

Tesis doctoral

# **Justicia y educación: una reconceptualización**

Autor: Juan José Sosa Alonso

Dirigida por Javier E. Marrero Acosta



A Cristina, a Kira y a Coco.

Ellos saben por qué.

A mis hijos.

## Prefacio

¿Qué lleva a un sujeto como yo, a mi edad, a querer hacer una segunda tesis? Y, además, a quererla centrar en la cuestión tan controvertida y difusa como es la justicia y la educación.

No es fácil resolver estas dos cuestiones. La primera tiene que ver con un malestar íntimo, una sensación de carencia personal...y la segunda, deriva de un malestar externo, de una disonancia o una ausencia en el marco de la disciplina académica en la que me muevo. En el fondo, ambas se funden en una: quería resolver mi falta de formación relativa al problema de la justicia y la educación.

Esta tesis, en ese sentido, al surgir de una *ética del malestar*, es muy foucaultiana. No sólo porque me haya apoyado mucho en Foucault en muchos de sus apartados, sino porque esta *disciplina* a la que me he sometido tiene mucho de *tecnología del yo* (una especie de *hypomnemata*), orientada a transformarme, tratando de atender a esa “*violencia ética*” que me mueve, buscando resolver mis *malestares*.

Se trata, por tanto, de un trabajo que he hecho por mí y para mí. Puede parecer muy *egológico*, pero no lo es. Es, también, el requisito para *poder ser para otros*. No busca, principalmente, méritos ni reconocimientos, sólo una forma de relacionarme con el saber, con la verdad, con el conocimiento y, en la medida de lo posible, con la mayor humildad, abrir espacios de diálogo y reflexión que contribuyan a la justicia en la educación.

Con respecto a esto último, espero haber aportado algo. Con respecto a lo primero, el intento de resolver mis incapacidades, insuficiencias y *malestares*...tendré que seguir trabajando. Mitigas unos, pero aparecen otros (¿Deleuze?). En fin...

Antes de proceder, quiero señalar que esta andadura no hubiera podido materializarse sin el acompañamiento de esas figuras que, con su presencia, han inducido en mí una necesidad de “*cuidarme*” (y vuelta a Foucault), y que, además, lo han hecho posible. Esas figuras que son maestros sin querer serlo, pero que lo son, sin buscarlo. La primera, obviamente, mi querido tutor Javier Marrero, a quien debo agradecer el hecho de haber querido dar este paso. Javier es de esas personas que te anima a buscar perfeccionarte, a “*que quieras hacer algo contigo mismo*”. Te induce a pensar que puedes ser un “*otro mejor*”, y eso te lleva a “*intentar*” ser un “*otro mejor*”. Y eso lo consigue sin necesidad de decírtelo, lo hace ofreciendo una *estética de sí* que, sin él pretenderlo ni tú buscarlo, te acaba guiando. Cuando pienso en la

idea de *parrhesia*, la personificación que me viene a la mente es Javier. La consecuencia, casi 500 páginas de tesis y cuatro años de trabajo...Gracias Javier.

En este recorrido me he encontrado con otros compañeros que han sido fundamentales en ese proceso de abrirme a otras verdades y otros mundos que desconocía. María Lourdes González Luís y Juan Manuel Díaz Torres, que me ayudaron a perfeccionar una parte esencial de este trabajo y, sobre todo, a salir de la cápsula, pequeña, que representa el saber que normalmente enseñas en torno a “tus asignaturas”, para asomarte a los solares de la filosofía de la educación, de la Pedagogía, de la hermenéutica, de las epistemologías del sur...De la crítica a la crítica, buscando sustancia, en la crítica. Gracias Juan Manuel y Kory.

Al profesor Michael Uljens, de la Åbo Akademy de Vasa (Finlandia) cuya coincidencia en mi interés por la *Pedagogía General* de Dietrich Benner nos llevó a un proceso de colaboración (nos hemos visitado ya en tres ocasiones) y hemos dedicado largas horas de charla y formación del que yo, evidentemente, he salido muy beneficiado. La guía de Michael en las cuestiones relativas a los procesos de subjetivación, la perspectiva fenomenológica en educación y la mejor comprensión de la teorización de Dietrich Benner han sido fundamentales para que las pudiera integrar (no sé con cuánto éxito) en este trabajo. Gracias Michael.

Mi interés por profundizar en la justicia en la educación se ha visto muy beneficiado por mi participación en un proyecto de investigación nacional titulado *Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad* (NUPE). En realidad, mi incorporación al equipo de NUPE supuso generar el marco, la estructura, que me permitió “cristalizar” muchos procesos de reflexión y generar un marco conceptual que, en buena medida, es el que presento aquí. En ese proceso, los compañeros de NUPE en Canarias (Ana Vega, Diego Santos y, de nuevo, Javier Marrero) han sido una pieza fundamental.

También lo han sido la otra coordinadora de NUPE, la profesora Carmen Rodríguez Martínez, de la Universidad de Málaga y, en general, todo el equipo investigador que Carmen y Javier tan bien han dirigido. A todos ellos quiero darles las gracias.

Uno es lo que las personas que le rodean le ayudan a ser. Sin duda, este trabajo es gracias a ellos...y a muchas otras personas que han estado ahí. Al final, este proceso lo que ha hecho es ponerme en relación con mi propia historia, la genealogía de mi yo...que es deudor de tantos y de tantas...a todos ellos, gracias.



### Nota sobre uso de lenguaje no sexista.

He tratado de ajustarme a lo largo de todo el texto al uso de un lenguaje no sexista. En ocasiones, por tratarse de citas literales de un pasado no inclusivo, se ha mantenido la cita en su forma original.

En otras ocasiones, se mantiene el uso del masculino genérico porque el uso de un lenguaje más inclusivo distorsionaría el significado de lo que se pretende trasladar. Por ejemplo, en el momento de describir las relaciones intersubjetivas profesor-alumno, de naturaleza estrictamente diádica, el empleo de la expresión alternativa profesorado-alumnado, o equivalente, distorsionaría esa singularidad de la que se habla y que es esencial al fenómeno que se describe.

En otras ocasiones se ha mantenido la expresión masculina porque las connotaciones de significado son diferentes entre la forma masculina y la forma femenina. Por ejemplo, al referirme a la figura del “maestro”, en el sentido en que se describe en el contexto del capítulo 5 (ver, por ejemplo, texto de Claude Magris que se reproduce), la versión equivalente femenina no implica la misma carga simbólica.

En ningún caso debe pensarse que me sienta comprometido con la necesidad y justicia de mantener un lenguaje inclusivo en este tipo de documentos, como forma de avanzar hacia una sociedad globalmente más justa.

## Índice

1. Justificación y planteamiento .....	8
1.1. Introducción y antecedentes .....	8
1.1.1. ¿En qué contexto surge este trabajo?.....	25
1.1.2. La crisis de la escuela .....	31
1.1.3. La alternativa de la <i>Bildung</i> .....	39
1.2 Planteamiento de la tesis.....	42
2. Sobre la idea Justicia.....	53
2.1. La idea original de justicia.....	53
2.2. La idea de Justicia Social.....	68
3. Justicia social en la educación .....	94
3.1. Justicia social en, para y a través de la educación.....	94
3.2. Justicia distributiva en la esfera de la educación.....	106
3.2.1. Universalización de la educación e igualdad de oportunidades educativas como mecanismos de justicia distributiva (justicia social) .....	110
3.2.2. El problema de la asignación de plazas escolares y el agrupamiento interno del alumnado.....	137
3.2.3. Otros factores que afectan a la distribución de la educación escolar.....	160
4. Limitaciones de la justicia distributiva en educación.....	170
4.1. Limitaciones a la idea de educación como un recurso <i>distributable</i> .....	174
4.2. La educación desde la perspectiva de la <i>Teoría del Capital Humano</i> .....	181
4.2.1. Orígenes, fundamentos y desarrollo de la <i>Teoría del Capital Humano</i> .....	181
4.2.2. Críticas a la <i>Teoría del Capital Humano</i> .....	185
4.3. Crítica pedagógica a la perspectiva distributiva.....	205
5. Relaciones olvidadas entre justicia y educación.....	227
5.1. Justicia y educación en Platón.....	228
5.2. ¿Qué fue de la ética del “cuidado de sí”? .....	239
5.3. Ética, estética y subjetivación.....	256
6. De la escuela “pastoral” a la escuela neoliberal: genealogía de una escuela injusta.....	282
6.1. El origen de la injusticia educativa: el surgimiento de la escuela “pastoral”.....	284
6.2. La institucionalización de la injusticia educativa: la escuela “tardomoderna”.....	298
6.3. La exacerbación de la injusticia: del progresismo al neoliberalismo en la escuela posmoderna .....	312



7. Hacia una escuela más justa. ....	345
7.1. Líneas de fuga para imaginar una escuela más justa.....	347
7.1.1. Sujetos-docentes resistentes, o cómo se constituye el <i>psicólogo parresíasta</i> .....	354
7.1.2. Espacios didácticos con potencial para promover relaciones pedagógicas justas. ....	360
7.2. Un marco de reflexión pedagógica para una educación justa.....	372
8. La <i>Allgemeine Pädagogik</i> de Dietrich Benner: un posible marco de reflexión pedagógica para pensar una educación más justa .....	388
8.1. Aplicabilidad de la teorización alemana y la tradición de la <i>Bildung</i> .....	392
8.2. Características y fundamentos teóricos de la Pedagogía General de Dietrich Benner .....	410
8.2.1. ¿Qué es una educación no afirmativa?.....	410
8.2.2. El modelo praxeológico: la relación no jerárquica de la praxis social educativa con las restantes praxis sociales.....	416
8.2.3. Los principios de la acción y del pensamiento pedagógico .....	422
a) Principios constitutivos de la praxis educativa.....	431
b) Principios regulativos de la praxis educativa.....	441
9. A modo de síntesis .....	450
Referencias .....	477
Índice de tablas.....	504
Índice de figuras .....	504

# 1. Justificación y planteamiento

Para rebelarnos contra nuestro presente educativo debemos explorar sus perversiones, sus cinismos. Debemos desengañarnos de nuestros compromisos bienintencionados pero superficiales. Para resistir, debemos sentirnos *incómodos*. Esta resistencia será una experiencia *excoriativa*, en la que los que se rebelan se sienten incómodos en su propia piel.

(Allen 2014, p. 250)

## 1.1. Introducción y antecedentes

Me<sup>1</sup> coloco en un marco de reflexión que gira en torno a lo que es, lo que puede entenderse, por justicia en educación en el ámbito de los sistemas educativos de los países desarrollados.

Evidentemente, el tema de la justicia y la educación no es nuevo. Desde la antigüedad, la filosofía estableció el vínculo entre justicia y educación. De hecho, puede decirse que ambas ideas nacen juntas en el marco del pensamiento occidental. Para Aristóteles, la finalidad de la educación era *política*, ya que la educación debía introducir en cada

---

<sup>1</sup> Aunque nuestra tradición académica suele preferir el plural inclusivo como forma habitual de expresión en este tipo de trabajos, he preferido optar por la primera persona a la hora de presentar mi tesis. El motivo de esta elección reside en que defender una tesis académica desde la perspectiva del plural inclusivo, induce al lector a pensar que, detrás de quien defiende la tesis, hay un “grupo nutrido” o un “estado de opinión” que, de alguna manera, la respalda. Es una forma de añadir a la argumentación en sí, la falacia argumental relacionada con el “consenso” (esa idea de que, si muchos opinan lo mismo, la posibilidad de que sea una opinión correcta, aumenta). En el fondo, recurrir a esa forma estilística supone una especie de ejercicio de dominación retórica sobre quien lee y su propia capacidad de contraponer sus ideas, planteamientos o reparos (no somos quien lee y yo, quienes dialogamos, sino que lo hacemos, ambos, como observadores de una opinión, gestada y defendida por otros, entre ellos, quien escribe). En el fondo, sería caer en la *psicagogia* sofista que, como argumentaremos posteriormente, es una forma de injusticia. Es algo así como una forma de distanciarse de la propia tesis, y actuar como una especie de narrador de la misma. Lo cual, además de injusto, parece un tanto cobarde. Frente a ello, prefiero la posibilidad de mantenerme (en lo posible) dentro de la *parrhesia* socrática (Foucault, 2009, 2010; Fuentes Megías, 2017, 2020; Villagra, 2002). Sin embargo, pese a esa opción tan personal y singularizada con la que me expreso, quiero subrayar que las ideas y planteamientos no hubieran podido llegar a gestarse sin la tutela, apoyo y consejo de mi admirado y apreciado tutor, Javier Marrero, a quien agradezco sus incontables horas de conversación, sus aportaciones lúcidas y su gran sabiduría (no sólo académica, sino humana), que han servido de farol que ha alumbrado un camino, de bastón, en el que me he apoyado y de amigo, cuando he necesitado ánimos para continuar.



generación el tipo de carácter que sustentara la constitución del Estado. Para Platón, el objetivo de la educación era *la virtud*, que se lograba mediante la educación y que era vital para el bienestar (*bien común*) de la sociedad humana. A lo largo del periplo que nos trae desde la antigüedad a la modernidad, la educación fue la hermana gemela de la filosofía política. Desde Rousseau y Kant, pasando por Schleiermacher, hasta Durkheim y Dewey, numerosos filósofos han escrito libros sobre la educación, en los que la idea de justicia estaba siempre, de alguna manera, implícitamente contemplada. Dentro del discurso político y filosófico de la modernidad, prácticamente ningún teórico notable de la democracia ha dejado de ofrecer una contribución sistemática a la teoría de la educación (Strand, 2022b).

Sin embargo, con el paso del tiempo, esa relación se fue perdiendo. Hoy en día existe una disociación entre la idea de justicia y la de educación. Desde la instauración de las sociedades modernas, la mirada educativa a la justicia y la mirada de la justicia a la educación se ha ido perdiendo. Es más, las cuestiones relativas a la justicia y la educación están hoy totalmente abandonadas por la filosofía (Strand, 2022b). No significa que el interés de ambos tópicos haya decaído (al contrario, seguramente, el interés por la educación y lo educativo, así como el interés por la justicia sea más alto que nunca), sólo que se tratan por separado, no como cuestiones que representan dos facetas de una misma realidad.

En todo caso, lo que observo es que el tratamiento que se hace desde las disciplinas educativas (entre ellas, la didáctica) es escaso. Escaso en abundancia de estudios y escaso en profundidad y rigor en los mismos. Cuando se hace, suele hacerse echando mano de las aportaciones que vienen de la filosofía política (tratando de sustanciar mínimamente una idea de justicia) o de la sociología (buscando evidenciar la *injusticia* educativa, sobre todo distributiva). Creo que es necesario replantear el análisis académico, desde la educación y, en particular, desde la didáctica, del vínculo (los vínculos) entre justicia y educación.

Vamos a ello.

Justicia, en el sentido original con el que aparece en la filosofía griega clásica, remite a la idea del orden de las cosas. Lo justo sería que cada cosa ocupe su lugar en el universo: “Cuando no ocurre así, cuando una cosa usurpa el lugar de otra, cuando no se confina a ser lo que es, cuando hay alguna demasía o exceso, *hibris* (ὑβρις), se produce una injusticia” (Ferrater Mora, 1982).

¿Cuál es el lugar de la educación en el universo de las sociedades actuales? ¿Qué supone que la educación “*se confine a ser lo que es*”? ¿**Qué puede considerarse justicia en educación?**

Esta es la cuestión fundamental que motiva esta tesis.

La respuesta a estas cuestiones la pretendo abordar en la forma de una *reconceptualización* de la idea de justicia en el ámbito de la educación. Es decir, se trata de *volver a conceptualizar*, volver a pensar, a partir de lo ya pensado, dicho, escrito o publicado...para generar conceptos y planteamientos nuevos sobre la justicia en la educación. Se trata, por tanto, de un trabajo de naturaleza *conceptual*, teórica.

Como señala Bárcena (2012; Pág. 38):

un trabajo de “teoría”, [...] es algo parecido al ejercicio de reordenación de una biblioteca, de una serie de lecturas: “Colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver y producir así un nuevo efecto de sentido” (Larrosa, 1995, 259). Es así que en este trabajo de colocar unos textos junto a otros, o frente a otros, o contra otros, el pensar (en educación) surge como una verdadera experiencia, un ejercicio o un ensayo (del pensamiento).

Esto es, exactamente, lo que he tratado de hacer aquí: reordenar y yuxtaponer textos, lecturas y trabajos que, en principio, no mantienen conexión entre sí, para ofrecer una nueva experiencia de pensamiento, buscando argumentar una nueva interpretación de lo que puede ser la idea de justicia en la educación (o, quizá, recuperar ideas que se han olvidado).

No es casual que haya elegido la anterior cita de Fernando Bárcena (e, implícitamente, de Jorge Larrosa). Buena parte de mi trabajo va a apoyarse en algunos de sus trabajos y concepciones de la educación y de lo educativo; en la importancia que conceden a la construcción ética del educando como sentido y lugar de la educación. De hecho, mi esfuerzo principal va a ser el de tratar de argumentar una reconceptualización de la idea de justicia en educación y de cómo avanzar hacia la justicia en la educación, **desde la educación** (evitando perspectivas o finalidades ajenas a lo educativo).

La idea que me anima es la de tratar de recuperar una mirada y una fundamentación conceptual, básica, esencial, acerca de lo que puede entenderse por justicia en el ámbito de la educación, lo que, en mi opinión, **implica relacionar las ideas de justicia, educación**

**y desarrollo moral.** En este sentido, esta empresa tiene un antecedente similar, al menos en su planteamiento, en el trabajo de Brown (1985; p. ix):

Volviendo al propósito específico, mostramos que la justicia, la moral y la educación pueden reducirse cada una de ellas a significados elementales, y que ninguna variación sustantiva de estos significados elementales puede alterar los casos de injusticia en la educación en sus conspicuas manifestaciones sociales. Este método nos permite establecer justificaciones más firmes para las supuestas injusticias en la educación que las que se basan únicamente en declaraciones de valores, como las que pueden surgir espontáneamente de la evidencia sociológica de la desventaja social, o en las afirmaciones de los ideólogos que pueden sostener que sus valores son axiomáticos o se autojustifican.

Brown ejemplifica su interés preguntándose por qué afirmamos con tanta seguridad que la desigualdad de oportunidades educativas es mala. Para él, las respuestas que se suelen ofrecer parten, básicamente, de la idea intuitiva de que todos deberían tener las mismas oportunidades porque todos somos *iguales*. Según él, esta justificación es inadecuada, porque está *insuficientemente argumentada*. Una respuesta más adecuada, sobre todo si viene del ámbito académico universitario, sería aquella que surge como resultado de la reflexión en torno a las relaciones entre justicia y educación, y requeriría, por ejemplo, que examináramos, entre otras cosas, lo que entendemos por “igualdad”, en qué sentido lo somos, (iguales ¿en qué?; Bobbio, 1993; Sen, 1992, 2010) o considerar los límites admisibles y legítimos de la desigualdad educativa (Bolívar, 2005, 2012; Cabrera et al., 2011; Walzer, 1993).

En suma, para poder dar una respuesta satisfactoria a esta cuestión, con argumentos educativos, y no quedarnos en lo meramente ideológico-político, lo empírico-sociológico o lo económico-materialista (independientemente del loable compromiso “crítico” y transformativo que tenga nuestro posicionamiento personal al respecto), tenemos que llegar a comprender lo que entendemos en un sentido fundamental por justicia y cómo se relaciona con la idea de educación.

Al igual que Brown, creo que cuando se hace ese esfuerzo descubrimos que, en sus sentidos originales y primigenios, las ideas de justicia y de educación están profundamente interrelacionadas, y que el vínculo entre ellas pasa por la idea de desarrollo ético y moral del educando. Cuando esto se percibe en esa triple dimensión, la respuesta a la cuestión anterior (¿por qué la desigualdad de oportunidades educativas es injusta?) se responde de una manera simple y, además, diferente a la habitual, con argumentos relativos a lo que la

educación **es** (y no sólo económicos, políticos y sociológicos, como suele ocurrir<sup>2</sup>). En síntesis, lo que propongo, por tanto, es una vuelta a lo básico, al sentido y relación original entre la justicia y la educación bajo la premisa de que ello nos ofrece una justificación histórica y conceptual sobre la que asentar una mirada a la justicia en la educación **desde** la educación.

Por este motivo, otro interesante referente de nuestro trabajo (no tanto por su planteamiento, sino por su *foco*) lo tenemos en Torres (2012) y su idea de *Justicia Curricular*<sup>3</sup>, definida de la siguiente manera:

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres, 2012; p. 9)

Aquí la idea de justicia no resulta de una reflexión teóricamente fundamentada<sup>4</sup> acerca de lo que debe entenderse por justicia; tampoco aparece una reflexión concreta acerca de qué es esa actividad que entendemos por “educación”, de qué la hace ser lo que es y de cuándo nos apartamos de lo que debiera ser una relación educativa (lo que es, también, un criterio, otro, de justicia). Torres lo que hace es, directamente, proponer un análisis que se aparta de la idea tradicional de justicia entendida como “igualdad” para adentrarse en otro criterio o

---

<sup>2</sup> Quiero señalar que este empeño no tiene nada de “ombliguismo” académico, ni pretende quedarse en “peleas” disciplinares o disputas por reclamar parcelas epistemológicas para un área o departamento determinado... De lo que se trata es de que creo que el discurso y la reflexión habitual, en torno a la justicia, puede enriquecerse, y mucho, si se añade la perspectiva pedagógica.

<sup>3</sup> La expresión “justicia curricular” ya fue introducida por Connell (1997) pero con otro significado. Apoyándose en la idea de equidad rawlsiana, Connell pretende ofrecer un currículo diferente (contrahegemónico) que neutralice las desigualdades de partida. Comparto la apreciación de Bolívar (2005; p. 64) al preguntarse “¿representa una alternativa mínimamente viable reconstruir el currículum vigente de modo que represente los intereses de los menos favorecidos? y, en tal caso, ¿qué contenidos conformarían dicho currículum “contrahegemónico”? Se trata —dice— de “generalizar el punto de vista de los desfavorecidos, antes que separarlo en un enclave diferente”. A menos que tengamos presente una revolución social, dicho currículum no dejaría de ser una coartada para la pobreza, por mucho que contribuyera a conformar una conciencia de clase”. Y, posteriormente, citando también a Guarro (2002), concluye: “Me parece por ello una salida más plausible que los principios de equidad implican que todo individuo, muy especialmente los alumnos en mayor grado de dificultad, tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de formación. [...] Adquirir y poseer dicha cultura común se identifica con lo que se puede llamar también el “currículum democrático” (Guarro, 2002).”

