

El «valor» de educar. Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía

José A. Zamora¹

Tras la falsa humanidad de los modernos se esconde una barbarie desconocida para sus predecesores.

F. ENGELS

Asistimos a una ampliación masiva del concepto de *aprendizaje*. La educación se ha vuelto ubicua, penetra todos los ámbitos de la vida individual y social, se extiende a toda la trayectoria vital, desborda los límites institucionales específicos y se llega a confundir con la forma actual de vivir o con la existencia misma. En todos los foros se la ensalza como si se tratara del «bálsamo de Fierabrás» con el que se curan todos los males: económicos, sociales, políticos o culturales. Al mismo tiempo y sin solución de continuidad se denuncia la calamitosa situación de las instituciones educativas, sus insuficiencias, su anacronismo y su fracaso tanto en la capacitación para el desempeño laboral o profesional como para el ejercicio de una ciudadanía activa. [17]

Probablemente, la tensión entre lo que se espera y exige de la educación y el juicio sobre lo que realmente ofrecen las instituciones educativas sea tan vieja como la educación en sí. Y, sin embargo, no se puede negar que hemos llegado a un punto en cierto sentido límite en el que la educación lo es todo, pero sus institucionalizaciones históricas parecen resquebrajarse sin que nadie acierte a encontrar una respuesta a su previsible derrumbe. Las reflexiones que siguen son una aproximación parcial a esa situación desde la perspectiva del vínculo entre educación y ciudadanía.

1. Entre el lucro y la libertad: educación para la ciudadanía mundial

Una de las formas en las que se manifiestan las tensiones que afectan a la educación es la creciente unilateralidad denunciada por quienes consideran que la prioridad de la formación para la integración en el mercado de trabajo ha desplazado de manera alarmante la otra misión de la tarea educativa, la de educar para el ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y emancipadora. Una autora que viene realizando desde hace años esta denuncia, Martha Nussbaum (2005, 2010, 2016), puede servirnos como punto de partida para definir los términos en los que se suele plantear el problema y analizar si realmente resultan suficientes.

Su exigencia bien puede resumirse en una frase: la educación no debe sacrificarse a una economía volcada hacia el lucro y el crecimiento. Nussbaum critica el retroceso de los esfuerzos encaminados a poner límites a la colonización de todos los ámbitos sociales por la lógica económica, una colonización que afecta de modo especial a la educación. La contraposición que ella establece entre lucro y libertad no puede ser más elocuente. La

¹ Instituto de Filosofía (CSIC, Madrid). Esta contribución se inserta en el proyecto de I+D «Sufrimiento social y condición de víctima: dimensiones epistémicas, sociales, políticas y estéticas» (FFI2015-69733-P), financiado por el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia.

lógica del lucro es la que pre[18]side el sistema económico. Todo en él se dirige a asegurar la rentabilidad y el crecimiento. Desde esta perspectiva la educación posee una función incuestionable e irrenunciable como medio para promover el crecimiento económico. Pero cuando el afán de lucro arrincona las competencias y habilidades que trascienden ese afán, lo que se pone en peligro son «valores preciosos para el futuro de la democracia» (Nussbaum, 2016: 15). La salud de la democracia precisa de habilidades que, aunque no estén ausentes en la formación científico-técnica, son propias más bien de las humanidades y de las artes: «la capacidad de pensar de manera crítica, la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un "ciudadano del mundo" y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro» (p. 15). El mero crecimiento económico ni resuelve los problemas de desigualdad ni genera las condiciones de posibilidad y pervivencia de sistemas democráticos saludables. Como ha puesto de manifiesto el *paradigma de desarrollo humano*, el simple crecimiento económico no basta. Solo se puede hablar de una nación decente» cuando está garantizado el respeto de los derechos para el conjunto de la población y se ofrecen a todos sus miembros las oportunidades acordes con su dignidad inalienable.

La educación tiene, pues, una responsabilidad en la formación de ciudadanos democráticos comprometidos con el desarrollo humano de sus naciones y del mundo, y no solo con el desarrollo económico. En este sentido, las humanidades y las artes están llamadas a contribuir de manera decisiva al cultivo de valores esenciales para una ciudadanía democrática. El primero de ellos sería la capacidad socrática de autocrítica y de pensamiento crítico acerca de las propias tradicio[19]nes, pues sin ella es imposible respetar a los «otros», a los que piensan diferente o poseen otras tradiciones. El segundo sería la capacidad de comprender la pluralidad, diversidad y complejidad tanto de la propia nación como del mundo en el que esta se inserta. El tercero sería la imaginación narrativa, pues sin ella no puede existir una comprensión amable entre los diferentes grupos. Nussbaum advierte, además, de que estos valores no solo son importantes para el despliegue de una ciudadanía democrática, sino también para el objetivo que parece presidir la esfera económica, esto es, el crecimiento y la producción de la riqueza de las naciones. El tono de su propuesta está marcado por la alarma. «El futuro de la democracia a escala mundial», nos dice, «pende de un hilo (Nussbaum, 2010: 20), y ese hilo parece ser el de las humanidades, cuya defensa se ha vuelto capital si ha de salvarse un futuro humano y democrático para el conjunto de la humanidad. Sin embargo, su defensa de las humanidades no pretende ser unilateral Nussbaum no cuestiona la pertinencia del crecimiento económico y tampoco la importancia de la formación científica y técnica para asegurarlo. Las democracias modernas necesitan de «una economía sólida y de un sector empresarial próspero» (p. 30). No obstante, incluso para cubrir esta necesidad no basta con una «educación para la obtención de renta»; también en este ámbito tienen las humanidades algo que ofrecer si ha de asegurarse un crecimiento económico que no sea unilateral o que se reparta de manera desigual e injusta. En realidad, sostiene Nussbaum, el desprecio de las humanidades termina siendo contraproducente también desde el punto de vista económico. Una cultura empresarial sensata no debería prescindir de la individualidad y la responsabilidad, la creatividad y la innovación, el disenso y la crítica, etc. Y estas capacidades provienen del fomento de un «pensamiento socrático», esto es, de las humanidades. [20]

Cuando Nussbaum se pregunta por el origen de las amenazas que se ciernen sobre el modo democrático de convivir en sociedad, parece encontrar una respuesta en las «fuerzas internas» (p. 54) que se desarrollan en cada persona en el curso de su socialización primaria. El conflicto entre las actitudes que dificultan (narcisismo, impotencia,

repugnancia) y las que favorecen (comprensión, empatía) la convivencia democrática anida dentro de cada persona y, por esa razón, resulta tan decisivo el proceso educativo, que puede decantar el conflicto interno en una y otra dirección. Familia y escuela están llamadas a poner las bases sobre las que se levantara el ciudadano democrático: «un ser activo, crítico, curioso y capaz de oponer resistencia a la autoridad y a la presión de los pares» (p. 105).

