



DOSSIER

# E EDUCACIÓN Y LEGITIMIDAD DEMOCRÁTICA

ÁNGELA SIERRA GONZÁLEZ

“Ningún sistema educativo funciona sin la utopía de un hombre mejor. Ninguna política actúa sin la utopía de una sociedad mejor.” Emilio Lledó Iñigo, *Ser quien eres*, PUZ, Zaragoza, 2009.

CUESTIONES PREVIAS: EL DEBATE ACTUAL SOBRE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN

El propósito que anima la presente reflexión es examinar la educación como instrumento de legitimación democrática del Estado emancipador surgido en la Modernidad, que asumió el deber de educar al ciudadano en el marco de la democracia representativa y que hoy está en cuestión.

Durante los últimos años, el sistema educativo y sus principales actores se han visto involucrados en una serie de polémicas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que han provocado más incertidumbres que certezas sobre el sentido de la educación y el papel que ésta debe jugar en la sociedad contemporánea. Los intentos de formular un diagnóstico, presuntamente “realista”, se han acompasado con un movimiento, más o menos generalizado, de reformas educativas, promovidas por organismos internacionales que han servido para focalizar la crisis del Estado, como educador y, de paso, uno de los valores de la democracia, la igualdad educativa.

En este escenario de crisis han sobrevenido entre los actores educativos posturas polarizadas e incompatibles, que han representado tendencias divergentes en el abordaje de los temas y, particularmente, estas tendencias se han contradicho en una cuestión básica, a saber, en dónde radica la legitimidad del sistema educativo. ¿Quiénes son estos actores? Los “políticos”, los “académicos” y los “gestores prácticos”. Ciertamente, los “políticos”, los “académicos” y los “gestores prácticos” no coinciden en los objetivos que deben inspirar la reforma educativa y constituirse en fundamento de su legitimidad. Las diferencias son sustanciales. Para los “políticos” la educación debe transitar hacia su conversión en un factor clave del desarrollo generando crecimiento económico. Por lo tanto, el objetivo fundamental de éstos es la competitividad. La legitimidad descansa sobre el paradigma de la *eficiencia* y la *acumulación*. “Los académicos” se han decantado por el mantenimiento de las tradicio-

nes académicas, de las denominadas “culturas escolares” singulares, de manera que han introducido el tema de la “calidad educativa” como problema. La legitimidad del sistema estaría situada en el aumento exponencial de la “calidad” y los filtros de acceso a la educación, si bien, la calidad está poco definida. Los “prácticos”, casi en su mayoría gestores escolares, han apostado por la descentralización y la reducción del gasto, como solución universalizable. La legitimidad del sistema estaría en que cumpliera las funciones encomendadas con el mínimo gasto, sin necesidad de inversión adicional en estructuras y personal. No ha habido consenso entre ellos. Pero la ausencia de consenso es el menor de los problemas, habida cuenta que los problemas engendrados por las transformaciones culturales, la exclusión social y la inequidad educativa no han sido objeto de reflexión.

Por otro lado, las preguntas más importantes han sido obviadas. Así, no se ha respondido a preguntas tales como ¿si la educación debe dedicarse a transmitir los saberes científicos establecidos?, o bien ¿debe preocuparse por desarrollar una nueva forma de concebir y representar el mundo, más allá de la forma en que inicialmente los alumnos lo ven? O, ¿debe seguir constituyendo un medio de equilibrio y movilidad social, papel que ha cumplido en el seno del “Estado educador”? El que esas preguntas hayan sido orilladas sirven para reflexionar sobre las ambigüedades de las ideologías reformistas más significativas, en el ámbito contemporáneo de discusión, a saber, el “reformismo tecnocrático” y el “reformismo académico-empresarial”. Hay un gran ausente en el debate el “reformismo pedagógico-democrático” como alternativa posible y deseable, para darse esta alternativa tendríamos que volver a atribuir al Estado un papel como emancipador de la ciudadanía a la que ha renunciado.

En otro orden de cuestiones, en estos conflictos teóricos sobre qué es la educación y qué funciones debe cumplir se encuentran involucradas instituciones escolares, de diverso signo, que siguen mirando hacia el pasado y que se erigen en defensoras de las tradiciones, como una manera segura y aceptada de hacer las cosas, que mantienen un sistema educativo de corte burocrático, instrumental, procedimental y meramente técnico, pero que goza del asentimiento académico. Son instituciones para las que los cambios exigibles son simplemente *didácticos*. Todos los demás, son accesorios.

Y, por otra, surgen corrientes innovadoras en diversos campos, direcciones y visiones que quieren ir más allá de la cultura de los gestores, que quiere atender a los saberes emergentes y con ello vincular la enseñanza al desarrollo del conocimiento experto, pero que, naturalmente, exigen un aumento del coste económico del sistema para poder cumplir esos objetivos e, incluso, la reforma del sistema como legitimador de la democracia.

En este contexto de conflicto teórico y práctico, tal vez sea necesario, empezar a considerar, de nuevo, desde la contemporaneidad qué significa el término “Educación”. Ciertamente, es uno de los términos más generalizados y de uso más ambiguo.

Por ser tan antigua la educación, como proceso de socialización, son muchas las significaciones del término<sup>1</sup>. Todos tenemos una idea generalizada de su significado y qué implica, así, el significado del término comprende desde crianza, urbanidad, buenas costumbres, cultura, docencia, instrucción, formación, mejoramiento, enseñanza. Y, todos los que así piensan tienen razón. No se equivocan. El problema surge en el momento de analizar las definiciones a la luz de la ideología que encierra cada concepto, porque la *ideología* ha marcado las funciones y límites del sistema educativo y sus paradigmas funcionales. Y, los sigue marcando hoy.

Uno de los paradigmas más consistentes de la Modernidad y de más amplio recorrido funcional ha sido la del “Estado educador”. En este paradigma la legitimidad del sistema recaía en la construcción de una sociedad democrática, en la que la Educación, sin perder sus objetivos, como instrumento de transmisión y fomento del conocimiento, también, era un instrumento estatal para la formación del ciudadano democrático. Las discusiones presentes sobre el alcance de las reformas a emprender, pretenden, precisamente alejarse de ese paradigma en beneficio de corporaciones académicas privadas, laicas o religiosas. Las críticas a las debilidades del paradigma pedagógico del “Estado educador” suelen descontextualizar su marco original de referencia o peor aún, ignorar que la relación entre democracia y sistema educativo, bajo el “Estado educador”, ha sido un factor de progreso de la igualdad social. Hoy, el discurso se desplaza de la igualdad, como objetivo, hacia meros componentes didácticos, inventarios decisionales o diseños instruccionales que a toda costa se pretenden aplicar en los campos de enseñanza, como si fueran elementos autónomos y no tuvieran nada que ver con los cambios acontecidos en la naturaleza del Estado y de la sociedad. O, como si ellos mismos no fueran piezas destinadas a socavar este paradigma pedagógico cuyo éxito ha estado históricamente vinculado a la extensión de la democracia y de los derechos humanos.

Precisamente es sobre esto, sobre lo que trato de reflexionar. Por ello, me parece necesario abordar los paradigmas históricos de la educación en relación a la conformación del modelo del “Estado educador”, en primer lugar, y de la democracia, en segundo lugar. Como señala, Emilio Lledó, resulta imposible pretender una educación democrática, “si no se sabe bien qué quiere decir, democracia”<sup>2</sup>. La razón, es obvia. Si la sociedad no es democrática no lo puede ser el sistema educativo, por ello me parece preciso analizar cuál es la relación existente entre la democracia como sistema de gobierno y la educación, antes de examinar cómo ésta se convierte en un instrumento de legitimación de aquélla.