<sup>4</sup> No surge de una mirada hacia los fundamentos teóricos y filosóficos que subyacen a las ideas de “justicia”, de “educación” y de desarrollo moral (virtud), como sí pretende hacer Brown.

referente de justicia: ***la necesidad de construirse como personas éticas integradas en un proyecto sociopolítico justo y democrático.***

La educación justa, para Torres, sería la que responde a “las necesidades y urgencias” presentes, de todos los colectivos sociales, alineando la selección de contenidos y las propuestas de enseñanza con las mismas. Y en este proceso, la relación educativa, el respeto, el desarrollo ético del educando, a través del permanente sometimiento de “lo dado” al escrutinio de la reflexión, la crítica y el debate, se convierten en el eje de la *justicia curricular*.

En la perspectiva de Torres, por tanto, la justicia en la educación y en lo educativo no estaría tanto en la garantía de “igualdad”, algo que también está implícito en su propuesta<sup>5</sup>, sino en la búsqueda de un camino de “construcción de una identidad” personal y ciudadana (es decir, de un proceso de subjetivación), compatible con un desarrollo ético, para sociedades democráticas. Y, en esta formulación, se destaca, va implícita, la necesidad de cuidar el “contenido” (la selección cultural), ***pero sobre todo la relación pedagógica emancipadora y con capacidad de desarrollar ciudadanos críticos, comprometidos, democráticos y solidarios.***

Advierte Torres, en este sentido, que la atención preponderante a los resultados escolares (a la *justicia distributiva*) puede haber provocado que se haya dejado de prestar atención a lo que se enseña, al valor intrínseco, emancipador, de la acción educativa, derivando en una instrumentalización de lo escolar (que él representa con la metáfora del caballo de Troya):

Construir un sistema educativo justo y respetuoso con la diversidad, comprometido con proyectos curriculares antidiscriminación obliga, entre otras medidas, a prestar mucha atención a las políticas de recursos didácticos, de materiales curriculares, para que no funcionen cual Caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de la manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior. (Torres, 2012; p. 220)

---

<sup>5</sup> El planteamiento de Torres está plenamente alineado con la idea de justicia social, pero atendiendo, también, a lo que ocurre “en la institución escolar” (y en esto radica su afinidad con mi propio planteamiento). De hecho, Torres expresa (p. 219): “La principal meta de nuestra sociedad en este momento es la de llegar a construir también en y desde el sistema educativo un mundo en el que las diferencias sean plenamente compatibles con su reconocimiento, con la existencia de una justicia verdaderamente redistributiva y con la igualdad de derechos y de oportunidades.” Por tanto, no se limita a predicar una igualdad de oportunidades, de resultados o de acceso al mercado de trabajo, primando el desarrollo de las “capacidades” o “competencias” con mayor potencial de retorno económico (siguiendo los dictados de la Teoría del Capital Humano), que tiende a producir “confusión y extrañamiento, pero además una asimilación no consentida, o más claramente, des-culturización.” (Torres, 2012; p. 10).

El trabajo de Torres, que entraña un llamamiento a revisar los presupuestos curriculares y epistémicos sobre los que pensamos la educación y su justicia hoy, puede interpretarse como en buena parte coincidente en sus pretensiones con un movimiento, mucho más amplio y global, orientado a poner en cuestión toda la lógica curricular desarrollada desde la modernidad europea y que se ha dado en llamar la *Teoría Itinerante del Currículo (TIC)* (Paraskeva, 2011, 2016, 2017a).

Partiendo de la premisa de que la modernidad europea introdujo un canon de pensamiento y de conocimiento hegemónicos que sirvió de base al establecimiento de lo que hoy se considera conocimiento *válido* y los modos de conocer *acceptables*, estableciendo con ello el camino de lo que es la ciencia moderna y, también de la escuela, y de los procesos de subjetivación y socialización que promueve, la perspectiva curricular definida por la TIC implica abordar una reconceptualización de los procesos escolares y curriculares ***a la búsqueda de una teoría curricular justa y de una ciencia más justa*** (Paraskeva, 2017; p. 31):

Es posible que una teoría itinerante del currículo -que sostenemos que es el mejor camino para los estudiosos críticos progresistas del currículo- no sólo capte conceptos y dinámicas valiosos, como la hegemonía, la ideología, el poder, la emancipación social, la clase, la raza y el género en la compleja era de la globalización (Sousa Santos, 2008) o los globalismos, sino que también (re)aborde mejor las imponentes cuestiones del currículo, empezando por la que se planteó Counts en el siglo pasado: ¿Se atreven las escuelas a construir un nuevo orden social? Mientras la pobreza y la desigualdad siguen multiplicándose, la pregunta sigue siendo central. Sin embargo, es crucial “reelaborar”, “resintonizar”, “repensar”, “recontextualizar” y “recentralizar” de manera descolonial dicha pregunta. Es decir, la centralidad de dicha cuestión debe reflejar la diversidad epistemológica del mundo. No existe un “nuevo orden social” que ignore otras formaciones epistemológicas más allá de la vía moderna occidental. El impacto devastador de las políticas neoliberales fuerza la intemporalidad de ciertos desafíos. Como tal, la TIC desafía al río curricular crítico a ir más allá de sus posiciones contra-dominantes y dominantes dentro de las contra-dominantes, volviendo (repensando) así la lucha por la relevancia curricular en una lucha por la justicia social y cognitiva.

Haciendo suya la convicción de que no puede haber justicia social sin justicia cognitiva global (Sousa Santos, 2017), la idea esencial de la TIC es que no es posible seguir pensando la reforma y la mejora escolar, para avanzar hacia una mayor justicia social, desde las mismas lógicas escolares y curriculares que resultaron en lo que Paraskeva (2017) califica

como *epistemicidio*, refiriéndose al silenciamiento de saberes, culturas y, por supuesto, de sus representantes, sacrificados en el altar de la lógica racionalista occidental, que sirvió de instrumento de legitimización de los procesos de colonización y de dominación.

Desde la posición crítica de la TIC, se hace necesario empezar a pensar los procesos de subjetivación desde una óptica distinta de la que representa el pensamiento *abismal* (De Sousa Santos, 2007; De Sousa Santos & Meneses, 2014), de fronteras, que ha caracterizado el desarrollo del pensamiento occidental moderno. No se trata de seguir fomentando, desde las mismas lógicas escolares, buscando una mejora, los mismos procesos de subjetivación del “*sujeto-uno*” moderno. Es necesario salir de esas lógicas y avanzar hacia otras alternativas.

Por lo que se aboga es por el reconocimiento de una diversidad epistemológica global (*epistemologías del sur*) a cuyo encuentro se debe ir en un proceso de itinerancia, basado en el diálogo y en el reconocimiento igualitario de toda forma de saber (lo que equivale a decir, “de toda forma de cultura” y, a su vez, de toda forma de subjetivación).

Para Paraskeva, la lucha contra ese pensamiento abismal occidental moderno trasciende lo meramente político para adentrarse en lo “existencial y lo espiritual”. No se trata, por tanto, de sustituir el modelo cartesiano occidental por otro (una hegemonía por otra similar): “Un nuevo sistema no puede surgir de las cenizas del antiguo. Es inútil pensar en el futuro sólo con el **modelo cartesiano** de la modernidad. Es inútil enmarcar el presente en un modelo tan anticuado.” (Paraskeva, 2017; p. 18). Tampoco se trata de *domeñarlo*, para volverlo más humanista<sup>6</sup>, o de cambiar su *retórica*, para volverla más tolerante o multicultural... de lo que se trata es de poner fin a una determinada geografía hegemónica del conocimiento que promueve una *eutanasia epistemológica*.

Se trata de someter a escrutinio crítico toda la retórica moderna basada en las ideas de desarrollo y progreso que, a la postre, están a la base de las concepciones escolares performativas, profundamente instrumentalizadas y, por tanto, intrínsecamente injustas. Como dice De Sousa Santos (2007), se trata de un compromiso que desafía las formas multiculturales dominantes, creando las condiciones para una reconstrucción intercultural de los derechos humanos, para ir hacia unos derechos humanos interculturales post-imperiales que respeten, entre otras cuestiones: (a) el derecho al conocimiento, (b) el

---

<sup>6</sup> Las reivindicaciones por recuperar la justicia en la educación por medio de la recuperación de una mayor presencia de las humanidades, como ha defendido, por ejemplo, Nussbaum (2010, 2012, 2013), aunque bienintencionadas, suponen, en esencia, mantenerse en las mismas lógicas.



derecho a juzgar al capitalismo histórico en un tribunal mundial, (c) el derecho a la autodeterminación democrática, y (d) el derecho a conceder derechos a entidades incapaces de soportar deberes, a saber, la naturaleza y las generaciones futuras (De Sousa Santos, 2007).

El planteamiento de la *Teoría Itinerante del Currículo* me resulta muy atractiva y sugerente por cuanto posee una capacidad de análisis del origen de la injusticia en la educación con el cual coincido. Frente al discurso común, centrado en los problemas distributivos (cuánta educación distribuimos a cada cual y qué efectos provoca), la gran virtud de la TIC es que se “sale” de la “pecera”. Mantenerse en el debate meramente distributivo (o, incluso, como veremos posteriormente, ampliado a las cuestiones de reconocimiento y participación) es seguir, en esencia, dentro de la lógica cartesiana. Hace falta dirigir la mirada hacia el germen mismo de la injusticia, que radica no tanto en cómo se distribuye el bien que representa la educación, ***sino en lo que significa ese bien, en su valor intrínseco.***

No es casual que, desde la TIC, con toda su enorme capacidad crítica y profundidad argumentativa, que desnuda la realidad escolar, con todas sus insuficiencias e injusticias (exacerbadas con el desarrollo de las políticas neoliberales asociadas a la globalización), se enfatice la importancia de revisar los modelos de formación del profesorado que se vienen aplicando. La razón de este énfasis reside, a mi juicio, en que la única salida posible al cierre curricular y enmienda a la totalidad a los sistemas escolares modernos, pasa por potenciar la autonomía docente y su conciencia crítica, con capacidad para construir discursos curriculares “ad hoc”, en diálogo con el alumnado<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> No obstante, debo reconocer que cuando leo a Paraskeva y otros teóricos en su órbita (el monográfico del año 2017 del *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* es una buena compilación) me resulta un tanto frustrante que el discurso nunca pase de lo que *no es o no debe ser o de lo que debería haber sido*...pero no se suelen avanzar propuesta o alternativas. Incluso, da la sensación de que si se intentasen avanzar propuestas, la propia TIC lo acabaría desarticulando porque, probablemente, sería sospechoso de alinearse con lo que se critica (el colonialismo eurocéntrico y racionalista). El siguiente párrafo extraído de Price (2017; p. 10) es un buen ejemplo: “Paraskeva evita enmarcar la TIC como la nueva receta para la teorización del currículo o el marco curricular. No se trata de un marco teórico de “cómo” teorizar o desarrollar, pero podría ser una guía para reimaginar la enseñanza, el aprendizaje y la educación. Trabajando desde fuera del (re)colonizado Nuevo Taylorismo de la formación y preparación docente, la TIC parece una dirección potencial para que el estudio del currículo se descolonice tanto del desarrollo curricular como de los estudios curriculares reconceptualistas, y -a través del trabajo compartido- vuelva a prosperar.” Esto es, la TIC no puede concretarse “a priori”, permite desarticular la “pesadilla de la educación actual” Price (2017; p. 7) pero no permite ofrecer una respuesta alternativa, sólo un marco de reflexión a partir del cual “imaginar alternativas”. Me temo que, seguramente, mi posición al respecto entrará en el ámbito de lo de que Boaventura de Sousa *descalifica* como “respuestas débiles de la teoría crítica eurocéntrica” (de Sousa Santos, 2017; p. 43).



Salvando las distancias, buena parte de estas críticas, se solapan o son perfectamente conciliables con las corrientes de pensamiento crítico que se construyen a partir de las consideraciones en torno al poder foucaultiano (*biopolítica, gubernamentalidad*) o con la idea de *antropotecnia* de Peter Sloterdijk. Posteriormente volveremos a esto, pero lo que quiero adelantar aquí es que, pese a que pueda sonar paradójico, creo que una forma de superar la imposibilidad de una educación institucionalizada *justa* (tal y como ahora la conocemos), a la que nos abocan los anteriores planteamientos, ***puede estar en una vuelta a la idea original de justicia y educación. A la idea de educación como “acompañamiento” del educador al educando, sin más agenda ni propósito que la de ayudarlo a “cuidar de sí”. A que se construya como sujeto ético.***

Una interpretación actualizada y aplicable a sistemas educativos de masas de esta idea (una forma de que, pese a las críticas merecidas, aun así podamos seguir manteniendo algún tipo de educación institucionalizada) es la que desarrollan Stephen Ball (2013, 2017) y Justen Infinito (2003), entre otros, en torno a lo que denominan una “pedagogía del yo”, lo que significa “reconocer a los estudiantes como seres éticos capaces de reflexionar, tomar decisiones y responsabilizarse de su identidad y sus relaciones sociales” (Ball, 2017; p. 61). (Biesta, 2020b) alude también a una idea similar a través de lo que denomina el paradigma de educación “existencial”.

Una propuesta pedagógica para una educación institucionalizada que se ajuste a esos presupuestos y que supere las críticas que venimos realizando, la tenemos, precisamente, en buena parte de la teorización que se desarrollara en torno a la educación desde la modernidad y que se ha descrito muy bien en la concepción histórico-antropológica de ***Educación no Afirmativa*** de Dietrich Benner (Benner, 1979, 1990, 1998, 2015). Quiero insistir en que, pese a que aparente ser contradictorio haber criticado la racionalidad cartesiana con la que se funda la escuela en la modernidad, y abogar ahora por buscar soluciones, precisamente, en principios pedagógicos desarrollados con la modernidad, ***no hay tal contradicción.***

Primero, porque, tal y como argumentaré después, la escuela moderna, como institución, no se desarrolla atendiendo a los presupuestos de la pedagogía de la modernidad, sino que integra la lógica cartesiana y formas pre-modernas de entender la relación educativa (los métodos didácticos al estilo de la *Didáctica Magna* de Comenio). En segundo lugar, porque los fundamentos constitutivos de la teoría de la educación y de la formación de Benner no son históricos sino “suprahistóricos” y fundamentados antropológicamente. Ello permite

argumentar desde una posición centrada en las características constitutivas de la educación (como fenómeno) y permite escapar de los presupuestos funcionalistas, adoctrinadores y performativos de la escuela moderna.

Una idea similar es la que anima a McClintock (2016, 2017, 2019) con su idea de *justicia formativa*. En su texto *Justicia Formativa* (McClintock, 2019) hace una especie de “genealogía” abreviada de la relación justicia-educación que, en cierto sentido, yo aquí pretendo emular y ampliar. Fundamenta su concepto de *justicia formativa* en la idea intuitiva de justicia, relacionándola con la idea de “agencia” y en los planteamientos originales que sobre la justicia formulan los pensadores clásicos, en particular Platón.

Coincidiendo en su perspectiva de que, partiendo de la tradición platónica y de lo que Foucault ha popularizado como la “*ética del cuidado de sí*” (Fornet-Betancourt et al., 1987; Foucault, 1999a), que situaba el problema de la justicia en la cuestión de cómo vivir de acuerdo a unos cánones de justicia (cuestión que tiene unas implicaciones de tipo educativo-formativo muy potentes), se ha pasado a reducir la cuestión a la preocupación analítica de la justicia sustantiva (*¿Qué es la justicia?*) y al problema político imperante de la justicia distributiva (cómo se pueden asignar los bienes y recursos de manera justa y si se está haciendo). Estos desarrollos filosóficos y sociológicos posteriores, que implica esta concepción limitada de la justicia, han llevado a que la tarea educativa se reduzca a un problema práctico y político de distribución: igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y, en su caso, compensación de desigualdades para garantizar un mínimo de igualdad en el acceso a ese bien público que es la educación.

Efectivamente, gran parte de la preocupación por la educación formal se plantea *considerándola como un bien distribuible*, prestando mucha atención a quién la obtiene, en qué forma y a qué coste. Y por ello, la justicia distributiva se ha convertido en el centro de los conflictos públicos relativos al acceso a las oportunidades educativas (equidad). Para McClintock, “a medida que asignamos cada vez más el acceso a la instrucción sobre bases distributivas y deliberamos sobre la equidad de las diferentes distribuciones, vemos una profunda confusión sobre los principios determinantes” (McClintock, 2019; p. 172).

Frente a esta desviación, y para hacer frente a esa confusión, McClintock plantea resituar la cuestión de la justicia en el plano netamente formativo<sup>8</sup>. La justicia en la educación tendrá

---

<sup>8</sup> Entendida como “*Bildung*”, es decir, ese proceso de auto-construcción ética como ser humano que se ve influido, pero no determinado, por la educación.

que ver, desde esta perspectiva, con cómo se resuelve la cuestión de la *formación* en su sentido original, ***la gran cuestión formativa de qué puedo y debo hacer de mí, con criterios de justicia***. A ello añado la cuestión paralela, de naturaleza *educativa*, de ***cómo puede la sociedad, la institución escolar, acompañar, amparar y promover ese proceso, de manera justa***.

Por tanto, la *justicia formativa* no se ocupa únicamente de la cuestión de la justa distribución de los recursos, sino ***del justo cultivo y posterior desarrollo de las capacidades y de la realización de las potencialidades humanas***, aspecto en el que McClintock observa una convergencia con el enfoque de la justicia entendida como desarrollo de capacidades, que proponen Sen (2010) y Nussbaum (2011), aunque los supera, por cuanto no se limita a la cuestión de su distribución, sino que se adentra en la cuestión de su desarrollo (y, con ello, adquiere una dimensión educativa de la que el enfoque de las capacidades carece):

El enfoque de las capacidades y la justicia formativa se complementan en gran medida, ya que ambos atienden a las capacidades humanas como fundamento de la vida buena para las personas y las políticas. El enfoque de las capacidades examina la propiedad en su sentido humano básico, las propiedades o capacidades características de las vidas humanas fructíferas, tratando de identificar claramente esas propiedades y de establecer el grado de equidad en la distribución de las mismas dentro de las distintas políticas y entre ellas. La justicia formativa se refiere a los mismos fenómenos, considerándolos como una cuestión de desarrollo y no de distribución. Con la justicia formativa, las capacidades no se observan como condiciones externas y observables, sino como procesos de autoformación interna e intencional. En lugar de concentrarse en el inventario de capacidades que las personas pueden poseer como atributos, la justicia formativa aborda cómo las personas pueden y deben cultivar las capacidades que desean y valoran más. (McClintock, 2019; p. 97)

Estoy de acuerdo con McClintock (2005, 2012, 2019) cuando apunta a que las personas y los grupos ejercen la *justicia formativa* en respuesta a un tipo particular de entorno: uno en el que su desarrollo y su comportamiento están limitados por fuerzas externas, lo que les impide poner en juego todas sus capacidades vitales. La justicia formativa debe entenderse, entonces, como la forma de ayudar a los sujetos protagonistas de sus procesos formativos a seleccionar los comportamientos y movilizar las capacidades y potenciales de que disponen, para desarrollarlos de la mejor forma posible, en sus respectivos contextos de desarrollo<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Más adelante, en este mismo capítulo, hago un esbozo general del contexto de desarrollo actual.

Por otra parte, avanzar en una reconceptualización de la justicia en la educación, atendiendo a todo lo señalado, siguiendo la estela de McClintock, exige aproximarnos al problema recuperando buena una parte del discurso y la teoría pedagógica que ha pasado a un segundo plano y que quedaron perfectamente recogidas en toda la tradición que va desde la *paideia* griega a la *Bildung* (Vilanou, 2001a). Esta aproximación exige, también, poner el análisis del fenómeno en relación a las características y parámetros culturales en el que ese proceso educativo-formativo se desarrolla.

En suma, la propuesta de McClintock reclama superar la visión economicista, instrumental, performativa que parece ser hegemónica cuando se habla de las relaciones entre justicia y educación (y que, en el fondo, a mi juicio, no resuelve el problema de la justicia sino que más bien lo agranda, pervirtiendo y desvirtuando los procesos educativos), para ampliarla a las ideas de una relación educativa justa, promotora de un proceso de auto-formación compatible con el desarrollo moral (idea de justicia) en el individuo.

De esta manera, empieza a emerger una idea de justicia en torno a la educación que añade, al necesario esfuerzo en favor de lo que posteriormente identificaremos como justicia social (relacional, o “a través de la educación”), una idea de justicia intrínseca a la relación educativa interesada en valorar hasta qué punto esa relación es justa (se adecua al sentido y naturaleza de una relación educativa) y a la justicia para consigo mismo del sujeto que se forma (permitiendo responder, de manera cabal, a la cuestión de “qué quiero, puedo y debo hacer de mí”).

En otro orden de cosas, y una vez que la idea de justicia social se empieza a agrandar, considero que aparecen otras formas, aún menos evidentes y más sutiles, de instrumentalizar y de desvirtuar la educación para orientar la mirada hacia determinadas facetas de la justicia. Formas con las que simpatizo por su intencionalidad, porque su objetivo último es absolutamente legítimo y loable pero que, desde el punto de vista educativo, representan, también, expresiones de injusticia en la educación.

Aparecen bajo la forma de “educar para la justicia”<sup>10</sup>, todo un movimiento de amplia acogida y resonancia, que trata de educar para denunciar toda forma de opresión, violencia

---

<sup>10</sup> Obsérvese que no es lo mismo la idea de *justicia en, para y a través de la educación* que la de pretender *educar para la justicia*. Toda educación, en principio, lo es para la justicia. Pero bajo la etiqueta de “educar para la justicia” se acoge un movimiento amplio, fundamentalmente asentado en el mundo estadounidense y, con sus variantes, en el mundo latinoamericano, que entiende la educación como un “despertar” de la conciencia y la movilización comprometida a través de la educación para alcanzar objetivos de transformación social y, por eso mismo, políticos. Así planteado, esta “forma educativa” presenta problemas de coherencia (los objetivos

e injusticia, promover el reconocimiento, la igualdad de derechos, el estatus o posibilidades de participación de colectivos específicos.

Difícilmente podemos ver una injusticia en ello. Tiene que ver con el deseo, el imperativo, de “educar la mirada” de las generaciones que se educan para volverlas sensibles a la injusticia y, por tanto, reaccionar frente a ella. ¿Dónde radica aquí el problema? Pues esencialmente en las formas en las que, en ocasiones, se pretende educar esa mirada. En el grado de *normatividad/afirmación* de dichas intencionalidades educativas.

La tentación de intentar propiciar el cambio, la transformación social, **de manera directa**, indicando lo que el educando ***debe ver, pensar o sentir al respecto*** y, sobre todo, las acciones o posibles alternativas de solución que ya vienen dadas por el educador, pese a que el fin sea legítimo, ***vulnera la esencia de la relación educativa al caer en el adoctrinamiento*** (aunque en esta ocasión lo sea en sentido positivo, moralmente hablando).