Existe en la actualidad un conjunto de graves problemas económicos, ambientales, religiosos y políticos, sobre cuyas causas pocas explicaciones encontramos en sus textos más allá de las mencionadas referencias a la socialización primaria, pero para cuya solución resultan imprescindibles aquellas cualidades que los individuos adquirirían a través de una educación para la ciudadanía democrática. Todo parece depender de las personas, de sus capacidades y de la colaboración y el diálogo entre ellas. Si formamos «personalidades sanas», nos viene a decir, todos esos problemas se podrán afrontar adecuadamente. Además, el repertorio de fórmulas y actividades educativas que conducen a la consecución de este objetivo se revelan finalmente como aquellas que fomentan la flexibilidad, la apertura, la creatividad y el espíritu de innovación, que también son pilares básicos de la cultura empresarial: «incluso si nuestro único interés fuera el crecimiento económico nacional, también deberíamos proteger la educación artística y humanística» (p. 152).

¿Qué se puede decir de este planteamiento? Nussbaum parece no disponer de ningún concepto de economía política, y mucho menos de su crítica, como tampoco de un concepto de dominación social. Las referencias a los problemas que afrontan las formaciones sociales contemporáneas son de carácter genérico y su causa principal parece residir en la situación psicológica del niño o, en todo caso, en una configuración determinada de esa situación, que es analizada sin vinculación con la forma específica que adquieren las relaciones sociales en las sociedades modernas capitalistas. La familia y la escuela son presentadas como entidades autónomas con posibilidad de intervención no afectada por mediación social alguna, por lo que basta apelar a su voluntad de intervenir en un sentido humanizador. Y, ya se sabe, los ricos suelen apreciar más las humanidades que los pobres (p. 162). No todo está perdido.

La propia tradición humanista es movilizada como si se tratase de una reserva intacta no afectada por quiebras, disponible gracias a las aportaciones de destacados humanistas desde Sócrates a John Dewey y solo a la espera de una aplicación actualizadora. El acoso y la postergación que sufre esta aportación humanista parecen provenir de la miopía de quienes lideran el sistema económico atrapados por el afán desbocado de lucro. Todo depende, pues, de las personas. De ahí la importancia de la educación. Sin embargo, la capacidad del ciudadano democrático para dar respuesta a los problemas de la humanidad es simplemente afirmada, y no tanto argumentada. El gesto recuerda al barón de Münchhausen sacándose a sí mismo del pantano tirando de su cabellera.

Por otro lado, la exigencia de crecimiento económico posee en sus descripciones un carácter casi natural. Nada conocemos de su configuración actual y de cómo puede afectar la transformación de la producción, la organización del trabajo y las demandas a los sistemas educativos. Todo parece surgir de una voluntad de las «naciones» que buscan [22] maximizar su riqueza. Según Nussbaum, por cierto, un objetivo legítimo que únicamente debe ser «complementado» con una educación humanista para la ciudadanía mundial que lo encauce, controle y atempere. En el fondo, estamos antes los conocidos tópicos del concepto burgués de educación mantenidos desde su formulación clásica en Wilhelm von Humboldt hasta hoy, cuya crisis actual conviene examinar detenidamente. Y quizá

convenga empezar con una revisión crítica del discurso de la ciudadanía que da soporte al planteamiento de Nussbaum.

2. El discurso de la ciudadanía y la ilusión del primado de la política

No resulta nada original recordar las escisiones constitutivas de las sociedades modernas entre lo privado y lo público, la economía y la política. la maximización del interés particular y el marco legal de libertad e igualdad formales, el burgués y el ciudadano.² Las formas de integración propias de cada una de las esferas diferenciadas por esta escisión responden a lógicas también diversas, aparentemente enfrentadas. Por lo general, esas diferencias están presentes en los discursos de las ciencias y las teorías sociales, también de las relaciones y tensiones entre las esferas,³ pero la significación de la escisión misma para la reproducción [23] de las formaciones sociales capitalistas se pierde frecuentemente de vista.

La expresión «sociable insociabilidad» con la que Kant caracterizaba la primera de las esferas, vista con la perspectiva de más de dos siglos, nos puede parecer casi un eufemismo. Sin embargo, ya en ella resuena la lucha de todos contra todos para asegurar la máxima realización del interés particular a través de la cual, según Hegel, se impone la «astucia de la razón» y, según Marx, la «acumulación del capital». Su protagonista es el *homo economicus*, que busca la máxima realización de sus intereses particulares. Se trata de una esfera en donde la libertad de acción y elección va de la mano de una violencia no solo derivada de la afirmación individual frente a los intereses particulares del resto, sino también de la necesidad de asegurar la supervivencia a través de una competitividad regulada por la obtención del beneficio, lo que Marx llamaba «la muda coacción de las relaciones económicas». La valorización⁴ es el criterio último que regula la lucha y que permite dar a la competencia universal la apariencia de un mecanismo necesario y eficaz para la creación de riqueza y el progreso.

La esfera pública del Estado, de los derechos y de la ciudadanía parece presidida por otra lógica, la del reconocimiento de la dignidad de cada uno y de todos, la del aseguramiento de la propia libertad a través de la afirmación de la libertad de los otros, la de la cooperación solidaria en la consecución del bien común; pero ella misma está a su vez escindida por la doble misión de garantizar, además, [24] el funcionamiento de la esfera considerada privada bajo la lógica que hemos descrito, en la cual la revalorización del capital se impone por medio de la confrontación de los intereses particulares. Así pues, la autonomía pública del Estado y la ciudadanía es siempre una autonomía relativa, no solo en el sentido de que su amplitud mayor o menor está subordinada y depende (incluso en su financiación) del funcionamiento del régimen de acumulación, sino de que se trata de una autonomía mediada en todo momento por la forma que adquieren las relaciones sociales en las sociedades modernas. Más allá de sus contenidos concretos, la *forma* de la voluntad

² Usamos aquí los términos *burgués* y *ciudadano* como dos figuras tipo, como dos *dimensiones* de la constitución social de los individuos en la modernidad capitalista, sometidas a transformaciones profundas en el devenir de dicha modernidad. Se trata de dos abstracciones teóricas, de las dos caras de la subjetivación moderna. Con el término *burgués* no nos estamos refiriendo, por tanto, a una clase social en sentido clásico.

³ Pensemos, por ejemplo, en los debates en torno a la pérdida de poder de intervención de los Estados y de la política en la era de la globalización y al consiguiente vaciamiento de la política, o recordemos los discursos sobre la posdemocracia, el tedio político de los ciudadanos, etc.

⁴ El concepto *valorización* se refiere a la producción de plusvalía a partir del valor abstracto que se genera en la producción de mercancías con el objetivo de invertirlo, aumentarlo y acumularlo. Un objetivo que en el modo de producción capitalista se convierte en la condición *sine qua non* tanto de la producción de bienes y servicios como de la reproducción material de la vida de los individuos sociales. Si no hay beneficio, la producción colapsa y la reproducción social se ve amenazada.

política individual o colectiva está predeterminada por la forma de las relaciones sociales que, en las sociedades capitalistas, se autonomizan frente a sus productores bajo la lógica de una valorización convertida en un fin en sí mismo (Kurz, 2005: 399).