#### LOS ORÍGENES DEL ESTADO EDUCADOR

La relación entre educación y democracia es antigua. En el pensamiento griego se encuentran claves decisivas para conocer la relación entre democracia y educación.

*Puesto que, para pensar, opinar y concurrir con el voto en las decisiones de la polis no se requería tener algún grado de calificación o manejo técnico, bastaba con ser parte de la comunidad y padecer como propios los problemas de todos.* En un contexto en que la política era asunto de todos y nadie podía sustraerse la responsabilidad del ciudadano era clave. El ejercicio de la ciudadanía con sus imperativos de respeto, justicia y autodominio, fuerzan a colocar la educación en un lugar de privilegio. En principio, la educación del ciudadano era preciosa en interés del Estado, pero, también, para la preservación de la propia democracia, como sistema político.

Con los sofistas se produce en el seno de la democracia la primera revolución pedagógica conocida dirigida a la universalización de la educación. En realidad, la sofística puede ser considerada como la expresión teórica de la democracia ateniense o, viceversa, se puede considerar a la democracia ateniense, como la aplicación práctica de la sofística. Hay un influjo recíproco constante<sup>3</sup>. La evidencia más consistente de lo dicho: con la sofística se pone en marcha el movimiento intelectual que, con mayor fuerza crítica, se enfrenta a las tradiciones religiosas y políticas. Los sofistas son permanentes partidarios de la razón y sus dudas. Como observa Lledó, “el ciudadano, el habitante de la *Polis*, tenía que hacerse igual ante la ley y ante la posesión y la administración de la palabra. Conceptos que se expresaron con dos magníficas creaciones lingüísticas: *isonomía* e *isegoria* (la igualdad ante la ley y el derecho a la palabra)”<sup>4</sup>. Así, que se abandona toda referencia al origen divino y a la condición heredada. A la excelencia de la sangre, tan cara a la aristocracia ateniense. Para la sofística el orden social y la acción política aparecen como soluciones humanas, y por tanto constantemente expuestas a nuevas transformaciones. Su reflexión no armoniza con la búsqueda de una verdad absoluta, ni con valores absolutos. Su enfoque más próximo al relativismo los hace sensibles a la diversidad y más proclives al pragmatismo y a los consensos sociales y al diálogo argumentado. Las inevitables diferencias entre los ciudadanos se deben resolver, para los sofistas, mediante la persuasión. La argumentación es mejor arma que la fuerza. Como demócratas, propugnan la búsqueda colectiva de la mejor solución para los problemas de la ciudad, sin pretender que ésta sea la verdadera. No había, según ellos, verdades universales: la verdad dependía del sujeto y no del objeto. Se justificaba que cada quien mirara e hiciera las cosas a su manera. “Las reglas –decían– no son sagradas sino meras convenciones”<sup>5</sup>.

La enseñanza de la sofística postula la consecución de acuerdos y el respeto por los valores ciudadanos, que, sin ser definitivos, mantienen su significado en las condiciones en que se han creado. Así, Protágoras dirá: *Pues lo que a la polis le parece justo y bello, efectivamente lo es para ella, mientras que tenga el poder de legislar.* Protágoras en todo instante defenderá el acuerdo democrático como base de la convivencia y ello es consistente con su epistemología básica: *Sobre lo justo y lo injusto, lo santo y lo no santo, estoy dispuesto a sostener con toda firmeza que, por naturaleza, no hay nada que lo sea esencial-*

mente, sino que es el parecer de la colectividad el que se hace verdadero cuando se formula y durante todo el tiempo que dura ese parecer<sup>6</sup>. Y, eso es lo que enseñaba, relativismo jurídico y ético, como fundamento de la democracia y de la formación del ciudadano.

Pero no fueron únicamente los sofistas los que practicaron una vinculación entre educación y ciudadanía. Otros, como Sócrates promovieron el autoconocimiento y el cultivo de la virtud civil. Platón propugnó una república diferenciada y ordenada, sustentada en la educación. De hecho, *La República*, es, simultáneamente, un tratado de *organización del Estado y un tratado de pedagogía*. Aristóteles<sup>7</sup>, por su parte, propuso una estrecha relación entre educación y sistema de gobierno en una sociedad integrada por hombres libres. No era casual la propuesta. El principal objetivo de la educación, para Aristóteles, era *formar buenos ciudadanos*. La educación debía adaptarse a cada régimen. De modo que, la educación de los jóvenes debía ser pública, común para todos, en correspondencia con el hecho de que la ciudad tenía un fin único. Así, Aristóteles, se manifestaba “No es el azar el que asegura la virtud del Estado, sino la voluntad inteligente del hombre”<sup>8</sup>. Y, señalaba que, si bien es verdad, que hay diferencia entre la *virtud privada y la virtud ciudadana*, y que no puede haber identidad entre ellas; sin embargo, en la república todos deben participar de la virtud cívica. En la *Política* reflexiona sobre la función del Estado como educador: “El cultivo de la virtud en sus ciudadanos es la primera obligación del Estado. La suprema virtud se resume en este doble imperativo: saber obedecer y saber mandar. El ser que obedece y el que manda no deben saber las mismas cosas. Sin embargo, el ciudadano tiene ambas cualidades. ¿Qué rasgo distingue al ciudadano? El hecho de que está revestido de poder, de que puede actuar como juez, como elector o como magistrado. El punto de partida de la educación ciudadana debe ser reconocer que el hombre es un ser moral, que en la escala animal sólo él percibe el bien y el mal. (...)”<sup>9</sup>. El legado democrático se manifiesta en Aristóteles como libertad, como poder para pensar.

Hay, incluso, evidencias que sugieren la existencia en Atenas de escuelas públicas que preparaban para el ejercicio de la ciudadanía. En el diálogo *Critón*, Platón dice: “¿Acaso no eran justas las leyes (*nomoi*) educativas que obligaban (*arangellontes*) a tu padre a educarte física y musicalmente?”. Asimismo, en el discurso de Esquines contra Timarco se dice: “Recordaréis conciudadanos, que Dracón y Solón *dictaban leyes para proteger la moral de nuestros hijos y que explícitamente prescribieron cómo debían ir vestidos y de qué manera habían de ser educados*”<sup>10</sup>. Dichas leyes, al parecer, establecían las horas de asistencia a la escuela (*didaskaleion*) y a la sala de gimnasia (*palaistra*), y contenían advertencias morales para el niño y el maestro. La presencia de escuelas en la ciudad es mencionada por Heródoto y Pausanias en sus relatos. Se sabe, además, que los atenienses votaban la sentencia de ostracismo escribiendo el nombre del acusado sobre pedazos de barro, lo cual lleva a suponer que los ciudadanos estaban uniformemente alfabetizados.

La evolución del Estado educador queda interrumpida en el Medioevo de la misma manera que desaparece el ciudadano, sustituido por el súbdito, desaparece el “Estado educador” y las escuelas monásticas, parroquiales y catedráticas sustituyen a las públicas. Ello es así porque el modelo educativo medieval, es forjado en consonancia con el régimen político que conocemos con el nombre de Cristiandad. En ese orden, el imperio de la Iglesia cristiana sobre las conciencias era absoluto y las ideas seculares son desterradas, así como cualquier atisbo de relativismo.