Como veremos, las pedagogías críticas, que pretenden contribuir a la transformación social, por medio de la *instrucción directa* o, en el caso de las pedagogías críticas radicales, la *acción directa*, la alejan de lo que una relación educativa debe ser. Caen en los mismos posicionamientos normativos que, pese a que su fin sea loable, legítimo y progresista, implican el mismo tipo de interpretación de lo educativo y, por ello, caen en la misma injusticia en la que caen los planteamientos instrumentalizadores de la relación educativa cuyas finalidades nos resultan menos simpáticas. Como dice Uljens (2019; p. 182): “un razonamiento crítico, alternativo o contrahegemónico podría terminar reemplazando una ideología existente con otra, aun permaneciendo en una relación instrumental con la práctica educativa y los estudiantes”.

Son iniciativas que pretenden educar para que el alumnado sea capaz de establecer conexiones entre el conocimiento de la injusticia y la acción a través de propuestas curriculares y didácticas específicamente dirigidas a ello. Intentan vincular la concienciación y la teoría crítica con el conocimiento y la información y permitir así el reconocimiento de oportunidades de justicia social en los entornos y acontecimientos cotidianos. Es decir, persiguen ***formar para reconocer la injusticia y las oportunidades para la***

---

de transformación política no tienen por qué coincidir con los propios del alumnado en su proceso de educación). Por eso, este tipo de iniciativas, dependiendo de cómo se planteen, en su empeño de promover mayores cotas de justicia social, puede inducir prácticas educativas en sí mismas injustas (aunque los fines puedan ser justos).

**intervención y la acción.** El currículo, los métodos, el escenario educativo ya no gira en torno a la apropiación cultural, sino en torno a la formación para el reconocimiento de la injusticia y el desarrollo de las habilidades que permiten combatirla (Adams et al., 2016).

Por ejemplo, Love (2000; p. 599) se autocalifica y percibe, en su rol de educadora, como “una trabajadora de la justicia social” comprometida con el cambio de sistemas e instituciones caracterizados por la opresión para crear una mayor equidad y justicia social. Y, más contundente aún, Anyon afirma:

Como educadora crítica, **tengo como objetivo de mi enseñanza la politización de los alumnos.** Interesada en la justicia social, **planifico lecciones que transmitan** a los alumnos **conocimientos sobre las injusticias que marcan la sociedad** y limitan sus oportunidades vitales si son pobres o de color. [...] Como imagino que es el caso de otros educadores críticos, animo a los alumnos a implicarse en la contestación pública que forma parte legítima de la lucha política por la equidad en las sociedades democráticas. (Anyon, 2009; p. 389; el destacado es nuestro)

La idea de poner como objetivo de la acción educativa directa la politización del alumnado, planificar lecciones que **transmitan conocimiento directo** de la injusticia...denotan un planteamiento normativo/afirmativo que, pese a que compartamos sus fines, creo que es, también, la expresión de una acción educativa injusta para con el educando.

Salvando las distancias, creo que Paraskeva (2017; p. 2), en otra dimensión, referida a la injusticia epistémica y curricular, se refiere a este mismo fenómeno (haciendo uso de la expresión currículum funcionalista) cuando expresa lo siguiente:

En mi opinión, las teorías pedagógicas críticas, a pesar de sus incuestionables méritos, no solo exhibían un enfoque funcionalista explícito, ignorando investigaciones empíricas vitales (véase Liston, 1988; Paraskeva, 2011); también mostraban un impulso reaccionario, es decir, conceptos particulares de la pedagogía crítica, como el empoderamiento, la voz del estudiante, el diálogo e incluso el término “crítico”, son mitos representativos que perpetúan las relaciones de dominación (véase Ellsworth, 1989; Paraskeva, 2011; 2014; 2016a; 2016b). Paradójicamente, aunque determinados enfoques radicales, críticos y neomarxistas criticaban las tradiciones funcionalistas dominantes y contradominantes, la realidad es que también se basaban precisamente en un enfoque funcionalista (Paraskeva, 2011; 2014; 2016a; 2016b).

El fin, primero y último, de la educación es siempre la persona sobre la cual pretendemos desarrollar nuestra influencia educativa, con la intención de que **se forme**, se determine a sí

misma. Ese proceso educativo, además, para que sea legítimo (y esto se estableció ya con Platón<sup>11</sup> y ha sido reconocido y reincorporado en las concepciones modernas sobre la educación con Rousseau, con Fichte y con Herbart) debe desarrollarse de tal manera que permita que sea el propio sujeto en formación quien desarrolle, en relación dialógica con quien actúa de educador<sup>12</sup>, ese proceso de formación de manera no determinada.

En suma, podemos concluir que la educación legítima es la que tiene su fin en sí misma y se ofrece de tal manera que es el propio sujeto quien elige las opciones y formas a partir de las cuales se construye. Puede encontrarse una excelente argumentación de todo ello en Benner (1990, 1998, 2009) y también en Uljens (2019) y en Uljens & Ylimaki (2015, 2017b).

Esto no excluye ni niega, sin duda, la dimensión política de la educación. La educación es un acto político, pero lo es en el sentido de que ayuda a formar a actores políticos, con capacidad crítica y actitudes democráticas. Como decía Freyre “la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán al mundo”. Esta expresión, a mi juicio, debe ser bien leída y bien interpretada. En primer lugar, no creo que sea sólo descriptiva, creo que además acota el margen legítimo de actuación en la relación educativa: lo educativo se sustancia en la transformación del sujeto, no de las realidades directas en las que vive (aunque la transformación de estas últimas esté en la mente del educador y sea una aspiración de la acción educadora). Esa tarea, la de transformar sus realidades, corresponde al sujeto, previamente educado para poderlo hacer. Cualquier intento, por loable que sea, de saltar esa “barrera” transforma, a mi juicio, al educador en activista político (C. Marshall & Anderson, 2009) y, en este sentido, en opresor del educando que, en este sentido pasa a estar “oprimido” por una educación que no le reconoce el derecho básico a posicionarse libremente entre las opciones moralmente legítimas disponibles<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Remito de nuevo al diálogo *Protagoras* donde el sofista y Sócrates discuten sobre si la virtud es enseñable o no...al final, la conclusión es que la virtud puede aprenderse, por el reconocimiento de la injusticia presente en la Polis, pero no por instrucción directa, sofista, que el Sócrates platónico critica.

<sup>12</sup> De ahí la importancia central de la figura del maestro en el sentido del término que destaca Foucault (2005), empleando la expresión “maestro” en el sentido más tradicional e inactual (Bárcena, 2018).

<sup>13</sup> En esto quiero ser especialmente claro, porque el riesgo de ser malinterpretado es alto. En primer lugar, lo que se indica **no implica ni equidistancia moral ante situaciones de injusticia ante la que tenemos la obligación de actuar, ni ningún tipo de posición relativista moral** (como se le achacó a Walzer). Quiero subrayar la idea de que la “holgura” para el respeto a la autonomía del educando en el proceso de *hacerse* como sujeto ético debe estar en las posiciones **moralmente aceptables**. A este respecto conviene leer las consideraciones que hace Miller (Miller & Walzer, 1995) en relación a la posición relativista de Walzer y la aceptación de este, en *Interpretación y crítica social* (Walzer, 1996), de la existencia de ciertas exigencias de justicia, una especie de código moral mínimo universal, que es transversal a todas las culturas. Creo que ese es el espacio del pluralismo. Por otro lado, **tampoco implica neutralidad ideológica del educador**. En este planteamiento por supuesto que tienen cabida posicionamientos políticos, ideológicos o morales del educador, pero no para imponerlos (para “enseñarlos” y enseñar, de manera directa, cómo interpretarlos y



Sin embargo, cuando articulamos procesos educativos orientados no a la formación *per se*, sino alineados con posibles *utilidades sociales* (incluida la transformación de situaciones de injusticia, por la vía de *actuar a través* de los educandos) la relación educativa se desvirtúa y pasa a ser otra cosa. Lo vemos muy claro cuando observamos procesos educativos orientados a la transformación o conservación de un régimen político (adocctrinamiento ideológico) o, también, a maximizar la utilidad o rentabilidad económica (por ejemplo, bajo la óptica de la Teoría del Capital Humano). En estos casos, entendemos que la educación que se practica está desvirtuada porque no parece responder, de manera genuina, a un esfuerzo por apoyar el proceso de formación del sujeto no determinado<sup>14</sup> en su proceso de autodeterminación, y no sólo porque sus finalidades últimas sean, además, condenables. Lo que desvirtúa esa educación es el hecho de pretender ***instrumentalizarla para un determinado fin o utilidad social***, predeterminada por quien tiene la potestad educadora, no la finalidad en sí misma.

Lo que quiero señalar en estos momentos iniciales del trabajo es que la reconceptualización de la justicia en la educación exige detenerse a analizar ***las formas legítimas de realizar esa educación, además de cuidar que los fines sean justos.***

Este conjunto de planteamientos y pretensiones contrasta fuertemente con el planteamiento con el que, tradicionalmente, se ha venido problematizando la cuestión de la justicia en la educación, poniendo el foco en el problema de la justicia distributiva buscando promover la “igualdad”.

Más recientemente, se han sobreañadido a esas ambiciones, las de promover la justicia basada en el reconocimiento y la participación efectiva de todos los miembros de la sociedad en la vida de esa sociedad. Y, sin duda, la cuestión de la justicia distributiva, el reconocimiento y la participación en relación con los sistemas educativos y escolares es un tema que debe preocuparnos. Pero si se hace olvidando lo esencial, que es *lo que es y puede ser la educación* (la naturaleza y sentido del bien que se *distribuye*), o si se hace con planteamientos *normativos o afirmativos*, que tratan de imponer la cosmovisión del adulto (o

---

combatirlos), sino para problematizarlos y reflexionarlos con el educando, dejando que sea él quien elija cómo se posiciona al respecto. Yo creo en la posibilidad de una pedagogía crítica, con compromiso y comprometida, ***pero la concibo compatible con una actuación no afirmativa sobre el educando, de manera que se respete su autonomía y el ejercicio de la libertad.*** Me alíneo que la idea de una pedagogía crítica hermenéutica y no afirmativa (Uljens, 2019). Volveremos más adelante sobre esta cuestión.

<sup>14</sup> Los objetivos formativos, aquello que se problematiza, sobre lo que versa el contenido del diálogo pedagógico entre educador y educando, no lo fija el educando ni son, en principio, “sus” objetivos formativos, son los del educador, o los de la sociedad que “educa” a través del educador y un curriculum.



de la generación adulta) sin margen para que la generación que se educa pueda problematizar, reflexionar y elegir sus propias posiciones, se corre el riesgo de estar pensando en torno a lo escolar, en su capacidad distributiva e igualadora, perdiendo de vista lo educativo (o subsumiendo lo educativo a lo distributivo, cuando ni son lo mismo ni deben ser equiparados). Creo que esto es lo que está sucediendo en la actualidad.

### 1.1.1. ¿En qué contexto surge este trabajo?

¿Cuál es esa actualidad?

En el marco de sociedades más igualitarias (como las que conocimos hasta finales del S. XX), el problema de la justicia distributiva y, en particular, en la educación, era, quizá, menos visible o evidente (aunque siempre ha estado ahí). Pero una vez que los modelos sociales liberales que conocemos por *Estados del Bienestar* mutan hacia lo que se ha denominado *modelos neoliberales* (la “posdemocracia” que describen Alonso y Fernández Rodríguez, 2018, o “la revolución Thatcher-Reagan” a la que alude Shafik, 2022, p. 37), con un nuevo modelo de gestión de lo público (pasamos del *New Deal*, al *New Management*), el *ethos* social se ha vuelto mucho menos igualitario y el problema de la justicia escolar (junto con otros marcos de injusticia social) se ha vuelto más perentorio. Sobre todo, porque ese “contrato social” neoliberal, además de favorecer la desigualdad, se asienta sobre premisas que ya han dejado de ser válidas:

Hasta finales del siglo XX, los contratos sociales se construían sobre la premisa de que las familias tenían un único cabeza y sostén económico varón, y las mujeres cuidaban de los niños y de los ancianos. También se suponía en general, que las personas se casaban para toda la vida y tenían hijos solo dentro del matrimonio. Tenían empleo fijo y estable y cambiaban muy poco de trabajo a lo largo de la carrera laboral, y la educación y las aptitudes adquiridas con los estudios durante la infancia y la juventud bastaban para el resto de la vida. La mayoría tenían apenas unos pocos años de jubilación y las familias se encargaban de proveer la ayuda necesaria durante la vejez. Estos supuestos todavía subyacen a muchas de las cláusulas vigentes en nuestros contratos sociales actuales, pero no pueden ser ya más irrelevantes. (Shafik, 2022; p. 37)

La cuestión de si las premisas sobre las que se han sustentado los modelos de justicia social vigentes hasta la actualidad siguen siendo válidas, ya fue expuesta también por Miller (1999), al tiempo que señalaba que, por ejemplo, la premisa rawlsiana de la existencia de una “estructura social básica”, entendida como una sociedad cerrada, con capacidad de decidir sobre su desarrollo sin influencias externas, ya no es asumible.

Efectivamente, los Estados-nación y nuestras escuelas de hoy se encuentran operando en contextos nacionales y globales en permanente renovación. Asistimos a nuevos reposicionamientos geopolíticos y a cambios en la producción económica. Vemos emerger y evolucionar nuevos sistemas energéticos y, asociado a ello, observamos la necesidad de un desarrollo sostenible. El creciente pluralismo cultural, los movimientos demográficos y el envejecimiento de la población plantean nuevos retos. Los avances tecnológicos definen nuevos espacios públicos, y una economía cada vez más globalizada da lugar a una creciente interdependencia en todos los sectores de la sociedad.

Torres (2012) identifica y describe hasta 12 “revoluciones” que, como consecuencia de todo ello, definen el horizonte formativo y las coordenadas educativas desde las que debemos *repensar* la educación hoy:

1. Revolución de las tecnologías de la información.
2. Revolución en las comunicaciones.
3. Revoluciones científicas.
4. Revolución en la estructura de las poblaciones.
5. Revolución en las relaciones sociales.
6. Revoluciones económicas.
7. Revoluciones ecologistas.
8. Revoluciones políticas.
9. Revoluciones estéticas.
10. Revoluciones en los valores.
11. Revolución en las relaciones laborales y en el tiempo de ocio.
12. Revoluciones en el sistema educativo.

Muchos de estos cambios han sido positivos. En términos absolutos, puede afirmarse que la pobreza ha disminuido y que hay cada vez más países alineados con modelos políticos democráticos, al tiempo que la concienciación mundial en favor del reconocimiento y el respeto a las minorías no ha dejado de expandirse y de crecer. Sin duda, el nivel de presencia y participación de la ciudadanía mundial en los sistemas escolares de los diferentes países (distribución de oportunidades educativas), globalmente considerado, es más alto que nunca.

Sin embargo, las recientes políticas educativas neoliberales y de rendición de cuentas han intensificado la atención sobre la gestión escolar, los resultados del aprendizaje y los estándares curriculares nacionales. Todo lo cual se produce en medio de una creciente interdependencia global entre todos los sectores de la sociedad, así como del aumento del multiculturalismo y la rápida evolución de las tecnologías de la comunicación que redefinen los espacios para el aprendizaje y la enseñanza.

Podemos observar una redefinición de cómo el poder y la influencia se distribuyen entre las agencias transnacionales, la administración central y las escuelas locales, entre la administración a nivel estatal y los intereses privados (familiares), pero también dentro de cada nivel. Estos cambios no son sólo funcionales u organizativos, sino ideológicos. Así lo demuestra especialmente el paso de un estado de bienestar socialdemócrata (antigua *gobernanza* pública) a un modelo neoliberal basado en la competencia (nueva *gestión* pública) (Shafik, 2022).

Este cambio ha afectado significativamente a la configuración, la identidad y la evolución de los procesos educativos. En un enfoque neoliberal donde se valora la responsabilidad, el cliente es el elemento central, con varias instituciones que giran en torno a la elección del cliente en un mercado sin restricciones (Friedman & Friedman, 1983; Rose, 1999, 2012; Uljens & Ylimaki, 2015). Las políticas y tendencias neoliberales han cambiado el papel del Estado como proveedor principal de servicios a un rol de *comprador* de servicios. Esta transición y los discursos relacionados son globales, trascienden las fronteras nacionales y se presentan de diferentes maneras y en diferentes secuencias en distintos países. (Paraskeva & Steinberg, 2016; Sousa Santos, 2009a). Otros cambios también observables se producen, por ejemplo, en los patrones de endeudamiento y gasto, en las formas de armonizar los planes de estudio o en las nuevas pautas y procedimientos de evaluación (Steiner-Khamisi, 2013).

Por otra parte, mientras que desde hace décadas se está produciendo una especie de homogeneización cultural a nivel transnacional que se ha intensificado drásticamente gracias a las tecnologías de la comunicación y de la información, internamente, a nivel estatal, lo que se observa es un fenómeno de fragmentación (Sloterdijk, 2002). Es decir, se produce un movimiento simultáneo y contrario, a dos niveles (estatal y supraestatal), de homogeneización global al tiempo que se genera una creciente pluralización cultural, étnica, lingüística, profesional y política en la mayoría de los países, así como una diferenciación y especialización económica (en el mercado laboral). Los recientes movimientos

neoconservadores, tanto en Europa como en EE.UU., se han interpretado como reacciones a esta pluralización y globalización, que, por definición, desafían las formas establecidas de sostener la unidad y la identidad nacional o el sentido de pertenencia dentro de los Estados, así como a las propias democracias que los sostienen.

También, desde la década de 1980 hemos sido testigos de diversos tipos de desregulación y descentralización en los servicios relativos al Estado de Bienestar, así como de otros procesos de re-regulación y de recentralización del poder político dentro de los Estados-nación (Gunter et al., 2016; Torres, 2006). La consecuencia es que se observa un número cada vez mayor y más evidente de consecuencias negativas derivadas de esos procesos de desregulación y la descentralización de la administración, de la prevalencia de una focalización excesiva en la relación coste-beneficio y la eficiencia. Lugar destacado en estas consecuencias negativas ocupa el mayor énfasis en la capacidad de elección individual (libertad individual, mérito, responsabilización... como muy bien ha destacado Rose, 2004, 2012) y la renuncia al esfuerzo a reducir las desigualdades (políticas de bienestar y de equidad) como consecuencia de las políticas iniciadas gradualmente desde la década de 1980 y ya, de modo cuasi-hegemónico, a partir de 1989. Todo ello ha dado lugar a una creciente desconfianza, especialmente en Europa, en cuanto a si un modelo neoliberal puede proporcionar soluciones sostenibles a medio y largo plazo, al tiempo que ha puesto el foco en los problemas de justicia social.

Sennett (2003, 2007), Rendueles (2020), Sandel (2020)...y muchos otros, han argumentado de forma muy convincente que los enfoques neoliberales han tenido resultados inesperados en su aplicación en diversos factores sociales (por ejemplo, la asistencia sanitaria, la vivienda, la educación). Parece obvio que gran parte de la ciudadanía, en buena parte de los países desarrollados, y sobre todo en Europa, consideran que las políticas recientes en materia de bienestar, atención sanitaria, educación y trabajo han venido evolucionando en una dirección muy desfavorable. Es posible que las raíces de la expansión del populismo político en Europa y en Estados Unidos se encuentren en parte aquí (Shafik, 2022). Estas consecuencias contraproducentes hacen que cobre importancia analizar las conexiones entre la globalización económica neoliberal, las políticas de gobernanza nacionales y transnacionales, los ideales y prácticas educativas y sus relaciones con la cuestión de la justicia social.

El neoliberalismo tiene muchos significados y fases, con muchas referencias a partir de los años 80 con las administraciones de Reagan y Thatcher, la caída del muro de Berlín y el

colapso de la Unión Soviética. Para algunos, neoliberalismo es igual a globalización. Para Smith (2001), por ejemplo, la globalización surge del colapso en la década de 1980 de las lógicas binarias relativas a las fronteras nacionales de la guerra fría y el resurgir subsecuente del liberalismo entendido como una visión del mundo sin fronteras, con los mercados abiertos y guiados no sólo por las naciones y los estados, sino también por las nuevas instituciones transnacionales de alcance mundial.

El *neoliberalismo*, por tanto, redefinió las formas de relación entre los gobiernos de los Estados-nación y las personas para privilegiar el libre funcionamiento de un sistema de mercado global por encima del Estado como medio principal para resolver los problemas sociales (Friedman, 2002; Hayek, 2010). ***La consecuencia inmediata fue el debilitamiento de la capacidad y fortaleza del Estado como “regulador” de los niveles de bienestar y árbitro de la justicia social.***

La dimensión cosmopolita de la globalización (Beck, 2001, 2006, 2008; Kemp, 2010) se ha hecho evidente en la educación por medio de la creciente armonización global en lo que respecta a las propuestas curriculares en la educación básica (competencias, DESECO, UNESCO, OCDE) y a través de los procedimientos de evaluación (por ejemplo, PISA) (Sahlberg, 2015; Sahlberg et al., 2017; Sardoč, 2021).

Muchos países han pasado de una política curricular orientada a la definición y selección de currículos en función de su valor cultural intrínseco, más relacionado con el desarrollo cultural y ético del alumnado, a una política centrada en los resultados (de aprendizaje, especificados en competencias) e impulsada por las evaluaciones y estándares externos (Benner, 2009a; Biesta, 2010; Priestley & Biesta, 2013; Torres, 2006). Un número cada vez mayor de organizaciones transnacionales influyen en los sistemas educativos nacionales y, a su vez, son influenciadas por ellos. El proceso de globalización conduce inevitablemente a una reestructuración del papel del Estado-nación y de sus prácticas de gobernanza en relación con el escenario global. Resulta cada vez más evidente que el Estado-nación y su educación deben ser pensados de nuevo a la luz de las nuevas formas y de las versiones inéditas de las prácticas transnacionales e incluso globales.

Un argumento en este sentido, y en relación con lo que atañe a la justicia social, lo encontramos en Miller (1999), cuando apunta 3 características de los Estados-nación que hacían que los principios de justicia social fueran aplicables y que están ahora en retroceso:

- 1) Los estados-nación tienden a crear comunidades “unidas”, ligadas por lazos de solidaridad que, sin ser esenciales para los criterios de justicia propiamente dichos, ofrecen un marco de cooperación, que facilita superar las diferencias religiosas o étnicas y, también, un marco de comparación que permite la “evaluación” (percepción o sentimiento) de la justicia (es difícil, como dice Miller, que un español que se siente mal remunerado, en relación a sus compatriotas, se consuele pensando que en Ghana aún se paga peor).
- 2) Las culturas y políticas nacionales, su historia de relaciones sociales, determina la idea de justicia que define a esa comunidad, es la que dota de contenido a la pretensión de justicia. Es en ese marco en el que se da soporte a lo que la gente, razonablemente, puede reclamar como justo, del valor de lo que puede y debe distribuirse y de cómo hacerlo (privilegiar el mérito, la necesidad o la igualdad).
- 3) Para que la justicia social se convierta en una idea “operativa” que gobierne el comportamiento cotidiano de la gente, esta debe tener una certeza suficiente de que las restricciones y limitaciones a las que se somete van a ser respetadas también por los otros. Es decir, el Estado-nación ofrece un marco de arbitraje que, en última instancia, asegura que los principios generales que aseguran la justicia social se cumplan.

