

## EDUCACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: CUESTIONES ÉTICAS Y PEDAGÓGICAS

**Anna Pagès**

*Al llarg d'aquest estudi, la professora Pagès analitza la relació entre l'educació i la societat del coneixement a partir de l'obra d'alguns sociòlegs i filòsofs contemporanis, especialment seguint l'obra d'A. Touraine. Investiga la noció de subjecte i les seves implicacions en el món educatiu i fa una anàlisi crítica del processos d'estandardització en les societats modernes.*

---

175

*L'homme se tient sur une brèche, dans l'intervalle entre le passé révolu et l'avenir infigurable. Il ne peut s'y tenir que dans la mesure où il pense, brisant ainsi, par sa résistance aux forces du passé infini et du futur infini, le flux du temps indifférent."*

*Hannah Arendt, La crise de la culture (Paris: Folio, 1954)*

*"Si la realidad es inconcebible, entonces nos es necesario forjar conceptos inconcebibles."*

*Hegel, en Jena*

Pregunta Sócrates (*El Banquete*, 178,d): ¿Cuál debe ser el sentimiento que, a lo largo de toda una vida, dirija la conducta de los que quieren vivir honestamente? Ese sentimiento es la vergüenza de los actos viles y la ambición de gloria. Sin él, no es posible la ciudad, ni siquiera las obras grandes y bellas de un simple ciudadano. Sócrates se refiere, pues, a una forma del coraje.

Resulta paradójico que una idea crucial del pensamiento clásico, por otra parte tan alejado y olvidado de nuestra modernidad, plantee con tanta precisión la cuestión que hoy nos ocupa en lo filosófico.

Algo se perdió en el camino de la constitución de la actual experiencia colectiva. Algunos sociólogos lo llaman “desmodernización” (Touraine, 1997); otros, usando el término marxista de la incipiente sociedad industrial, “la nueva cuestión social” (Rosanvallon, 1988). Unos y otros plantean que se produjo una grieta en las formas de entender y de realizar el vínculo entre las personas y, por lo tanto, una especial dificultad para orientar la pregunta ¿cómo vivir con el Otro?, cuestión que remite a la precedente ¿cómo vivir? (Leclair, 1987: 45).

A continuación, se enmarcarán los términos de lo que se trata en esta reflexión. El problema, parafraseando a Touraine, podría expresarse así: ¿En qué consiste la experiencia central de nuestro tiempo? ¿Cuál es la función, respecto de esa experiencia, de lo educativo? ¿En qué medida reconceptualizar la educación supondría reemplazar las formas contemporáneas de relación con el saber?

### La crisis de la Sociología y la llamada al Sujeto

176

En el año 1988, Pierre Rosanvallon publica *La nouvelle question sociale*. Répenser l'état providence, obra en la que plantea que las dificultades del Estado del Bienestar se han convertido, a partir de la década de los noventa, en una crisis de orden filosófico. En el año 1997, Alain Touraine publica *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*, donde describe el retraso de las ideas para conceptualizar una época cuyas prácticas sociales ya no responden a las categorías clásicas de pensamiento y de acción.

Llama la atención que dos sociólogos relevantes de la escuela francesa como Rosanvallon y Touraine planteen la crisis de la Sociología cuando intentan entender de qué se trata ésta en nuestra época. Hay que pensar lo social de otra forma. Se produce un desfase, se persiste en el uso de las categorías tradicionales, como, por ejemplo, la idea de la unidad en la razón de lo individual y lo general que Touraine denomina “la concepción iluminista de la modernidad”<sup>1</sup>, Rosanvallon la “revolución cognitiva”<sup>2</sup> y Touraine

<sup>1</sup> “Il faut détruire une représentation de la société et de l'histoire qui place au-dessus de tout l'idée d'une société rationnelle, animée par des êtres raisonnables et libérée d'une diversité culturelle liée à la persistance des traditions, des croyances et des formes d'organisation locales et particulières.” (Touraine, 1997: 49)

<sup>2</sup> “Pour saisir le social, il faut aujourd'hui donner congé à l'homme moyen de Quételet et au “fait sociologique” de Durkheim et rendre aux données leurs valeurs

la "llamada al Sujeto"<sup>3</sup>, recursos todos ellos que pretenden servir para abordar el cambio conceptual en la comprensión del vínculo social en nuestra época. La educación es uno de los temas clave para entender el dilema al que nos enfrentamos.

Touraine formula el dilema en los siguientes términos: la desmodernización constituye una ruptura entre el mundo instrumental y el mundo simbólico, la técnica y los valores, lo económico, lo político y lo cultural. Lo esencial de esa ruptura es que no se trata únicamente de una ruptura general sino que también atraviesa nuestra experiencia particular. ¿Qué hacer ante la desocialización de la cultura de masas? ¿Recuperar lo comunitario en las identidades nacionales, religiosas o culturales, con el riesgo de rechazo al Otro-diferente y la reclusión en "lo mismo"? ¿Dejar que el mercado internacional globalizado mantenga las reglas de la razón instrumental, y vivir entonces en nuestros pequeños espacios privados? ¿Nosotros o nuestras actividades productivas?

Ante ese dilema, Touraine comenta críticamente algunas alternativas como, por ejemplo, la nostalgia de lo perdido –la ciudadanía, la ley, la coherencia entre lo público y lo privado–, la huida hacia delante –la liberación definitiva, la posmodernidad, la aceptación de la deriva de lo político y el fin de la historia– o la respuesta "inglesa" hacia una democracia procedimental, que proteja la coexistencia. Para Touraine, tales respuestas son débiles porque se basan en lo que justamente no tiene solución social o institucional: la disociación entre lo económico y lo cultural en su más directa consecuencia, el debilitamiento absoluto de toda mediación social y política.

