercado de carreras” según el precio de cada una de estas, fijado según la más estricta aplicación de la Ley de la oferta y demanda. Si el *precio* de la carrera apetecida, es decir la “nota de corte” o punto de equilibrio entre oferta y demanda de la misma se ajusta al *dinero disponible* (la nota obtenida), el bien-carrera se puede adquirir, si no hay que buscar alternativas más “baratas” en el mercado, con lo que la carrera profesional se convierte en un *objeto de consumo* más. Ni la vocación, aptitud, condiciones, facultades del alumno, ni tampoco las necesidades de la misma sociedad juegan el más mínimo papel en esta fundamental elección no solo para el futuro de cada alumno sino también para el de todo el conjunto del país.

El consumo en sí no es más que la forma de satisfacer unas necesidades. El problema surge cuando el sistema solo puede funcionar creando necesidades ficticias y engañando a las gentes para su satisfacción. Es este nuevo consumidor, compulsivo y publicidrigido, el nuevo proletario de nuestra época de bienestar, en cuanto el origen de la plusvalía ya no está la enajenación del *plustrabajo* del obrero, como decían los marxistas de hace un siglo, sino en la enajenación del *plusconsumo* de ese comprador conspicuo, alineado por la publicidad mediante las imágenes más sugerentes y controlado por su banco con los más sutiles mecanismos financieros. Esa es una de las funciones que cumple el dinero de plástico, las comisiones encubiertas, los intereses por descubiertos, etc. que, además de su finalidad explícita, pretenden también que el usuario pierda la noción de cuánto dinero tiene, cuánto puede gastar y cuánto le va a quedar después de la operación. De esta forma el sueldo de una persona pasa de ser una remuneración por su trabajo a un préstamo para su consumo, que el beneficiario devolverá mediante sucesivas adquisiciones de bienes de utilidad muchas veces discutible⁹.

Entendámonos, no es que ello en sí mismo sea pernicioso, pues nadie obliga a nadie a adquirir lo que no necesita, es la concepción moral que conlleva, el mismo concepto de lo que es o debiera ser un humano, que si al principio creímos que era el *Homo sapiens* de Linneo y luego el *Homo faber* de Bergson, ahora está resultando ser el *Homo ludens* de Huizinga¹⁰, o mejor aun, el *Homo consumens* de Erich Fromm, que este autor fue definiendo en varias obras, sobre todo en el *Corazón del Hombre* (1965), obra en la que explica con meridiana claridad su visión del consumismo que comentamos. Para Fromm, el ser humano ha terminado identificándose con los valores del mercado, lo que le ha conducido a transformar su vida en un simple objeto de consumo. No trata de poseer cosas, solo de consumirlas, de usarlas, como prueba de su éxito social y personal.

De forma, que entre el juego como impulso agonal, irracional y masificado de los estadios deportivos, que ya apuntaba Huizinga, y la compulsión consumista, pasiva e irreflexiva de un centro comercial en periodo de rebajas que decía Fromm, nos queda un pobre horizonte para definir nuestro mundo y la educación que debiera serle propia. Por el contrario esta ha pasado del “saber para ser” del modelo cultural del *Homo sapiens*, y del “saber hacer” del modelo económico del “*Homo faber*”, a un inquietante “hacer sin saber” de nuestro actual modelo consumista¹¹.

Pero no adelantemos acontecimientos, pues nos falta analizar la segunda característica propia de nuestra época a la que nos referíamos más arriba: la digitalización del conocimiento y la consecuente globalización de la cultura. Sobre todo teniendo en cuenta que, aparte de la importancia del tema en sí mismo, hay que tener presente su especial incidencia en el terreno educativo, ya sea como objetivo de aprendizaje o como protagonista mediático de cualquier innovación educativa que se precie.