El Renacimiento y el Humanismo sentaron las bases para el desarrollo de la cultura moderna. La idea de una educación popular –aunque no necesariamente estatal– comenzó a difundirse al calor de las grandes mutaciones que se iniciaron con la invención de la imprenta por Juan Gutenberg (1450) y el descubrimiento de América por Cristóbal Colón (1492). La imprenta favoreció la aparición, en el siglo XVI, del libro de texto; sin embargo, ningún elemento del entorno social, dominado por relaciones feudales, hacía necesaria la idea de alfabetización general. La lectura y la escritura continuaron como un privilegio de una minoría social. Y, la Iglesia seguía detentando la hegemonía en materia educativa. De este modo, durante el Renacimiento, el modelo educativo seguirá siendo prácticamente un monopolio eclesiástico de carácter supraestatal. No ocurre así, sin embargo, con la educación superior, porque, aún siendo la Universidad fundamentalmente competencia de la Iglesia, presenta un notable interés para el Estado, dada su incidencia en la formación de los cuadros dirigentes, y, por tanto, en el reclutamiento de la burocracia estatal. La Universidad es, como sabemos, la que suministra las cualificaciones profesionales que necesitaban tanto la Iglesia como el Estado. El hecho de que las universidades sean principalmente eclesiásticas no obsta para que los monarcas intenten extender su dominio a este campo, bien de modo más o menos simbólico por medio de las regalías, bien de manera efectiva para asegurarse la formación de las élites que han de dirigir el país. El proceso de intervención es aquí mayor. Sin embargo, la Universidad sigue respondiendo al modelo medieval de suministrar teólogos y juristas, aunque las necesidades de las sociedades europeas empiecen ya a ser distintas. En algunos países el Estado intenta la reforma de las universidades, pero las grandes dificultades que encuentra hace que encamine sus esfuerzos hacia la creación, al margen de la Universidad, de nuevas instituciones educativas, en parte por la resistencia que la vieja *Universitas* opone a las reformas dirigidas a modificar sus objetivos sustanciales o su organización, pero en parte también por la voluntad que subyace en el Estado moderno de asumir competencias nuevas en el campo de la enseñanza superior. Surgen así a lo largo de los siglos XVI y XVII una escuela de navegación en Portugal, una escuela militar en La Haya, una escuela de ingenieros de caminos en Francia, un instituto de náutica y de minerología en España. Pero aún se estará lejos del “Estado educador”.

La actividad educativa del Estado con el despotismo ilustrado se hará más ostensible, impulsado unas veces por corrientes culturales que le estimulan a caminar en esa dirección. Pero, en definitiva, la intervención del Estado en la alfabetización popular forma parte de un proceso más amplio, el que conduce a la transformación de las monarquías autoritarias en monarquías absolutas: el campo de actividad del Príncipe se amplía, en este proceso, inexorablemente.

Cuando se pone fin a las monarquías absolutistas resurge como problema la educación del ciudadano y se engendra un conflicto de intereses entre el “Estado educador” y la Iglesia educadora. El fin de la hegemonía educativa de la Iglesia aparece vinculado a *la sustitución del súbdito por el ciudadano*. Así, vemos como se convierte en un tema de obligada reflexión la reforma educativa y la reforma del Estado. Y, como una depende de la otra. El paso definitivo en este sentido se da en la Modernidad, fundamentalmente, por el pensamiento ilustrado.

#### EL ESTADO EDUCADOR EN LA MODERNIDAD

Los autores modernos coinciden en atribuir un papel fundamental a la educación en la construcción del Estado, aunque no siempre se refieran a ella de manera explícita. Pero el proyecto cultural de la Modernidad, que se inspira en la Ilustración, se instauró en sus inicios como una *cultura pedagógica* a la que le atribuía una capacidad transformadora del individuo y de la sociedad. El objetivo de esta *cultura pedagógica*: *la consecución de una nueva humanidad que se expresaría mediante la aparición histórica de un nuevo ciudadano*<sup>11</sup>. El cambio en la concepción de la educación y en el papel social de la misma fue desde el principio un interés prioritario de los Ilustrados para los que la reforma moral del ciudadano sólo era posible en estrecha relación con la reforma educativa. Y, esta última, era contemplada como garante de la libertad y de la liberación del entendimiento. Según Lledó, esta tendencia supuso una ruptura del “modelo dogmático que establecía, en distintas formas de dominio e, incluso, de tiranía, el sentido de las palabras y de su utilización”<sup>12</sup>. Pero para que esto sucediera tenía que romperse la vieja jerarquización de la sociedad. Tenía que quebrarse el monopolio de la autoridad en el uso de la palabra y del discurso racional. Por eso, para el pensamiento ilustrado, al lado de las libertades públicas se afirmaban también otros derechos, como el de la educación que concierne al individuo como sujeto de la vida política –no como objeto–, como ciudadano que tiene *derecho a emanciparse del poder y a participar en él*. Son los llamados derechos cívicos o políticos, base de un nuevo régimen representativo que propugna el pensamiento ilustrado, cuya mejor expresión es el derecho al sufragio<sup>13</sup> que exige un ciudadano capaz de ejercer los derechos. A hablar y a ser escuchado.

La llegada a este punto fue el resultado de un largo recorrido evolutivo. Desde mediados del siglo XVIII el pensamiento ilustrado francés venía propugnando

una educación estatal. Filósofos como Diderot o Rousseau, parlamentarios famosos como La Chalotais o Rolland d'Erceville, profesores como Cuvier o Thiébaud, todos defendían *la idea de una educación que formara a la infancia y a la juventud en el molde nacional*, todos querían una educación uniforme para Francia, todos deseaban que los fines de la educación fueran delimitados en función de las necesidades de la sociedad y *no de los intereses de la Iglesia*, todos querían que los profesores fueran laicos y no eclesiásticos, todos, en fin, *apuntaban al Estado como protagonista de la educación*. De hecho, todavía bajo la monarquía absolutista se anunció un programa educativo que cubriría todo el territorio nacional y todas las clases sociales. No llegó a aplicarse por la caída del ministro Turgot<sup>14</sup> su postulador.

El análisis de la evolución del pensamiento ilustrado sobre la pedagogía permite observar que *la obra pedagógica fue pensada, desde sus inicios, como una obra política*. No puede extrañar, pues, que estuviera *la reforma de la educación estrechamente vinculada a la del propio Estado* y que su universalización se considerara como expresión de la democracia. De hecho, en los procesos históricos de democratización de la sociedad, la educación aparece como un elemento indispensable para la formación de una ciudadanía que participe en forma libre, racional y responsable en el desarrollo de éstos.

En todo caso, el discurso ilustrado asignó un importante papel político a la educación, como *mecanismo de emancipación* necesario para abandonar una ética de la creencia y promover una voluntad colectiva formada e informada, bajo la égida del *Estado emancipador* que, actuaría mediante la imposición progresiva de una razón universal.