La propuesta del texto de Touraine consiste en apelar al Sujeto personal como lo que se busca, como algo que sea al mismo tiempo "una fuerza de reintegración de la economía y de la cultura, y una fuerza de oposición al poder de los estrategas" (op. cit., p. 27). El Sujeto es para Touraine "el único lugar donde puede operarse la combinación de la instrumentalidad y la identidad, lo técnico y lo simbólico" (op. cit., p. 27). El Sujeto personal es un proyecto de vida personal, "el deseo de cada uno de que su existencia no se reduzca a una experiencia caledoscópica, a un conjunto dis-

---

individuelles. C'est faute de le faire que la société peut parfois apparaître insaisissable. La rédefinition de l'Etat-providence passe aussi par cette révolution cognitive." (Rosanvallon, 1988: 211)

<sup>3</sup> "[...] nous devons impérativement réviser les notions don't nous avons fait depuis deux siècles l'usage le plus constant: classes et mouvements sociaux, nation, démocratie, État, identité ou éducation." (Touraine, 1997:70)

continuo de respuestas a los estímulos del entorno social " (op. cit., p. 28). El Sujeto se constituye desde el deseo de resistencia –Touraine habla más bien de "disidencia"– al desmembramiento de uno mismo y a la invasión de los aparatos de la globalización económica tanto como a la presión de las dictaduras comunitarias. El Sujeto es un principio que se sitúa entre el ciudadano –vinculado a la comunidad– y el individuo –vinculado al mercado. Es, en lo particular, el punto de articulación y de integración de ambos. Curiosa idea sociológica de sujeto.

En los primeros capítulos del libro, Touraine desarrolla un análisis exhaustivo de los conceptos de desmodernización, desocialización y desinstitucionalización, así como una descripción del concepto de Sujeto, su constitución desde los procesos de "desidentificación" y sus diferencias con el concepto de individuo. Por su interés en el tema que nos ocupa, a continuación se comentará especialmente el vínculo que Touraine establece entre "la llamada al Sujeto" y la "Escuela del Sujeto". En el contexto de la tan recurrida y necesaria reconceptualización de términos y categorías, la educación juega un papel central en la tesis del autor. Es conveniente establecer qué lugar ocupa respecto de la llamada al Sujeto, y determinar si puede servir como campo para pensar el tema que nos ocupa.

En el capítulo VIII, titulado "La Escuela del Sujeto" (op. cit, p. 325-351), Touraine realiza una crítica a la concepción sociocéntrica de la educación, basada en la formación de ciudadanos o trabajadores –incluyendo su función reproductora tan bien explicada en los setenta por la escuela de Bordieu. La crítica viene precedida de la constatación de la falta de reflexiones conceptuales serias sobre el mundo educativo y su función en una sociedad que ya no cree en el progreso; una educación en un mundo de pérdida que refleja, sin embargo, su espíritu y su organización en los programas educativos<sup>4</sup>. Touraine subraya, muy acertadamente, que la educación va más allá de la reducción del individuo a las funciones

---

<sup>4</sup> "Bien que celle-ci apparaisse comme une nécessité évidente et soit d'ailleurs un des thèmes favoris des responsables politiques, elle est en fait rarement élaborée." (Touraine, 1997: 325) La poca atención que nuestra época presta a la educación como algo en lo que pensar es un síntoma más de la dispersión intelectual que caracteriza la dinámica social y cultural de nuestro tiempo. El desarrollo de la escuela paralela y la influencia de la cultura de masas en niños, jóvenes y adolescentes han generado una cierta culpabilidad en el sistema escolar, que se ha visto así desbordado por los acontecimientos externos y por la presión de la administración educativa, y ha generado en la propia escuela –como ha sucedido también en la familia– una reclusión en sí misma orientada hacia la autodefensa y la reactividad más que hacia la reflexión.

sociales que debe asumir. En este momento, lo que está en juego no es la socialización. ¿De qué se trata, entonces? De reflexionar sobre qué tipo de educación puede ayudar a resolver los efectos de la desmodernización en la que nos encontramos y de reforzar las posibilidades de los individuos de convertirse en sujetos que orienten su propia existencia (op. cit., p. 326) Para ello, Touraine formula algunas propuestas: 1. Pasar de una educación universalista de la oferta a una educación que considere lo particular de cada educando; 2. Pasar de una educación homogeneizante a una educación basada en lo que, siguiendo a Morin, Touraine denomina "la dimensión dialógica de la cultura contemporánea", es decir, en el reconocimiento del Otro como base de la comunicación; 3. Compensar la desigualdad contextualizando de otra forma lo que se sabe y lo que se transmite, en situaciones históricas y sociales concretas. Sería el reverso de la idea globalizante de "igualdad". La síntesis de esos tres principios de la Escuela del Sujeto consistiría en proporcionar al educando la capacidad de "contar consigo mismo"<sup>5</sup>. En el proceso de constitución del Sujeto –función de la escuela como principal institución educativa pero que podría pensarse para cualquier otra modalidad de educación–, resulta fundamental proporcionar al alumno la capacidad de poder hablar, es decir, del lenguaje oral y escrito como principio de comprensión del Otro y como condición de la vida en común.

Para Touraine, el lenguaje también implica la capacidad de entender mensajes muy diversos en soportes diferenciados –como, por ejemplo, el cine o la televisión–, de comprender lo que sucede en relación con lo identitario o lo instrumental en cada tipo particular de comunicación. No se limita únicamente al "ser crítico", sino "a entrar en lo que transmite" el uso de un lenguaje particular. Los alumnos deben aprender en la escuela a descifrar todos los "lenguajes sociales": el urbanismo, la acción administrativa, la investigación científica y la tecnología (op. cit., p. 342).