Esta sociedad digital y globalizada, que constituye la principal nota distintiva de nuestro tiempo, se ha ido configurando

⁹ Podemos citar un ejemplo bien significativo al respecto, el de la empresa *Rio Tinto Company Limited* que a parte de los excesos ambientales que practicó en la explotación de dichas minas a finales del siglo XIX, pagaba a los obreros con vales que estos debían gastar en el “economato” de la propia empresa, cerrando así un círculo completo en el que el trabajador era productor y consumidor a la vez.

¹⁰ El prestigioso historiador holandés Johan Huizinga publicó en 1938 una de sus obras más famosas: *Homo ludens*, en la que puso magistralmente de manifiesto el papel fundamental que el juego ha desempeñado en la génesis de la cultura humana. Al estudiar las actividades deportivas, como manifestación moderna del instinto agonal de nuestra especie, las define como expresión de un sentido colectivo, a veces irracional y masificado, rodeado por la publicidad y la propaganda, que se ajusta muy bien a esa nueva imagen de nuestra masificada sociedad de consumo.

¹¹ *Hacer sin saber* porque muchas veces no hay tiempo para aprender el fondo de las cosas, ni tampoco hace falta. Las empresas e instituciones quieren que sus empleados “hagan”, aunque no sepan cómo ni para qué. El caso es mantener la ficción, todo lo más se aplica un *tutorial*, que te indica el camino a seguir, lo que tienes que hacer para salir del paso, pero no explica por qué las cosas que haces son como son y a dónde te llevan.

a lo largo de los últimos cuarenta años, gracias a una serie de innovaciones tecnológicas que se movilizaron y aplicaron como medio para salir de la crisis del petróleo de 1973, pero que fueron capaces de mucho más. Esas *Nuevas Tecnologías* de aquel entonces tenían unas notas comunes que interactuaban y se potenciaban dando por resultado un complejo tecnológico-económico revolucionario. Tal fue el caso del aumento de la capacidad de almacenar información activa, es decir información capaz de reaccionar a su propia búsqueda, lo que dio lugar al surgimiento de la Informática lo que, a su vez, se vio favorecido por la paralela miniaturización de determinados componentes industriales, que proporcionaron una creciente versatilidad y manejabilidad a dicho almacenamiento. A la vez, el coincidente descubrimiento de nuevos materiales y nuevas energías y la aplicación de todo ello a soportes de difusión de la información a distancia creó un mundo crecientemente interconectado, que tuvo su inmediata repercusión sobre el mismo conocimiento, la forma de generarlo y, sobre todo, de transmitirlo.

En efecto, en la sociedad predigital, el conocimiento estaba en soportes convencionales (relatos, recuerdos, libros, bibliotecas, manuscritos) que solo se podían utilizar mediante su previa transferencia a la mente humana, que los reelaboraba antes de una nueva transmisión, a la vez que se enriquecía con ello. De forma que su utilización requería también la previa preparación, disposición y complicidad del individuo, que era quien conocía, sabía y reelaboraba la información convirtiéndola en nuevo conocimiento y saber.

Pero la acumulación de información en soportes digitales y su fácil accesibilidad ha cambiado totalmente los protocolos del saber, en cuanto se puede manejar el conocimiento sin necesidad de la previa acumulación personal del mismo, solo con una práctica de manejo del instrumento. Como ya viera Lyotard en 1979, el saber y el conocimiento han cambiado de estatus como consecuencia de la aceleración tecnológica, lo que supone otra forma de generación y transmisión de los saberes. Y citando a Habermas añadía: *El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su "valor de uso* (Lyotard, 1979: 6). Es decir, el conocimiento para Lyotard se convierte gracias al soporte digital en el que se encuentra la información cada vez más, en un objeto de consumo y, como tal, sujeto a las leyes del mercado. ¿Puede darse una mejor definición de nuestro mundo, conjugando las dos notas más representativas del mismo?