Es a partir de la Revolución Francesa (1789), cuando se introduce la reforma del Estado absolutista por un Estado democrático y cuando estas tendencias se reafirman, de tal manera que el “asunto” de *la educación se convertirá en uno de los elementos fundamentales del discurso político dominante de todo gobierno democrático, como instrumento de legitimación*. La reforma educativa adquiere, particularmente, en los debates de la Convención Revolucionaria de 1789 una dimensión clave. *Se pretende una educación patriótica inspirada en los principios de la democracia, una educación laica, ofrecida gratuitamente por el Estado*. En la Asamblea constituyente de 1789 se elaboran varios proyectos de reforma de la educación dirigidos a ese fin. Destaca, el proyecto presentado por el diputado Condorcet<sup>15</sup>, que había trabajado con Turgot y compartido el proyecto de un programa educativo que cubriría todo el territorio nacional y todas las clases sociales, que, en los debates de la Asamblea, define *la reforma educativa como un instrumento de legitimación democrática, en cuanto a través de la educación se podía instaurar la igualdad*. La desigualdad de instrucción era, a su juicio, una de las tres fuentes de desigualdad social con la desigualdad de la riqueza y la desigualdad en el trabajo y, por lo mismo, *la instrucción debía ser uno de los medios para lograr la igualdad social*.



Así, con objeto de alcanzar la reforma política y moral, Condorcet promovió cuatro principios básicos que debían guiar la reforma educativa, a) la Educación debía ser obligatoria y universal, b) la Educación debía ser gratuita, c) la Educación debía ser permanente (implicaría esto una educación de adultos, pero, también, una educación continua) y, por último, d) la Educación debía ser gradual, es decir, debía adecuarse al desarrollo psíquico y físico del ciudadano. *Tales principios fueron defendidos no como un medio de aumentar los conocimientos, sino como un acto de justicia, en sus Memorias sobre Instrucción Pública (1792). En las Memorias aparecía una idea: la humanidad del ciudadano dependía de la posibilidad de ser educado y, en consecuencia, la educación aparecía, en su discurso, como el principal derecho exigible para el ser humano, exigencia de subsistencia más fuerte incluso que el derecho a la vida*<sup>16</sup>.

Pero, si la *reforma educativa era un acto de justicia* ¿qué educación debía recibir el ciudadano?

BAJO EL “ESTADO EDUCADOR” ¿QUÉ EDUCACIÓN DEBÍA RECIBIR EL CIUDADANO?

¿Qué fines orientan la propuesta educativa de Condorcet? Este, pretende unificar los aprendizajes de todos los ciudadanos y, a la vez, lograr una sociedad democrática capaz de garantizar el desarrollo de las capacidades de éstos. Cabe fijar un primer sentido de su reflexión, a saber, la *educación democrática es aquella que se imparte a todos por igual*. De ahí que entienda por democratización de la enseñanza abrir las instituciones educativas a todos los miembros de la sociedad, lo que desde los supuestos antropológicos y políticos enunciados en la Revolución Francesa (libertad, igualdad, fraternidad) determinaría *una implicación recíproca de los derechos de libertad e igualdad en la educación*.

A pesar de ser Condorcet un pensador representativo del pensamiento pedagógico ilustrado en lo que concierne a la universalización del sistema educativo, tiene aspectos propios que le singularizan respecto de éste, tales como proponer la educación como el principal factor compensatorio de la desigualdad social, considerar a la educación como instrumento de realización de la igualdad y la justicia. Así, gracias a una educación igual para todos, podría limitarse la desigualdad a términos razonables y alcanzar una nivelación social.

De la voluntad de hacer de la educación un instrumento de nivelación social proviene el derecho a una enseñanza igual para todos, que elimine o reduzca al máximo el sentido aristocrático de la enseñanza, en el doble sentido en que ésta se manifiesta, como sistema de aprendizaje de sólo a unos pocos, o como sistema de contenidos que pretendan perpetuar el *status* especial de unos pocos. Por ello, Condorcet, postulaba que el Estado asumiera la gestión directa de la educación *para que ésta se convirtiera en un servicio público abierto a todos*. La idea de la educación como servicio público, al margen del estamento eclesiástico, era, pues, el desenlace natural de un desarrollo ideológico impulsado y animado por estas ideas.

Así, pues, con Condorcet, la Modernidad entroncó la reforma educativa, por un lado, con *la idea de democracia* y con los principios filosófico-políticos sobre los que ésta descansaba, a saber, la teoría democrática asociada a la igualdad, la fraternidad, la comunidad, la igualdad de oportunidades, la participación ciudadana, el sufragio universal directo. Y, por otro, con la idea de que la realización del proyecto moderno suponía, a su vez, la *incorporación del saber como instrumento de intervención social y, por consiguiente, de modificación social*. Por ello, uno de los retos de la modernidad fue universalizar la escolarización inicial y afrontar la formación del conjunto de la sociedad<sup>17</sup>. En este sentido la generalidad y universalidad de la educación consistía en establecer no sólo un marco igualitario de desarrollo para los ciudadanos, sino, también, poner fin a los juicios a priori y a los modelos por imposición.

Condorcet *inscribe la educación en el marco de la ética de los derechos humanos en una sociedad democrática*, que mediante la facultad racional, la tolerancia y el humanismo, debía formar *un ciudadano autónomo, responsable, lúcido, libre de ignorancia y crítico*. Y, ante aquellos que creían que la nueva humanidad aparecería, mediante la Revolución, como creían muchos jacobinos, Condorcet *opone la de la maduración progresiva del ser humano mediante la educación y la instrucción*.

Aunque, en su concepción el Estado se constituía en educador estaba lejos de vincular la educación al poder político. Según Condorcet, el poder que tenía la educación como instrumento de conformación del ciudadano y de legitimación democrática llevaba implícito otras características, sin las cuales, no podría cumplir sus objetivos. Así, la Educación debía ser *independiente* esto quería decir, que debía tener independencia de cualquier poder político, pero, también, confesional. ¿Por qué? Según Condorcet el Estado y la sociedad van a ser considerados como realidades abiertamente distintas y contrapuestas: de un lado, el *Estado, pensado como un régimen de relaciones de poder entre gobernantes y gobernados, por tanto como un ámbito de relaciones entre desiguales; de otro lado, la sociedad, conceptualizada como un ámbito de relaciones entre iguales*. La Educación debía ser integral, debía responder a todos los aspectos de la vida ciudadana. Debía ser *universal*, es decir, la escuela tenía que extenderse a todos los ciudadanos, cualquiera que fuese su procedencia.

Pero, la idea de que la Revolución por sí misma cambiaría al individuo frente a quienes creen que es la educación quien lo cambiaría, como creía Condorcet, se instaurará en la Modernidad, como dos concepciones rivales, que relacionan enseñanza con el Estado de modos diversos, son, también, dos concepciones de una nueva humanidad que se abrirán paso y serán opuestas, en términos políticos: la de la maduración progresiva del ser humano mediante la educación y la instrucción, frente a otra, que lo presenta como inmediatamente regenerado, como efecto de la revolución. Sobre esta cuestión no va a haber unanimidad.

## LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO PÚBLICO Y LA MOVILIDAD SOCIAL

Es cierto también que no va a haber entre los revolucionarios unanimidad sobre el alcance y extensión de la educación como servicio público, pero sí va a existir un consenso en un punto fundamental: *el nuevo sistema educativo debía ser un sistema público, es decir, abierto a todos, atento a las necesidades de la sociedad, organizado y controlado por el Estado*<sup>18</sup>. Más allá de este acuerdo básico, las discrepancias serán muchas y muy variadas. Fuera de la convergencia general en la concepción del Estado como actor principal de la educación, los planteamientos son múltiples y, muchas veces, contradictorios sobre todo en la delimitación de objetivos: ¿formar la élite de la nación o elevar el nivel cultural del pueblo? ¿control por parte del Estado o control de las autoridades locales? ¿limitación de la instrucción pública a la enseñanza primaria –dejando los demás niveles a la iniciativa privada– o construcción de un sistema educativo nacional, público y gratuito? ¿libertad de enseñanza o monopolio estatal? ¿la educación como instrumento adecuado de transmisión de valores o, por el contrario, la educación como instrumento de emancipación humana?