El sentido de una escuela del Sujeto reside en el esfuerzo de vincular identidad e instrumentalidad en una concepción integradora. Al final del capítulo dedicado a la escuela del Sujeto Touraine recupera, paradójicamente, uno de los conceptos de la tradición "clásica" educativa que, en cambio, había considerado superado

---

<sup>5</sup> "(...) se donner le temps et l'espace nécessaires pour reprendre le contrôle de son existence, réfléchir sur son expérience passée, préparer les choix à venir." (op. cit., p. 336) Touraine no plantea que la escuela responda a las necesidades de la sociedad, sino a la demanda del alumno. Podría trasladarse el mismo planteamiento a la relación educativa en todas sus formas.

en su planteamiento inicial: el concepto de *Bildung* como fuente de creación cultural. Es precisamente la idea de una comprensión más elaborada de la herencia y el contexto cultural lo que diferencia el proceso de subjetivación del mero consumismo individualista. El único modo de evitar la oposición –incluso la confrontación– entre lo económico y lo cultural es desarrollar, desde lo educativo, *una nueva propuesta de ensayo de lo educativo*. En los últimos párrafos del capítulo sobre la Escuela del Sujeto, Touraine apela a la capacidad creativa y a la necesaria recuperación de la iniciativa de los educadores en la empresa de refundación de la educación.

Resulta curioso que la propia Sociología subraye, como hace el autor que nos ocupa en el epílogo titulado “Ética y Política”, que el proceso de reconceptualización de nuestra época no pueda hacerse, en el sentido de lo intelectual, más que desde la Filosofía política o la Filosofía moral. Parece como si Rosanvallon y Touraine invalidaran, en su análisis sobre la individualización de lo social y la desocialización, no sólo las categorías clásicas y la metodología de la Sociología como disciplina sino también su forma de pensar lo real de lo social. Es decir, dichos autores señalan la insuficiencia de la Sociología para entender el fenómeno de lo social de nuestra época. Es como si afirmaran que en nuestra época no hay sociedad. ¿La sociedad del conocimiento no es una sociedad? No desde lo que tradicionalmente se ha pensado como lo social. Entonces, ¿desde qué perspectiva? Desde otra. La Sociología se agotó. Otros discursos, como el filosófico o el epistemológico, deben ocupar el lugar de la intelección de lo social y, por lo tanto, la tarea de pensarlo.

Quizás habría que retomar una función distinta del pensamiento, quizás habría que localizar otro pensamiento... Quizás la Filosofía de la Educación pueda, también y en parte, constituirse como ese otro discurso objeto de búsqueda y tal vez pueda, de ese modo, contribuir a pensar con otros parámetros conceptuales lo educativo –¿lo inconcebible?– de nuestra época.

### **El fenómeno de la estandarización del saber y sus consecuencias**

La llamada al Sujeto resulta interesante para entender algunos de los fenómenos que afectan a la educación. Se trata de una propuesta original, por su rechazo del regreso nostálgico de lo comunitario, y provocadora, por su reivindicación de lo subjetivo y su rechazo de lo sociocéntrico.

Los planteamientos de Rosanvallon y de Touraine son bastante útiles para entender algo de la experiencia central de nuestra

época: sirven para una cierta "localización" de las cuestiones. Pero no son suficientes. Es necesario introducir el discurso filosófico sobre la educación para abrir un campo de otra naturaleza que permita pensar la experiencia de nuestra época desde lo educativo. Lo educativo como signo de lo que está aconteciendo: como campo para pensar lo que sucede.

Partiendo del análisis de la llamada al Sujeto y tomando como base el fenómeno de la desmodernización explicado por Touraine, vamos a recuperar un supuesto, clásico en la Filosofía de la Cultura, que toma una nueva significación en el contexto actual de la llamada sociedad del conocimiento.

Abrir el campo para pensar la experiencia central de nuestra época desde lo educativo supone explicar lo que es y el lugar que ocupa la estandarización del saber. Se introduce así una cuestión que se considera fundamental: el problema de las formas de relación con el saber como lo que determina el acceso a la cultura en lo social.

Una breve reflexión sobre lo que significa la homogeneización en el acceso a la cultura permitirá, tal vez, que pueda introducirse lo que está más allá del conocer que pueda romper con la objetivación de lo conocido... y quizás reorientar en su justa medida algo de lo que está pasando.

Se supone que la estandarización del saber es una condición contemporánea de nuestra civilización, una de cuyas primeras elaboraciones fundamentales fue desarrollada por Adorno y Horkheimer en sendos capítulos de su obra *Dialéctica de la Ilustración* (1944). Se trata de un texto escrito en una "hora de tránsito", que plantea las dificultades de no contar con la dialéctica para entender la Ilustración como una manera de servirse del entendimiento sin la guía del otro<sup>6</sup>. Para ello, es preciso releer detenidamente los capítulos "Juliette, o Ilustración y Moral" y "La industria cultural. Ilustración como engaño de masas" en los que, además de definir la estandarización, los autores advierten de sus riesgos; riesgos de los que, en parte, somos testigos ahora.

---

<sup>6</sup> Especialmente significativo es el principio del capítulo dedicado a Ilustración y Moral, donde dice: "La Ilustración es, en palabras de Kant, 'la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro'. Lo cual significa que él, en virtud de la propia coherencia, reúne y combina en un sistema los conocimientos particulares" (op. cit., p. 129). Servirse del entendimiento supone reunir y combinar lo particular en lo general. Las contradicciones del concepto de razón surgen precisamente de esas reuniones y combinaciones: con relación a qué se reúne y se combina. Ahí radica la dialéctica de la Ilustración.