Por lo tanto, y en un sentido amplio, de lo que estamos hablando es de que el actual reto de los Estados nacionales en transformación implica reconsiderar las relaciones entre la educación, la política, la economía y la cultura para establecer continuamente un sentido de pertenencia colectiva y de coherencia a un todo unificado con espacios que permitan el reconocimiento de la diferencia y la libertad individuales (autonomía), al tiempo que se intentan reducir las desigualdades y las injusticias: “La antigua figura de la ‘lucha por el reconocimiento’ de Hegel cobra nuevo predicamento a medida que un capitalismo rápidamente globalizador acelera los contactos transculturales, fracturando esquemas interpretativos, pluralizando los horizontes de valor y politizando identidades y diferencias.”(Fraser & Honneth, 1999; p.13)

Además, estos cambios sociales e ideológicos, incluida la tensión entre el modelo de Estado de Bienestar socialdemócrata europeo (pasado ya a mejor vida y que la ciudadanía española apenas si llegamos a disfrutar) y un modelo neoliberal basado en la competencia (lo que parece que ha venido para quedarse) y las tensiones entre la unidad y la pluralidad tienen

consecuencias para la actividad educativa, los procesos de subjetivación y la inserción social, ciudadana y laboral. Estos cambios y tensiones, y los discursos relacionados con él, se gestan y desarrollan a nivel internacional y supranacional, pero adoptan formas y etapas diferentes en los distintos países (Paraskeva & Steinberg, 2016; Roth & Gur-Ze'Ev, 2007).

En suma, este conjunto de sucesos y cambios han acelerado un cierto proceso de quiebra de las concepciones educativas vigentes y, en particular dentro del sistema escolar, tal y como se inventa, en los albores de la modernidad, y lo ha contrapuesto a retos que lo ponen seriamente en cuestión. Esta “quiebra” de la escuela y de la educación viene siendo advertida y denunciada desde hace tiempo (Arendt, 1996; Dubet, 2007, 2019; Gutman, 1999; Nussbaum, 2012), lo cual demuestra que no es un problema ni pasajero ni menor ya que, aunque siempre la vida en sociedad demandó personas educadas, no entrenadas o amaestradas, este requisito es aún mucho más imprescindible para vivir en el mundo de hoy (Torres, 2012; p. 212).

Todo ello ha sido el trasfondo, o el escenario, aún reciente, en el que, además, hemos vivido un episódico pandémico que provocó un replanteamiento acelerado de las representaciones sociales, culturales y mentales vigentes, a todos los niveles, incluidas las ideas acerca de cómo promover la justicia en, para y a través de la educación (Sousa Santos, 2020). Repensar la relación entre justicia y educación en la *pos*modernidad viral, sin embargo, no se reduce, sólo, a un replanteamiento atento de las prácticas educativas frente a los desafíos actuales. También requiere un movimiento radical más allá de las superficies de los paradigmas convencionales con el fin de llegar a una comprensión profunda y de largo alcance de los fenómenos de la educación y la justicia en sí (Strand, 2022a). En eso estamos.

### **1.1.2. La crisis de la escuela**

Lo descrito en el apartado anterior nos dibuja un escenario de crisis del Estado-nación que es la matriz en la que surge la escuela. Resulta natural, por tanto, que todo ello repercuta en la escuela y en la propia concepción de la educación.

Sin embargo, en mi opinión la escuela se “inventa” ya con un problema de sumisión de las prácticas educativas que en ella se desarrollan a objetivos políticos y económicos que, en sí misma, “desbordan” y pervierten las capacidades propiamente educativas que se le suponen (Fernández Enguita, 2006). Es decir, las dificultades actuales se superponen sobre las que ya, desde su origen, arrastra la escuela.

Las dificultades de la institución escolar no derivan de la coyuntura actual, o reciente. O de un progresivo proceso de “desajuste” entre su concepción original y lo que ahora se le demanda. El problema escolar deriva, más bien, del esfuerzo de tratar de conciliar, desde su origen, las exigencias de socialización y el modelo de subjetivación del nuevo ciudadano moderno. Tales exigencias supusieron tener que idear esa nueva institución moderna, que era la escuela, con pretensiones contrapuestas y, a mi juicio, incompatibles. El problema de la escuela moderna, desde su concepción original, es que ha tenido que afrontar, funcionalmente, compromisos y pretensiones difícilmente conciliables entre sí.

Una de las tesis de este trabajo es que la forma de superar las dificultades, de todo tipo, que tenía la creación de esa institución educativa, social, de masas, derivadas de sus pretensiones contradictorias e incompatibles, fue ***avanzar hacia una institución que servía para socializar y para instruir, pero no para educar***. A partir de ahí, las prácticas que en ella se desarrollaban devienen injustas, en el sentido original de la idea de justicia: abandonaron el ser de la educación. Avanzo una argumentación.

En esa nueva institución que se empieza a crear en la mayoría de los países de nuestro entorno a partir de mediados del S. XIX se colocan las siguientes funciones:

- a) Debe servir para la unificación y vertebración cultural de esos nuevos Estados y que, hasta entonces, carecían identidad de nacional (Surak, 2012). Con ello, va asociada la idea de educar en valores cohesivos, igualadores, integradores. En terminología rawlsiana, se trataba de crear un “esquema de cooperación social” (Rawls, 1995).
- b) Por otro lado, el sistema escolar debía proporcionar niveles de formación adecuados y suficientes como para poder sostener una estructura social vertebrada según los parámetros funcionalistas y racionalistas, imperantes en aquellos momentos:

debía suministrar a ese nuevo poder una clase de servicio, es decir, un flujo de servidores públicos con capacidad, cualificación y lealtad suficientes como para permitir poner en pie un aparato del Estado independiente de la alta y baja nobleza [...] y liberado así de sus inclinaciones centrífugas. (Fernández Enguita, 2006; p. 81)



Además, dentro del nuevo esquema social, se pasa de una sociedad cerrada a una sociedad abierta, porosa... concebida para la movilidad social: el hijo del siervo ya no estaba, por nacimiento, condenado a continuar los pasos de su padre ¿Qué significó esto?

Coleman (1966) lo explica muy bien cuando dice que mientras que el inmovilismo social situaba toda la responsabilidad de la crianza, formación e inserción laboral de las nuevas generaciones en las familias, la nueva movilidad social dislocó completamente los procesos de socialización, que empezaron requerir de una nueva institución (la escuela) que debía pasar a asumir esas funciones que ahora las familias no podían seguir haciendo.

La familia pasa entonces a una nueva consideración y la escuela comienza a compartir con ella parte de sus funciones. Y debía hacerlo, además, ofreciendo una *igualdad de oportunidades educativas* que garantizara que la promesa de movilidad social, que era el argumento principal que justificaba que se hubiera trastocado todo el modelo de familia y el modo de producción premoderno.

Obsérvese que, con esto que se está describiendo, el problema de la igualdad de oportunidades educativas, como garante de la movilidad y de la justicia social, queda indisolublemente ligado, forma una unidad, con el propio concepto de escuela moderno. Podría decirse que pasa a ser *el problema* de la escuela; no tanto la educación, en sí<sup>15</sup>, sino *su distribución*. Y es desde esa perspectiva que esa nueva institución, que desplaza a las familias de funciones, tareas y responsabilidades educativas que, en principio, le corresponden, es bien aceptada y recibida: bajo el supuesto de que contribuirá a la mejora del bienestar futuro individual de los hijos, y el general de la sociedad, a partir de la educación que en ella reciban. Consecuentemente, esa pasa a ser, también la “vara de medir” con la que se pasa a enjuiciar la utilidad social de la institución escolar.

Coleman (1966), en su famoso informe, ya hace notar cómo esas nociones, de igualdad de oportunidades educativas, adopta diferentes significados en función de lo igualitaria y democrática que sea la sociedad en la que aparece esa escuela<sup>16</sup>. Lo ilustra comparando lo sucedido en Estados Unidos, en el momento de la creación de las primeras instituciones

---

<sup>15</sup> La cuestión de la educación que se promueve quedó rápidamente resuelta con la selección cultural que se propone como proyecto de desarrollo de una identidad patria. Ya veremos que, posteriormente, el proyecto pasa a ser cuestionado y discutido, conformando lo que sería el debate curricular clásico, que acaba confluyendo con el de la igualdad distributiva cuando la preocupación ya no es sólo el acceso universal de la educación, sino también la igualdad de efectos y su retorno económico (*Teoría del Capital Humano*).

<sup>16</sup> De ahí el efecto tan negativo que tuvo en los niveles de igualdad a través de la educación la mutación Thatcher-Reagan a partir de los 80 del siglo pasado.

escolares, donde la sociedad era mucho más igualitaria y abierta, y en la que las escuelas que se crean lo son, desde un principio, para toda la población (exceptuando la negra), mientras que en Inglaterra, con un vestigio todavía importante de sociedad clasista, se crean diversos tipos de escuelas, con formas y sistemas de financiación distintos, lo que acaba limitando seriamente la posibilidad de la igualdad de oportunidades educativas y la propia movilidad social.

Implícitamente, lo que Coleman viene a decir es que la pretensión de “igualdad de oportunidades” en sociedades desiguales, como de facto son las sociedades en las que desarrolla esa pretensión, es una quimera. Para argumentarlo desarrolla toda una teorización acerca de lo que se esconde tras la idea de igualdad de oportunidades, señalando que mientras que la igualdad en el acceso es fácilmente conseguible, la igualdad que realmente importa, que es la igualdad en los resultados, en el aprendizaje, es algo difícilmente logable, de manera exclusiva, desde la educación.

Esta misma idea es la que viene a expresar Rendueles (2020; p. 293), asumiendo la desviación meritocrática de la escuela: “Deberíamos dejar de pensar en la educación como motor privilegiado de la equidad y plantearnos lo contrario, que sin igualdad social, sin un *ethos* igualitarista generalizado, cualquier proyecto de democratización y mejora pedagógica universalista es imposible”.

En suma, ***la escuela se idea como un mecanismo facilitador de la igualdad de oportunidades*** (se diseña con esa como una de sus principales funciones), ***pero que nunca ha sido capaz de atender adecuadamente a esa demanda***, como los sociólogos de la reproducción (Bourdieu & Passeron, 2001) han demostrado sobradamente. Esta ha sido una de las fuentes permanentes de crítica hacia la escuela, de las frustraciones y decepciones que arrastra, y el origen de la permanente demanda de mayor justicia en lo escolar.

Pero, por otra parte, sobre la escuela gravita, desde su origen, otro reto: ***el de los procesos de subjetivación de la nueva ciudadanía moderna en un modelo escolar orientado a producir, a la vez, una socialización y una subjetivación***: “De esta manera, la tradición sociológica consigue conciliar lo irreconciliable, afirmar que la subjetivación resulta de la socialización y que esta no puede ser una clonación pese a ser totalmente social.” (Dubet, 2007; p. 43).

De ahí se deriva y se condiciona todo el programa institucional que va a acabar configurando a la escuela, tal y como la conocemos hoy. Dubet (2007) lo expresa muy bien, al destacar que la realización de esa ***socialización paradójica*** exige una “***técnica***”<sup>17</sup> cuyos orígenes se encuentran en la iglesia y en las formas escolares que ya le eran comunes. Algunos insignes metodólogos (Comenio, Ratke y otros), contribuyeron a ello al proporcionar y sistematizar ese conocimiento y a perfeccionarlo en las “técnicas didácticas”, partiendo de una cosmovisión teológicamente orientada en la que el sujeto, sus fines o el conocimiento no se someten a cuestión, sólo los medios educativos (Castro-Gómez, 2012; Fernández Enguita, 1986; Marín & Noguera, 2013; McClintock, 2012, 2016, 2019; Uljens & Ylimaki, 2015).

Esta “técnica”, la didáctica, tiene un amplio desarrollo a partir del S. XVII porque se apoya sinérgicamente con el surgimiento en la Europa ilustrada de una nueva forma de concebir el acceso al conocimiento que Foucault (2005) ha identificado con el nombre de “*momento cartesiano*”, en el que el conocer se desvincula de la experiencia subjetiva del sujeto conocedor (el sujeto pasa de ser un *sujeto de experiencia* a un *sujeto de conocimiento*). Bárcena (2012; p. 35) lo explica muy bien:

Esta tradición es heredera de una de las historias del pensamiento más consolidadas, que presenta a Descartes como el inicio de la modernidad. Es el momento en el que alguien se *distancia de la realidad* y se siente autorizado para mirarla *desde sí*. La imagen ideal del científico que observa tras un microscopio es la que mejor refleja el legado que vino al mundo de la mano de Descartes: poner un trozo de realidad bajo la lente y observarla como si fuera por primera vez, [...]. De este proceso de distanciamiento de la realidad, de tomar perspectiva y decir desde sí de modo independiente, objetivo y claro se pueden señalar muchas cosas, aunque tal vez la más destacable sea la siguiente: que es la *Razón* del hombre la que puede y debe alcanzar toda la realidad en la que el hombre se mueve.

En esencia, lo que se provoca es el triunfo de la idea de que “la realidad”, el fenómeno a conocer, se separa del sujeto cognoscente, se convierte en “realidad a conocer”, con entidad propia. En un “cuasi-objeto” de conocimiento, y, a partir, de ahí, el paso a la idea de “enseñar” como un mero proceso de “transferir”, intercambiar, esos “objetos” de

---

<sup>17</sup> Quiero enfatizar aquí la idea de educación escolar como la instauración de un esquema “técnico”, un artilugio de socialización, que destaca Dubet (2007). Hay que decir que la educación, en su esencia, nunca puede ser concebida como una “técnica”, una *techné*, sino como una *praxis* (Benner, 2015) y, por tanto, ética en su naturaleza. Parte de mi esfuerzo va a radicar en argumentar esta idea y en apuntar, nuevamente, a que esta mutación del sentido genuino de la educación como actividad esencialmente *ética*, en favor de una educación entendida más como una *técnica*, es el origen de la injusticia en lo escolar, en lo educativo y en lo social.

conocimiento, es inmediata. Lo único que requiere es de una *técnica didáctica*<sup>18</sup> adecuada que facilite esa “transferencia”. Sin embargo, la idea original de educación (lo argumentaré más detalladamente en el capítulo 5 de este trabajo) no era la de transferir nada<sup>19</sup>, sino la de ayudar a la transformación del sujeto, precisamente con la finalidad de construirse éticamente para avanzar hacia el bien común y la justicia social.

Mientras esto ocurría, la modernidad traía también el desplazamiento de la religión como dimensión constitutiva del Estado-nación, primero por el humanismo y más tarde por la lengua. La escolarización básica moderna pone el foco en el conocimiento de la lengua nacional como forma de vertebrar el nuevo Estado-nación, a la par que se establecieron nuevos referentes culturales que dotaban de contenido a la educación escolar (Fernández Enguita, 2006). Puede decirse que mientras que la cosmología religiosa apuntaba más allá de lo “terreno”, hacia la universalidad espacial y la eternidad temporal, el proyecto escolar moderno conecta el concepto de pueblo como “*demos*” (ciudadanía política) y “*ethnos*” (ciudadanía cultural), buscando, sobre todo, la vertebración nacional.

Ahora la educación debía apoyar el desarrollo de un sujeto que se esperaba ***que se hiciera a sí mismo***, en el marco de una sociedad en desarrollo continuo, en la que las normas y los valores estaban en permanente revisión y renegociación. Con ello, la juventud de los modernos estados europeos tuvo que aprender a vivir con el problema de determinar cómo

---

<sup>18</sup> La cuestión de la “educación” se reducía así a una cuestión de “enseñanza”, cobrando las “técnicas didácticas” todo el protagonismo. La *Didáctica Magna* de Comenio, pese a suponer un avance importantísimo en términos didácticos (mejora las técnicas didácticas) es, también, un genuino representante de una interpretación reducida de la educación: no se cuestiona el saber a transmitir ni el papel del educando en todo esto; focaliza en lo que el maestro *debe hacer*. Con lo cual se vuelve tanto un instrumento de “liberación”, en tanto que proporciona un acceso universal a una educación mínima (aunque idealmente Comenio pretendiera enseñar “todo” a “todos”), como en uno de socialización y reproducción, de masas (proporciona y, sobre todo, valida también un esquema de educación masivo para “enseñar todo a todos de manera agradable, sencilla y eficiente”). El ideal utópico de la *pansofía* era una aspiración loable de universalización del conocimiento, pero ese conocimiento a universalizar no se cuestiona, se toma como el conocimiento “dado”; es el de la cosmovisión religiosa cristiana, que la generación adulta debe “transmitir” a los individuos de las nuevas generaciones de manera adecuada, sistemática, eficiente y agradable, a través de la didáctica. En el fondo, es la actualización pre-moderna de la educación sofista a la que ya se opusiera Platón. No deja de ser la técnica que da soporte a una “forma de gobierno” y de pastoreo del alumnado-ciudadanía (Grinberg, 2013; Rose, 2012). Comenio es el primero en anticipar la posibilidad de una escuela universal, de masas y, en este sentido, abrió el camino para su constitución en los siglos XIX y XX. Sin embargo, la paradoja es que esa escuela moderna que, desde el punto de vista de sus pretensiones, respondía a los nuevos planteamientos de la sociedad moderna y de la Ilustración, desarrollados a partir de Rousseau y Kant, se diseña siguiendo los planteamientos cartesianos relativos al proceso de conocer y técnico-didácticos pre-modernos de Comenio (Marín & Noguera, 2013).

<sup>19</sup> Lo que es el camino del adoctrinamiento y niega la educación y la convierte la enseñanza en un acto de violencia (Levinas, 2002) o, si se prefiere, de *violencia benigna* (Allen, 2014), pero en cualquier caso en injusticia para con el educando. O, en una institución social tóxica, como dice Papastephanou (2021; p. 12): “La educación, sea cual sea la intención de los educadores, a menudo padece de su carácter contagioso, es decir, del hecho de que sus aspiraciones de transmisión y difusión, a menudo loables, convierten a la educación en una institución social tóxica”.

vivir una “vida buena” (ética) como una cuestión abierta, pero siendo educados en sociedades disciplinarias que introducen a la escuela como institución educativa con los mismos esquemas basados en las “técnicas didácticas” y los modelos escolares ideados en la pre-modernidad.

La dificultad del diseño de la institución educativa, con capacidad para responder a tan dispares y contradictorias pretensiones dio lugar a las formas escolares que hemos conocido y que numerosos autores (Allen, 2014; Ball, 2013, 2017; Castro-Gómez, 2012, 2013; Grinberg, 2013; Marín & Noguera, 2013) consideran alineada con la idea de *antropotécnica* (Sloterdijk, 2009) o como una expresión de la *biopolítica* (Foucault, 2007b).

La escuela moderna fue, en definitiva, una respuesta a cómo organizar la educación en y para una sociedad incipientemente pluralista y abierta, que abandonaba el marco de referencia religioso (lo que complicaba el horizonte del problema de la educación moral) así como el de una sociedad construida sobre clases sociales determinadas (lo que añadía a la dificultad anterior la de la incertidumbre del futuro para el que se preparaba al sujeto en el proceso educativo). Es decir, una institución que debía afrontar procesos educativos mucho más complejos e indeterminados, buscando, además, ofrecer un mecanismo de control y creación de sujetos, por parte del Estado, para ese nuevo orden social.

Aunque al principio de esta nueva era del Estado-nación, se promovió la ciudadanía como identidad cultural y religiosa posteriormente pasa a primarse la idea de ciudadanía como participación política. Desde entonces, la idea de educación está conectada a una idea de ciudadanía política-democrática, tanto en lo que se refiere a que la educación debía ofrecerse por igual a todos y cada uno (lo que genera un problema de justicia distributiva), como a que la educación debía preparar a los individuos para la participación política, la vida económica y la cultura (lo que genera un problema de justicia curricular, de reconocimiento y de participación). Ambos problemas, evidentemente, van a estar profundamente interrelacionados y definen lo que he denominado los problemas de **justicia en, para y a través de la educación**. Estas pretensiones, en sí mismas, en la medida en que ponen a la educación al servicio de pretensiones o “utilidades” sociales (lo que más adelante aludiré, siguiendo a Foucault, como la dimensión *pastoral* de la educación escolar original), ya implicaban, como hemos visto, una cierta desvirtualización de la idea genuina y original de la educación como proceso de auto-formación, de transformación *autopoietica*, orientada a la autonomía y la libertad.

Sin embargo, y por los motivos apuntados en el apartado anterior, los movimientos políticos recientes que promueven una educación para una situación de competencia globalizada, está redefiniendo el concepto de ciudadanía haciendo hincapié en el sujeto, no como ciudadano cultural o político, sino como *ciudadano económico*<sup>20</sup>.

Lo que ocurre es que los actuales procesos de globalización junto con el surgimiento de una nueva forma de entender las relaciones sujeto-Estado (el *New Management*) han exacerbado la importancia de la dimensión económica de la educación y han colocado las cuestiones de equidad en educación en el primer plano de las preocupaciones de investigación en torno a la educación. Esta mutación cobra singular importancia si se contempla desde la perspectiva foucaultiana involucrando en su análisis las ideas de “biopolítica” y de “gubernamentalidad” (Castro-Gómez, 2013).

En una perspectiva foucaultiana, si la *biopolítica* puede entenderse como una tecnología de poder que se sustancia en la gestión política de sus condiciones de vida (Foucault, 2007a), podemos decir, por tanto, que, en su origen, la escuela moderna es una institución (una más, junto con las cárceles o los psiquiátricos) inicialmente orientada al control de la vida, entendido como el control político del gobierno de los cuerpos de las personas que definen la sociedad.

Sin embargo, con el advenimiento de las sociedades neoliberales, el significado de la expresión “gobierno de los cuerpos” pasa a tener una connotación totalmente diferente, pues el tipo de gobierno que ahora se promueve ya nada tiene que ver con la reproducción *biológica* a través del disciplinamiento de los cuerpos y la administración estatal de variables como el nacimiento, la muerte, la enfermedad, etc., sino con la gestión del *capital humano* mediante la creación de un *milieu* (gobierno a distancia) en el que son los propios sujetos quienes se comportan como *empresarios de sí mismos* (Castro-Gómez, 2013). Y, entonces, podemos afirmar que la educación (escolar) pasa a ser una práctica de gobierno, gerencialista y performativa que agudiza mucho más las características previas que ya la alejaban de la justicia, en su sentido original.