La polaridad entre el burgués y el ciudadano se configura, ciertamente, según paradigmas diversos (anglosajón, francés o centroeuropeo) y en constelaciones históricas cambiantes en las que cristalizan las relaciones y las tensiones entre los sucesivos regímenes de acumulación y los modos sociales, políticos y culturales de regulación (Aglietta, 1979). Pero no estamos solo ante una doble estructura y su dinámica histórica como algo que caracteriza de manera esencial la reproducción capitalista, pues ambos polos se alimentan de las mismas construcciones discursivas, jurídicas y praxeológicas necesarias para esa reproducción: la autonomía, la libertad de acción y contrato y la igualdad formal, construcciones que muestran su virtualidad específica en dirección a cada uno de los polos. Y, lo que es más importante, dichas construcciones bifrontes generan la ilusión de una síntesis bajo el primado del ciudadano sobre el burgués y la expectativa de que el primero puede controlar y someter al segundo. Las formas [25] de regulación política que concretan esa expectativa alcanzarían su máxima expresión para una pequeña parte de la población mundial en los Estados sociales de derecho del periodo de posguerra. La mayor expansión de la esfera de la ciudadanía conocida hasta el momento no solo parecía compatible con la expansión de la salarización del trabajo, de la lógica del mercado y de la competitividad, sino que, incluso, ambas se retroalimentaban y se potenciaban mutuamente, lo que producía crecimiento económico y bienestar ciudadano. Civilizar al capitalismo parecía posible o, al menos, lo parecía darle un rostro humano.

Se juzgue como se juzgue este periodo y sus costes, no deja de ser sorprendente, sin embargo, que precisamente cuando la crisis de valorización deja sentir sus efectos en la década de los años setenta y comienza a resquebrajarse esta alianza entre el burgués y el ciudadano en los centros del sistema-mundo capitalista, una cohorte de teóricos sociales y filósofos políticos tan diversos como A. Giddens, C. Taylor, J. Habermas, M. Walzer, J. Rawls, R. Rorty, etc., coinciden a la hora de entonar un canto de alabanza a la sociedad civil y la ciudadanía, para acabar reclamando una «reinención de lo político» (Beek, 1993). En vez de cuestionar la ilusión de un primado de la política a la vista de la crisis emergente, se reclama con más fuerza su vigencia, *eso sí*, como siempre, para reforzar y asegurar al burgués y la lógica económica que lo constituye. Se trata, en definitiva, de volver a salvarlo frente a sí mismo, pero de salvarlo. Porque, según estas teorías, no solo el ciudadano, sino también el burgués encarna la autonomía, la libertad y la igualdad formales que constituyen la esencia de la ciudadanía moderna. El ciudadano sin el burgués no sería más que una cáscara vacía.

Pero se defina la autonomía relativa de la política como delgado recubrimiento de una sociedad constituida por [26] mónadas competitivas que luchan por maximizar sus beneficios, como corsé republicano que intenta priorizar a la ciudadanía política sin suspender el mecanismo económico de dicha maximización, como traje de encaje nacionalista capaz de reforzar por medio del etnocentrismo y el racismo la integración precaria que ofrece la relación económica capitalista o, como pretenden los actores políticos de nuevo cuño, como democracia participativa, horizontal y radical, mientras se siga reproduciendo la escisión entre mercado y Estado. economía y política, la política quedará reducida a un desplazamiento de los equilibrios de fuerzas y de las luchas de reparto bajo los cuales se sigue desplegando la revalorización del capital. Como señala M. Delgado (2016: 15), refiriéndose a estas últimas expresiones políticas, «el ciudadanía no es sino un programa de renovación del viejo republicanismo burgués y su meta de conseguir una democratización tranquila de la sociedad, que no altere ni amenace los planes

de acumulación capitalista, que no cuestione los mecanismos de control real sobre la sociedad».

En este contexto, el concepto chicle de *globalización* se ha convertido en el comodín explicativo del nuevo desequilibrio entre las dos almas de individuo moderno, y el concepto *global governance* en el soporte de la esperanza en una deseada reconciliación en un nivel supraestatal. Con todo, el desequilibrio entre la transnacionalización del capital y la limitación estatal de la capacidad efectiva de regulación política ya estaba inscrito en el alma doble del burgués-ciudadano. Y esto no cambia cuando se pretende compensar la supremacía del capital transnacional frente a las estructuras estatonacionales que debían ser el soporte de la regulación par medio de una ciudadanía mundial (con todos los adjetivos imaginables: cosmopolita, multicultural, ecológica, etc.). Ahora que la tercera revolución industrial pone de manifiesto los límites inter[27]nos de la acumulación capitalista y que la crisis socio-ecológica y de reproducción muestra sus efectos destructivos más bárbaros, los escasos recursos institucionales de la «ciudadanía transnacional» no dejan lugar a dudas: la *global governance* «real» se pone violentamente al servicio del capital trasnacional en descomposición e impone a las «ciudadanías» nacionales sus condiciones sin casi margen a la negociación. Quien apele a la educación para una ciudadanía mundial, como hacen M. Nussbaum y otros, no puede pasar por alto el destino actual de esa ciudadanía en las formaciones sociales capitalistas.

3. La cabeza de Jano de la educación: educar al burgués y al ciudadano

La escisión entre burgués y ciudadano que caracteriza las sociedades modernas capitalistas, vista desde la perspectiva de la subjetivación, revela que las exigencias a las que se enfrentan los individuos para poder reproducir su existencia poseen un carácter contradictorio. Por un lado, tienen que posicionarse del modo más ventajoso posible en el mercado siguiendo los requerimientos de la valorización y ampliar y mejorar su posicionamiento social (desplazando a otros y, por tanto, a su costa). Por otro lado, están llamados a ser individuos críticos y comprometidos con los ideales de la dignidad humana, que se movilizan en el marco de las posibilidades de participación democrática para construir una comunidad humana y solidaria. Por una parte, está el burgués razonablemente egoísta volcado en aumentar su propiedad privada, ascender en la escala social y obtener poder, que legitima meritocráticamente las desiguales posibilidades sociales de vida, la victoria o la derrota en la competencia de todos contra todos, por medio de unas su[28]puestas capacidades individuales y de una libre responsabilidad de rendir adecuadamente en su ejecución. Por otra, está el ciudadano entregado a la realización del bien común, que lucha por la igualdad de derechos y oportunidades en la sociedad civil y que se orienta por el ideal democrático de una igualdad fundamental de todos los seres humanos. Así pues, el individuo moderno tiene que realizar un arriesgado *spagat* y conciliar competitividad y solidaridad, interés propio y bien común, adaptación y libertad, disciplinamiento e innovación. Pero, como hemos visto respecto al supuesto primado de la política, en última instancia la supervivencia siempre se decide por un lado de la dicotomía.