El proceso de estandarización del saber está relacionado con lo que Adorno y Horkheimer denominan el “esquematismo del entendimiento puro”, lo que garantiza la homogeneidad de lo particular y de lo universal. Ese esquematismo es la “intelectualidad en la percepción”, que asegura la tendencia al sistema –“conocer es subsumir bajo principios” (op. cit. p. 130)–, tendencia a la que responde conscientemente la ciencia. Puede afirmarse que la homogeneización es, por lo tanto y desde la definición del conocimiento que propone Kant, un requisito de ese mismo conocimiento particularmente asumido por el discurso científico.

Sin embargo, las dificultades aparecen cuando se intenta vincular ese requisito con las condiciones de la acción, y de una acción enmarcada en lo social<sup>7</sup>. Se plantean entonces algunas contradicciones básicas en el concepto de razón, que se articulan con la armonización en el pensamiento de sistema e intuición (op. cit., p. 131).

Más allá de la reflexión sobre las ambigüedades de Kant en su descripción de las relaciones del yo trascendental y el yo empírico, Adorno y Horkheimer acusan específicamente a la Ilustración occidental de encubrir –“velar”–, tras una aparente claridad de juicios, las contradicciones reales de “sujetos portadores de una sola y misma razón” (op. cit., p. 131). Por un lado, la razón representa lo universal, lo mismo en todos –“la idea de la verdadera universalidad, la utopía” (op. cit., p. 131); por otro, la razón es la manipulación de lo mismo, objetivándolo y convirtiéndolo de “material sensible en material de dominio”.

Existe un esquematismo externo –no intrínseco a la razón como “intelectualidad de la percepción”– que unifica lo universal y lo particular “haciéndolo concordar”. Lo que Adorno y Horkheimer apuntan como algo que podría reconocerse en nuestra época actual es lo que denominan “la verdadera naturaleza del esquematismo como interés de la sociedad industrial”.

A continuación, el análisis se centrará particularmente en el concepto de “la verdadera naturaleza del esquematismo”; en todo caso, y aunque de lo segundo no se trate directamente, no podrá ser obviado.

¿Cuál es la verdadera naturaleza del esquematismo? Que la

---

<sup>7</sup> “El sistema debe ser mantenido en armonía con la naturaleza; como los hechos son pronosticados desde él, los hechos deben, a su vez, confirmarlo. Pero los hechos pertenecen a la praxis; ellos indican en todo lugar el contacto del sujeto individual con la naturaleza en cuanto objeto social: experimentar es siempre un actuar y un padecer reales” (op. cit., p. 130-131).

concordancia entre lo universal y lo particular ya estaba previamente preparada: “los sentidos están determinados ya por el aparato conceptual aun antes de que tenga lugar la percepción”. Es una determinación del conocimiento. Cuando la razón “funciona con arreglo a los fines como mera ciencia sistemática, allana junto con las diferencias también el idéntico interés común” (op. cit., p. 132). El “allanamiento” es la consecuencia directa de la razón que prescinde de su propia determinación. En la medida en que la razón abandona su propia utopía oculta, queda determinada por el discurso de la ciencia que “no tiene conciencia de sí; es un instrumento” (op. cit., p. 132). La Ilustración de Kant identifica verdad con sistema científico, y el sistema científico no se autocomprende<sup>8</sup>. Adorno y Horkheimer consideran a Kant un filósofo dogmático y “superado” en lo que a la definición de la Ilustración se refiere: “Con la confirmación del sistema científico como figura de la verdad, realizada por Kant como resultado, el pensamiento sella su propia nulidad, puesto que la ciencia es ejercitación técnica, tan alejada de la reflexión sobre sus propios fines como otros tipos de trabajo bajo la presión del sistema.” (op. cit., p. 133). El papel que juegan las doctrinas morales de la Ilustración muestra de qué modo, cuando el interés falla, en lugar de ser sustituido por la utopía, remite a otro interés. Y aparece la propaganda. El ideal de la Ilustración alejada de la pasión –el poder, el odio...<sup>9</sup>– de lo individual es la respuesta perfecta al retorno de las pasiones más terribles –“el horror ante la recaída en la barbarie” (op. cit., p. 133). Cuando la razón no considera una oculta posibilidad de sinrazón, cuando considera la conciliación con el poder, el orden totalitario tiene campo suficiente para desarrollarse<sup>10</sup>. “Mientras se prescinde de la cuestión de quién pone en práctica la razón, ésta no tiene más afinidad con la violencia que la mediación; según la situación del individuo y de los grupos, hace aparecer como un hecho la paz o la guerra, la tolerancia o la represión. Al desenmascarar fines objetivos como poder de la naturaleza sobre el espíritu, como menos-

<sup>8</sup> “El concepto de autocomprensión de la ciencia contradice el concepto mismo de ciencia.” (op. cit., p. 132)

<sup>9</sup> La referencia a la *Ética de Spinoza*, que define las pasiones según la Ilustración como “si fuese cuestión de líneas, superficies o cuerpos”, nos parece muy significativa para entender el punto de vista de los autores sobre las contradicciones de la Ilustración kantiana.

<sup>10</sup> “En contra del imperativo categórico y en tanto más profunda concordancia con la razón pura, trata a los hombres como cosas, como centros de modo de comportamiento.” (op. cit., p. 133)

cabo de su propia legislación autónoma, queda, en su formalidad, a disposición de cualquier interés natural. El pensamiento se convierte por completo en órgano; se reintegra en la naturaleza." (op. cit., p. 135). La razón "neutral respecto a los fines" es la razón de la planificación: "Lo que Kant fundamentó transcendentamente: la afinidad entre conocimiento y planificación" (op. cit., p. 135). ¿No será esa afinidad lo que fundamenta el concepto de conocimiento implícito en la expresión "sociedad del conocimiento"? La sociedad del conocimiento es la sociedad de "la organización del sistema". En un contexto así, la educación es pensada y desarrollada en esos términos. Ése es exactamente el fenómeno que, desde la Sociología, describe Touraine cuando habla de la desocialización de la cultura de masas.