De estas discrepancias, surgieron dos modelos distintos: *el liberal o dual* que contempla dos tramos educativos, una instrucción elemental y gratuita para el pueblo y otra superior y onerosa para las capas altas; *el social* originado en el pensamiento de Condorcet que propone una instrucción igual para toda la población y es el antecedente de la concepción de la *educación como un derecho*. Condorcet llegó a afirmar que “La sociedad debe al público una instrucción pública, como medio de hacer real la igualdad de los derechos”<sup>19</sup>. Se inicia, así, bajo el “Estado Educador” una tendencia que desemboca en la vertebración de la escolarización masiva y la caracterización de la educación como instrumento de promoción social, vinculada, posteriormente, en el siglo XX a la denominada igualdad de oportunidades. Por consiguiente, la educación deviene en un medio de acceso a la movilidad social<sup>20</sup>, a medida que los Estados la asumen como instrumento de movilidad, se instaura una concepción *meritocrática* de la sociedad, según ésta, idealmente, las sociedades debían tender a una mayor movilidad social fundándose en el mérito adquirido. Esto significaría que las personas que se esforzasen y tuviesen los méritos necesarios proporcionados por el conocimiento (de ahí la asociación con el concepto de meritocracia) podían, mediante el proceso educativo mejorar su calidad de vida y subir en la escala social<sup>21</sup>. La concepción de educación que está detrás de estas ideas es una concepción abierta. Educar es abrir y desarrollar posibilidades, construir para cada ciudadano un espacio más amplio de actuación.

## LA MOVILIDAD SOCIAL Y SUS DERIVACIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Sobre la movilidad social y el papel que ha desempeñado en ésta la educación hay que hacer algunas observaciones. Durante buena parte del siglo XX el sistema de instrucción pública ha sido el vehículo por excelencia del ascenso social. Las razones

son obvias, la necesidad del Estado de establecer filtros para la movilidad social, pero mantener mecanismos que la permitan, pues, una sociedad con baja movilidad social genera pocas esperanzas de progreso para sus miembros y, aunque, estas posibilidades coexistan con mecanismos, que permiten, al mismo tiempo, a las élites retener el estatus social de sus antepasados sin importar su esfuerzo personal, hay que establecer ámbitos de tránsito, individual, hacia el ascenso social. Cuando no se pertenece a un grupo elitista, y, por consiguiente, se inicia desde una posición desfavorable, la educación es generalmente la manera más segura de lograr ascender social y económicamente.

De hecho, la importancia de la educación como ámbito de desactivación de conflictos, interclasistas, con la estructuración de un medio admitido de movilidad social se demuestran con las denominadas “políticas educativas”<sup>22</sup>, cuyo control ha sido motivo de tensiones cruzadas en todas las sociedades desarrolladas contemporáneas. ¿Cómo se ha formulado este proceso de movilidad? El proceso de movilidad se ha estructurado en dos momentos, *el acceso a los estudios postobligatorios, en particular a los universitarios, y el acceso al ejercicio de las profesiones por parte de los titulados.*

¿Hay dificultades para que siga cumpliendo el papel de ámbito de resolución de conflictos? Algunas. Las dificultades de acceso a la movilidad social están asociadas, en principio, a precarios niveles de capacitación y habilidades cognitivas, que dificultan la incorporación productiva en el mercado de trabajo para el subsiguiente ascenso social. La carencia de posibilidades de acumulación de conocimiento y destrezas en el sistema educativo formal, juega en contra de la promoción social. Además, están, las dificultades para cubrir tanto los costos directos de la educación como los indirectos. *Por ello, se desarrolla una batalla, cada vez, más dura respecto de cuál debe ser la orientación de las políticas públicas, pues, la ventaja salarial de aquellos con altos niveles educativos se ha incrementado, mientras que la ventaja salarial de los trabajadores con niveles medios de educación ha caído de forma importante en los últimos 15 años, pero hasta entonces había venido funcionando la educación como medio de ascenso.*

Por supuesto, los grupos que se encuentran en una posición favorable y a los cuales no les conviene movilizarse hacia abajo utilizan la educación para perpetuarse, por lo cual es muy difícil para los grupos menos favorecidos poder acceder a esta educación e intentar llegar a un nivel superior en la escala social. Así, que se consagra una tendencia de asociar bienestar y educación, —que sólo en la última década ha experimentado una transformación—, otorgando a la educación una preeminencia central en los objetivos de las políticas públicas de prácticamente todos los países democráticos del mundo. No es fácil poner una valoración social única sobre el logro de la universalización escolar de una nación. Hay multitud de indicadores a considerar, pero la medida más directa y cuantificable es el efecto que la educación ha tenido —y tiene— en el bienestar individual y en la productividad social.

## LA CONTRAREFORMA DEL ESTADO EDUCADOR

La aparición después de la II guerra mundial de los derechos sociales supuso una transformación de la concepción política del ciudadano y, por consiguiente, de su derecho a la educación. El derecho a la educación como derecho social fue reconocido en las constituciones particulares, pero, también, se internacionalizó. Como los demás derechos sociales, la educación se incorporó al Derecho público internacional, operándose un fenómeno de trascendentales consecuencias<sup>23</sup>, como el aumento de la matriculación en la educación secundaria y superior. Es cierto que algunos textos internacionales no obligan a los Estados, como es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, cuyo artículo 26 proclama el derecho de toda persona a la educación, y que sólo tiene una autoridad moral para los Estados. Pero son ya varios los tratados internacionales que han sido ratificados por diversos Estados europeos que tienen fuerza de obligar en los respectivos territorios nacionales.

Los derechos sociales suponen un cambio en la misma concepción de los derechos individuales y del estatuto del ciudadano, pues, ya no se parte del *reconocimiento de la persona como un ente abstracto o genérico*, sino que ahora el ciudadano es visto en su especificidad, en sus distintas maneras de estar en la sociedad, como menor, como adulto, como anciano, como mujer, como minusválido, confluyendo normalmente en un mismo sujeto varios derechos derivados de las distintas situaciones en que el individuo se encuentra. El derecho a la educación implicará, desde entonces, no sólo el derecho a recibir una educación elemental, sino también el acceso a la enseñanza secundaria y, lo que no deja de ser relevante, a la enseñanza universitaria o superior. Fruto de esta concepción *es la escolarización masiva de la población en todos los niveles educativos. También la aparición de problemas nuevos derivados de la masificación: el fuerte incremento del gasto público*<sup>24</sup>.