Ello convierte a los seres humanos en simples usuarios del conocimiento, sin que su posesión suponga el medio, como hasta ahora, para la formación de su espíritu y de su mente. Así, en nuestra época, se puede diferenciar entre el poseedor del saber y el mero usuario del mismo, que lo utiliza y "consume" sin que ello produzca un auténtico enriquecimiento intelectual y moral de su persona.

De esta forma, se produce la separación entre el saber y el hacer, entre el saber y el conocer, entre el "saber hacer" del *Homo faber* y el "hacer sin saber" del *Homo consumens*, como decíamos más arriba. En definitiva, entre el *sabio* por una parte y el *gestor* del conocimiento o mejor de la información, por otra. Hoy día, el que sabe no es quien ha ido adquiriendo más conocimiento y ha madurado con ello, sino quien es más hábil, rápido y tiene más *competencias* para el acceso a la información digital.

Pero ello nos lleva a una última e inquietante conclusión. Si la tecnología controla no solo la información depositada en sus archivos, sino también las habilidades de quien accede a ellos y, como veíamos, la tecnología está dominada por el capital, es el capital quien, a la postre, controla todo el proceso del conocimiento digital y seguramente también de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que le son propios. De forma que esa relación causal entre capital, tecnología y conocimiento/educación se convierte en el nuevo paradigma del mundo contemporáneo.

Esa relación entre las características del consumismo digital y sus consecuencias sobre la educación de los jóvenes en nuestros días es lo que Michel Serres ha intentado describir en un irónico e inquietante escrito llamado *Pulgarcita* (2012), debido a que: *escriben de otra manera –dice Serres al referirse a los protagonistas de su historia- Al observarlos con admiración enviar, más rápidamente de lo que yo nunca podría hacerlo con mis gordos dedos, un SMS con sus dos pulgares, los he bautizado, con la mayor ternura que pueda expresar una abuelo: Pulgarcita y Pulgarcito.*

Al igual que Lyotard y antes Habermas, Serres reflexiona sobre la naturaleza del saber en relación con su soporte: *“Antiguamente y hasta hace poco, el saber tenía como soporte el cuerpo mismo del sabio [...] Poco a poco el saber se objetivó, primero en rollos, en vitelas o pergaminos, soportes de escritura [...] finalmente hoy en la red, soporte de mensajes y de información.* La historia de Saint Denis, decapitado en Montmatre por los romanos¹², le permite construir una sugerente analogía: *Nuestra cabeza inteligente salió de nuestra cabeza ósea y neuronal [...] el portátil contiene y hace funcionar lo que antiguamente llamábamos “nuestras facultades”: una memoria mil veces más poderosa que la nuestra, una imaginación adornada de millones de iconos, una razón también, puesto que tantos programas pueden llegar a resolver cien problemas que no hubiéramos resueltos solos. Nuestra cabeza está eyectada ante nosotros, en esa caja cognitiva objetivada.*

Lo más importante, en nuestro caso, es que Serres aventura las consecuencias que ello pueda tener para la educación: *La pedagogía fue inventada por los griegos (paideia) en el momento de la invención y propagación de la escritura [...], como ella se transformó cuando emergió la imprenta en el Renacimiento, así mismo la pedagogía ha de cambiar totalmente con las nuevas tecnologías [...]. Sobre todo no digáis que al alumno le faltan funciones cognitivas que le permitan asimilar el saber así distribuido, puesto que precisamente esas funciones se transforman con y por el soporte. Con la escritura y la imprenta la memoria por ejemplo mutó a tal punto que Montaigne quería una cabeza bien hecha más que una cabeza bien llena. Esa cabeza acaba de mutar una vez más.*

Y aquí es donde hace su entrada la protagonista de su historia: *Pulgarcita abre su ordenador [...] tiene ante sí y en sus manos su propia cabeza, bien llena en razón de la inmensa reserva de informaciones, pero también bien hecha puesto que motores de búsqueda activan a su antojo textos e imágenes y porque, mejor aun, diez programas pueden tratar innumerables datos más rápido de lo que ella lo pudiera hacer* (Serres, 2014: 10-15) ¿Qué consecuencias puede tener ello para la educación y el futuro de Pulgarcita y de su generación?