Lo más significativo del análisis de Adorno y Horkheimer es, precisamente, la idea de las contradicciones de la razón que prescinde de quién la pone en práctica, idea que los autores ilustran con la referencia al personaje de Juliette en la obra del Marqués de Sade.

Aproximémonos un poco más al concepto de estandarización. Adorno y Horkheimer plantean que la mera actividad funcional –que prescinde de quién la practica– produce, en lo particular, una incapacidad específica para discriminar. La razón encubre las distinciones porque prescinde de ellas. Por lo tanto, no hay acceso al contenido, cualquiera que sea o quisiera ser. Lo único que existe es el esquema de la actividad. La razón es hoy la "funcionalidad sin finalidad, que justamente por ello se deja acomodar a cualquier fin. *Es el plan en sí mismo considerado*" (op. cit., p. 136).

La utopía de la reconciliación entre sujeto y naturaleza debe mantenerse en su escondrijo. Cuando se realiza, atrae hacia sí todo el "furor de la ratio". La estandarización es un fenómeno de "furor de la ratio" de nuestro tiempo: la cultura como pretensión de verdad se convierte en algo hostil al pensamiento, queda exonerada de cualquier responsabilidad ante él y neutralizada por la "ratio omnicomprendiva del sistema económico" (op. cit., p. 138). Algunos autores muy críticos con el fenómeno de la globalización –como, por ejemplo, Bauman, 1998– estarían de acuerdo en definirla en esos términos. El actual "culto a los sentimientos" –en expresión de Adorno y Horkheimer– constituye una muestra fehaciente de una razón alienada respecto de sí misma, que siempre sospechó de su propio medio, el pensamiento, y que ahora se le vuelve en contra<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> "En la medida en que los sentimientos se convierten de ese modo en ideo

A lo largo de la historia, la Ilustración ha contribuido a la desmitologización y, a su vez, el movimiento ilustrado ha transformado y modificado la mitología. El problema actual radica en el radical desvanecimiento de lo mitológico como objeto de la razón ilustrada y, de ese modo, la consiguiente conversión en su contrario: la mitificación de la razón ilustrada, que parte del supuesto de que “el pensamiento sólo tiene pleno sentido una vez ha renunciado al sentido” (op. cit., p. 140).

En lo que a sus prácticas sociales se refiere, la Ilustración puede ser también, para Adorno y Horkheimer, un “engaño de masas”. En su capítulo sobre la industria cultural, describen claramente el concepto de rasgo estandarizador de la cultura. La estandarización es una forma de retorno a la promesa consoladora de la coherencia entre lo particular y lo universal: representa la armonización del acceso a la cultura y de la cultura como contenido al que se accede. Dicha armonización no está únicamente determinada por las condiciones del sistema económico, sino también por la forma de aproximación de los individuos a ese sistema –sistema que, a su vez, la determina. Se trata de crear las mismas necesidades y de generar modos homogéneos de satisfacción por medio de bienes estándares. “La racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo. Es el carácter coactivo de la sociedad alienada de sí misma.” (op. cit., p. 166).

Sin embargo, los autores de la Dialéctica de la Ilustración insisten en la función de esa racionalidad del dominio que produce el abandono de la función del sujeto: “El abastecimiento del público con una jerarquía de cualidades en serie sirve sólo a una cuantificación tanto más compacta. Cada uno debe comportarse, por así decirlo, espontáneamente de acuerdo con su “nivel”, que le ha sido asignado previamente sobre la base de índices estadísticos, y echar mano de la categoría de productos de masa que ha sido fabricada para su tipo. Reducidos a material estadístico, los consumidores son distribuidos sobre el mapa geográfico de las oficinas de investigación de mercado, que ya no se diferencian prácticamente de las de propaganda, en grupos según ingresos, en campos rojos, verdes y azules” (op. cit., p. 168). Estandarización es el reverso de categorización. La persistencia del discurso de la diversidad en nuestra época constituye claramente un signo de su progresiva homogeneización.

---

logía, el desprecio al que sucumben en la realidad no es superado. [...] La condena de los sentimientos estaba ya implícita en la formalización de la razón.” (op. cit., p. 139)

Queda claro, pues, que lo fundamental de los procesos de estandarización es la eliminación del *principio* y de la *capacidad* de discriminación. Se utilizan las expresiones “principio” y “capacidad” porque la incapacidad de discriminar se basa en eliminar el supuesto de su consideración como base para el conocimiento. La capacidad de discriminación no existe porque no se supone. Para Adorno y Horkheimer, se trata de una operación de interés económico, sostenida por el mercado capitalista. Para nuestra reflexión, lo esencial es la existencia de una lógica que desencadena la estandarización, en la forma que cada sujeto en particular tiene de acceder y aproximarse a la cultura como medio del pensamiento. La utopía de la autorregulación del mercado capitalista (Polanyi, 1944) es otro aspecto que ha determinado la situación actual, pero no será tratado aquí.

Si se presta atención a la lógica de la estandarización desde el concepto de la industria cultural, se comprueba que la estandarización vive de ilusiones. La más importante de ellas es la creencia en la diferencia. Adorno y Horkheimer ilustran esta idea con el fenómeno de la diversión, cuando manifiestan que “[...] la mecanización ha adquirido tal poder sobre el hombre que disfruta del tiempo libre y sobre su felicidad, determina tan íntegramente la fabricación de los productos para la diversión, que ese sujeto ya no puede experimentar otra cosa que las copias o las reproducciones del mismo proceso de trabajo. El supuesto contenido no es más que una pálida fachada; lo que deja huella realmente es la sucesión automática de operaciones reguladas” (op. cit., p. 181).