Esta doble exigencia tiene su expresión pedagógica en el carácter bifronte de la educación, en su doble fidelidad al burgués y al ciudadano. Su concepto moderno pretende unir la adquisición de habilidades y conocimientos rentabilizables en el proceso productivo y en el mercado, por un lado, con la transmisión de un *ethos* ciudadano que sirva de base a la esfera pública en la que se sostienen y regulan las relaciones económicas, por otro. La tensión entre «educación (general)» y «formación (profesional)», sobre la que se viene discutiendo en teoría de la educación en constelaciones cambiantes desde su constitución, encuentra su punto de fuga en el sujeto autodeterminado y autorrealizado que

supuestamente reconcilia al burgués y al ciudadano, sujeto en el que ya no resulta reconocible explícitamente ni el aislamiento competitivo ni el poder de la lógica de valorización. La educación, en su carácter bifronte, produce y reproduce esta ilusión de soberanía y autonomía, que se celebra a sí misma como expresión de una libertad sin sombra de debilidad o impotencia frente al sistema social. Se prima la ilusión de una síntesis prácticamente irrealizable por encima de la reflexión crítica sobre el origen de la escisión. [29]

La educación general promueve *idealiter* la autonomía reflexiva, la autorrealización y la capacidad de crítica, que, como hemos visto, son los referentes del ciudadano educado para la libertad y la autonomía. Sin embargo, la seguridad material de supervivencia del burgués descansa sobre su capacidad para ponerse al servicio de las relaciones de poder dadas y de traducir la educación adquirida en un puesto remunerado dentro del sistema de explotación de la fuerza de trabajo. Casi nunca el despliegue de la primera dimensión llega a incluir en la reflexión crítica las relaciones económicas, sociales y tecnológicas que constituyen las premisas de la educación del burgués o, al menos, no hasta el punto de interferir seriamente en la reproducción de esas relaciones. La formación humanista de la conciencia moral y de las competencias sociales del individuo va de la mano, por lo general, de una abstinencia reflexiva sobre sus premisas sistémicas; por ello no constituye un obstáculo, sino que es más bien uno de los soportes de la subordinación ciega al principio de competencia y rendimiento que triunfa *realiter* sobre todo lo demás.

Si el ideal clásico de educación pretendía mantener la unidad de los dos polos en tensión, el del burgués y el del ciudadano, aunque fuese bajo la ilusión de un primado que era falso, con el avance de la configuración capitalista de las relaciones sociales y de la producción, educar se fue convirtiendo progresivamente en ofrecer sobre todo una cualificación para el mercado de trabajo. Esta transformación de la educación en formación para el ejercicio de una profesión o un trabajo y la identificación prioritaria del saber con conocimientos rentabilizables económicamente se remontan, en realidad, a la época del imperialismo y caracteriza todo el siglo xx. El capitalismo intervencionista de posguerra favoreció todavía más el empleo masivo de las ciencias y los saberes tecnológicos en la racionalización de los procesos [30] productivos, así como de las ciencias jurídicas y sociales en la racionalización de la burocracia económica y estatal. El crecimiento exponencial de los conocimientos científicos, tecnológicos, jurídicos, administrativos, etc., fue arrinconando y reduciendo los contenidos del ideal clásico burgués de educación integral. Las humanidades y las artes pasaron a encargarse de «gestionar» una herencia cargada de distinción, pero degradada a un acervo de «bienes culturales» contemplados como artículos de lujo, signo distintivo de las sociedades con alto poder adquisitivo y, por tanto, refinadas. Y, en la medida en que han sido integradas como un elemento más de la industria cultural, crecientemente juzgadas por su contribución al producto interior bruto.

Aunque el ideal educativo clásico haya mantenido largo tiempo la exigencia de transmitir tanto la cultura del espíritu como los saberes científico-técnico-administrativos que entran directamente a formar parte de la infraestructura del sistema productivo capitalista, la progresiva división del trabajo y la creciente hegemonía del aparato tecnológico y de la organización económica han terminado transformado dicho ideal. Pese a las declaraciones programáticas de integralidad, la meta actual de la educación ya no parece ser el individuo con talentos diversos y formado de manera integral, sino el productor disponible en el mercado y juramentado con los objetivos de la economía. La pedagogía se vuelca cada vez más en la optimización de los procesos de aprendizaje en relación con su relevancia para el trabajo económicamente rentabilizable. Si esto es así, es preciso analizar los avatares de la

reorganización del trabajo en un capitalismo en crisis con vistas a entender qué está ocurriendo con la educación. [31]

4. Capitalismo en crisis y nuevas formas de trabajo y subjetivación

Desde la crisis del capitalismo llamado fordista en la década de los setenta del pasado siglo hemos asistido a una profunda transformación de la organización del trabajo y de las relaciones laborales que acompaña a la reorganización de la producción en respuesta a dicha crisis. Existe un relativo consenso en atribuir a la tercera revolución industrial de las tecnologías de la información y comunicación un papel decisivo en esta transformación. Al mismo tiempo que esta revolución permitía una transnacionalización más profunda y extensa de la producción, desplazando tramos enteros de esta a las periferias con mano de obra barata, la robótica, la informática y la microelectrónica producían, por un lado, un retroceso general de la demanda de fuerza de trabajo y, por otro, hacían crecer la dualización del mercado de trabajo entre empleos altamente cualificados y bien remunerados y empleos de baja cualificación, precarizados y mal pagados. Dado que este proceso ha ido incluyendo progresivamente al sector terciario, a diferencia de las revoluciones tecnológicas anteriores, la tercera revolución abarca a todos los sectores y pone a prueba la capacidad del sistema para compensar los aumentos de productividad con nuevos empleos, con incrementos de la demanda y con tasas suficientes de crecimiento económico. Las ventajas comparativas provenientes de la racionalización tecnológica duran menos tiempo y exigen inversiones cada vez mayores. La sustitución tecnológica de la fuerza de trabajo o la descualificación de una buena parte de ella no puede ser compensada con los nuevos nichos de empleo cualificado y mejor remunerado (Ortega, 2016: 117ss.). Y todo ello acaba afectando a la demanda solvente, al crecimiento y a los beneficios. [32]

Este nuevo marco obliga a los Estados a, entre otras cosas, comportarse como agencias nacionales de competitividad volcadas en hacer atractiva para las inversiones la fuerza de trabajo nacional vía cualificación, pero también disminuyendo la presión fiscal efectiva. Esto, a su vez, los lleva a crisis sucesivas de financiación solo compensadas con un endeudamiento elevadísimo, del que se intenta salir recortando los «costes de ciudadanía». La defensa de todo aquello que permitiría a los individuos ser y actuar como «ciudadanos» en sentido enfático se ve subordinado a lograr las condiciones de su rentabilización como fuerza de trabajo para asegurar su supervivencia, aunque sea por medio de su precarización. Pero no solo la competencia entre Estados se exagera por este motivo, también se encona la competencia de quienes ofrecen su fuerza de trabajo en el mercado y tienen que luchar por ser incluidos en él y, si es posible, en las franjas de mayor cualificación y mejor remuneración. Un espacio, por cierto, cada vez más exclusivo, para el que no solo se necesita cualificación, sino también marketing, amén de suerte y buenas relaciones. Y solo se vende bien a sí mismo quien está convencido de su carácter de mercancía. Como veremos, esto ha tenido efectos palpables sobre la educación, pero antes conviene atender a sus efectos en los procesos de subjetivación.

Uno de los cambios más relevantes que se produce en el último tercio del siglo xx es la suspensión, cuando menos parcial, de la separación entre el uso de la mercancía «fuerza de trabajo» y la persona que es su portadora. En la nueva organización del trabajo, la persona misma es cooptada e incorporada al proceso productivo. Debido a los cambios en esa organización, la subjetividad deja de ser un «factor distorsionante» como en el taylorismo clásico para convertirse en un factor central de producción. Esto pasa por responsabilizar al trabajador asalariado de los resultados y, [33] lo que le convierte en «sujeto» que ha de «dirigir» dicho proceso. Un signo de esta activación del sujeto es la significación que adquieren sus potenciales subjetivos y sus capacidades no solo laborales, sino también

relacionales, sentimentales, afectivas, motivacionales, comunicativas, etc. La totalidad de la persona con todo lo que constituye su vida personal adquiere nueva relevancia en el funcionamiento de la empresa.