---

<sup>20</sup> En realidad, la trascendencia de la educación en relación con la consideración económica del ser humano está ya plenamente presente en la constitución de la escuela moderna e iba directamente asociada a las posiciones funcionalistas, herederas del positivismo social comtiano, desde Durkheim y Weber, en adelante. Así lo expresa Foucault cuando afirma que ya desde el surgimiento político de la modernidad, y sobre todo a partir del siglo XIX en adelante, se puede decir que el sujeto político pasa a ser considerado más como *un sujeto de derechos que como un sujeto ético*, y con eso, los procesos de subjetivación, entre ellos, de manera principal, los educativos, pasan a reconsiderarse de otra manera (Fornet-Betancourt et al., 1987; p. 125).

Una versión equivalente a esta idea, desde la perspectiva decolonialista, es la que señala a la escuela (su lógica de conocimiento y del proceso de subjetivación moderno, eurocéntrico y occidental) como herramienta de expansión y dominación cultural-colonial, cuyas consecuencias y persistencia, asociadas a la globalización, se han visto reforzadas, y empuja la lucha (ética) por la justicia social a niveles extremos de complejidad.

La escuela, así definida, al margen de sus (in)capacidades “distributivas” es estructuralmente injusta. Independientemente de los esfuerzos que se hagan en materia de “equidad”, de compensación de desigualdades o de mejoras en la igualdad de oportunidades, la injusticia esencial de la escuela seguirá estando ahí, ***porque no puede resolverse atendiendo a la forma y condiciones en que distribuye el bien educativo, sino eliminando la injusticia que reside en el propio bien que distribuye.***

### 1.1.3. La alternativa de la *Bildung*

Lo paradójico de todo esto es que, al tiempo que se desarrollaba el movimiento anterior, de creación de la escuela moderna como institución educativa tan prometedora como alienante, desde el punto de vista del pensamiento sobre la educación, la modernidad supuso un momento cumbre en la teorización sobre lo que la educación podía ser, precisamente tratando de atender a los nuevos requerimientos educativos de una sociedad abierta, buscando conciliar los procesos de subjetivación y emancipación individual, con los intereses y necesidades de la estructura social.

Frente a todo lo anterior, que nos permite identificar la dificultad intrínseca de la educación escolar y nos hace conscientes de su injusticia estructural, creo que puede ser fructífero recuperar una parte de la tradición teórica pedagógica de la modernidad, compilada por Dietrich Benner (Benner, 1979, 1990, 1998, 2009b, 2015; Benner & Stepkowski, 2012a, 2013), en torno a su idea de “educación no afirmativa”, centradas en la idea de educación como proceso de auto-formación ética del educando (*Bildung*).

En este sentido, desde mi punto de vista, la recuperación de una perspectiva teórica sobre la educación como la que propongo, puede representar una posible salida al “cierre” teórico y a la imposibilidad de una educación institucional, al que nos abocan las lecturas derivadas de la pedagogía crítica o las *epistemologías del sur*. Las ideas de *antropotecnica*, de



*control biopolítico, gubernamentalidad, epistemicidio...* apuntan, todas ellas, a la idea de la escuela como tecnología de control y reproducción, alienantes por definición y, desde ahí, al reconocimiento de la injusticia sistémica de lo escolar y a la imposibilidad de la educación de la que habla Ball (2013, 2017).

Estas contribuciones que empiezan a surgir 100 años antes de que se establecieran las primeras sociedades democráticas, y que se remontaban, a su vez, a la reflexión teórica-educativa desde Platón y Aristóteles, creo que no sólo no resultan obsoletas ni deben considerarse superadas (Benner, 2015), sino que siguen estando ahí, implícitas en muchas de las teorizaciones educativas actuales, ofreciendo una posible respuesta a cómo afrontar procesos educativos capaces de superar los dilemas y dificultades que vengo señalando.

Hasta ese momento, en los modelos de sociedad del Antiguo Régimen, la educación era una actividad trivial, no sometida a debate. Educar y socializar para reproducir lo existente, en una sociedad cerrada, no implicaba dificultades (o, al menos, no requería un análisis en profundidad de su sentido o de cómo abordarla). Pero en ese preciso momento histórico, asociado a la constitución de los Estados Modernos, es cuando, por primera vez desde la antigüedad, algunos pensadores se empiezan a replantear la cuestión no sólo de cómo educar en y para una sociedad pluralista y abierta, sino también la de cómo la educación puede, en principio, preparar a la nueva generación para un futuro que no conocemos (porque la idea de una sociedad abierta trae consigo, como consecuencia y como condición, la de un futuro que no puede estar determinado *a priori*, para cada siguiente generación).

Este problema, el de generar una dinámica educativa que debe orientarse hacia un futuro que no se conoce (pero que, al mismo tiempo, debe preparar para ese futuro) es uno de los dilemas centrales de la educación y la escolarización modernas<sup>21</sup>. A lo que se superpone la cuestión de que ello debe hacerse atendiendo a la nueva concepción del individuo, como ser autónomo y libre (a diferencia de lo que ocurría en las antiguas sociedades cerradas, donde el futuro del sujeto venía determinado por el nacimiento).

¿Cómo apoyar el desarrollo de la ciudadanía cultural, económica y política del individuo, y educar para una sociedad caracterizada por el reconocimiento mutuo y el respeto a las diferencias, creando simultáneamente cohesión social, sin violar los derechos de libertad y

---

<sup>21</sup> Y esta incertidumbre está hoy vigente con mayor intensidad si cabe que en aquellos momentos. Este es otro argumento para buscar en los teóricos de la época inspiración para responder a las incertidumbres del presente.



autonomía individuales? Esta era, en esencia, la cuestión fundamental a la que se enfrentaron algunos pensadores de la educación moderna.

Rousseau, Fichte, Herbart, Schleiermacher y, también, más tarde, Dewey formularon todo un “corpus” teórico educativo que ofrecía respuesta para la modernidad y la educación para ella requerida, desarrollando categorías y estructuras conceptuales que nos pueden seguir guiando en nuestras reflexiones y comprensión del fenómeno educativo, pero que parece que hemos olvidado<sup>22</sup>. Pareciera que tanto la didáctica como la pedagogía han perdido en muchos casos las conexiones con sus propias raíces como disciplina. O, quizá, puede que lo que haya ocurrido es que la enorme maquinaria de lo “escolar”, interpretado desde una perspectiva funcionalista, racionalista y neoliberal, haya adoptado una parte de ese discurso, el que resulta compatible con las otras funciones de la escuela, ignorando el resto, que de esta forma ha pasado a ser considerado como “antiguo”, “inactual”, “obsoleto” o utópico, en el sentido de “alejado de la realidad de lo que en la educación de hoy se necesita”<sup>23</sup>. (Bárcena, 2020; Steiner-Khamsi, 2013)

Sin embargo, fue precisamente en este esfuerzo de tratar de responder a este conjunto de preguntas y respuestas que se plantearon al pasar de un orden societario premoderno a uno moderno, es decir, al pasar de una cosmología predeterminada (teleológica) a una visión del futuro radicalmente abierta en la que el hombre ya no se veía sólo como cumplidor de la ley, sino también (a partir de Kant) como legislador, y en la que la educación pasó a estar estructurada por un Estado nacional en evolución gradual y con un nuevo orden político, que surge esta tradición de pensamiento en y para la educación que trato de recuperar.

La teoría de la educación moderna se desarrolló, por tanto, paralelamente al establecimiento del concepto moderno del Estado-nación pluralista, independiente y liberal y de una concepción correspondiente y paralela de sujeto, ciudadano de ese Estado, no determinado por el origen, la herencia o cualquier otra cosa. Esta visión moderna del ser humano, en contraste con la concepción premoderna, reconocía al sujeto como libre o indeterminado. El establecimiento de las libertades de expresión, de religión y de

---

<sup>22</sup> Como destaca Mollenhauer (2008) en su maravilloso trabajo y que, en mi opinión, es uno de los mejores y más deliciosos ejemplos de pedagogía hermenéutica que ha producido la tradición pedagógica occidental.

<sup>23</sup> A todo ello no son ajenos los docentes y los modelos de formación docente gerencial, orientada a generar docentes “emprendedores” totalmente abiertos y receptivos a una docencia basada en una especie de *antintelectualismo intelectual*, núcleo mismo de las pedagogías neoliberales. En palabras de Price (2017; p. 4): “se trata de una poderosa y, en mi opinión, muy poco teorizada o no reconocida mancha en nuestro trabajo, que eclipsa la(s) contradicción(es) inherente(s) al profesionalismo por la que los profesores, al aceptar el gran negocio, pierden su autonomía. Esta ignorancia (fingida, creo yo) del gran negocio explica el surgimiento de una clase profesional de educadores decididamente ateóricos, y no melioristas sociales propiamente dichos”.

pensamiento, así como el abandono de la idea religiosa de un desarrollo cosmológico predeterminado, requirió una reforma drástica del pensamiento y la teoría educativa.

La anterior cosmovisión religiosa, como interpretación dominante de lo que significaba ser un humano y desarrollarse como tal, se fue sustituyendo progresivamente por el concepto de ciudadanía autónoma en el Estado-nación independiente. En consecuencia, la sociedad moderna ya no podía seguir funcionando con las teorizaciones premodernas de la educación que, básicamente, consistían en socializar al sujeto en un orden y un futuro predeterminados y en el que sí tenía sentido, o podían tener cabida, las interpretaciones de la educación como mera técnica de enseñanza.

## 1.2 Planteamiento de la tesis

Lo que observamos, en síntesis, es que, en el momento de constituirse la escuela moderna, confluyeron, por un lado, las ideas de educación modernas que surgen en torno a la idea de educar a un sujeto libre, no determinado, pero que debe determinarse para insertarse en una sociedad abierta, sin caer en el adoctrinamiento o la mera reproducción, con las necesidades de socialización masiva de la ciudadanía, de los nuevos Estados-Nación carentes de infraestructura educativa. Ante ello, la escuela se “inventa” con un alma dividida y con un planteamiento contradictorio, que pretende compatibilizar un discurso teórico educativo que atiende a las formulaciones e ideas pedagógica de los ilustrados, y con unas prácticas escolares que responden más a los deseos de socialización-escolarización, alineados con prácticas tecnificadas de escolarización masiva, inspiradas entre otras, en la confluencia del espíritu del conocer cartesiano y la didáctica de Comenio (y otros metodólogos de su época).

En esta dualidad surgen prácticas didácticas orientadas a transmitir eficazmente el conocimiento, previamente seleccionado nacionalmente (aparecen los primeros currículos estatales) y se comienza un proceso de enajenación de la experiencia educativa (Torres, 2012), que pasa a ser identificada como prácticas escolares, más preocupadas del problema de la distribución (equidad), que de la educación que se distribuye, y del control de los sujetos que de los procesos de subjetivación, a través, primero, del confinamiento físico y

control disciplinario de los cuerpos (*biopolítica*) y, más recientemente (y mucho más lesivo) a través de procesos de subjetivación que interiorizan los procesos de conducción de la conducta, convirtiendo a cada ciudadano en un sujeto autocontrolado (*gubernamentalidad*).

Uljens (2023; en prensa) describe la extensión y proliferación, en las últimas tres décadas, de este tipo de prácticas que se han convertido en hegemónicas en el marco de las recientes políticas globales neoliberales:

Las concepciones instrumentalistas de la educación son visibles en cómo se gobierna la educación. También es visible en la expansión de una política curricular basada en competencias (Gervais, 2016; Moos y Wubbels, 2018). A pesar de ser interpretada de múltiples maneras, la educación basada en competencias a menudo enfatiza la performatividad y la calificación en términos de competencias genéricas como objetivos centrales de la educación.

Un ejemplo de esta posición absolutamente instrumental con respecto a la educación (que refutaré más adelante en este trabajo), la encontramos en las recomendaciones de la Unión Europea, en materia de educación, de fechas 30 de junio de 2022, titulado “camino hacia el éxito escolar” (Comisión Europea, 2022). En dicho documento, que prácticamente identifica la educación con la idea de desarrollo de competencias con la finalidad de servir a la empleabilidad futura del alumnado, puede leerse lo siguiente (los destacados son míos):

Los **resultados educativos**, en términos de conocimientos, capacidades y actitudes desarrollados durante la etapa de escolarización, **son las variables que mejor predicen una vida adulta equilibrada, saludable y fructífera**. Medidos en cuanto al «rendimiento educativo»<sup>24</sup> y el «nivel educativo alcanzado»<sup>25</sup>, sientan las bases del aprendizaje complementario, **el empleo futuro y una vida plena**. La adquisición de capacidades básicas (lectura y escritura, matemáticas y ciencias)<sup>26</sup> es esencial para el progreso académico

<sup>24</sup> “El rendimiento educativo se centra en el progreso del aprendizaje del alumnado y en su alfabetización funcional real, como la comprensión lectora, la escritura, la capacidad de cálculo y las capacidades científicas (capacidades básicas).” [Nota aclaratoria literal del texto citado]

<sup>25</sup> “El nivel educativo se refiere a la finalización con éxito de determinados niveles educativos, por ejemplo, la educación primaria o la primera o segunda etapa de la educación secundaria y similar.” [Nota aclaratoria literal del texto citado]

<sup>26</sup> “Las capacidades básicas deben entenderse de acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que mide la capacidad de los jóvenes de quince años de utilizar sus conocimientos y capacidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real. Por tanto, los alumnos con bajo rendimiento son aquellos jóvenes de quince años que siguen estudiando y que no alcanzan el nivel 2 de competencia PISA de la OCDE, que se considera el nivel mínimo necesario para participar con éxito en la sociedad. Aunque las cibercapacidades deben considerarse parte de las capacidades básicas, no se abordan directamente en los *Caminos hacia el éxito escolar*, ya que ocupan un lugar central en otras iniciativas como el *Plan de Acción de Educación Digital*.” [Nota aclaratoria literal del texto citado]

y personal del alumnado, mientras que las capacidades y competencias adquiridas en la segunda etapa de educación secundaria y similar se consideran cada vez más las credenciales mínimas para el empleo o la base para el aprendizaje complementario y una vida plena.

En una primera lectura, nadie podría estar en desacuerdo o discrepar de un planteamiento que aparenta ser tan justo como razonable. Sin embargo, la subordinación de lo educativo a criterios económicos, alineados con la *Teoría del Capital Humano*, y el énfasis en la equidad educativa como consecuencia lógica del planteamiento, son evidentes.

Desde un punto de vista de la “utilidad social”, podría pensarse que el tema es menor o secundario. Después de todo, si se garantiza la promoción de la igualdad social (equidad) y si se hace con unos mecanismos que sean justos, en términos distributivos (la célebre “igualdad de oportunidades”), ya se está avanzando mucho<sup>27</sup>. Y, sin duda, este planteamiento es correcto.

No niego la importancia de avanzar hacia mayores cotas de igualdad y justicia social y soy muy consciente del papel trascendental que en ello tiene la escuela. Sin embargo, subyaciendo a ese problema, el tipo de educación que se practique, los objetivos formativos que se persiguen y el papel del sujeto que se educa, no pueden quedar postergados.

Entre otros motivos porque observo una creciente insatisfacción social con la escuela y sus posibilidades, lo que ha llevado a la institución escolar a una crisis casi permanente (Dubet, 2005, 2007, 2019) y creo que esto está relacionado con la percepción de la escuela como un sistema necesario (incluso, deseado) pero que, de alguna manera, no ha alcanzado las cotas de justicia (en todo el sentido del término) que se le exigen y que se le suponen. ***Lo que se constata, es que la escuela no acaba cumpliendo las expectativas de justicia y movilidad social ni, tampoco, de los procesos de subjetivación auténticamente educativos, entendidos como auto-construcción ética del educando.***

La mayoría de las investigaciones que están a nuestro alcance, y repito, estoy hablando de exclusiva y fundamentalmente, del mundo que yo conozco, del escenario español, europeo, etc. demuestran la inoperancia de una manera de concebir la escuela que venimos heredando desde antes de lo que hemos denominado “la modernidad”, es decir, **es una escuela premoderna en sus características**, en su configuración del espacio, del tiempo, del currículum y del profesor y ha demostrado que es verdad que la extensión de la escuela

---

<sup>27</sup> Es la esencia de la ideación de justicia rawlsiana.

pública a todos los individuos de una generación ha sido un instrumento importantísimo para luchar contra la ignorancia y para incrementar la cultura; pero también es verdad que se ha estancado desde hace mucho tiempo y que la mayoría de las investigaciones Coleman, OCDE, UNESCO, informe Pisa, en España los informes del CIDE, y del INCE, vienen a converger en una clara conclusión: **en la inoperancia actual de la escuela para compensar en general las deficiencias de origen.** (Pérez Gómez, 2006; p. 100; los destacados son míos)

José Ángel Bergua, catedrático de sociología de la Universidad de Salamanca, expresa en un artículo de opinión publicado en el periódico *Público*, bajo el título “*¿Educación? No, gracias*”, una contundente crítica en este sentido (Bergua, 2021). La lectura de su artículo y, sobre todo, su título, no dejan lugar a dudas: se hace una enmienda a la totalidad de la institución escolar. Realmente, en esa enmienda no hay ninguna auténtica novedad. Conocemos movimientos que predicán la desescolarización desde mediados del siglo pasado (Illich, Reimer, Etc.), que en su momento fueron refutados o fueron quedando en un segundo plano; entre otras cosas, porque no ofrecían alternativas creíbles al modelo escolar. La novedad e interés de la crítica de Bergua, considerando los objetivos de este trabajo, estriba en que **sus argumentos derivan, esencialmente, de una perspectiva de justicia distributiva**: la escuela debe desaparecer porque implica un alto coste y no sirve para disminuir las desigualdades ni facilita la prometida movilidad social. Tampoco parece satisfacer el argumento nuclear de la *Teoría del Capital Humano*, tan sólidamente arraigada en la cosmovisión moderna, posmoderna y en la globopolítica neoliberal, según la cual, hay una relación entre inversión en educación, mejora económica (general y particular) y mayores niveles de bienestar. Parece que no la hay.

Por muy antipática que me resulte la tesis de Bergua, sus argumentos son contundentes. Pero son sólo sociológicos y relacionados con la justicia distributiva, que es una parte de la justicia, pero **no es toda la justicia** (toda la justicia es la *virtud*, según sabemos desde Aristóteles). Lo llamativo, para mí, es que según Bergua, el ser o no ser de la institución escolar depende **sólo** de su uso instrumental distributivo, económico y político. No hay un solo argumento pedagógico – educativo en todo su texto. ***Es como si la finalidad educativa, en sí misma, pudiera obviarse o fuera secundaria en todo ello.***

Este planteamiento, en el que la cuestión de la justicia en educación implica sólo una perspectiva instrumental, a discutir siempre desde otras ciencias y perspectivas, pero no educativas, valorando sólo los efectos distributivos de la escuela, no es nueva. Por ejemplo,

en un libro clásico y tremendamente influyente que trata la cuestión de la justicia, como el de Cohen (1986), dedicado a las diversas perspectivas de la justicia desde las ciencias sociales, si analizamos su índice de contenidos observamos que se convocaron representantes de la filosofía (Allen Buchanan y Deborah Mathieu), de la economía (Stephen Worland), los estudios políticos (Artur DiQuattro), la sociología (Steve Rytina), la psicología (Lita Furby), la antropología (Laura Nader y André Sursock) y de la teoría de la administración pública (Karol Soltan)... ***pero ningún representante del ámbito del conocimiento educativo-pedagógico.*** Si la educación, la actividad educativa *en sí misma*, no es relevante para la justicia, sino ***sólo un medio para lograrla*** a través de la escolarización, **no hace falta un discurso ni una mirada educativa** (no es necesaria una conceptualización de lo que es la justicia, desde la educación) **y, por tanto, la exclusión es coherente.**

Sin embargo, yo creo que el problema distributivo (y de la justicia social, en general) no es independiente de este otro. No puede darse por sentado que lo importante es la movilidad social (igualdad de oportunidades educativas en una sociedad desigual) o la igualdad (de acceso, de atención o de resultados educativos), suponiendo que, lograda esta igualdad, la escuela deviene “justa”. Es necesario, además, tener en cuenta en qué consisten esos resultados. Cómo afectan a las personas que se educan en esos sistemas y qué efectos provocan, después, en la articulación social de esas sociedades que pretenden ser justas y democráticas... ***porque la justicia social no es un fenómeno “abstracto”, una especie de fluido que gravita por encima de las personas, sino que está encarnado en las personas, que son las que actúan, deciden, eligen y crean las instituciones.***

Esta idea ya está presente en Platón (todo el texto de *República* es un desarrollo de la preeminencia de la educación de los ciudadanos como requisitos de justicia social, ciudadana) y en Aristóteles (sus tratados VII y VIII de *Política* y el libro V de su *Ética* son una exposición detallada de esta idea). También, el enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2007, 2011a, 2012; Sen, 2000, 2010) y, en general, todas las teorías de la justicia nos recuerdan que lo importante no es “lo que se tiene” (sean recursos materiales o culturales) sino lo que se puede hacer con ello (igualdad de condiciones para una igualdad de posibilidades, de capacidades o, simplemente, para la libertad). Rawls, cuando subraya que su teoría sólo es aplicable en sociedades “bien ordenadas”, lo que reclama es una sociedad constituida por *sujetos morales*. Esta idea es la que explícitamente trata de fundamentar y argumentar en su tercera parte de su *Teoría de la Justicia*, y en su reelaboración posterior, al

destacar la idea de “razonabilidad robusta” en la ciudadanía, como requisito de justicia (Bercuson, 2014).