Cabe ahora comparar este párrafo con un ejemplo de la realidad virtual como forma de diversión contemporánea y del futuro, extraído del texto “El comando de sofá”, de Negroponte, uno de los “gurús” de la sociedad digital.

*“Un parque jurásico sería una experiencia de realidad virtual fantástica. A diferencia del libro o de la película del mismo nombre, éste no necesitaría argumento. Michael Crichton se limitaría a diseñar la escenografía o parque temático y dotar a cada dinosaurio de aspecto, personalidad, comportamiento y finalidad. Empieza el simulacro. Entramos. Esto no es la televisión y no hace falta que sea tan aséptico como Disneylandia. No hay multitudes, ni colas, ni olor de palomitas, sino excrementos de dinosaurio. Es como estar en una selva prehistórica y se puede hacer que parezca más peligrosa que cualquier selva real.*

*Las generaciones futuras de niños y adultos se divertirán de este modo<sup>12</sup>.”*

---

12. N. Negroponte, El mundo Digital (Ed. B: Barcelona, 1995, p. 144).

¿Se podría pensar en una mejor concreción “real” de la lógica de la estandarización que definen Adorno y Horkheimer? Incluso sería posible aludir, irónicamente, a la “cretinización” (Paucard, 1998) como forma de acceso a los productos culturales –fijense que la realidad virtual “no necesitaría argumento”. Es la referencia más clara a la ausencia de contenido que da paso a la “pura sensación”, el reverso de la sucesión automática de operaciones reguladas, a cuya extensión responde, en lo particular, la imitación en lugar de la subjetivación. El sujeto como individuo capaz de pensar es sustituido por el estereotipo, algo que ya afirmaban nuestros autores –seguramente con un exceso de vehemencia– en los años cuarenta: “El consumidor se convierte en coartada ideológica de la industria de la diversión, a cuyas instituciones no puede sustraerse. Es preciso haber visto *Mrs. Miniver*, como es necesario tener las revistas *Life* y *Time*. Todo es percibido sólo bajo el aspecto en que puede servir para alguna otra cosa, por vaga que sea la idea de ésta. Todo tiene valor sólo en la medida en que se puede intercambiar, no por el hecho de ser algo en sí mismo” (op. cit., p. 203).

Otro aspecto fundamental de lo estándar es su repetición generalizada. Para ilustrar esta idea, Adorno y Horkheimer, buenos analistas de la época del Nacionalsocialismo alemán, cuestionan el presunto carisma del *Führer* inventado por la Sociología de la Religión como una falsa creencia en algo que no era más que “la simple omnipresencia de sus discursos en la radio. [...] el hecho gigantesco de que el discurso penetra por doquier sustituye su contenido [...]” (op. cit., p. 204).

Se han abordado algunos de los rasgos de semejanza que generan la estandarización del saber como forma de acceso a la cultura: esquematismo, ilusión, repetición y omnipresencia, valor de cambio. Dichos rasgos reflejan que, con relación al conocimiento como modo de pensamiento, la experiencia central de nuestra época no es únicamente la desocialización de la cultura de masas, como la definía Touraine. Es el retorno al “verdadero esquematismo de la Ilustración”, que hace concordar, desde fuera, lo universal y lo particular: “todo se convierte –también el saber– en proceso repetible y sustituible” (op. cit., p. 131).

Dicen Jorge Alemán y Sergio Larriera en su texto sobre *Lacan* y *Heidegger*<sup>13</sup> que la obra de Adorno y Horkheimer sobre la dialéctica del Iluminismo es profética respecto de las consecuencias que depara la homogeneidad entre lo universal y lo particular. La expe-

<sup>13</sup> Ediciones Miguel Gómez: Madrid, 1998.

riencia central de nuestra época –el malestar en la cultura, en términos freudianos– es justamente la experiencia de dichas consecuencias. En educación, como también en otros ámbitos, las consecuencias de una estandarización referida al saber suponen una forma de negación del saber. Alemán y Larriera formulan una pregunta de gran solidez respecto de las repercusiones éticas del problema: “¿puede el pensamiento fundar un lazo social que, a la par que encuentre su legitimidad universal, no derive en resultados de segregación?” (op. cit., p. 16).

Parece que a la llamada al Sujeto habría que añadir algo más de lo que está en juego: lo que está en juego es el pensamiento.

### **La Pedagogía: una forma de estandarización de lo educativo como experiencia**

La Pedagogía como disciplina opera sistematizando, –en el sentido de la ciencia definida por la Ilustración–, el fenómeno de la educación como experiencia.

La generalización de la sistematización pedagógica de lo educativo constituye un aspecto clave para entender la situación actual de la educación. Dicha sistematización supone que la Pedagogía opera organizando según rasgos de semejanza. La Pedagogía, como ciencia normativa, prescribe, de ese modo, la fórmula del estándar. Es lo que Eliot denomina, en su breve texto *Notas para una definición de la cultura*, del año 1948, “la planificación universal de la cultura”.

La cultura que debe administrar la Pedagogía de nuestra época es definida por Manuel Castells (1997), en su trilogía sobre la era de la información, como la “cultura de la virtualidad real”. Este concepto de cultura resulta interesante. La “virtualidad real” referida a la cultura significa, para Castells, “un sistema en el que la propia realidad (es decir, la existencia material/simbólica de la gente) está plenamente inmersa en un escenario de imágenes virtuales, en un mundo de representación, en el que los símbolos no son sólo metáforas, sino que constituyen la experiencia real” (op. cit., p. 402). Los ordenadores constituyen el instrumento para “la expresión de la nueva cultura”.