Lo que al autor pretende es mucho más que una simpática narración sobre las habilidades que tienen estos nuevos seres digitales para mandar mensajes con sus pulgares. Trata de comprender a los habitantes de esta nueva era en la que dominan las masas sobre las élites, los conocimientos para el consumo sobre el saber legitimado, una sociedad interconectada que interactúa constantemente sobre las referencias unidireccionales sin posibilidad de respuesta intermediata. ¿Hasta qué punto necesitan la una de la otra?

El modelo educativo de la sociedad digital de consumo. La validación del conocimiento educativo

Y ahora volvamos al principio: ¿Cuál debiera ser el modelo educativo de esa nueva *sociedad digital de consumo* que acabamos de analizar? Contestar a esa pregunta es la preocupación actual de pedagogos, políticos y planificadores, pero también la del hombre de la calle y, en esta caso, también la nuestra. La mayoría de las respuestas inciden en la urgente necesidad de mejorar la educación para adaptarla a los iconos de los nuevos tiempos, es decir a la digitaliza-

¹² Saint Denis, obispo de París, fue condenado a ser decapitado en lo alto de Montmatre, pero sus verdugos, queriendo ahorrarse la subida, lo ejecutaron a los pies de la colina. Ante el estupor de estos, el cuerpo del santo, se levantó, recogió su cabeza e inició la ascensión.

ción y al mercado. Pocos son los que expresan reservas sobre este nuevo modelo de sociedad y previenen para que la llamada alfabetización digital no se limite a una iniciación a su consumo indiscriminado.

En los últimos decenios se ha avanzado mucho en la consideración de los procesos de enseñanza-aprendizaje que afectan al alumno que ha pasado de objeto a sujeto de aprendizaje y en la actitud del profesor que de la actuación magistral ha pasado a ser el gestor del proceso. La discusión ahora se encuentra en los contenidos, es decir el tipo de conocimientos que deben transmitirse para la formación de la mano de obra requerida para la citada *sociedad digital de mercado*.

Digitalización, mercantilización, consumismo, globalización, etc. son categorías de este nuevo modelo socioeconómico que se está imponiendo con fuerza en todo el mundo y que ha cambiado profundamente el concepto de las relaciones laborales y educativas que se tenía hasta la fecha. Se busca crear un ambiente de máxima flexibilización en el que el cambio de puesto de trabajo, el autoempleo, el emprendimiento y la desregulación laboral, que son las categorías que caracterizan a las relaciones laborales de nuestra época, estén también presentes como referentes principales del sistema educativo. Pero, para ello, el conocimiento que se transmitía hasta la fecha en la mayoría de los currículos no es válido, pues no tenía en cuenta la emergencia de esas nuevas necesidades. Se busca, en contraposición, una nueva escuela más abierta o virtual adaptada a la nueva sociedad del conocimiento, donde se imparte un currículo más aplicado que académico, organizado por *competencias* y no por disciplinas. (Aguerrondo, 2009).

Este término, y las múltiples definiciones que incorpora, es el denominador común de esos deseos de cambio pedagógico de nuestros días, aunque lleva ya más de veinte años incorporado al discurso educativo y, al margen de la discusión sobre su carácter y naturaleza, lo que pretende es potenciar las posibilidades que tiene o debiera tener todo individuo para resolver problemas concretos. Por eso, las primeras referencias de este término, que se remonta a la última década del siglo pasado, se inscribía en programas de formación profesional y no de educación general. Se pretendía que el sistema educativo proporcionara a los alumnos un conjunto de destrezas que les permitiera enfrentarse con éxito a los nuevos retos antes citados. Esas destrezas, capacidades o competencias deben desarrollar nuevos métodos y apoyarse en ciertos conocimientos que combinen las exigencias de las nuevas tecnologías con las destrezas del trabajador, resumidas principalmente en tres competencias básicas: la capacidad para aprender, la capacidad de gestión y su facilidad para integrarse en un equipo.