Existe un considerable consenso en la sociología del trabajo sobre el papel clave que juegan el *sujeto* y la *subjetividad* en la renegociación de la forma hegemónica de organización del trabajo en el posfordismo (Moldaschl y Voß, 2003). Esta subjetivación del trabajo ha podido alimentarse, señalan L. Boltanski y È. Chiapello (2002), de las exigencias de autodeterminación, responsabilidad de *sí mismo* y libertad de elección dirigidas contra los rígidos encuadramientos y las identidades fijas del capitalismo fordista, las cuales se articulaban en las luchas de los nuevos movimientos sociales, y fue capturada por la estrategia neoliberal e instrumentalizada al servicio de la reorganización de la economía. La conversión de la «subversión» en fuerza productiva fue llevada a cabo mediante la transformación de conceptos provenientes de esas luchas, como *activación*, *participación*, *innovación*, *flexibilidad* y *empoderamiento* en exigencias institucionales y expectativas normativas. El *anything goes* fue transformado en *anything must go* (Scholz 2005, 218). Lo que comenzó como reivindicación de libertad terminó convirtiéndose en una exigencia sistémica. La fuerza de trabajo empresarizada se ha visto obligada a una responsabilización coactiva, mientras se mantenía una rígida dependencia insorteable respecto al marco de condiciones al que dicha responsabilidad se enfrenta. Se trata de una funcionalización o instrumentalización de [34] la autonomía para reforzar la dependencia. Dado que las estructuras internas empresariales se ven forzadas a una permanente reorganización en función de las dinámicas y las contingencias de los mercados, se termina imponiendo una nueva forma de gestión empresarial: el *gobierno indirecto*. Se trata de una «forma de heterodeterminación de la acción que se implementa mediada a través de su propio opuesto, esto es, de la autodeterminación y la autonomía de los individuos, y, por cierto, de tal manera que puede prescindir de instrucciones explícitas, o incluso implícitas, así como de las amenazas de sanciones» (Peter y Sauer, 2006: 98).

La brusca transformación del sistema de empleo y de los vínculos sociales, junto con una creciente individualización y pluralización de formas y estilos de vida y de orientaciones para la acción, no solo cuestionan las formas tradicionales de regulación del trabajo y de lo social, sino que imprimen nuevos contornos a las biografías individuales, a los intereses y a las necesidades de las personas. Emerge, así, una nueva subjetivación que no deja de ampliar su radio de acción: el «yo empresario». Este se define por la creatividad, la flexibilidad, la responsabilidad individual, la conciencia del riesgo y la orientación al intercambio comercial en todas las áreas de la vida, y no solo en la laboral (Bröckling, 2007). La competitividad somete al «yo empresario» al dictado de una permanente optimización de *sí mismo*, cuya principal aliada es la ideología pedagógica de la formación continua y autodirigida. Esto le obliga a verse a *sí mismo* desde la óptica de su comercialización, es decir, como «capital humano» que debe saber administrar a lo largo de toda su vida (Gorz, 2003). Tiene que observar permanentemente el mercado y sus constantes cambios para detectar inteligentemente sus incontestables demandas y cambiar continuamente las estrategias de adaptación o an[35]ticipación que le permitan aumentar su «valor» económico. y esto se produce hasta un punto en el que el sujeto deja de reconocer su sustancia en aquello que se sitúa más allá del valor y la valorización, para identificarla con la valorización económica misma.

Esta nueva forma de subjetivación del «yo empresario» hace realidad de manera perversa la aspiración del ideal clásico de educación: la síntesis de ciudadano y burgués. La búsqueda de autorrealización humana y la exigencia de éxito económico se dan la mano. El sentido de la existencia se cumple en la utilidad acorde con el mercado. La aspiración de ser

«valioso» en y por sí mismo coincide con serlo desde el punto de vista del aprovechamiento económico (Rose, 1998: 165). Se trata de una autonomía cuya sustancia es el sometimiento, porque las relaciones de poder ya no se articulan mediante estrategias de dominación desde fuera, sino mediante la activación de los potenciales de autocontrol de los individuos (Bröckling, 2017). La esperanza de las teorías de la educación modernas de capacitar a los individuos para una autodeterminación, una confrontación crítica con las relaciones de poder y una emancipación basadas en la adquisición de conocimientos y el despliegue de la propia racionalidad se ve hoy cuestionada por el hecho de que la adaptación de los individuos a las exigencias sistémicas se consigue activando la propia singularidad para el rendimiento económico. Los potenciales de autodeterminación se convierten, así, en un factor de producción. La autonomía del ciudadano ya no es ese plus que distinguía la educación de la mera formación, sino un elemento más de su acomodación a las exigencias sistémicas. Sin embargo, no estamos simplemente ante la quiebra del proyecto ilustrado, como afirman algunos; el abrazo del oso del burgués al ciudadano tan solo vuelve reconocible la función de coartada de la idea clásica de educación. [36]

Pero, ¿cómo está evolucionando este proceso de reorganización del trabajo y de reconfiguración de la subjetivación? Para hacernos una idea, tenemos que atender a la creciente digitalización de la economía. Aunque las esperanzas de una nueva ola de crecimiento vinculadas al avance de la digitalización de la producción, la distribución y el consumo no se hayan materializado (Staab, 2016), puede decirse sin temor a exagerar que las innovaciones tecnológicas de nueva generación van a significar una *Great Transformation* de universo laboral (Staab, 2015: 3-13). La avanzadilla de esta transformación la protagonizan los gigantes de la economía digital: Amazon, Google, Apple, Facebook o Microsoft. Ellos establecen estándares que tienden a universalizarse con enorme rapidez. Desde el sector de la banca hasta el educativo, de la industria del entretenimiento al sector de los cuidados, del transporte a la programación informática, las tecnologías del capitalismo digital se difunden en los ámbitos más diversos del universo laboral. Éric Sadin habla de una «silicolonización» del mundo, que se presenta a sí misma como una especie de capitalismo luminoso, no fundado ya en la explotación de la mayoría de los individuos, si no «en las "virtudes igualitarias", porque ofrece a todos, desde el *startupper* visionario al "colaborador creativo" o al "emprendedor autónomo", la posibilidad de conectarse "libremente" y de "prosperar"» (2016: 24).