Lo que plantea Castells es que la virtualidad real se apodera de los sistemas de representación de la gente y de su imaginación, precisamente porque se sitúa en “el espacio de los flujos y el tiempo atemporal” (op. cit., p. 402). Los flujos de información escapan a la experiencia incorporada en algún lugar; y los valores e intereses dominantes “están construidos sin referencia al pasado o al

futuro, en el espacio atemporal de las redes informáticas y los medios de comunicación electrónicos, donde todas las expresiones son instantáneas o carecen de una secuencia predecible" (op. cit., p. 402). A diferencia de Rosanvallon y de Touraine, Castells formula una nueva sociedad, la sociedad red, donde los cambios sociales y económicos son inducidos por redes de producción, poder y experiencia que constituyen "una cultura de la virtualidad en los flujos globales que trascienden el tiempo y el espacio".

Según este autor, los usos de la tecnología, más individualizados y descentralizados, han sido determinados en buena parte por los movimientos sociales de crítica a la cultura que se han producido desde mediados de los años sesenta.

Castells es muy optimista cuando valora los cambios de la nueva sociedad pero su análisis, que incluye la consideración de las transformaciones en lo que él llama "las relaciones de experiencia" e incluso la aparición de una nueva cultura, es un análisis contextual que trata aspectos estructurales según algunos datos empíricos que los fundamentan e ilustran.

En las conclusiones de su trilogía dedicada a la era de la información bajo el título de *Entender nuestro mundo*, Castells define la educación –siempre en el contexto de las relaciones de producción– como "el proceso mediante el cual las personas, es decir, los trabajadores adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación" (op. cit., p. 393). Los niveles de educación sirven para discriminar, dentro del sistema productivo, lo que Castells denomina "trabajadores genéricos y trabajadores autoprogramables". Los autoprogramables no pueden ser sustituidos por máquinas porque saben reorientarse asumiendo tareas cada vez más diferentes en el cambio del entorno de producción. Los trabajadores genéricos son una especie de "terminales humanos" que pueden, por supuesto, "ser reemplazados por máquinas o por cualquier otra persona de la región, el país o el mundo, según las decisiones empresariales" (op. cit., p. 393). Esta distinción entre clases de trabajadores está estrechamente relacionada con la tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización sociales –según la teoría de las relaciones de clase basada en la estratificación social. Es importante destacar que el acceso a la educación determina el criterio de discriminación y de clasificación en el interior del sistema.

En esos términos, podría afirmarse que la experiencia central de nuestra época es, en lo educativo, una pedagogía al servicio del sistema de producción que se constituye, en la elaboración de

sus programas, como un administrador de calidad de vida por el que se verifica un proceso casi de "selección natural" respecto del grado de participación en las relaciones de producción. En el mundo empresarial, la carrera competitiva depende de la cualificación, pero especialmente de la capacidad de adaptarse a los cambios. Todos ellos son rasgos de estandarización, de una estandarización que tiene como efecto fundamental el aumento de las divisiones sociales: de la mano de obra entre trabajadores genéricos y autoprogramables, de los individuos deshechados por agotamiento de su valor de cambio como trabajadores/consumidores, de la lógica de mercado y la experiencia de cada sujeto.

Es importante referirse al estudio de Castells porque plantea claramente el contexto desde el cual podría actuar –y de hecho actúa– la Pedagogía como ciencia normativa. Y ¡cómo podría no hacerlo! Los datos y la interpretación de Castells consolidan lo que daba en llamarse "profética" reflexión de la Escuela de Frankfurt en los años cuarenta.

Sin embargo, la educación como experiencia significa que se puede pensar, que no puede ser sustituida por automatismos ni esquematismos. La laminación de lo educativo en niveles dentro del sistema es una de las formas contemporáneas de sustitución –de abandono– de la experiencia.

La literatura "antipedagógica" sobre educación de los años setenta<sup>14</sup> (Mannoni, 1973; Boltanski, 1969; Ariès, 1973, entre otros) plantea claramente esa cuestión describiendo lo que no funciona –pero se manifiesta– en el proceso de sustitución de la experiencia.

La cultura de la virtualidad real es la cultura que no se sabe a sí misma. Dice que es "de la información o del conocimiento" porque no es del saber. Es la razón calculadora que convierte sin éxito el material sensible en objeto de manipulación: la misma insatisfacción hace renacer lo que deliberadamente ignora.

Es conveniente plantear de nuevo la pregunta en torno al pensamiento fundante. En estas circunstancias, ¿es posible recon-

---

<sup>14</sup> Mannoni plantea en su texto que, para la eliminación de la experiencia, es necesario también suprimir la verdad del deseo del educando, lo que, en su interpretación del eclipsamiento del educador rousseaniano, define como: "reflexionar sobre el ideal de una educación". "La educación se subordina a la imagen de un ideal propuesto al comienzo por el pedagogo, el cual se prohíbe al mismo tiempo cualquier crítica de este ideal, es decir del deseo que sirve de base a su elección pedagógica: se pide al niño que ilustre la legitimidad de una doctrina. [...] Lo que aparece "como insostenible en el deseo ha llevado a filósofos y pedagogos a reducirlo al nivel de la necesidad"

ceptualizar la educación sin reformular al mismo tiempo la tarea de pensar? En lo intelectual, ¿qué puede aportar el pensamiento filosófico para aliviar, desde el entendimiento de lo educativo, una cultura del “no saber”.