Por ello solo se considera conocimiento válido aquel que sirva para resolver ese tipo de problemas. Este verbo: *resolver* y la acción que representa se ha convertido frecuentemente en la única justificación para validar los contenidos que se enseñan en el proceso educativo y que pueden presentarse bajo las más diversas metodologías, desde la clásica *resolución de problemas* hasta la más reciente de *aprendizaje basado en proyectos*, sin confundir las enormes diferencias de planteamiento entre el uno y el otro. Es el triunfo, se dice, del pensamiento tecnológico sobre la lógica científica mediante el cual se puede llegar a ese absurdo de “hacer sin saber”, que parece ser el objetivo prioritario de la nueva pedagogía competencial¹³, que está siendo defendida con sospechosa unanimidad por casi todas las instituciones con competencias e intereses en la materia, como el Consejo Europeo, la CEPAL, la UNESCO, el Banco Mundial, etc. Para esta “doctrina oficial” se asume de forma explícita que la competitividad, la competencia profesional y la capacidad de emprendimiento deben ser los referentes básicos de todo sistema educativo, soslayándose el sentido profundo de la

¹³ Recientemente, en un artículo de el diario El País de 29 de mayo (Suplemento Ideas, pág. 5), se describe este método de Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) con un título sumamente significativo: “Aquí no se enseña, se hace”, que puede ser servidumbre del lenguaje periodístico, pero que resume y revela muy bien los objetivos últimos de estas nuevas orientaciones pedagógicas

educación, como formadora de seres humanos, que se creía debería constituir el fin último de dichos sistemas¹⁴.

Se olvida con ello que una gran parte de la cultura de nuestro mundo descansa en descripciones, enunciados, teorías, etc. es decir conocimientos que se pueden expresar y declarar, aunque también incorporen prácticas instrumentales, capacidades críticas, comentarios, etc.¹⁵ Pero estos últimos carecen de sentido sin el bagaje cultural que llevan implícitos los primeros y que les preceden cognitivamente. Más aun, son aquellos y no estos los que permiten discriminar, elegir y tomar postura, de forma autónoma y no mediatizados por la publicidad, ante cualquier decisión de nuestra vida, como la adquisición de un producto, la elección de una composición literaria, la postura ante un acontecimiento colectivo, la opinión ante una obra de arte, la elección de una película o el voto a un determinado partido, por citar algunos ejemplos comunes y trascendentes de nuestra vida diaria. Para *resolver* todo ello, no solo se requiere competencias, sino también criterios y estos solo pueden formarse con un repertorio lo más completo posible de referentes culturales, que son conocimientos “no válidos” para la moderna pedagogía competencial.

En efecto, aunque no se reconozca explícitamente, se piensa que todos esos referentes no es más que un adorno que entorpece en la práctica la adquisición de las tan deseadas competencias que el ser humano necesita para ser competente y competitivo en esta sociedad digital de mercado (Vega, 2008). Nótese que ambos términos tienen la misma raíz, lo cual no es una casualidad sino una causalidad claramente buscada. En efecto, el término “competencia” tiene en nuestro idioma un doble significado: el de capacidad intelectual o manual, por una parte, y el de competición, competitividad u oposición mercantil por otro, hasta el extremo que frecuentemente ambos significados se confunden y puede entenderse una cosa cuando se está pensando en la otra.