El manejo de cantidades ingentes de datos (Big Data) y la aplicación de algoritmos *ad hoc*, utilizados inicialmente para sincronizar y ajustar producción, distribución y consumo con el mínimo número posible de dilaciones y fricciones, pretende convertirse con ayuda de la inteligencia artificial en un entorno de conocimiento y previsión que actúe como demiurgo electrónico o como una especie de humanidad paralela que nos descargue del ejercicio de las facultades humanas consideradas hasta ahora esenciales: el [37] conocimiento y la decisión libre. Se trataría de una «suerte de cerebro artificial paralelo en expansión continua» perteneciente a una humanidad agrandada tecnológicamente (Sadin, 2013: 31). Este entorno digital robotizado no solo promete descargarnos de las tareas más ingratas y pesadas, sino también de las responsabilidades más genuinamente humanas, en cuya ejecución los seres humanos no somos lo suficientemente seguros, rápidos y certeros. La ideología digital que promueve este tecnoliberalismo es una extraña combinación de individualismo liberal y determinismo tecnológico. Por un lado, el ser humano no sería más que una máquina particularmente sofisticada que reacciona a estímulos y ejecuta las acciones que le dicta su cerebro. Por otro, todos los problemas de la humanidad poseen una solución tecnológica: del reciclado a las emisiones contaminantes, las epidemias o la toma de decisiones políticas. Poniendo ambas cosas en relación resulta posible «sustituir la

decisión humana, a controlarla tanto como sea posible (siempre y cuando se pueda conservar una apariencia de libertad)» (Vion-Dury, 2016: 25).

Se lleguen a materializar o no los «sueños visionarios» de los gurús de la economía digital, los actuales procesos de digitalización también tienen el mismo doble efecto sobre el empleo que anteriores revoluciones tecnológicas: numerosos puestos de trabajo se vuelven innecesarios y otros se devalúan (Frey y Osborne, 2013; Bowles, 2014). Sin embargo, ahora el sector servicios también se ve afectado. Con la expansión de las tecnologías digitales y el aumento del control tecnológico de las tareas, la amenaza que se cierne sobre el sector servicios es una nueva oleada de devaluación del empleo y de caída salarial. Pero, además, la aplicación creciente de la monitorización y el gobierno digitalizado de los procesos y las actividades está produciendo una intensificación y una devaluación del trabajo [38] que afecta también a actividades con un grado mayor de cualificación. Algunos hablan de un nuevo *taylorismo digital* (Nachtwey y Staab, 2015: 76), un taylorismo de segundo nivel con sistemas digitalizados de monitorización, (auto) evaluación permanente, *peer-to-peer-controlling*,⁵ *crowdsourcing* y rotación continua. La diferencia con el taylorismo tradicional es que el taylorismo digital afecta cada vez más a una franja de actividades que requieren una mayor cualificación y, además, no pretende neutralizar o desactivar los factores subjetivos. La subjetivación del trabajo es su presupuesto. No obstante, las formas algocráticas de regulación de las tareas o el diseño algorítmico de los procesos de trabajo y su sincronización con las demandas de los consumidores permiten refinar los métodos del «gobierno indirecto» de la producción y, sobre todo, un empleo y explotación de los factores subjetivos con un grado de intensidad y de control incomparablemente mayor. Lo que se integra de modo autoritario no son determinados conocimientos o habilidades de la fuerza de trabajo, de los cuales el individuo es portador y que vende a quien le emplea, sino que son los individuos mismos con todas sus dimensiones subjetivas: intelectuales, emocionales, relacionales, afectivas, expresivas, etc. Es evidente que, en el marco de esta nueva forma de organizar el trabajo, ya no hay lugar para el «ciudadano». Ni está ni se le espera.

Pero, ¿existe una correspondencia entre esta evolución de los procesos de subjetivación y las transformaciones en el ámbito educativo? [39]

5. De la educación del «capital humano» a la crisis del «valor» de la educación

En el horizonte de la crisis y de las limitadas capacidades financieras de los Estados, la educación se enfoca de forma cada vez más decidida a la producción de «capital humano». El conjunto de la educación adquiere el carácter de una «inversión» medible, como cualquier otra inversión, por el rendimiento económico que pueda producir, es decir, en términos de coste-beneficio.⁶ Lo que preside la agenda educativa es el objetivo de aumentar la productividad y los beneficios por medio de inversiones que mejoren el proceso formativo de cara a moldear funcionalmente los cuerpos y los cerebros de los individuos, a transformarlos en un factor productivo. Un hito incuestionable de esta orientación es, sin duda, el encargo por parte de la OCDE a finales de la década de los noventa de un estudio comparativo conocido con el nombre PISA (*Programme for International Student*

⁵ Ejemplo de esto es el *Anytime Feedback Tool*, introducido por Amazon para que sus empleados valoren a sus compañeros y comuniquen su valoración a los directivos.

⁶ Todos los organismos económicos internacionales apoyan a los Estados en esta estrategia, guiados por la ecuación repetida hasta la extenuación según la cual el valor del capital humano equivale a cuatro veces el valor del capital físico (Hamilton y Liu, 2013: 13). La teoría del «capital humano» se remonta a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta del siglo xx, y proviene de la teoría económica, si bien desde el comienzo la educación posee una centralidad incuestionable (Schultz, 1963; Becker, 1967).

Assessment), que ha venido sirviendo en sus repetidas ediciones para avalar un conjunto de reformas similares en la mayoría de los Estados miembro.

Sin embargo, los planteamientos de estas reformas tienen antecedentes que se remontan a finales de los años cincuenta del pasado siglo, de modo que no pueden considerarse, por decirlo de alguna manera, un engendro del neoliberalismo. La misma OCDE, cuyo objetivo es maximizar el crecimiento económico mediante la cooperación de los Estados miembro, desde su nacimiento en 1960 coloca en lo más alto [40] de su agenda de política económica la cuestión de la ampliación y reforma de los sistemas educativos. La confluencia de la teoría de la educación y la del capital humano queda ya recogida en la conferencia organizada en Washington por la OCDE al año siguiente de su creación con el elocuente título de *Conferencia de políticas sobre crecimiento económico e inversión en educación*: «Hoy es evidente que la educación forma parte del complejo económico y que tan necesario como los bienes físicos y las máquinas es preparar a los hombres para la economía». Esta importancia tiene una razón: «la acumulación de capital intelectual es comparable a la acumulación del capital físico, a largo plazo quizá incluso superior» (OCDE, 1962). En esta conferencia también se sientan las bases del concepto de *competencia* en el sentido de capacidad de adaptación a entornos cambiantes, de procesamiento de la información y de esquemas flexibles de pensamiento bajo el lema de aprender a aprender. Pero, por encima de todo, resulta relevante la importancia atribuida al estudio estadístico de las variables del capital educativo sometibles a control y evaluación.⁷

Estamos, pues, en los albores de un planteamiento que ha terminado imponiéndose: el de la necesidad de adaptación a una rápida evolución tecnológica, social y económica, que obliga a su vez a poner el acento en actitudes, formas de comportamiento y capacidades, más allá de los conocimientos y habilidades de carácter operativo. La confluencia de educación general y educación para ejercicio de una profesión o un trabajo no es de fecha reciente. Lo que hoy se somete a crítica bajo la rúbrica de «economización de la educación» ya tenía vigencia en la época del presunto apogeo de la «ciudadanía» en las décadas gloriosas de [41] posguerra. Por más que se haya vuelto habitual atribuir a la programática neoliberal el sometimiento economicista de la educación (Laval, 2004), en realidad este planteamiento hunde sus raíces en la época de la guerra fría y es una criatura del fordismo. La misma focalización de la educación en la formación de «capital humano» en ningún caso puede considerarse una obra del neoliberalismo.⁸ Otra cosa son los cambios que se han ido produciendo en lo que se considera, en cada momento, pertinente para esa formación.