También lo expresa Miller (1999; p. 12), cuando señala que la justicia social no puede interpretarse sólo en términos “institucionales” (sean estatales o sub-estatales). Miller enfatiza que las instituciones sólo pueden inducir una distribución justa si, en general, hay un respeto por los principios de justicia que las configuran. Y esto no concierne sólo a políticos, funcionarios o a votantes en el momento de depositar la urna (eligiendo entre uno u otro proyecto ideológico-distributivo). Para Miller la idea de justicia social

debe condicionar el comportamiento cotidiano: las personas no tienen que verse a sí mismas actuando en pos de la justicia social, pero sí tienen que reconocer que ésta pone límites a lo que pueden hacer. [...] Tiene que haber una cultura de justicia social que no sólo impregne las principales instituciones sociales, sino que también limite el comportamiento de las personas incluso cuando no ocupen formalmente un papel institucional. (Miller, 1999; p. 13)

Para mí, lo que Miller (y muchos autores antes que él) viene señalando es que la antesala de la justicia social efectiva es el *ethos* social que la puede mantener. Y este *ethos* social no es, sólo, el resultado de un conjunto de normas, principios o instituciones; ***es, sobre todo, el resultado del desempeño ético de sus ciudadanos, de su desarrollo moral.***

Por lo tanto, enfocar el problema de la justicia en la educación escolar exclusivamente desde la perspectiva distributiva, focalizando en principios, cifras distributivas o diseños institucionales para promover más justicia social, **es un análisis insuficiente que, en mi opinión, nunca podrá dar una respuesta cabal y completa a la cuestión. Hace falta agregar una perspectiva diferente, complementaria: la de la justicia entendida como educación ética de los ciudadanos. Esto es, de la promoción de la “virtud”.**

Pero la lectura de esta última conclusión tampoco puede dirigirnos a la interpretación simplista de que, de lo que se trata, es de convertir a la escuela en un lugar en el que se “inoculan” los valores que una sociedad democrática necesita, de manera directa<sup>28</sup>, convirtiendo entonces a la educación en un procedimiento de gobierno, *pastoral*. El proceso es bastante más complicado. Como decía Platón “la justicia no puede enseñarse, pero puede ser aprendida”. Con ello, lo que pretendo indicar es que **lo que se requiere es**

---

<sup>28</sup> Esta idea ya la critiqué anteriormente, cuando hice una primera aproximación al movimiento de “educadores para la justicia social”.



**inducir, pedagógicamente, procesos de auto-formación ética, mucho más justos en relación al sujeto consigo mismo.** Esta idea, que no suele estar presente en los discursos y análisis de justicia, en particular, alrededor de la educación, me parece esencial.

***La tesis principal*** de este trabajo será, por tanto, la de que la escuela no puede llegar a ser una institución justa, ni podrá contribuir al desarrollo de sociedades más justas, mientras no se contemple la justicia de las relaciones educativas-pedagógicas que en ella se practican. Es decir, creo que no es suficiente con mirar a los efectos de lo que la escuela provoca en términos de resultados sociales o en términos de indicadores de igualdad social (sea esta distributiva, de reconocimiento o de participación) durante o tras el paso por la escuela. **Yo creo que, además y sobre todo, es necesario detenerse en el análisis interno, esencial, principal de si la educación que se promueve en las escuelas es justa, en el sentido original y completo del término.**

Argumentar en esta línea es algo complicado y arriesgado, porque supone salirse de la línea argumental acerca de lo que se critica, habitualmente, a la escuela, cuando se analiza su justicia, que es su falta de equidad<sup>29</sup>. En esta perspectiva, la institución escolar, su lógica interna, queda incuestionada y lo que se busca son formas de “mejorarla”, entendiendo por ello “mejorar sus resultados en términos de más aprendizaje y más igualitario”, normalmente, con propuestas de cambios en su currículo o en las prácticas de enseñanza, con la implementación de recursos y métodos nuevos o redescubiertos. O, en otras ocasiones, ejemplificando “experiencias” y aventuras, a veces heroicas, que algunos educadores y educadoras comprometidos con la promoción de la equidad o la inclusión vienen desarrollando. Sin embargo, mi percepción y mi creencia va en la línea de que estas iniciativas no pueden prosperar ni mantenerse porque no apuntan, auténticamente, hacia el núcleo del problema.

Adentrarse en la línea argumental por la que me voy a mover supone cuestionar la lógica interna, actualmente, dominante, de lo que supone la escuela y “educar”, no para arribar a la idea de que debe desaparecer, al modo de un *revival* de Ivan Illich, sino para reclamar que

---

<sup>29</sup> Expresión esta, la de equidad, que en principio remite a una mera relación distributiva que pone su foco en los “efectos” y, si acaso, en los “criterios” de distribución, pero que no cuestiona lo que se distribuye, se da por “bueno”. La idea de equidad, además, cuando se ha utilizado desde el campo disciplinar del que provengo, se ha “estirado” hasta ámbitos que, en principio no le son propios, para poder acoger las insuficiencias que un análisis puramente distributivo de la escuela no puede responder. Hasta el punto de que hoy podemos decir que las expresiones de indagar en la justicia escolar y la de hacerlo en la equidad en la escuela son prácticamente sinónimas. Por ejemplo, se abordan como problemas de *equidad* el de la atención educativa adecuada al alumnado con algún tipo de discapacidad, la inclusión escolar o el desarrollo de políticas de reconocimiento, cuando en realidad son cuestiones de justicia, no de equidad.



se mantenga pero que, si se quiere mejorar su justicia en la educación (lo que equivale a decir, “mejorar la propia educación”), se reconceptualice de qué hablamos cuando hablamos de justicia en la educación y, con ello, se reconceptualice a la propia escuela.

Y, aclarar lo que esto significa, o puede significar, es para lo que considero que puede ser útil y conveniente comenzar recuperando la idea de justicia en sus diferentes formas. Para ello comienzo dedicando unas líneas a describir qué es la justicia, cómo aparece en el pensamiento de las sociedades occidentales, buscando las relaciones olvidadas entre justicia y educación (en sus sentidos originales y genuinos). Argumento que las ideas o conceptos educación y justicia surgen, en nuestra tradición de pensamiento occidental, como dos fenómenos indisolublemente ligados entre sí (no son un añadido de la posmodernidad, buscando sistemas escolares más justos). Son dos constructos que se reclaman mutuamente.

Como resultado de ese análisis, describo cómo uno de los sentidos originales de la justicia (la justicia relacional, distributiva, social) se “desgaja” de la idea global de justicia (que incluía el desarrollo ético y moral del sujeto, como requisito de justicia), facilitando entonces que la reflexión en torno a la justicia en educación que predomina hoy quede circunscrita al problema de la promoción efectiva de la “igualdad” (*justicia social para y a través de la educación*).

A partir de esta premisa, describo las formas en que esa justicia social se ha perseguido y los debates y controversias que se han generado en torno a ella. Generalmente, desde perspectivas no educativas sino filosóficas, político-ideológicas, sociológicas o económicas. Esta larga tradición de reflexión en torno a la idea de justicia y educación la presento de manera sintética (sobre todo, porque no es imprescindible para el desarrollo de esta tesis), tanto desde el punto de vista de los posicionamientos teóricos como desde el punto de vista de los efectos y consecuencias que han tenido sobre la configuración y de cómo se está percibiendo y valorando “lo escolar” en estas nuevas sociedades (tratando de focalizar en la constitución y desarrollo del sistema educativo español).

Realizada esa presentación y análisis, dedico entonces un tiempo a reflexionar sobre las limitaciones que este tipo de planteamientos tienen sobre la educación y las consecuencias que se derivan. Fundamentalmente, me centro en argumentar la idea de que conducen a alinear la educación con discursos economicistas, performativos e instrumentales que desvirtúan la esencia de lo que la educación debe ser, *su valor intrínseco*, haciendo que

cualquier iniciativa de mejora de su “justicia” quede neutralizada de antemano: persiguiendo la utilidad, la productividad o la igualdad económica (material) se acaba sacrificando la libertad esencial del ser humano (que es el objetivo último de la justicia y de la educación).

Para construir una alternativa, que permita ampliar la mirada y las posiciones desde las que interpretamos la justicia en la educación, vuelvo, de nuevo, la vista atrás y, con Hans Georg Gadamer, hago un repaso de la *Politeia* platónica, valorando, en su origen, cómo y por qué se relacionan las ideas de justicia y educación. En particular, con las características que la educación debía tener para avanzar hacia la construcción ética del ciudadano libre.

Sentada esa base, lo que hago a continuación es, con Foucault, recorrer la genealogía de las formas modernas de educación, bajo la pregunta de ¿cómo hemos llegado hasta aquí? Este esfuerzo, que ya nos entronca con la reflexión profunda de la esencia de la educación, entendida como un proceso de subjetivación y las formas lícitas de su desarrollo (que equivalen a las formas justas) me permite, finalmente, conectarlas con las ideas de la pedagogía moderna más compatibles con la idea de educación como proceso de autoformación ética del educando.

La idea que pretendo hacer emerger de este recorrido es que la educación justa es la que, ante todo, promueve sujetos libres, capaces de convivir democráticamente con otros seres libres. La igualdad (económica, cultural y participativa, por la que hay que seguir luchando y a la que no se puede renunciar) es sólo un requisito de la libertad. Dicho así, la cosa parece fácil, pero no lo es. No está nada claro cómo abordar y desarrollar esta cuestión que no se sustancia sólo en la selección curricular (lo que se enseña), sino en la forma en la que se promueve la relación del educando con ese material curricular (cómo se enseña). La figura del educador, su formación, la forma en la que desarrolla su rol, es esencial en lo que describiré como “procesos de subjetivación” del educando. Argumentaré, apoyándome en los últimos trabajos de Foucault, la importancia de entender al educador como a un ser culto pero, sobre todo, moral.

No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador. (Freire, 2002; p. 91)

El desenlace de todo ello será tratar de identificar principios, ideas y esquemas educativos que permitan hacer posible ese deseo de educación ética, para la libertad, sólo posible desde la libertad. Es en ese marco en el que se hace necesario revisar el papel que el discurso de la didáctica, como disciplina académica, puede ofrecer. En el diagnóstico que se hace acerca del estado actual de la Didáctica, concluyo que, en mi opinión, la Didáctica debe reconectar con la teoría educativa más general, como referente a partir del cual construir un discurso que trascienda del análisis puramente empírico de la realidad escolar, para ofrecer una perspectiva más asentada sobre lo que la educación *es*, constitutiva y ontológicamente, “en su ser”.

Si nos quedamos en el mero “conocer lo que se hace cuando se practica la educación”, o los resultados que se obtienen (que es lo que puede surgir de análisis puramente empíricos), la Didáctica queda desarmada para poder refutar los discursos instrumentalizadores de la escuela y de lo educativo. Sin pretensiones de normatividad dogmática, creo y argumento que la Didáctica debería recuperarse una posición más teóricamente fundada en relación a la idea de educación, que permita orientar las decisiones educativas, la selección curricular y la formación del profesorado.

Todo ello me va a llevar a presentar, en el recorrido final de este trabajo, un posible marco de reflexión teórico, una *metateoría* de la educación, articulada en la Pedagogía General (*Allgemeine Pädagogik*) de Dietrich Benner. Este autor viene proponiendo un modelo hermenéutico de la educación “no afirmativa” que, en mi opinión, ofrece un marco teórico integrado, con capacidad para amparar tanto una perspectiva curricular, como didáctica, argumentado pedagógicamente en la teoría de la *Bildung* (para mí, una tradición de pensamiento educativo muy rica y plenamente vigente). La Pedagogía General de Benner (y la corriente de pensamiento que se viene generando a su alrededor en diversos países europeos) ofrece una posibilidad para “pensar” desarrollos prácticos educativos alineados con la idea de justicia que se defiende y, además, desde una perspectiva educativa (no desde la sociología, ni de la psicología, ni de la economía). El relativo desconocimiento de esta teoría en nuestro contexto (hay pocas publicaciones originales de Benner en español) me va a obligar a hacer una presentación un tanto detallada de la misma.

En suma, partiendo de esta exposición inicial, que plantea la tesis y, en cierta medida, ofrece un resumen del recorrido que emprendo, lo que haré en las próximas páginas será ir presentando cada uno de los apartados que he ido anticipando, acompañados de la selección de referencias y citas que he estimado más representativas de las ideas que se van

desarrollando<sup>30</sup>. El volumen de información y lecturas que se esconden detrás de este informe final es enorme y lo que se presenta es sólo una muestra de lo leído. Por eso, este texto debe entenderse como el *destilado final* de un proceso de reflexión mucho más amplio al que, con toda certeza, no le rinde reconocimiento. Es sólo una *muestra* (¿representativa?) más o menos ordenada de lo leído, lo sintetizado y lo pensado ...siempre un pobre reflejo de lo que quien suscribe hubiera querido que fuera.

Soy consciente de que, de haber leído otras fuentes, seguramente el planteamiento hubiera sido otro. Aunque mi peregrinaje, no ha sido aleatorio, sino que se ha ido buscando un conjunto de lecturas coherentes que definieran un recorrido que tuviera sentido para mí (y para muchos otros que, como yo, se han adentrado por este mismo camino) y que me han ayudado a conformar las ideas que presento, llegados a este punto, creo interesante recordar la idea de *violencia trascendental* que introduce Derrida (1989; p. 158) en el sentido de que cada vez que nombramos algo, nunca lo hacemos del todo *bien* (perfecta, completa, exhaustiva...) y, por tanto, violentamos la propia *cosa* que queremos nombrar (o designar, o describir, o explicar...).

Cada acto de escritura, pero también de lectura e interpretación (como el que he pretendido afrontar), es, por tanto, *un acto de violencia*; pero, al mismo tiempo, es un acto necesario para que la *cosa* exista, siquiera como mero fenómeno compartido entre quien escribe y quien lee. Para determinar el grado de violencia que puedo haber ejercido, tendré que esperar al veredicto de quienes ahora tienen este trabajo en sus manos y, con sus respectivos análisis y reconstrucciones de lo expresado, coincidir o no, en lo que yo he interpretado.

Por ello, el trabajo no requiere de conclusión (aunque sí haré una síntesis final), ya está implícita en este avance...Siguiendo con el *aire* foucaultiano y, también platónico que lo anima, lo mejor es que sea cada lector quien saque sus propias conclusiones.

---

<sup>30</sup> A este respecto tengo que decir que, a lo largo del proceso de investigación que he desarrollado en los más de 3 años de estudio y reflexión que están detrás de esta tesis, el peregrinaje me ha llevado a leer y a traducir decenas de trabajos desde el inglés, el alemán y, en ocasiones el francés y el portugués. Siempre que he podido he optado por consultar la traducción original y cotejarla con la versión española, si estaba disponible. Cuando no ha sido así he optado por la traducción propia. Quiero agradecer a mi hermano Antonio Jesús Sosa Alonso, experto conocedor tanto del inglés como del alemán, su apoyo en la interpretación y correcta comprensión de algunos pasajes especialmente complicados. También, quiero aprovechar para señalar que, por una cuestión de facilidad de lectura, no se indica cuándo es traducción extraída de una versión traducida y cuando es traducción propia ya que ello puede ser fácilmente deducido de la referencia a la fuente que se acompaña a la cita. Siempre que la referencia sea una obra en una lengua distinta del español, debe entenderse que la traducción es propia.

## 2. Sobre la idea Justicia

La justicia no puede ser un apéndice de la caridad. Es una exigencia histórica y social indispensable a la que hay que darle su lugar y su significado pleno. La justicia no es la palabra de orden de los mediocres y de los conformistas, sino de los rebeldes y de los insumisos.

Paulo Freire

### 2.1. La idea original de justicia.

En nuestro ámbito, el valor de la justicia es indiscutible. Prueba de ello es que, cuando ponemos la justicia en el centro de nuestro discurso, rara vez o nunca justificamos tal acto. Apenas tenemos necesidad de defender nuestro interés o compromiso con la justicia, y mucho menos nos vemos obligados a explicar “¿por qué la justicia?” y “¿qué es la *justicia?*”. Los debates, las controversias suelen venir después, cuando queremos acotar lo que se considera *justo*, los aspectos en que esa idea de justicia se concreta y cómo. Sin embargo, al margen del carácter controversial de su concreción, la idea de justicia, como tal, es indiscutible. No se encontrarán artículos o trabajos que defiendan *la necesidad de injusticia* o que descalifiquen la justicia para evitar que su idea o efecto se extienda. Todo el mundo quiere la justicia y, por eso, se suele presentar como un concepto autoevidente, que no requiere explicación o justificación. El indiscutible valor normativo de la justicia implica que, incluso cuando se añaden adjetivos (distributiva, social, reconocimiento, etc.) al sustantivo “justicia”, éstos no limitan o cuestionan su normatividad; simplemente la especifican y la centran (Papastephanou, 2021).

En mi caso, sí quiero empezar por hacer algunas consideraciones acerca de qué es eso a lo que aludimos por “justicia”, desde su conceptualización más básica.

Empezaré diciendo que el problema de la justicia, del actuar con justicia o valorar la justicia de algo, es un problema humano. Un animal, por ejemplo, un gato, no se plantea este

problema. Se limita a actuar siguiendo su instinto y siempre orientado al logro de sus objetivos, considerando en cada caso las opciones disponibles y eligiendo de entre ellas las que supongan mayor rédito con menor coste (o riesgo)<sup>31</sup>.

Hace unos meses, con motivo de la guerra en Ucrania, escuchaba en una entrevista de televisión, a un cooperante español, fotógrafo, que había ido a Ucrania a ofrecer su ayuda y sacar fotos que permitieran divulgar y hacer visible el horror de la guerra. En el transcurso de la entrevista, este compatriota dijo lo siguiente: “*cuando te ves aquí, sacando fotos, buscando la noticia, te embargan dudas, una especie de sentimiento ambivalente. Por un lado, quieres que sucedan cosas, para poder tomar fotos; pero por otro, no quieres que suceda nada, porque estás viendo el sufrimiento de la gente*”.

¿Qué le pasa a este compatriota nuestro? ¿Por qué se siente así? La respuesta es, sencillamente, que es *humano* y, como tal, se plantea el problema de la *justicia* de su actuación. La experiencia de la justicia, esto es, el esfuerzo cotidiano que hacemos, como miembros representantes de nuestra especie, de actuar “bien”, correctamente, ajustado a lo que interesa, individual y colectivamente, a nuestro bienestar y supervivencia, integrados en las circunstancias que nos tocan vivir en cada momento, es una realidad que surge desde los albores de la humanidad. Tiene que ver con la idea de agencia humana y la condición de “evaluadores fuertes” o “agentes con profundidad”, expresada por Taylor (1985, 2006) o con la idea de que parecemos ser los únicos seres capaces de tomarnos en serio a nosotros mismos (Frankfurt, 2006; p. 1).

Como señala Joldersma (2011), desde una perspectiva antropológica y biologicista, existencialmente, ***los seres humanos son sistemas complejos de organización estable en relación dinámica con un medio externo***. El límite del sistema deja espacio para un cierto nivel de libertad con respecto a su exterior, pero el logro continuado de esa libertad interiorizada depende de la mayor complejidad de la vida, que incluye una relación dependiente y dinámica con su entorno. Esto significa que, paradójicamente, la independencia de la libertad requiere una renovación continua y una vigilancia estructural contra las fuerzas inexorables del entorno frente a las que, de otro modo, se sucumbiría. Como tal, ***la encarnación humana*** es independencia y al mismo tiempo vulnerabilidad,

---

<sup>31</sup> En este sentido, no difieren mucho de algunos modelos teóricos, como el de la “elección racional”, que tratan de vertebrar las relaciones humanas en sociedades complejas y que, paradójicamente, son muy similares a los de la pura animalidad.

una dualidad de intencionalidad corporal que reclama un permanente estado de valoración, decisión y acción: un esfuerzo por vivir.

Como especie generalista y poco determinada que vive en una variedad de biorregiones en las que no es originario y para la que no está bien adaptado, el humano debe “buscarse la vida” (literalmente) desplegando sus habilidades y creando otras para aumentar su seguridad y reducir su peligro. Precisamente en que los humanos son generalistas y adaptables, **en que nacen “no determinados” (son más libres que el resto de los animales), reside su principal baza evolutiva.** Pero ello implica adaptación y, también, **implica capacidad de juicio, valorar situaciones y plantearse la forma más correcta de actuar en cada ocasión.** Esta habilidad generalizada y contingente de “juicio adaptativo” complementa la falta de naturaleza innata y nos diferencia del resto de los animales (que sí nacen prácticamente determinados).

Fenomenológica e intuitivamente, por tanto, la justicia nos acompaña desde mucho antes de que tuviéramos su concepto. **Es consustancial a nuestra condición de humanos, a nuestra libertad como humanos.** A lo largo de la historia de la humanidad, esta “experiencia de justicia” ha dado lugar a muchas teorizaciones y conceptos diversos que permitieran “gestionar” la reflexión sobre ella. Aparece en todas las culturas y ha quedado representada en todas las mitologías.

En suma, podemos decir que la justicia es una cualidad humana, asociada a nuestra condición de seres libres y no determinados, “a priori”, que deben buscar su determinación en el propio vivir. Que esa posibilidad de justicia aboca, a cada humano, a la necesidad de decidir, en cada caso concreto, qué conviene, o no, a su supervivencia y a la de los demás. Como veremos, la idea de justicia se conecta directa y primigeniamente, por tanto, con las de la **libertad** (obsérvese que no directamente con la de igualdad, como comúnmente se cree) y con la de una actuar conforme al “bien”, lo que nos remite a la **ética.** **Podemos decir, por tanto que la justicia es el ejercicio responsable y ético de la libertad** (lo iré argumentando con posterioridad).

Esta idea, la de la consustancialidad de la justicia a la naturaleza humana la podemos encontrar, por ejemplo, en el relato que hace el Protágoras platónico, en debate con Sócrates. Recuérdese que el objeto de este diálogo (*Protágoras*) es, precisamente, reflexionar sobre si la virtud (la justicia) es enseñable o no. En este marco de reflexión, el sofista

recurre a la *Teogonía de Hesíodo* como argumento a favor de la naturaleza enseñable del ser humano, en todas las dimensiones, incluida la virtud.

En la *Teogonía de Hesíodo* se divide la creación del hombre en tres fases: epimeteica, prometeica y la del propio Zeus. Los hermanos Epimeteo y Prometeo recibieron el encargo de Zeus de distribuir entre los animales de la creación los diferentes dones para garantizar su supervivencia<sup>32</sup>. El problema surge cuando Epimeteo (un poco atolondrado) reparte los dones y cualidades disponibles, olvidándose del ser humano<sup>33</sup>. Prometeo trató de “suplir” el despiste de su hermano dotando a la especie humana de habilidades manuales (un “saber hacer, una *techné* que hoy denominaríamos “sabiduría profesional” o “competencias”) y el fuego robadas a los dioses, y, por último, Zeus hizo que los humanos fuesen capaces de sobrevivir otorgándoles el sentido de la justicia (*diké*) y el pudor (*eidós*)<sup>34</sup> (*Protágoras*, 320c-323a).

Para la plenitud del ser humano no bastaba, por tanto, en esta explicación mítica, con determinadas habilidades manuales o una determinada “sabiduría técnica o manual” (la naturaleza prometeica), lo que realmente nos hace humanos es ese “don” de la justicia (que nos permite decidir sobre lo correcto y lo incorrecto) y, además, el pudor (o sentido moral), que nos obliga a revisarnos y a ajustar nuestro comportamiento como sujetos morales.