Todo ello se complica más si tenemos en cuenta el efecto de la reciente crisis que está transformando las relaciones económicas y laborales. En la actualidad, ese concepto de competencia, que surgió para atender las necesidades del sistema productivo de una sociedad crecientemente tecnológica, se ha tenido que adaptar a las de un mercado necesariamente más expansivo y dominado por un compulsivo consumismo, lo que nos presenta un nuevo problema que se pretende resolver dando una vuelta de tuerca más a los argumentos aludidos

La cuestión es saber cuáles y cómo debieran ser las competencias para esa sociedad de mercado, que precisa más de consumidores que de productores. Y lo que vamos viendo hasta la fecha no puede resultar más inquietante, hasta el punto que cabe preguntarnos si el proceso innovador que se conoce como alfabetización digital es una competencia educativa o una forma de marketing encubierta. Muchos de los programas que tienen la finalidad de introducir esa nueva competencia digital en la escuela, y que descansan en nuevos instrumentos como la llamada “mochila digital”, nuevos portátiles, *tablets*, pizarras digitales, etc. parecen más lo segundo que lo primero y mucho nos tememos que, con la excusa que es necesario que los alumnos se familiaricen con las nuevas tecnologías de dichos instrumentos, se está forzando una creciente dependencia de las mismas, para crear así una futura población cautiva de productos, marcas y fabricantes tecnológicos.

Porque todos esos productos, que podíamos denominar de segunda generación digital, tienen otra característica añadida que les hacen más dependientes de las condiciones del mercado: su corto periodo de funcionalidad. En efecto, hace ahora cincuenta años que Raymond Vernon expuso su famosa teoría sobre el ciclo de vida de un producto, con la que pretendía explicar ciertos comportamientos del comercio internacional (Vernon, 1966). Según esta teoría todo producto atraviesa por tres estadios a lo largo de su existencia: juventud, madurez y final, en los que va cambiando su precio, nivel de aceptación, capacidad de exportación, inversiones de capital, beneficios, cualificación de la mano de

¹⁴ En España es un viejo problema como ya decíamos en un artículo periodístico de 1987, en los preámbulos de la LOGSE. vid. *Crónica de un fracaso anunciado*. El País, martes 10 de marzo de 1987. Suplemento de Educación, pág. 3.

¹⁵ Nico Hirtt, «Los tres ejes de la mercantilización escolar». cit. Vega. 2008.

obra, etc. Pues bien, lo característico de estos estadios en los productos de las nuevas tecnologías es su brevedad. No hay más que comparar el periodo de vigencia de un automóvil de la década de los noventa del pasado siglo, por ejemplo, con el de un ordenador de nuestros días. La rapidez de las innovaciones tecnológicas hace que los productos de esta gama pasen de la juventud a su etapa final en muy poco tiempo, con una muy rápida rotación también de las citadas variables económicas, lo que resulta sumamente beneficioso para el capital. Hasta el punto que en ocasiones esa rapidez es artificialmente buscada con la finalidad de disponer siempre de un mercado ávido y dispuesto a adquirir sin discusión la “última” novedad. Es la llamada *obsolescencia programada*, que caracteriza a la mayoría de los productos tecnológicos¹⁶ y que se va extendiendo por imitación a los que lo son menos o incluso no lo son.

Pues bien, esa rápida rotación de productos que pasan de la innovación a la obsolescencia en pocos años requiere una población previamente “educada” para aceptarla como normal y participar disciplinadamente en el proceso. La escuela se convierte así en una fase del mismo y en una difusora publicitaria, en cuanto planes, programas y objetivos buscan de forma tácita promover la incorporación permanente de esos productos de alta tecnología, vida corta y rápida rotación.

Este digitalismo educativo no es un fenómeno nuevo. Hace ya algunos años Manuel Castells (1988: 12) evidenciaba, con un ejemplo muy significativo¹⁷, el hecho de que lo principal para la aceptación de cualquier innovación, sobre todo de las nuevas tecnologías, depende más de las posibilidades de ser asumidas por la sociedad en un momento concreto que de las ventajas y bondades de la innovación en sí misma. Y en ese proceso de aceptación o incluso de demanda de la innovación, la educación puede jugar un papel primordial como agencia de difusión y vehículo de imitación.