La exigencia de operacionalización y evaluación las competencias, que es un elemento central de este programa, produce al final del proceso una reducción de dichas competencias a aquellas que son incorporables a la formación del «capital humano», formación en la que predominan los contextos funcionales y no el libre despliegue de capacidades y potenciales humanos generales. Desde la aprobación en el año 2000 de la Agenda de Lisboa, esto significa orientar la educación a la meta de convertir Europa en el ámbito económico basado en el conocimiento más competitivo del mundo. De modo que la concepción empresarial del sistema educativo no se produce solo ni principalmente por el creciente influjo y presencia de las empresas en las instituciones educativas, por su ascendencia sobre el currículo o por la privatización de algunas de dichas instituciones o

⁷ Véanse los estudios anuales de la OCDE que vienen apareciendo desde el año 2000 con el título de *Education at a Glance. OECD Indicators*. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>.

⁸ Para una crítica de la habitual contraposición entre *fordismo* y *neoliberalismo*. véase Resch (2009).

por la creación empresarial de nuevas ofertas formativas (educación como mercancía), sino por la matriz que preside la educación en su conjunto como producción de «capital humano».

En el taylorismo clásico, por distinguirlo del taylorismo digital, los conocimientos y habilidades incorporados en la organización de la producción eran tratados como re[42]alidades en cierto modo independientes de las cualidades individuales de sus portadores. De lo que se trataba era de conectar esos conocimientos y habilidades reglados con unidades mecánicamente ensambladas en la organización «científica» del trabajo. La personalidad, los rasgos individuales, los vínculos afectivos y sociales, etc., de los trabajadores quedaban al margen. Su conexión con el trabajo se producía vía salario, en cuanto condición de posibilidad del acceso a los bienes materiales y de otro tipo que sirven a la autorrealización privada fuera de la producción. Los individuos eran meros «portadores» de conocimientos y habilidades con los que el sistema educativo debía dotarlos para convertirlos en «capital humano» empleable. La educación se focalizaba en los aprendizajes «formales» previamente fijados y definidos desde las necesidades de la producción. Por eso, la crítica humanista de esta forma de aprendizaje se dirigía en esta fase precisamente contra esa abstracción respecto a la «persona», considerada como simple portadora de conocimientos y habilidades instrumentalizables en la producción, como contenedor neutral de un capital cognitivo y operativo.⁹

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la organización de la producción y la distribución, así como la gradual sustitución tecnológica de una parte de la fuerza de trabajo humana para un creciente número de tareas, fue haciendo prescindibles a los antiguos portadores de saberes y habilidades realizados ahora por máquinas cada vez más «inteligentes». En la medida en que los saberes formales eran incorporados a los sistemas automatizados de producción en la industria, la fuerza de trabajo se iba desplazando hacia aquellas tareas en las que [43] los «sujetos» todavía no eran sustituibles. El «antiguo» capital humano veía disminuir su rentabilidad, pues invertir en costosos procesos reglados de apropiación de «conocimientos» y «habilidades» por parte de los individuos empezaba a carecer de sentido si existía una posibilidad de reproducción de saberes almacenados que pueden ser actualizados y aplicados por dispositivos tecnológicos.

En lo que no podían ser sustituidos los individuos era en las actividades que exigen comportamientos todavía no reproducibles tecnológicamente, esto es, que exigen creatividad, sociabilidad, afectividad, etc. Es decir, actuar de manera autónoma. Ello explica lo que antes hemos descrito como subjetivación del trabajo. El desplazamiento que supone la subjetivación del trabajo hacia competencias sociales y comunicacionales tiene su correspondencia en el ámbito educativo en lo que se conoce como la adquisición de *soft skills*: motivación, aguante y capacidad de rendimiento, disposición a la relación, creatividad, capacidad de innovación, pensamiento y comportamiento empresarial, inteligencia holística, aptitud de aprendizaje, capacidad de crítica y comunicación, autorreflexión, habilidad para la solución de conflictos, capacidad de cooperación y trabajo en equipo, sensibilidad social, apertura, pensamiento analítico, pensamiento sistematizador, imaginación, gestión del tiempo, capacidades organizativas, etc.

Tal vez una de las cuestiones más relevantes de este proceso sea la correspondencia observable entre las transformaciones de la organización de la producción, de la «cultura»

⁹ Quizá uno de los términos más difundidos para describir esta realidad sea el acuñado por Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1979): educación bancaria.

empresarial y de la configuración del trabajo, por un lado, y los cambios en las agendas educativas, los programas e instrumentos de enseñanza, la organización y las prácticas de las instituciones del sistema educativo, por otro. Goff habla de la increíble logomaquia de las «competencias» (2003: 28) y describe su creciente formalización y autonomización respecto a los contenidos en consonancia con el aumento de la imprevisibilidad y la aceleración de los cambios en la esfera de la producción. Este hecho, unido a la exigencia de control y evaluación de la adquisición de dichas competencias, favorece una deriva instrumental y tecnocrática del trabajo y de la educación bajo el imperio de una lógica operacional y adaptativa. Los espacios para la trasmisión de conocimientos y habilidades sin una aplicación directa en el proceso productivo o en los medios de consumo se van achicando, o bien se está obligado a justificarse constantemente en relación con esa aplicación.¹⁰

Allí donde se mantiene el aprendizaje de contenidos, saberes y habilidades operativas, que podríamos llamar «tradicionales», estos se convierten en soporte más o menos irrelevante de la adquisición de competencias formalizadas, lo que hace que dichos contenidos se devalúen en favor de los procedimientos. Que se trate de competencias sociales, emocionales o comunicacionales no es un obstáculo para que estén en primer plano los aspectos formales o procedimentales. Esta formalización genera individuos dotados de capacidades cognitivas o emocionales o relaciones conformadas instrumentalmente, pero con escasos recursos para establecer autónomamente fines materiales sobre los cuales aplicarlas, de modo que los contenidos materiales se desdibujan rápidamente. Individuos, pues, con unas *soft skills* instrumentalmente sobredeterminadas y universalmente empleables en entornos sociales y laborales no solo cambiantes, sino además dominados por imperativos sistémicos sustraídos ampliamente a la decisión de los trabajadores. La [45] capacidad sustantiva de formular o cuestionar «fines» se ve claramente postergada.

Al encubrimiento de esta realidad contribuye el hecho de que la coacción que informa los procesos de aprendizaje se enmascare de autonomía: todo es autodisciplina, autoevaluación, autocrítica, etc. Como si la autonomía pudiera definirse de manera exclusivamente procedimental, formalizarse completamente y perder la referencia material que le da contenido. En lugar de hacer explícitas las asimetrías, las violencias, las coacciones y el dominio que configuran las relaciones en el trabajo y la escuela, se simula un paraíso de educación supuestamente no directiva, porque los alumnos evalúan y critican permanentemente los procedimientos, sin poder decidir nada respecto al sentido y la finalidad del dispositivo educativo mismo. En realidad, estamos ante el equivalente simétrico de lo que en el ámbito del trabajo hemos denominado previamente «gobierno indirecto».