Ante, el “Estado Educador” y el gasto público generado por el cumplimiento de esta función, el neo-liberalismo, la corriente ideológica que en la década de los noventa se constituyó en la línea de pensamiento social y político de mayor consenso entre las instituciones financieras, reacciona e introduce una nueva concepción concerniente al papel que el Estado debía jugar, consistente en reducir a éste a un rol, puramente, subsidiario. Su papel consistía en vigilar el cumplimiento de las reglas de juego y facilitar la interacción entre las fuerzas e intereses espontáneos de los individuos. Ser garante de la libre competencia y asegurar la propiedad privada, pero no podía ir más allá. Los gastos sociales debían limitarse a la mínima expresión. Se ponía, así, fin al rol del “Estado Educador” necesitado para sostenerse de gasto social. Se invertía el recorrido iniciado en la Modernidad, puesto que en el neo-liberalismo *la desigualdad se convierte en un valor positivo*. Ello entrañaba la revisión de una larga evolución que coincidía con la evolución del Estado moderno y de la propia democracia, basándose en equívocos teóricos, como el principio de que *hay que disminuir la extensión del Estado, para aumentar*

*el protagonismo de la sociedad*, como si se tratase de dos instancias situadas en planos diferentes. Pero, fundamentalmente, entrañaba no sólo una revisión de la protección social sino muy especialmente de la educación *asociada a la idea de igualdad y considerada como instrumento de movilidad social*. La reforma educativa se incluyó, como prioritaria, en la agenda reformista del neo-liberalismo y ha venido siendo impulsada, desde los años noventa, con desigual éxito, pero de manera persistente y sin perder posiciones en las revisiones parciales que se han venido efectuando.

Ciertamente, en las dos últimas décadas las reformas educativas han supuesto un cambio sustancial de qué se entiende por “educación” bajo el impacto de los principios del neoliberalismo económico<sup>25</sup>, que han marcado la pauta a la hora de acercarnos a discutir la educación como problema<sup>26</sup>. En el contexto de las reformas educativas se ha caracterizado a la educación como objeto de libre elección en el mercado. Así, el mercado aparece como espacio “natural” de socialización y resolución de las deficiencias educativas. Frente a la crisis de la institución escolar, el neoliberalismo asume como eje rector la libertad del individuo, en *tanto consumidor inscrito en la lógica del mercado*. En consecuencia con esta orientación desreguladora, se sostiene que sólo la libre competencia puede hacer que las escuelas mejoren, postulado asociado a su vez a la consigna ideológica de “devolver a los padres la decisión sobre la educación de sus hijos”. Bajo una fórmula en apariencia estrictamente “técnica”, *lo que en el fondo se propone es la disolución del papel de la ciudadanía en la definición del hecho educativo* (tema concerniente a la *res pública*), en favor de un horizonte atomizado, regido exclusivamente por los patrones de consumo.

Paralelamente, dentro de la escuela se postula el “ideario profesionalista” como nueva imagen del trabajo docente. Ideario basado en pilares tales como la instrumentación máxima del saber técnico, la reestructuración desreguladora dirigida a incrementar la calidad del producto educativo y el llamado a propiciar una mayor iniciativa competitiva de los centros, de cara directa a sus clientes potenciales. *Sustituyendo la idea del ciudadano por la de cliente*. Sobre esta base, la renovación educativa se apoya en una nueva “cultura organizativa” que funciona como “ambiente” circundante de la escuela, *asumida ahora como empresa de marca*. Así, es la escuela corporativa con imagen de marca distintiva y no el sistema escolar en su conjunto, quien constituye la unidad básica de cambio, dentro de un programa que abandona los parámetros tradicionales de transformación institucional reformista, en favor de la imagen de la escuela “individual” que se distingue de otras y compite con otras en la oferta de saberes, ajustados a las necesidades del cliente, cuyo perfil democrático se ignora. Pues, para el neoliberalismo es el interés privado el que debe primar sobre el público y por tanto se incentiva la solución individual de las necesidades sociales.

En ese contexto, llama la atención que sus principios filosófico-políticos (la teoría democrática asociada a la igualdad, la fraternidad, la comunidad, la igualdad de

oportunidades, la participación ciudadana, el sufragio universal directo y secreto), han tendido a desvanecerse, en la organización de la enseñanza, desde las escalas inferiores del modelo educativo. ¿Por qué? Asistimos al fortalecimiento progresivo de discursos defensivos de un mundo “abierto” y globalizado que bajo el lema de una “nueva cultura del trabajo” introducen nuevas formas innovadoras de control personalizado e incrementa el control desde los peldaños inferiores de la educación hasta los superiores, a la par que se imponen esquemas no convencionales de empleo y consumo en los que la figura del ciudadano se desvanece, como la democracia misma, como sistema de organización política y social.

El sistema educativo es reformado en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, que fueron originalmente acuñadas por la pedagogía estadounidense del eficientismo industrial. Estos conceptos son trasladados al campo pedagógico y, en general al de las ciencias humanas, pero son conceptos empresariales. De esta manera, se vincula lineal y mecánicamente el sistema educativo con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. Se considera a la educación como sistema de producción de *capital humano*, como inversión personal y colectiva, la cual debe, por lo tanto, *ser rentable en términos económicos*<sup>27</sup>. En el sistema educativo se ha impuesto el concepto economicista neoliberal de la “eficiencia” referida a la “relación entre factores de producción y productos finales”.

Así, la educación es considerada como una empresa y desnaturalizada de su finalidad: *el pleno desarrollo del ser humano y de su sociedad en el sentido más integral*.

Estas ideas son el resultado de la generalización de la ideología neoliberal y de crítica al Estado y a las políticas públicas, entre ellas, la política educativa. La definición del individuo como medio y no como un fin en las nuevas concepciones educativas, se expresa, meridianamente, al quedar reducido el ciudadano a una vulgar y despersonalizada definición de “recurso humano”. Esta noción es asimilable al concepto de “capital humano” que impone la racionalidad económica neoliberal que caracteriza al individuo como “medio” para fines netamente mercantiles. Así, la educación es definida, como mercancía y, a la vez, como “medio de producción” de mercancías culturales, como una suerte de fábrica de “recursos humanos”. Al reducir la educación a una simple mercancía se le deja como objeto de consumo: a ella tendrán acceso quienes dispongan de los recursos suficientes para comprarla en los términos en los cuales se ofrezca en el mercado. La educación queda, de esta manera, *despojada de cualquier sentido formativo*, sustituido por un sentido *lucrativo*. Se imparte una educación según un modelo tecnocrático: se trata de entrenar mano de obra hábil pero acrítica, por ello, se jerarquizan los campos tecnológicos en detrimento de lo humanístico, ético y social. *El sentido formativo de la educación es sustituido por una moral pragmática, orientada por la ganancia y el máximo beneficio individual*. Desaparece el ciudadano sustituido por el consumidor y con él desaparece el Estado Educador.

#### LA “NUEVA” RACIONALIDAD EDUCATIVA Y EL FIN DEL ESTADO EMANCIPADOR

La nueva racionalidad educativa se asienta en la idea de que el mercado no sólo es la institución social que asigna eficientemente los recursos, *sino que es el regulador de decisiones sociales y hasta debe ser el conductor de políticas*, desplazando así al Estado, a quien reduce a su mínima expresión. Dentro de esta lógica los objetivos primordiales *son el individualismo, la atomización social y el predominio de las élites, sin preocupación alguna por la justicia social*. Ahora bien, la experiencia ha demostrado que el mercado es incapaz de resolver los problemas que afectan a la humanidad. Esta idea del mercado autorregulado como directriz de la sociedad es una ficción que históricamente ha amenazado con destruir la propia sociedad, obligando al estado a regular y controlar la economía, a fortalecer sus estamentos políticos y a garantizar la redistribución de la riqueza, como precisamente sucedió en el período de postguerra que fue, paradójicamente para los neoliberales, el de mayor crecimiento para el capitalismo. Además, *el mercado no es un escenario neutral*, donde interactúan iguales, ya que es inobjetable el predominio de los monopolios. La “bondad” del mercado se fundamenta en su capacidad de satisfacer las necesidades humanas, pero *en el mercado sólo se expresan las necesidades de quienes tienen poder de compra*. Las necesidades de los más necesitados no se muestran. Así, el neoliberalismo se presenta como respuesta única frente a los problemas actuales y en el campo político, lo que realmente está en el fondo de la crítica antiestatal del neoliberalismo es la guerra contra su verdadero enemigo que es la democracia. *No es al Estado al que combate sino al Estado democrático y, por extensión, al ciudadano democrático*. Para que un sistema político sea una verdadera democracia debe existir la obligación de que los poderes públicos, libremente elegidos, controlen, corrijan y dirijan el juego de la economía y del mercado, en defensa de los derechos de la gran mayoría de los ciudadanos, para impedir que la voracidad de una minoría se apropie de toda la riqueza y el poder. Pero, igualmente, es necesario que exista un ciudadano capaz de asumir las responsabilidades que exige el Estado emancipador.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