Pero el mito y el conjunto del diálogo contiene, además, otro mensaje: esa posibilidad de “conciencia” (que definen el sentido de justicia y de pudor), consustancial a nuestra condición humana, no aparece como resultado de un automatismo, **sino que debe ser desarrollada, jugando en ello un papel esencial la educación** (*Protágoras*, 323c).

Partiendo de este mito, la cuestión que subyace a todo este diálogo platónico es que

---

<sup>32</sup> Lo que los determina.

<sup>33</sup> Quedando así “indeterminado”.

<sup>34</sup> García Gual, responsable de la traducción y notas de la versión del *Protágoras* que hemos analizado (Platón, 1985; Pág. 526-527, nota 31), aclara que la traducción de la palabra *eidós* plantea alguna dificultad. Dice R. Mondolfo (en *La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua*, Buenos Aires, 1955, pág. 538): «Me parece que sólo la expresión ‘sentimiento o conciencia moral’ puede traducir de manera adecuada el significado de la palabra *eidós* en *Protágoras*, que conserva, sin duda, el sentido originario de ‘pudor, respeto, vergüenza’, pero de una vergüenza que se experimenta no sólo ante los demás, sino también ante sí mismo, de acuerdo con la enseñanza pitagórica, de tan vasta repercusión en la ética antigua.» Sobre *eidós* y *diké* en este pasaje, cf., además, lo que apunta Guthrie en su ya cit. HGPh. III, pág. 66, y la nota de Taylor, op. cit., a pág. 85. He preferido, con todo, la expresión «sentido moral» a la de «conciencia», término más moderno y complejo. Taylor, en su ya citada anotación al texto, dice que el que Platón haya preferido las palabras *eidós* y *diké* a las de *sóphrosíné* y *dikaíosyné* «está probablemente más dictado por razones estilísticas que por cualquier distinción de sentido». Es cierto que las razones de estilo han influido en tal elección, para dar al relato mítico un tono arcaico y evocar el texto de Hesíodo (Trab. 190-210), pero también la diferencia de sentido es, a mi entender, importante. Se evita el nombre más concreto de las virtudes morales y se prefiere el nombre más vago y arcaico que acentúa su valor social (*eidós* es mucho más amplio que *sóphrosíné*).



**instaurar esa “conciencia”, nutrida del sentido de la justicia (*diké*) es el verdadero objeto de la educación.**

La *diké* original aludía a un principio general, inclusivo e inespecífico, con el que se aludía al hecho de actuar con justicia en las diferentes circunstancias en las que se desarrollaba “la vida”. La *diké* quedaba definida por los principios relevantes que definían el equilibrio, una idea intuitiva y relativamente incierta del “orden” de las cosas.

Justicia, en el sentido original con el que lo introducen la filosofía griega clásica, remite a la idea del orden de las cosas. Lo justo sería que cada cosa ocupe su lugar en el universo (Ferrater Mora, 1982; p. 1830): “Cuando no ocurre así, cuando una cosa usurpa el lugar de otra, cuando no se confina a ser lo que es, cuando hay alguna demasía o exceso, ὕβρις (*hibris*) se produce una injusticia”.

*Diké* aludía no sólo a una situación o estado (de justicia o de injusticia), sino que refería también a una determinada actuación, que podía ser calificada de justa o injusta, y al mecanismo que podía revertir el desequilibrio, el desorden, la injusticia, a la situación de justicia. La *diké* permitía establecer una dirección al actuar, establecer un *telos*, un fin, que permitiera dirigir la actuación hacia el orden, el equilibrio, la armonía o la justicia.

La *diké* era expresión del orden del cosmos y se proyectaba a él, era la “guardiana del orden” (Villoro, 2007). *Diké* dio nombre al antiguo concepto griego de justicia: *dikaioσύνη*.

La “justicia”, por tanto, es el orden de un todo y las reglas que permiten que las partes de ese todo constituyan un sistema ordenado. De este concepto se derivan, posteriormente, la idea de “ley natural” de Aristóteles y de los estoicos, como medida del orden moral, y la noción de normas universales de justicia. Desde esta perspectiva originaria, la justicia era un algo “externo”, un dictado de principios y leyes dadas, en cualquier caso, superior al individuo, siendo el papel de este el de acatarlas y ajustarse a ellas.

Frente al sentido originario de la *diké*, con Sócrates aparece otra interpretación o idea de justicia (Villoro, 2007; p. 32): la que deriva de sí mismo, de las convicciones íntimas de lo que es justo; la que deriva de su *alma*. Esta idea será recogida y desarrollada posteriormente por Platón: “lo justo es, ante todo, la virtud del alma”. Con esta formulación se invierten los términos: el referente de lo justo ya no está en el todo (universo, polis, etc.) sino que es

desde el alma donde se valoran las relaciones justas y, a partir de estas, se derivan las normas que deben regir la ciudad bien ordenada<sup>35</sup>.

La justicia, según Platón, es un bien deseable por sí mismo y por sus consecuencias. Es deseable en sí mismo porque la justicia produce felicidad individual, y lo es también porque la consecuencia de la justicia es una sociedad justa, en la que hay una mayor felicidad general y colectiva. La justicia es la más alta virtud social y esencial para una convivencia satisfactoria en el marco de la *polis*.

Platón se aferró a la idea de que la virtud (y, por tanto, la justicia) es conocimiento y *que se puede aprender*<sup>36</sup>. En *República* considera Platón cuatro virtudes principales o cardinales: la sabiduría, el coraje, la templanza y la justicia. Esta última es una virtud general, que consiste en que gran parte del alma cumpla su propia tarea con la debida armonía.

La teoría ética de Platón, el desarrollo de la idea de virtud y de justicia, parece surgir en íntima relación con su teoría política: sólo a través de la ciudad-estado y gracias a ella es posible que el hombre se realice. Se hacía imprescindible, por tanto, determinar la genuina naturaleza y la función del Estado en el desarrollo de la racionalidad y la moral que conducen a una vida buena. Sin embargo, la referencia al Estado que hace Platón en *República* lo es como simple recurso o modelo de pensamiento, para ilustrar y ejemplificar lo que de verdad le interesaba: cómo conformar un alma justa, un individuo justo. Es decir, la referencia al Estado no lo es en un sentido de proyecto político genuino, sino que debe interpretarse como un simple recurso tratando de ilustrar con el símil del Estado, la justa configuración interna del sujeto (H. G. Gadamer, 1985; H.-G. Gadamer, 1985). **De lo que está hablando Platón es de los procesos de subjetivación y del papel que juega en ello, la educación.**

La moralidad del Estado y la estabilidad y viabilidad de la *polis* requerían la adecuada vertebración moral, en términos de justicia. La ciudad-estado no existe sólo para cubrir las necesidades e intereses materiales de sus habitantes. Para Platón (y así lo plantea en *República*) el fin último debía ser la felicidad de sus habitantes: permitirles llevar una vida recta de acuerdo con los principios de la justicia. Y este afán reclama la necesidad de una

---

<sup>35</sup> O, dicho de otro modo, el origen de la justicia social, ciudadana, está en la justicia interior, la que reside en el alma de cada individuo. Conseguir la primera exige, por tanto, lograr la segunda. Y esta sólo se logra a través de la educación.

<sup>36</sup> *Protágoras* es un debate inconcluso acerca de si la virtud es enseñable o no... lo que es indiscutible es que se puede aprender.

educación para la verdad y para el bien<sup>37</sup>. Platón no establece claramente qué entiende por justicia (así lo expresa al final del primer libro de *República*), pero con su planteamiento sienta las bases de la relación entre justicia y educación y, como dice Annas (1981; p. 12) “Platón da a la justicia más importancia de la que cabría esperar, y su teoría de la justicia tiene un alcance mucho más amplio de lo que algunos creen”.

La importancia que concede Platón a la educación es indudable. En *Leyes*, por ejemplo, a la hora de establecer las directrices por la que se habría de configurar el Estado, hace indicaciones muy precisas acerca de la importancia de la educación. El ministro más importante sería, precisamente, el encargado de la educación (por cierto, no menor de 50 años y habiendo pasado por la experiencia de la paternidad).

Pero esta relación entre justicia y educación Platón no la hace en los planteamientos modernos (no se trata de una relación de carácter distributivo) tratando de garantizar que haya un reparto equitativo del bien social de la educación (que, a su vez, conduce al bienestar más general). Platón, cuando habla de justicia y educación, lo hace en términos de cómo educar a los guardianes de la *polis*<sup>38</sup>, de manera que desarrollen las virtudes que les permitan regir la polis con justicia: el filósofo-rey. Lo hace en el sentido de cómo entablar una relación educativa adecuada al desarrollo de sujetos justos que “han cuidado de sí” (por medio de la educación), para poder, entonces, pasar a cuidar de otros.

Este planteamiento, que con ojos actuales puede ser interpretado con distancia crítica, puesto que la idea de una sociedad cerrada y clasista como la que propone Platón con su modelo de Estado pudiera no parecernos aceptable, lo cierto es que, si se analiza bajo la perspectiva de ser sólo un modelo con el que trata de ejemplificar las relaciones entre justicia y educación, en los procesos de subjetivación, cobra otro significado y valor. En cualquier caso, aunque sólo se estuviera refiriendo a los procesos de educación de un “casta superior de dirigentes”, ello no desvirtuaría la esencia del discurso, esto es, el de **cómo afrontar los procesos de educación para conformar sujetos libres, autónomos, justos y con capacidad de “ser para otros”, orientados al bien común** (lo que vale, en términos educativos, para esa “casta” valdría para todos).

---

<sup>37</sup> Lo cual conecta de nuevo con la idea de ética y, como veremos posteriormente, determina las características de esa educación para que resulte útil a esos fines.

<sup>38</sup> Para Gadamer, como argumentaré posteriormente, en realidad se está refiriendo a la educación en general, de todo ser humano. (H. G. Gadamer, 1985a, 1985b).

Es interesante lo expresado en *República* (433-434) por cuanto hay una referencia significativa a la idea de injusticia como injerencia, en el sentido de que una clase, un colectivo, se entrometa en las tareas de otra<sup>39</sup>, lo que introduce una dimensión relacional (tanto interindividual como institucional-individual) que conduce a una sofisticación de la idea de justicia, más allá de las consideraciones intraindividuales: la justicia no puede ser alcanzada en “soledad”, requiere de una perspectiva social. Y es que la justicia, la *dikaio syné*, el concepto incipiente, abarcaba varias formas ideales distintas de justicia, cada una de ellas una especie latente dentro del concepto más general de “justicia”. Con el tiempo, y a medida que los diversos pensadores que se han ocupado del tema se dieron cuenta de la complejidad de la *dikaio syné*, fueron separando, para su análisis y tratamiento diferenciado, algunas de las formas clave que el concepto de justicia adopta históricamente. Este camino de análisis y diferenciación de la idea de justicia lo inicia Aristóteles.

Aristóteles en su libro quinto de la *Ética Nicomáquea* aborda la cuestión y establece que “la justicia es, ante todo, esa cualidad moral que obliga a los hombres a practicar cosas justas y que es la causa de que se hagan y *de que se quieran hacer*”. Es “la virtud en el más cabal sentido, porque es la práctica de la virtud perfecta, y es perfecta porque el que la posee puede *hacer uso de la virtud con los otros y no sólo consigo mismo*” (EN, 1129b, 30).

El siguiente párrafo extraído de la *Ética Nicomáquea* es bastante ilustrativo para entender la forma en que, según Aristóteles, debe entenderse la relación entre justicia y virtud:

[...] la justicia es la única, entre las virtudes, que parece referirse al bien ajeno, porque afecta a los otros; hace lo que conviene a otro, sea gobernante o compañero. El peor de los hombres es, pues, el que usa de maldad consigo mismo y sus compañeros; el mejor, no el que usa de virtud para consigo mismo, sino para con otro; porque esto es una tarea difícil. Esta clase de justicia, entonces, no es una parte de la virtud, sino la virtud entera, y la injusticia contraria no es una parte del vicio, sino el vicio total. Qué diferencia hay entre la virtud y esta clase de justicia, está claro por lo que hemos dicho. Es, en efecto, lo mismo, ***pero su esencia no es la misma***, sino que **en cuanto que está en relación con otro**, es ***justicia***, pero, **en cuanto es un modo de ser** de tal índole, es, **de forma absoluta, *virtud***” (EN, 1130a, 5).

En este pasaje, Aristóteles señala que la justicia y la virtud son expresiones distintas de una misma cosa, pero que, en esencia, no son lo mismo. La “justicia” se aplica a la “relación

---

<sup>39</sup> No puedo por menos que relacionar esta idea con la idea de independencia de esferas que propone Walzer (1993).

con otros”, la virtud, en tanto “modo de ser”, implica “justicia, pero para consigo mismo” y con los demás. Pero es esta última la que hace que las cosas justas se hagan y ***que se quieran hacer***.

Su planteamiento trata de integrar una perspectiva general, basada en la aceptación a las leyes (naturales y políticas), las *nomoi* de la ciudad, pero también y fundamentalmente, es la virtud del alma en relación con lo otro y con los otros (Villoro, 2007; p. 32).

A diferencia de Platón, que asignó la educación de los niños y jóvenes al Estado **pero que no derivó su concepto de educación de la política**, Aristóteles elevó el concepto de justicia al epítome del bien y la virtud, la moralidad imperante en la *Polis*, por lo que debía guiarse la educación ya que se trataba de garantizar la justicia en la ciudad por medio de la educación de los ciudadanos. En su doctrina del Estado, **otorgó a la filosofía práctica un rango superior al de la pedagogía y asignó a la acción pedagógica una función subordinada a la ética y a la política al servicio del orden moral, jurídico y social positivo, que formuló en términos generales**. En la doctrina aristotélica de la política apenas se menciona la sensibilización por el sentimiento de injusticia (*Política*, p. 1332b, p. 1342b).

Es Aristóteles, desde una perspectiva más analítica, y de filosofía práctica<sup>40</sup>, quien distingue entre **justicia universal** (que depende de la virtud<sup>41</sup> y se alcanza con la educación<sup>42</sup>) y **justicia particular**. Y dentro, de las variantes particulares de la justicia, distingue entre la justicia distributiva (que implica una relación de igualdad proporcional o ***equidad***), la justicia correctiva (o restaurativa), la justicia como relación de reciprocidad (que implica retribución y una relación de igualdad conmutativa), la justicia política (que exige una comunidad regida por una ley justa) y dentro de la que se puede distinguir entre “justicia natural” y la “justicia legal”. La Figura 1 sintetiza este conjunto de “justicias” que se desglosan a partir del modelo aristotélico.

---

<sup>40</sup> “Así pues, puesto que el presente estudio no es teórico como los otros (pues investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que de otro modo ningún beneficio sacaríamos de ella), debemos examinar lo relativo a las acciones, cómo hay que realizarlas” (EN, 1103b, 26)

<sup>41</sup> “Dejemos, pues, la justicia y la injusticia orientadas a la virtud total, consistiendo una de ellas en el ejercicio de la virtud total para con el prójimo, y la otra (en el ejercicio) de la maldad” (EN, 1130b, 13).

<sup>42</sup> “Y los factores capaces de producir la virtud total son todas las disposiciones que la legislación prescribe para la educación cívica. Respecto de la educación individual, que hace al hombre bueno absolutamente, determinaremos luego si pertenece a la política o a otra ciencia, pues, quizá, no sea lo mismo en cada caso ser hombre bueno y ser buen ciudadano” (EN, 1130b, 20).

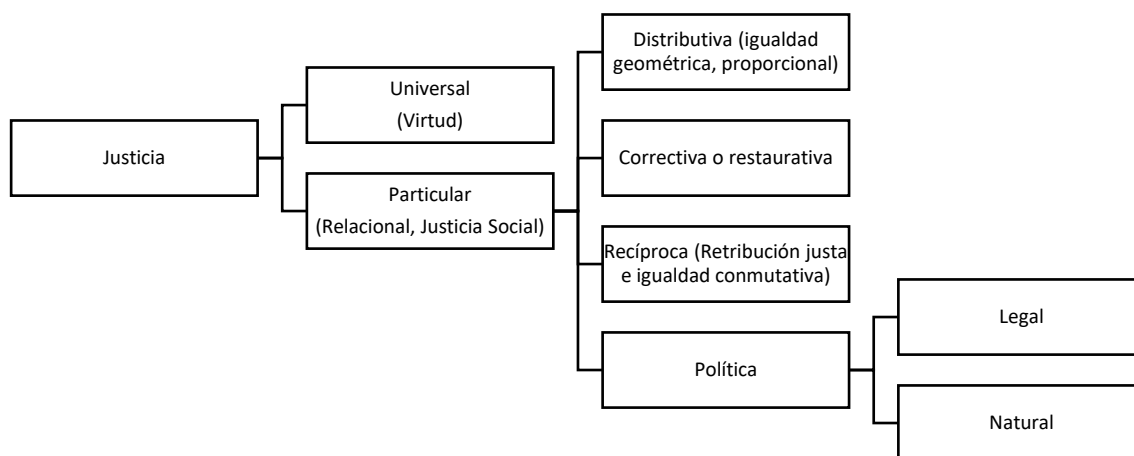


Figura 1. Esquema aristotélico de justicia

La justicia distributiva consiste en el reparto de bienes, e introduce la idea de la igualdad en las relaciones entre ciudadanos y Estado, mientras que la justicia entendida como relación de reciprocidad remite a las relaciones entre ciudadanos, a los intercambios entre ellos.

La educación tiene un poco de ambas cosas. Por un lado, puede ser considerada como un bien en sí mismo, a distribuir. Y en ese caso, le serían de aplicación los conceptos derivados de la idea originaria de justicia distributiva y el tratamiento de la igualdad geométrica, proporcional<sup>43</sup>. Pero, por otra parte, la educación es una relación de intercambio entre ciudadanos, orientada a influir, los unos, en los procesos formativos de los otros. No implica distribución (aunque acaba afectándola), implica entrar a valorar las características intrínseca de la relación educativa y valorar si hay, o no, justicia en ella. Por ello, la mirada a la justicia desde la educación no puede ser sólo desde una de estas perspectivas, sino desde ambas.

Podríamos decir que Aristóteles, en algunos de los implícitos que he señalado, pretendía o daba por asumida la idea de buscar la justicia en la educación entendida como desarrollo de

<sup>43</sup> Lo que daría soporte a las políticas de discriminación positiva, compensatorias, garantizando una igualdad efectiva en el acceso y en el logro de la educación: *la equidad*.

la virtud en todos y cada uno de los ciudadanos, como requisito para la constitución de la ciudad justa:

Sin embargo, una ciudad es buena cuando los ciudadanos que participan en su gobierno son buenos. Y, para nosotros, todos los ciudadanos participan del gobierno. Por consiguiente, hay que examinar esto: cómo un hombre se hace bueno, pues aun en el caso de que todos los ciudadanos en conjunto fueran buenos, pero no individualmente, será preferible esto último, pues la bondad de todos sigue a la de cada uno. (*Política*, 1332a)

Sin embargo, la mayor parte de su desarrollo, asumiendo su vocación de filosofía práctica, se centra, como hemos visto, en la fundamentación de una “teoría de la justicia” que permita su concreción práctica en las relaciones sociales (a lo cual dedica de manera explícita el libro V de su *Ética Nicomaquea*), y a la especificación de lo que debería tenerse en cuenta para la constitución de un sistema educativo (libros VII y VIII de su *Política*), que concretase una educación alineada con la ciudad justa e ideal.

Podría decirse que Platón aborda la cuestión de la justicia desde la perspectiva de cómo se configura en el alma del ser justo, a través de la idea de virtud, considerando que de una persona justa se deriva la acción, la ciudad y el *ethos* justo, mientras que Aristóteles parece poner más el foco en la descripción del efecto, tipos y modalidades de la acción justa<sup>44</sup>.

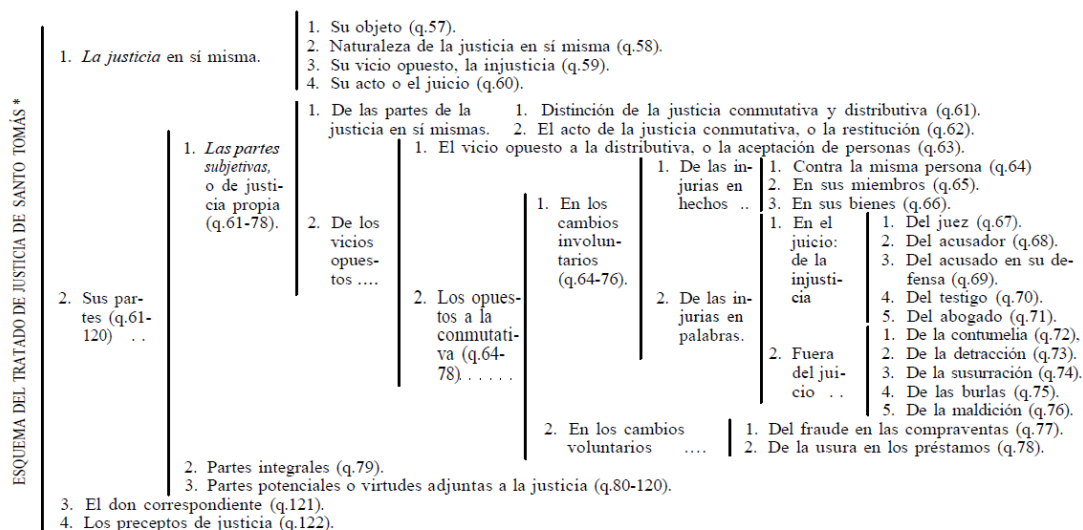
La diferencia entre ambos enfoques, como veremos, es que mientras que Platón aborda el problema de la virtud y la educación virtuosa como un problema abierto, no predeterminado políticamente (aunque entiende que el desarrollo ético de los ciudadanos marca el *ethos* de la polis), Aristóteles hace una aproximación más cerrada a la cuestión (más afirmativa, en terminología de Benner, 2015), **con una definición política de la idea del bien y de la virtud ciudadana**<sup>45</sup>.

A partir del esfuerzo organizador y sistematizador de Aristóteles, la idea original de justicia se sigue desarrollando por parte de otros pensadores posteriores. Especialmente relevante en este sentido fue Tomás de Aquino, en su *Summa Theologica* (1990), que reproduce en buena medida el esquema aristotélico e incluye importantes secciones sobre la justicia (secciones 57-122 de la *Secunda Secundae Partis* en forma de respuestas a las objeciones), pero con una amplia reelaboración propia (Estébanez, 1990).

<sup>44</sup> “Es posible obrar injustamente, sin ser injusto” (EN 1134a, 16)

<sup>45</sup> “Pues las mismas cosas son las mejores para el individuo y para la comunidad, y **éstas son las que el legislador debe imbuir en las almas de los ciudadanos.**” (*Política* 1333b21).