Evidentemente, el antiguo concepto de *currículo* ya no resulta adecuado a esta nueva forma de aprendizaje. La oferta educativa se fragmenta, se atomiza en componentes sueltos, módulos ensamblables no desde una finalidad integradora, sino desde la perspectiva de los efectos pragmáticos buscados en contextos cambiantes. En correspondencia con esto, los docentes y enseñantes están llamados a abandonar su papel tradicional de transmisores de contenidos, que los alumnos se pueden «descargar» por sí mismos, y a convertirse en *managers* o *coaches* de procesos de aprendizaje autodirigidos. Su misión es actuar como activadores de potenciales de autoconducción. Todos los programas pedagógicos hablan hoy de *autoaprendizaje*, *capacidad de autoorganización*, *autonomía* y *responsabilidad*

¹⁰ Pensemos, por ejemplo, en los discursos más o menos bienintencionados sobre el «valor económico» del español o en la presión en cuanto al aprendizaje del inglés como lengua vehicular del ámbito económico, aprendizaje al cual se está dispuesto a sacrificar incluso los contenidos de la enseñanza.

como condición de supervivencia en los nuevos contextos laborales. El educador debe ser, ante todo, un consejero, un mediador y [46] un mentor que cataliza procesos de aprendizaje autónomos. Pero, por lo general, no suele hacerse explícito que este fomento del autogobierno está filtrado por el marco en el que ha de ejercerse. Los alumnos han de aprender a autogobernarse como «capital humano», gestionarse a sí mismos como mercancías, autogobernarse al servicio del proceso de valorización capitalista.

Esta transformación del educador en *coach* viene determinada por las nuevas exigencias de cualificación del «capital humano» generadas por las transformaciones sociales y económicas. Lejos de actualizar la vieja aspiración de educar para la autonomía y la libertad, representa la sustitución de esta meta por el objetivo de acompañar a los educandos en sus esfuerzos por adaptarse a la coacción objetiva del mercado. La contradicción originaria de la pedagogía moderna entre una orientación hacia la autonomía y la emancipación, por un lado, y hacia la adaptación y el sometimiento al orden existente, por otro, ha terminado resolviéndose en una síntesis perversa: la del *empoderamiento para la adaptación*. Progresivamente, los alumnos dejan de verse como futuros «ciudadanos» y se van transformando en «clientes». Así, el carácter de las instituciones educativas se aproxima lenta pero inexorablemente al de las empresas de servicios. Esta mutación de la educación abre un campo para la competencia con otros «proveedores de servicios educativos» altamente tecnologizados, que operan de manera transnacional y que son capaces de actuar de forma más ajustada al mercado. Es más que dudoso que la educación, tal como la entendió la modernidad, pueda mantener su «valor» en el futuro. El debate sobre el «valor» de la educación está servido y el horizonte no es demasiado favorable para las instituciones educativas tradicionales. Cuando el imperativo incuestionable es la transformación de dinero en más dinero en una economía que sigue el dictado de las tasas [47] de beneficio y crecimiento, cuando la educación también está sometida a ese imperativo y ya no busca la humanización del mundo, el «valor» de educar se desvanece. Con todo, es posible que surja de esta desvalorización la oportunidad para una educación que vaya más allá de la valorización del dinero y de la formación de los individuos que no sea formación de capital.

Referencias

- Aglietta, M. (1979). *Regulación y crisis del capitalismo: la experiencia de los Estados Unidos*. México, Madrid, Bogotá: Siglo XXI (orig. 1976).
- Beck, U. (1993). *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker, G. S. (1967). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- Boltanski, L.; Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bowles, J. (2014). *The computerization of European Jobs*. Disponible en: <<http://bruegel.org/2014/07/the-computerisation-of-european-jobs>> [acceso 14.9.2017]
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (2017). *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Delgado, M. (2016). *Ciudadanismo. La reforma ética y estética del capitalismo*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.
- Frey, C. B.; Osborne, M. (2013). *The future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?* Disponible en: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf [visitada el 14-9-2017] [49]
- Gorz, A. (2003). *L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Editions Galilée.
- Hamilton, K.; Liu, G. (2013). «Human Capital, Tangible Wealth and the Intangible Capital Residual». *Policy Research Working Paper*, 6391. Washington, DC: WorldBank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/131761/wpS6391.pdf?sequence==1&isAllowed=y> [visitada el 25-9-2017].
- Kantor, J.; Streitfeld, D. (2015). «Inside Amazon. Wrestling Big Ideas in a Bruising Workplace». *The New York Times* (15-08-2015). Disponible en: <https://www.nytimes.com/2015/08/16/technology/inside-amazon-wrestling-big-ideas-in-a-bruising-workplace.html> [visitada el 22-9-2017].
- Kurz, R. (2005). *Das Weltkapital. Globalisierung und innere Schranken des modernen warenproduzierenden Systems*. Berlin: Tiamat.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. P. (2003). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La Découverte.
- Moldaschl, M.; Voß, G. G. (2003). *Subjektivierung von Arbeit* (2ª ed.). Munich: Rainer Hampp Verlag.
- Nachtwey, O.; Staun, P. (2015). «Die Avangarde des digitalen Kapitalismus». *Mittelweg*, 36(24), 6: 59-84.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación Liberal*. (Trad. de J. Pailaya). Barcelona: Paidós Ibérica (orig. 1997).
- (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (Trad. de M. V. Rodil) Buenos Aires -Madrid: Katz editores (orig. 2010).
 - (2016). «Educación para ellucro, educación para la libertad». *Nómadas*, 44: 13-25.
- OCDE (1962). *Policy Conference on Economie Growth and Investment in Education*, Washington, 16-20 de octubre de 1961. Paris: OECD.
- Ortega, A. (2016). *La imparabile marcha de los robots*. Madrid: Alianza.
- Peter, K.; Sauer, D. (2006). «Epochenbruch und Herrschaft: indirekte Steuerung und die Dialektik des Übergangs». En: Scholz, D. et al. (ed.). *Turnaround? Strategien für eine neue Politik der Arbeit -Herausforderungen an Gewerkschaften und Wissenschaft* (págs. 98-125). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Resch, C. (2009). «Von der Staatsbedürftigkeit des Kapitals». *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits -und Sozialbereich*, 111, 29(1): 63-77.
- Rose, N. (1999). *Inventing ourselves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sadin, É. (2013). *L'humanité augmentée. L'administration numérique du monde*. Paris: Éditions L'Échappée.

- (2016). *La silicolonisation du monde. L'irrésistible expansion du libéralisme numérique*. Paris: Éditions L'Échappée.

Scholz, R. (2005). *Differenzen der Krise -Krise der Differenzen. Die neue Gesellschaftskritik im globalen Zeitalter und der Zusammenhang von "Rasse", Klasse, Geschlecht und postmoderner Individualisierung*. Bad Honnef: Horlemann.

Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. Nueva York: Columbia University.

Staab, P. (2015). «The Next Great Transformation». *Mittelweg*, 36(6): 3-13.

- (2016). *Falsche Versprechungen. Wachstum im digitalen Kapitalismus*. Hamburgo: Hamburger Edition.

Vion-Dury, P. (2016). *La nouvelle servitude volontaire. Enquête sur le projet politique de la Silicon Valley*. Limoges: FYP Éditions. [50]

PREPRINT