### La educación en las brechas del saber

La estandarización funciona como mecanismo de negación de lo que puede ser pensado: la experiencia. Al mismo tiempo, los sistemas de estandarización –como, por ejemplo, los nuevos modelos de enseñanza “virtual” no presencial– ofrecen al pensamiento la oportunidad de “quedar suspendido” en ese espacio entre el pasado y el futuro al que se refiere Arendt en su texto sobre La crisis de la cultura, citando al poeta René Char, cuando afirma: “Notre héritage n’est précédé d’aucun testament” (Nuestra herencia no es precedida de ningún testamento). El prefacio de *Entre el pasado y el futuro* –ese breve ensayo sobre lo que la autora denomina “una metáfora para las condiciones contemporáneas del pensamiento”–, afirma que la actividad del pensamiento se elabora desde “la instalación en la brecha que existe entre el pasado y el futuro”. ¿Tendrá eso algo que ver con lo que Castells llama “flujos atemporales de información”? Resulta obvio que el pensamiento no consiste en la “gestión de la información”, del mismo modo que la cultura no se reduce a su planificación, tal como manifiesta Eliot en su genial ensayo: “La cultura no puede ser nunca totalmente consciente –existe siempre más de ella de lo que somos conscientes–, y no puede ser planificada en su totalidad porque ella es precisamente el fundamento inconsciente de toda planificación” (Eliot, 1948: 94).

La educación debe recuperar la experiencia más allá de los automatismos que la han reemplazado sin éxito. La reconceptualización contemporánea de lo educativo pasa por pensar lo que se manifiesta en sus brechas. Algo de lo que Hegel llamó “la naturaleza espiritual de lo real” –refiriéndose a la realidad que llega a ser lo que ya era convirtiéndose en Espíritu, es decir, absorbiendo su error– puede aplicarse al saber estandarizado. El estándar del saber constituye una forma de manifestación del saber mismo: un saber que niega su “verdadero esquematismo” prescindiendo de quién le sabe, pero alcanzando, de ese modo, su verdad en lo que Ferrater Mora llamaría “su completo autodesenvolvimiento”.

En lo educativo como forma de relación con el saber, lo que Touraine llamaría “experiencia central de nuestra época” es la

generalización y la consolidación epistemológica de una sustitución. La sustitución de la experiencia por automatismos consiste en una negación del saber de sí mismo: negación respecto de quién le sabe –el sujeto, respecto de lo sabido –la tradición– y respecto de lo que, sabiéndose, puede ser pensado –el pensamiento. El fracaso de esa negación como sustitución obliga a los saberes sobre lo educativo a precisar los detalles de ese fracaso y a encontrar los resquicios de la experiencia. En esos resquicios se ha instalado, como diría Arendt, el pensamiento sobre la educación en su condición contemporánea.

La idiotez no ha ganado aún la partida: como diría Léon Robin, el saber que se autosatisface se corresponde con la ignorancia que se ignora. Pero, según el mito, sólo la unión de uno y otro engendra el amor a la inacabable posesión de lo que es Bueno. Hay que encontrar de nuevo la erótica del saber desde la periferia y las brechas del estándar: en lo que queda de experiencia.

No todo está perdido, pero para ello es necesario recuperar la experiencia de lo educativo: experiencia que no puede proporcionar la Pedagogía como discurso normativo.

No todo está perdido, pero para ello es necesaria una forma del coraje: la forma de coraje a la que se refería Sócrates cuando planteaba la pregunta sobre el buen ciudadano.

No todo está perdido, pero para ello es necesario recuperar la capacidad de discriminación. En lo intelectual, el pensamiento filosófico puede aportar la dialéctica para pensar “lo inconcebible” e introducir, de ese modo, algo del orden de la distinción en el estándar.

## Referencias Bibliográficas

- ALEMAN, S; LARRIERA, S. (1998): *Lacan: Heidegger. El psicoanálisis en la tarea de pensar*. Málaga: de.Miquel Gómez
- ARENDRT, H (1954): *La crise de la culture*. Paris: Folio de.2000.
- ARIÈS, P (1973): *L'enfant et la vie famililale sous l'Ancien Régime*. Paris: du Seuil
- BAUMAN, Z (1998): *Globalisation: the human consequences*. Oxford: Polity Press
- BOLTANSKI, L (1969): *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia

- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información*. Vol III. Madrid: Alianza.
- DUMONT, L. (1985): *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Paris: Gallimard.
- ELIOT, T. S. (1948): *Notes towards the definition of culture*. London: Faber and Faber
- GADAMER, H. G. (1998): *La dialéctica de Hegel*. Madrid: Cátedra
- GOLDMAN, L. (1971): *La création culturelle dans la société moderne*. Paris: Denöel/Gonthier
- HEIDEGGER, M. (1968): *Ser, verdad y fundamento*. Venezuela: De.Monte Ávila
- HORKHEIMER, M.; ADORNÒ, T. W. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- MANNONI, M. (1979): *La educación imposible*. Madrid: Siglo XXI
- NEGROPONTE, N. (1995): *El mundo digital*. Barcelona: de B
- PAUCARD, A. (1998): *La crétinisation par la culture*. Lyon: La Fonde
- PLATÓN: *Diálogos. Menon*. Vol II. Madrid: Biblioteca clásica Gredos
- PLATON (1983): *El convit*. Barcelona: Fundació Bernat Metge
- POLANYI, K. (1997): *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta
- ROBIN, I. (1935): *Platon*. Paris: PUF
- ROSANVALLON, P. (1995): *La nouvelle question sociales. Repenser l'état-providence*. Paris: Du Seuil.
- STEINER, G. (1978): *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa
- TOURAINÉ, A. (1997): *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.
- VARIOS (1987): *Aspects du malaise dans la civilisation*. Paris: Navarin.

## Abstract

Throughout this study, professor Pagès analyses the relationship between education and the society of knowledge starting from the works of some contemporary sociologists and philosophers, especially focusing on A. Touraine. She looks into the notion of subject and its implications in the educational world, and develops a critical analysis of the standardisation processes in modern societies.