De esta forma, la pregunta que planteábamos al principio como inicio de esta reflexión: ¿estudias o trabajas? se ha ido desdoblado en otras varias acepciones: ¿estudias o consumes? o mejor aun ¿ahorras o consumes? Porque todo ello responde a un mismo proceso encadenado que hemos intentado precisar en las anteriores reflexiones. Porque lo fundamental de la cuestión es saber para qué se estudia y que es lo que pretendemos lograr con la educación: formación, madurez, trabajo, consumo o ahorro. A lo largo de esta historia, los fines educativos han ido variando de lo uno a lo otro, del saber para ser, al hacer sin saber, pasando por el saber hacer, que se ajustan a los tres periodos esenciales de nuestra cultura y de la concepción que del ser humano se ha tenido en los últimos doscientos años: *sapiens, fabery consumens*. A cada uno de ellos corresponde un modelo diferente con una distinta retórica educativa (Ratinoff, 1994). La cuestión clave de todo ello es hasta qué punto la retórica puede terminar condicionando al modelo y con él a la misma estructura de la sociedad futura.

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (2009): *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IBE Working Papers on Curriculum Issues Nº 8. UNESCO. Oficina Internacional de Educación. Ginebra. 13 págs.

¹⁶ En la actualidad se calcula que un smartphone tiene una vida útil de dos años y de cuatro la tablet y el portátil. Ciertos programas y aplicaciones informáticas se actualizan cada seis meses e incluso menos. Todo ello hace que recordemos con nostalgia aquellas reivindicaciones de las familias, no tan lejanas en el tiempo, para que el libro de texto del hijo mayor pudiera servir para su hermano más pequeño.

¹⁷ El ejemplo era la invención del magnetoscopio por Sony en 1947, que tuvo que dormir en los almacenes de la marca hasta los años sesenta, pues de nada servía un aparato que grababa o reproducía desde la televisión si hasta esa fecha la dotación de televisores por familia era muy escasa. En este caso, la invención se adelantó en una década a su posibilidad de aceptación