A manera de conclusión sólo señalar que, desde sus orígenes los valores de la cultura democrática aparecen como el resultado del aprendizaje social. Sólo cuando los ciudadanos los aceptan, los convierten en pautas de conducta cotidiana. Así, la educación como método de aprendizaje de valores democráticos resulta clave en la consolidación y perfeccionamiento de la democracia. El papel que cumple el aprendizaje se debe, fundamentalmente, a que los valores de la democracia no son verdades reveladas o hábitos naturales. Hay que enseñarlos. No hay evidencia de que hayamos nacido con ellos o que aparezcan por generación espontánea. La devoción



a la dignidad humana; la libertad; la igualdad de derechos; la justicia económica y social; el respeto a la ley, a la civilidad y a la verdad; la tolerancia de la diversidad; la solidaridad; la responsabilidad personal y la cívica; el autorrespeto y el autocontrol, todo esto existe y podrá seguir existiendo en la medida en que sea enseñado, aprendido y practicado. De no hacerse, la democracia estaría en peligro de decaer o desaparecer. Y las reformas educativas que ponen fin al estado educador tienden a hacerla desaparecer. En este contexto, me parece oportuno recordar lo manifestado por Lledó, “toda sociedad que tenga conciencia de sí misma, como tal sociedad y que aspire a su organización y su progreso ha de encontrar el logro o la frustración de sus empeños en el reflejo de su sistema educativo”<sup>28</sup>.

## NOTAS

- <sup>1</sup> La palabra “educación” proviene del latín *educu-as-are* que significa “criar”, aunque algunos lo confunden con *educu-is-ere*, que quiere decir “sacar de adentro”.
- <sup>2</sup> Lledó Iñigo, Emilio, *Ser quien eres*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2009, p. 199.
- <sup>3</sup> La sofística ocupó el lugar dejado por la teoría democrática más antigua de Simonides y Esquilo, que todavía pervive en Heródoto.
- <sup>4</sup> Lledó Iñigo, Emilio, *Ser quien eres*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2009, p. 155.
- <sup>5</sup> Nicolás Abagnano, *Historia de la filosofía*, tomo I. Editorial Montaner y Simón, Barcelona, 1987.
- <sup>6</sup> Cf. Barrio Gutiérrez, 1984, pp. 21-22.
- <sup>7</sup> Aristóteles no simpatizaba con la democracia, pero se ocupó de ella e hizo una taxonomía de los regímenes políticos (monarquía, aristocracia, república y sus correspondientes formas degeneradas: tiranía, oligarquía y democracia), relativizando el valor de cada uno.
- <sup>8</sup> Aristóteles, *Política*, Editorial Gredos, Madrid, 1994.
- <sup>9</sup> Ib. Es significativo que continúe reflexionando sobre el fin humano. Para Aristóteles, “el verdadero fin de la naturaleza es la inteligencia y, por lo tanto, la educación debe subordinar el instinto (parte irracional). La educación debe darse en el siguiente orden: primero el cuerpo, enseña el instinto y luego la inteligencia”.
- <sup>10</sup> Esquines, *Discursos. Testimonios y cartas*. Introducciones, traducción y notas de José María Lucas de Dios. Editorial Gredos, Madrid, 2002. Esquines fue acusado por Demóstenes y por Timarco de alta traición. Esquines contraatacó con su discurso *Contra Timarco*, acusando en éste a Timarco de haber perdido el derecho de hablar frente al público como consecuencia de sus relaciones con jóvenes que le habían dejado una reputación de prostituto. Timarco había sido el eromenos de muchos hombres en la ciudad portuaria del Pireo. Este discurso, es considerado muy importante por la gran cantidad de leyes atenienses que Esquines cita.
- <sup>11</sup> La educación moderna empieza en el siglo XVIII, cuando la nueva concepción educativa es asumida en Francia en la Revolución de 1789 y discutida en la Convención Republicana.
- <sup>12</sup> Lledó Iñigo, Emilio, *Ser quien eres*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2009, p. 136.
- <sup>13</sup> Hay que tener presente que para el pensamiento ilustrado estos derechos harán posible el control de los gobernantes por los gobernados: son la base del régimen democrático (la democracia, se ha dicho, es la sociedad de los ciudadanos). En este sentido, sólo nos queda decir que el Estado liberal comprenderá pronto la necesidad de tener ciudadanos ilustrados que hagan posible el nuevo régimen (así, por ejemplo, la Constitución española de 1812 establecerá tempranamente la obligación de saber leer y escribir para poder “ejercer los derechos de ciudadano”).
- <sup>14</sup> Anne Robert Jacques Turgot, barón de Laune, más conocido como Turgot, (París, 10 de mayo de 1727-18 de marzo de 1781) fue un político y economista francés, fundador de la escuela de pensamiento económico conocida como fisiocracia. Nacido en el seno de una familia de notable experiencia política, abandonó la carrera eclesiástica poco antes de su ordenación. Tuvo amistad con Condorcet, Pont de Nemours, Gournay y otros intelectuales cercanos a la escuela fisiócrata de pensamiento económico. Tras finalizar sus estudios de derecho, inició una exitosa carrera en la Administración que, en 1761, le permitió acceder al cargo de intendente de la región de Limoges, donde exhibió unas extraordinarias dotes administrativas. Turgot es nombrado ministro de Maurepas, el mentor del rey, al que había sido muy recomendado por un amigo común, el abad Very. Su nombramiento como ministro de Marina en julio de 1774 tiene una buena acogida, en especial entre los filósofos. Fue ministro de Finanzas.
- <sup>15</sup> Jean Antoine Marie Nicholas de Caritat, Marqués de Condorcet (1743-1794) era el hijo mayor de una antigua familia de la nobleza francesa. Formado como matemático, escribió una serie de tratados técnicos al principio de su carrera y colaboró en la gran Enciclopedia francesa. Fue miembro de un reducido círculo de filósofos y científicos franceses que

popularizaron la ilustración. Aunque ocupaba el cargo de inspector general de la Real Casa de la Moneda, Condorcet apoyó con entusiasmo la Revolución Francesa y llegó a ser ministro de la Asamblea Legislativa revolucionaria. Interesado en la reforma de la educación, redactó el borrador de un plan de financiamiento de las escuelas públicas e independientes. También apoyó la creación de la República, pero se opuso a la ejecución de Luis XIV. Su talante moderado le enfrentó a los jacobinos radicales. Fue arrestado y en 1793 se convirtió en fugitivo. Al final le detuvieron después de una espectacular persecución y murió en la cárcel. En España, el pensamiento pedagógico de Condorcet tuvo repercusión en Jovellanos, quien publica en 1802, su Memoria sobre educación pública (o Tratado Teórico-práctico de enseñanza). Consta de seis partes y sigue de cerca la estructura del Informe de Condorcet.