- ÁLVARO DUEÑAS, M. Y ARROYO ILERA, F. (2003): "Políticas educativas y cambio social en España". En *Congreso Internacional de Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma de Yucatán y REDFORD. Actas *Educación y Ciencia*. Vol. 7, nº. 13. págs. 41-52.
- ARROYO ILERA, F. y ÁLVARO DUEÑAS, M. (2009): "Las reformas educativas en España: historia de una frustración". En Romero, G y Caballero, A.: *La crisis de la escuela educadora*, Madrid. Alertes. Págs. 125-176.
- ARROYO ILERA, F. (2012): "Bachillerato, élites y educación". En *Encuentros Multidisciplinares*. Nº 42. Volumen XIV. 2012 (sept.-dic.), págs. 49-57.
- BELL, D. (1964): *El fin de las ideologías*. Madrid. Tecnos. 570 págs.
- BELL, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad post-industria: un intento de prognosis social*. Madrid. Alianza Editorial. 578 p.
- CASTELLS, M. (1988): *Nuevas tecnologías, economía y sociedad*. Lección inaugural del curso 1988-89. Madrid. Universidad Autónoma. 120 págs.
- CONDORCET, J. (2000): *Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública y otros escritos*. Madrid. Morata. 338 págs.
- CORRALES, S. (2007): "La Misión de la Universidad en el Siglo XXI". En *Razón y Palabra*. Nº. 57. México. www.razonypalabra.org.mx.
- DIEGO, E. DE (ed). (2012): *Jovellanos el hombre que soñó España*. Oviedo. Encuentro Ediciones. 292 págs.
- FONTANA, J. (1992): *La historia después del fin de la historia reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica. 153 págs.
- FUKUYAMA, F. (1992): *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona. Planeta. 474 págs.
- La Educación en España. Bases para una política educativa*. (1969): Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia 254 págs.
- LAVAL, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa, el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós. 400 págs.
- LUENGO NAVAS, J. J. LUZÓN TRUJILLO, A. Y TORRES SÁNCHEZ, M. (Coord) (2008): "Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada". En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ed.pdf>
- LYOTARD, J. F. (1979): *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid. Cátedra. 70 págs.
- MUMFORD, L. (1982): *Técnica y Civilización*. Madrid, Alianza Editorial, 4ª ed. 522 págs.
- PULIDO, A. (2009): *El futuro de la universidad*. Madrid. Delta publicaciones. 296 págs.
- RATINOFF, L (1994): "Las Retóricas educativas en America Latina: La experiencia de este siglo). En *BOLETIN 35, diciembre / Proyecto Principal de Educación*. pp. 22-38.
- SAMPEDRO, J. L. (2002): *El mercado y la globalización*. Barcelona, Ed. Destino. 110 págs.
- SCHULTZ, TH. (1961): "Inversión en capital humano". En *Economía de la Educación: Textos escogidos*. Blaug, M. (comp.) 1968. Madrid. Tecnos.
- SERRES, M. (2014): *Pulgarcita*. Barcelona Gedisa. 123 págs
- TITZE, H. (1978): "Educación, selección y titulación". *Política, igualdad social y educación*. Madrid. MEC.
- VEGA CANTOR, R. (2008): "Las «competencias educativas» y el darwinismo pedagógico". En *Firgoa: Universidade pública*. Universidad Santiago de Compostela. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41478>
- VERNON, R. (1966): "International Investment and International trade in the product cycle". En *Quarterly Journal of Economics*. Mayo, págs. 190-207.

Resumen

Una de las cuestiones más importantes de todo sistema educativo es saber cuáles son los argumentos ideológicos y culturales en los que se basa. Frecuentemente se considera que la solución de los actuales problemas educativos que aquejan a las sociedades desarrolladas debe ser de carácter exclusivamente técnico: financiación, formación profesorado, diseño curricular, nuevas tecnologías, etc. ignorándose que previo a ello es necesario definir el modelo educativo que explique que es lo que se pretende lograr con la educación. En el presente trabajo se busca todo lo contrario: relacionar los sucesivos modelos educativos de las sociedades modernas con el conjunto de ideas, creencias, objetivos y demás características socioeconómicas de dichas sociedades en su evolución reciente. Se insiste especialmente en los condicionantes sociales, económicos e ideológicos del actual modelo educativo que tiene en la revolución digital y en la sociedad de consumo sus referentes más inmediatos.

Palabras clave: Modelos educativos. Conocimiento procedimental. Conocimiento declarativo. Competencias digitales. Sociedad de consumo. Historia de las ideas educativas. Formación capital humano. Igualdad de oportunidades

Abstract

"One of the most important issues in the entire education system is to know which are the ideological and cultural arguments that they are based on. Frequently, it is considered that the solution to the current problems in education faced by developed societies is exclusively technical: funding, training teachers, curriculum design, new technologies, etc. ignoring prior to this it is necessary to define the educational model that explains what it intends to achieve with education. In this work, the exact opposite is searched for: to relate the successive educational models of modern societies with the set of ideas, beliefs, goals, and other socio-economic characteristics of these societies in its recent development. It especially emphasizes the social, economic and ideological determinants of the current educational model, which has their examples readily available in the digital revolution and the consumer's society.

Key words: Educational models. Procedural knowledge. Declarative knowledge. Digital competencies. Consumer's society. History of educational ideas. Human Capital Training. Comprehensive main training. Equality of opportunities."

Fernando Arroyo Ilera
 Universidad Autónoma de Madrid
 IUCE. UAM
 fernando.arroyo@uam.es