<sup>16</sup> Condorcet en su libro postrero, *Bosquejo de un cuadro histórico del progreso del espíritu humano* (1795), decía que el progreso de la inteligencia se medía con la práctica de la razón, de la tolerancia y de la humanidad.

<sup>17</sup> La enseñanza había servido en el Antiguo Régimen para discriminar a unos grupos humanos, frente a otros. De hecho, en el Antiguo Régimen, aun existiendo distintos modelos educativos, el Estado era indiferente a la educación, que constituía un monopolio eclesiástico.

<sup>18</sup> La decisión del Estado francés de ocuparse directamente de la beneficencia y de la enseñanza significó un cambio radical. Con ello, las medidas revolucionarias de la Asamblea no sólo abolieron los estamentos privilegiados o el régimen señorial, sino que funciones realizadas por los citados estamentos, en este caso el estamento eclesiástico, se asignaron a una nueva Administración, inaugurando así una política de servicios públicos de nueva planta, secularizados y estatales.

<sup>19</sup> Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Editorial Morata, S.L. Madrid, 2001.

<sup>20</sup> La movilidad social esta vinculada a la teoría de las clases sociales y a la teoría de la meritocracia y consiste en los movimientos o desplazamientos que efectúan los individuos, las familias, o los grupos dentro de un determinado sistema socioeconómico. Existen dos formas de movilidad social: la horizontal y la vertical. En su otro significado, quiere decir en qué medida el logro socioeconómico se hereda.

<sup>21</sup> Por esta razón, se hace énfasis en el logro escolar y en la necesidad de facilitarle el acceso a los menos favorecidos a una educación de calidad, ya que este es el mecanismo más importante a través del cual los hijos de padres pobres (probablemente poco educados) pueden acceder a mejores niveles de vida.

<sup>22</sup> Las políticas educativas son una expresión de las denominadas “políticas públicas” por medio de las cuales se implementa la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad.

<sup>23</sup> Como consecuencias notorias hay que señalar las siguientes: en primer lugar, el individuo, o los grupos sociales, se han convertido en sujetos del Derecho internacional; en segundo lugar, los derechos sociales han sufrido un proceso de positivación al haber sido reconocido no sólo por las declaraciones internacionales, sino también por los convenios multilaterales entre los Estados; por último, estos derechos han conseguido amplia cobertura en la jurisdicción de los organismos internacionales. De todo ello lo que interesa resaltar ahora es que, aparte de la revolución que pueda suponer para el Derecho internacional que no sean sólo los Estados los sujetos del mismo, sino también los individuos, lo importante es que la regulación internacional de estos derechos tiene en determinados casos fuerza vinculante para los propios Estados, pudiendo invocarse tales derechos ante los tribunales internacionales.

<sup>24</sup> También aparecieron otros problemas, tales como, la devaluación de la enseñanza, inflación de títulos académicos, etc. No obstante, la reacción de los Estados europeos, en general, no fue, en principio, la de restringir el ámbito del derecho a la educación o abdicar de sus responsabilidades, sino la de aumentar los recursos, impulsar la formación profesional de nivel medio o superior, acentuar las exigencias de acceso a la enseñanza universitaria o redefinir sus propios niveles de prioridades (en este sentido es significativo que la ley francesa de 1989, de orientación sobre la educación, establezca en su artículo 1º que “la educación es la primera prioridad nacional”).

<sup>25</sup> Los principios de libre mercado, libre juego de la oferta y la demanda, libre comercio nacional e internacional, etc., ajenos a la “formación” se han incorporado a ésta como base medular de la misma.

<sup>26</sup> Disfrazado de crítica general sobre la modernidad, se ponen en cuestión los principios igualitarios. Se habla en definitiva del fin de la historia (al concluir la confrontación teórico-filosófica heredada del siglo XIX entre capitalismo y comunismo), de la muerte de las ideologías (entendidas como grandes explicaciones sobre el mundo, para imponerse como praxis política), pero también se teoriza, con no menos vehemencia y nostalgia, sobre el fin de las utopías (de los grandes megaproyectos políticos, vendedores de ilusiones y grandes realizaciones futuras y, por consiguiente, de todos los instrumentos de cambio formulados en el sistema educativo).

<sup>27</sup> Estos son los principios que rigen los programas educativos, en términos generales, de los acuerdos de Bolonia y que responden a los postulados por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Según este razonamiento, invertir mejor no significa invertir más, sino desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad.

<sup>28</sup> Lledó Iñigo, Emilio, *Ser quien eres*, Pressas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2009, p. 219.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES, *Política*. Ed. Gredos, Madrid, 1994.
- BOWEN, J., *Historia de la educación occidental*. Herder, Barcelona, 1990.
- BOURDIEU, P., *La distinción*. Taurus, Madrid, 1984.
- BRENNAN, T., *Political Education and Democracy*. Cambridge University Press, 1981.
- DANY, R., *L'Enfant et l'Éducation*. Armand Colin, París, 1992.
- DE LA ROSA, B., *Educación cívica y comprensión internacional*. CEAC, Barcelona, 1977.
- CONDORCET, *Tableau historique des progrès de l'esprit humain. Projets, Esquisse, Fragments et Notes (1772-1794)*, bajo la dirección de J.P. Schandeler y P. Crépel, París, INED, 2004.
- \_\_\_\_\_, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Editorial Morata, S.L. Madrid, 2001.
- CRÉPEL, P., in R. Rashed (dir.), *Sciences à l'époque de la Révolution française*. Blanchard, París, 1988, pp. 267-325.
- CROMPTON, R., *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Tecnos, Madrid, 1994.
- ERIKSON, R. y GOLDTHORPE, J., *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies* Oxford: Clarendon Press, 1993.
- HOBBSBAWM, E. J., *La era del capitalismo (1848-1874)*, Madrid, Guadarrama, vol. I, 1977.
- KORIOLOF, F., *Lenin y la pedagogía*, Ediciones Progreso, México, 1977.
- KYMLICKA, W. y W. NORMAN, "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory", en *Ethics*, núm. 104, enero de 1994, pp. 352-381.
- LLEDÓ IÑIGO, E., *Ser quien eres*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2009.
- LIPSET, S.M., *El hombre político*, Tecnos, Madrid, 1981.
- LOCKE, J., *Pensamientos sobre educación*, Akal, Madrid, 1986.
- MONCHAMBERT, Sabine, *La liberté de l'enseignement*, París, Presses Universitaires de France, 1983.
- MONTES, P., *El desorden neoliberal*. Ed. Trotta. Madrid, 1996.
- NIE, N. H., et al., *Education and Democratic Citizenship in America*, The University of Chicago Press, 1996.
- PAGÉS, J., et al., *La educación cívica en la escuela*, Paidós, Barcelona, 1984.
- PLATÓN, *La República*, Edicomunicación, México, 1993.
- PUIG, J.M., *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona, 1966.
- ROUSSEAU, J.J., *El contrato social*, Nuestros Clásicos, UNAM, México, 1969. Le Citoyen, Presses Universitaires de France, 1974 y *Emilio o la educación*, Ed. Bruquera, Barcelona, 1979.