En la Figura 2, tomada de Estébanez (1990; p. 458)<sup>46</sup> se esquematiza el desarrollo tomista en relación a la justicia.



\* Tomado de URDÁNOZ, TEÓFILO, *Introducción al tratado de la justicia* p.165.

Figura 2. Esquema de justicia tomista.

Tomás de Aquino sigue reconociendo a la justicia como una de las cuatro virtudes cardinales (justicia, templanza, prudencia y fortaleza) y, además, de carácter apetitivo (lo que suponía que no sólo permitía hacer bien, sino también quererlo, siguiendo la doctrina aristotélica). Además, se siguen reiterando (q. 58) buena parte de las ideas aristotélicas, reconociendo a la justicia no sólo como virtud general, condición que le reconocieran tanto Platón como Aristóteles, sino también como virtud “especial”<sup>47</sup>, en tanto que posee la característica exclusiva de estar orientada al bien del *otro* (aliedad) y estar sometida a *normas*, leyes o principios que dictan externamente cómo hacer la justicia, con lo que empiezan a cobrar mucha mayor significación las justicias *particulares*.

<sup>46</sup> Quien a su vez lo toma del tratado de Teófilo Urdanóz. *Introducción al tratado de la justicia* (p. 165).

<sup>47</sup> (q. 58) “la justicia se distingue o enumera con las otras virtudes no en cuanto es general, sino en cuanto es virtud especial, como se dirá más adelante (a.7)” y “la justicia está como en su sujeto en el apetito intelectual, que puede ser propio del bien universal, del que el entendimiento es aprehensivo. Y por esto la justicia puede ser virtud general mejor que la templanza y la fortaleza.”



Este “giro” hacia las ideas de justicia particulares, siguiendo el esquema ya introducido por Aristóteles, no se produce tanto por el tratamiento de la justicia, en sí, que hace Tomás de Aquino, sino sobre todo, porque el pensamiento tomista (neoaristotélico) supuso un cambio de mentalidad en el sentido de recuperar la materialidad, lo sensible, lo corporal en la condición de lo humano, a diferencia de lo que había sido la doctrina dominante, neoplatónica, integrada en la doctrina de la iglesia a partir de San Agustín<sup>48</sup>.

Debemos recordar, en este sentido, la triple dimensión del ser humano que plantea Tomás de Aquino: vegetativa-orgánica, la animal-sensitiva y la racional-intelectiva. Tomás de Aquino consideraba que la sociedad debía asegurar los medios que garantizaran la función orgánico-vegetativa básica y desarrollar adecuadamente la dimensión que él denominaba “sensitiva” (exteroceptiva e interoceptiva, entre los que identificaba el sentido común y la imaginación). Sin embargo, es en la concepción de la dimensión racional-intelectiva donde definitivamente se puede observar un alineamiento y recuperación de las posiciones intelectualistas, aristotélicas, que claramente suponen un distanciamiento de la espiritualidad platónica<sup>49</sup> (Copleston, 1983; 372).

Por otra parte, la interpretación que debe hacerse de la idea de “virtud” y de la justicia como virtud general en Tomás de Aquino es diferente de la aristotélica. Como indica Copleston (1983, p. 398):

El hombre virtuoso de Aristóteles es, en cierto sentido, el más independiente de los hombres, mientras que el hombre virtuoso de santo Tomás de Aquino es, en cierto sentido, el más dependiente de los hombres, es decir, el hombre que verdaderamente reconoce y que expresa plenamente su relación de dependencia con respecto de Dios.

El desarrollo moral aristotélico, basado en la búsqueda de la felicidad (*eudeiamonia*), que conduce a una definición de la moral propia, resultado de la reflexión y búsqueda individual de “la verdad” que permite ese encuentro con la felicidad propia del saber y el conocimiento, se trueca con Tomás de Aquino en un moral dependiente de la fe cristiana.

---

<sup>48</sup> “No quieras derramarte fuera, entra dentro de ti mismo, porque en el hombre interior habita la verdad” dice San Agustín en *De Vera Religione*, 39, 72; y también “Ahora bien, comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en el espíritu; las palabras tal vez nos muevan a consultar.” En *De magistro*, 11, 38.

<sup>49</sup> Hay que decir que Copleston (1983) reconoce una posición claramente más intelectualista en Santo Tomás, pero no muy alejada, en el fondo, de la que defiende San Agustín. Realmente, podría decirse que hay una relación similar a la que se da entre Platón y Aristóteles, donde uno recoge y matiza, sin refutar completamente, los planteamientos del anterior. Volveremos más adelante a esta cuestión, a través de Foucault, por la trascendencia que ello tuvo en las concepciones de justicia, en relación con la educación.

La teoría ética de Tomás de Aquino está basada, filosóficamente, en la teoría moral de Aristóteles, pero se complementa o integra (como no podía ser de otra manera, considerando el momento histórico y la perspectiva del aquinate) con una base teológica.

La justicia debe ser considerada como un fundamento del derecho natural, cuya fuente era la voluntad divina. Había principios objetivos que existían, naturalmente, y que sólo podían ser descubiertos a través del razonamiento ilustrado. La justicia sólo existía cuando el derecho positivo (derecho creado por los legisladores) era congruente con el derecho natural. Cuando existía incongruencia, la ley natural permitía la desobediencia.

La justicia se define como “un hábito por el que el hombre rinde a cada uno lo que le corresponde mediante una voluntad constante y perpetua” (Qu. 58, art. 7). Tomás de Aquino definió la justicia de dos formas: la “justicia general”, que se equipara a la justicia legal y se basa en las leyes del Estado, aunque, cuando vacila, en última instancia es la ley natural su base; y la “justicia particular”, que se divide a su vez en justicia “conmutativa” y “distributiva” (Qu. 61, art. 1).

La justicia conmutativa se centra en la relación de una persona con otra, mientras que la justicia distributiva es la relación de la comunidad con la persona y la distribución proporcional de los bienes comunes. La justicia distributiva también se ocupa de las transgresiones, y exige que cuando se infrinja la ley se castigue al infractor y se compense a la víctima. Además, “en la justicia distributiva una persona recibe tanto más de los bienes comunes, según tenga una posición más destacada en la comunidad” (Qu. 61, art. 2). En otras palabras, el rango de una persona en la comunidad determina sus cuotas (recompensas). A diferencia de la desigualdad, que prevalece (es admisible) en el nivel distributivo (esto sustancia la idea de *equidad*), el aquinate argumentó que la igualdad prevalece en las formas conmutativas de justicia que se encuentran más prominentemente en el intercambio del comprador y el vendedor.

Desde Tomás de Aquino en adelante, atendiendo a la necesaria especialización que cada campo de la justicia tiene, la justicia legal, el derecho, y las cuestiones distributivas (como parte de lo que hemos identificado como justicia relacional, social) comienzan, entonces, a ser objeto de preocupación principal, especializado. Entre otros motivos, porque los miembros de los grupos sociales tienen que enfrentarse al reparto de bienes, generalmente, escasos. El problema es que, si bien la idea de una distribución justa es fácil de transmitir, la concreción posterior de lo que eso pueda ser, es mucho más compleja. Determinar criterios

que concretaran la idea de igualdad, equidad, la atención al mérito de cada cual, buscar un equilibrio social en la tenencia de bienes materiales que iguallen la libertad real de los ciudadanos...son cuestiones que han venido ocupando a teóricos de la filosofía política, de la economía y de la sociología.

Sin embargo, lo que se observa es que, en ese devenir histórico, desde los planteamientos de la Grecia clásica hasta la actualidad, lo que ocurrió es que las relaciones originales entre justicia y educación se fueron perdiendo. Que la “rama” de la justicia que conectaba con las facetas relativas al desarrollo ético y moral del individuo empezaron a desgajarse del problema de la justicia en general y que el camino de subordinación de la educación a las cuestiones éticas y relativas a la promoción de la justicia social fue afianzando cada vez más estas ideas. Evidentemente, ese camino no ha sido un recorrido, continuo, una senda nítidamente trazada o reconocible. En realidad, ha sido un largo proceso de reflexión, con amplios periodos de silencio, que empieza a revitalizarse a partir de la Ilustración y que acaba consolidándose con la instauración de los sistemas escolares modernos.

En suma, y como primera acotación y aproximación al problema, cuando abordamos la cuestión de la justicia en educación es posible hacerlo desde dos perspectivas diferentes: la perspectiva de la “**justicia particular, social, relacional**”, y en este caso, de lo que se estaría hablando es de hasta qué punto la educación está contribuyendo a la promoción de sociedades más justas (la “**arquitectura de una sociedad justa**”); y la perspectiva de la “**justicia como virtud, desarrollo ético**”, y en este caso, lo que se estaría valorando es hasta qué punto la educación está siendo justa en la relación educativa y está siendo capaz de promover la *justicia* en el educando (la “**arquitectura del sujeto justo**”).

La intuición que guía este trabajo es la de la idea de que el estudio y la reflexión en torno a la justicia en la educación se ha sustanciado en modelos que tratan de analizar el papel de la educación escolar en los procesos que conducen a una sociedad más justa (desde el punto de vista del incremento de la igualdad y de la justicia social) pero mucho menos en términos de lo que podríamos denominar la faceta intrínsecamente pedagógica, relacional o personal de una educación *justa* (en el sentido original, de una educación que sea, auténticamente, educativa).

Una reconceptualización de la idea de justicia en educación, como la que pretendemos en este trabajo, exige hacer una incursión en ambas perspectivas. Por su preponderancia

actual, empezaré por tratar de hacer una breve síntesis de cómo surge y se desarrolla hoy la idea de Justicia Social.

## 2.2. La idea de Justicia Social

Murillo y Hernández (2011; p. 8) señalan que

Aunque la idea de “Justicia Social” tiene poco más de 150 años de existencia, no es exagerado afirmar que la historia reciente de la humanidad ha estado marcada por la lucha por su consecución. Así, por ejemplo, el filósofo español Julián Marías (1974: 7) afirmó que “el siglo XX no sería entendible sin ese término”.

Se puede decir que la justicia social es el elemento subyacente a todas las políticas públicas, sin embargo, a pesar de su importancia y su omnipresencia, no es un concepto ni mucho menos “evidente” y requiere de aclaración<sup>50</sup>:

[...] la justicia social parece escurridiza. En efecto, ¿qué sinónimo podemos encontrar para ella? ¿Cuál es su finalidad? ¿Quién debe decirla? Estas preguntas clásicas, al menos desde la República de Platón, han tenido tantas respuestas como filosofías: así, su fundamento era a su vez cósmico, natural, divino, artefactual, contractual o político. En lo que respecta al cemento social entre individuos, se ha definido a su vez como virtuoso, cultural, fraternal, limitado, competitivo, deliberativo o imaginario. La expresión “justicia social” no es tanto un concepto, como la libertad, la igualdad o el sujeto, **como una exigencia social de equilibrio ético**. A veces se confunde con la “igualdad social”, un concepto ya muy polisémico (igualdad de derechos, de ingresos, de género, de “raza”, etc.), pero menos complejo. (Sainsaulieu, 2022; p. 335; el destacado es nuestro).

La idea de **justicia social** tiene su origen, según Miller (1999; p. 2), en las sociedades liberales económicamente avanzadas de finales del S. XIX y principios del S. XX, vinculada a la idea de “**justicia distributiva**” (de hecho, según Miller, ambas expresiones resultaban hasta hace poco intercambiables). Esta misma idea aparece en Fraser (2006), que describe las reivindicaciones redistributivas como paradigmáticas de las teorías de justicia social de

---

<sup>50</sup> En Barry (2005), Fleischacker (2004), Jackson (2005) y Raphael, (2001), además de en el citado Miller (1999) puede encontrarse un amplio y detallado análisis de la constitución de la idea moderna de justicia social, entendida como “distribución”. Más recientemente, en Adams et al. (2016) y en Sabbagh & Schmitt (2016) podemos encontrar una descripción más completa y actual de las concepciones de justicia social.

los últimos 150 años y atribuye la “redistribución” a la tradición liberal, “especialmente a su rama angloamericana de finales del siglo XX” (p. 17-19)<sup>51</sup>.

Podría decirse que la idea de justicia social es un resultado natural de la propia ilustración y de la doctrina de la razón europea, que da lugar a los estados modernos: la sociedad se entiende como un organismo en el que el desarrollo de cada uno de sus elementos requiere de un esquema de cooperación y ello clama por el desarrollo de la justicia social (Barozet et al., 2022a; B. Jackson, 2005).

Es en esos momentos, relacionados con el desarrollo de las sociedades modernas, que la cuestión de la justicia social implicó extender las cuestiones distributivas en la dirección de someter a escrutinio ético las instituciones sociales y económicas de la época.

En realidad, la idea de justicia social cobró singular importancia entre los pensadores y políticos liberales de los S. XIX y XX, como forma de teorizar y argumentar contra los movimientos ideológicos socialistas y porque el propio desarrollo social y económico de esas sociedades industriales requería determinados niveles de cooperación entre ciudadanos, sólo posible si se lograba determinados niveles de bienestar global<sup>52</sup>. A su vez, aquella idea incipiente de justicia social suponía una sociedad interconectada, formada por partes interdependientes, con una estructura institucional que afectaba a las expectativas de cada individuo, siendo el Estado el garante principal de esa justicia<sup>53</sup> (Fleischacker, 2004).

De hecho, como señala Miller, resulta sorprendente que la idea de “justicia social” fuese aceptada con mayor facilidad y rapidez por los liberales y progresistas que por los socialistas propiamente dichos, en parte, sin duda, como resultado de las sonoras denuncias de Marx y Engels, que consideraban que hablar de justicia social era situarse en el terreno de la ideología burguesa (Miller, 1999; p. 3).

---

<sup>51</sup> Habría que pensar hasta qué punto esta interpretación de la justicia social no es, en sí misma, un ejemplo de injusticia epistémica (Sousa Santos, 2017).

<sup>52</sup> Una forma de afrontar esta idea consistió en el establecimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, como cuestión histórica, las reivindicaciones en nombre de la ciudadanía individual, basadas en un contrato social, de derechos “universales” han demostrado ser menos que universales (Wallerstein, 2006), dado su eurocentrismo y no estar necesariamente alineadas con la justicia, excluyendo las reivindicaciones de las mujeres, los pobres y las minorías raciales (Sousa Santos & Sena Martins, 2020). No obstante, debe reconocerse que las afirmaciones de derechos de ciudadanía inalienables, basados en un contrato social basado en la razón autónoma de cada individuo, han alimentado y promovido las demandas de eliminación de los impedimentos raciales, económicos y de género a la ciudadanía y la justicia.

<sup>53</sup> El incumplimiento de esta premisa es la que ha ido poniendo a la justicia social, entendida como redistribución, progresivamente en cuestión.

El liberalismo desconfiaba, viendo en la justicia social una réplica fantasmal del comunismo, pero también lo hacía el marxismo ortodoxo, en la medida en que, por el contrario, el tema de la justicia social otorga cierta legitimidad a la desigualdad. (Barozet et al., 2022; p. xlv)

Desde el punto de vista de su delimitación conceptual, la concepción moderna de justicia social entronca con los discursos tradicionales de la justicia que, como hemos visto, se remontan a Aristóteles y permitían diferenciarla de otras facetas de la justicia (general, legal, natural, ...). La justicia distributiva era una parte más de esa justicia “relacional”, orientada a regular las relaciones entre los ciudadanos, que podríamos entender como antecedente del concepto moderno de justicia social. Sin embargo, no debería caerse en el error, como señalan Fleischacker (2004) y Jackson (2005), de equiparar la antigua idea de justicia distributiva con la idea moderna de justicia social (entendida como justicia distributiva en las sociedades modernas). Afirmo Fleischacker (2004; p. 16):

No importa mucho si uno ve lo antiguo y lo moderno como dos concepciones en lugar de dos conceptos de justicia, a menos que uno se vea llevado a restar importancia a los cambios relevantes, a ver a Aristóteles y a Aquino como esencialmente preocupados por los mismos temas que preocupan a Rawls. Eso sería un gran error, y es contra ese tipo de anacronismo, sorprendentemente común incluso hoy en día, que escribo.

Y añade Jackson, refiriéndose a la tendencia de autores como Rawls, Barry (2005) o Young (2000b) de conectar su discurso actual con el presentado por los filósofos de la antigüedad:

Tales afirmaciones contienen verdades importantes, pero también ocultan la complejidad de la historia conceptual de la justicia. Pueden sugerir una contienda atemporal sobre el significado de la justicia distributiva que es insensible a las circunstancias históricas particulares a las que se enfrentan los diferentes teóricos políticos, y que oscurece la evolución del concepto en el curso de más de dos milenios de discusión sobre su significado. (Jackson, 2005; p. 356)

Tampoco debe pensarse que su incorporación al discurso político y a la reflexión filosófica fue el resultado de un proyecto deliberado o de una intencionalidad explícita, en un momento o circunstancia concreta. Más bien debe pensarse que fue apareciendo progresivamente en tratados de autores diferentes que, de tanto en cuanto, lo iban abordando y que fue evolucionando poco a poco, a medida que iba conformándose una nueva realidad social (Miller, 1999).

Lo cierto es que la secuencia de teóricos que se han ocupado de la justicia desde Tomás de Aquino es muy larga: Hobbes, Hume, Kant, Rousseau, Hegel, Durkheim, Weber, Marx, Mill, Bentham, Schleiermacher, Herbart, Rawls, Taylor, Walzer,.... Como consecuencia, se puede afirmar que los discursos y aproximaciones se han multiplicado de manera extraordinaria, aportando cada uno sus matizaciones y perspectivas. Por ello, más que hacer un análisis detallado de cada una de estas aproximaciones (tarea que creo que sería tan ardua como innecesaria, considerando los objetivos de este trabajo), quizá sea más interesante hacer una presentación integrada que esquematice el conjunto de matices y perspectivas con los que hoy podemos caracterizar a la justicia social.

Podemos sintetizar este conjunto de elementos o perfiles analíticos de la idea de justicia social en lo representado en la Figura 3.

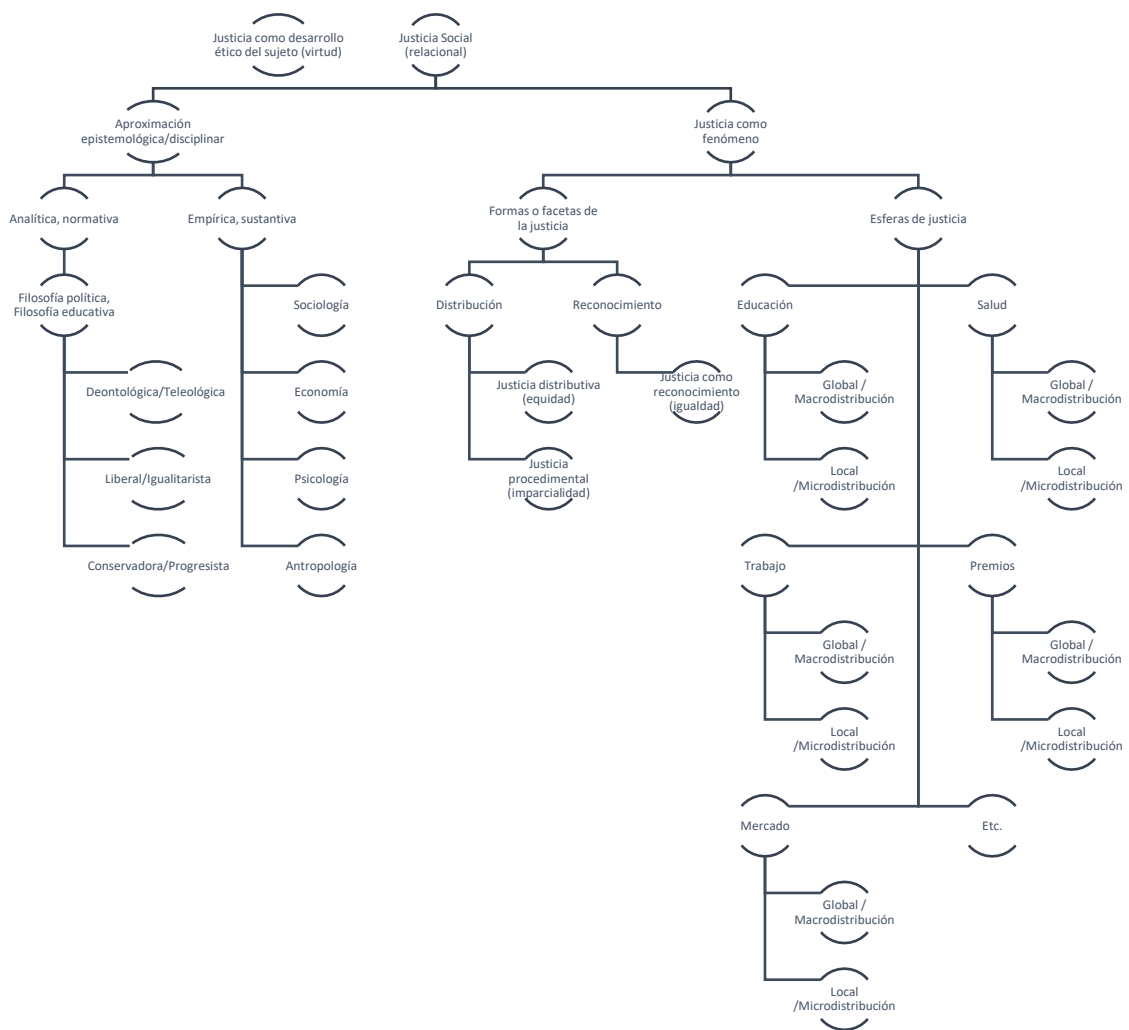


Figura 3. Síntesis esquemática para una descripción analítica de la justicia.

Este conjunto de aspectos, que me van a servir para hacer una presentación analítica de la idea de justicia social, en la realidad deben interpretarse como interrelacionados, de tal manera que cada una de estas facetas se “cruza” con las restantes para acabar definiendo, cada combinación posible de este conjunto de elementos, el “vector” direccional de cada una de las posibles interpretaciones posibles en el universo conceptual de la justicia.

Así, la cuestión del nivel de distribución estaría “anidado” en el de la esfera de distribución, ya que las instituciones que distribuyen son diferentes y lo hacen atendiendo a criterios diferentes. Y, por eso, las “miradas” epistemológicas y disciplinares cambian dentro de las esferas y, también, dentro de los niveles de distribución. Miradas, además, que pueden focalizar más o menos en las diferentes facetas de la justicia, dentro de cada nivel y esfera.

Describiendo lo expresado (insistimos, con fines puramente analíticos) en la Figura 3, por un lado, y como ya vimos con Aristóteles y Tomás de Aquino, es posible distinguir, dentro de esta perspectiva de justicia social (diferente a la idea de justicia como “virtud”)

**diferentes facetas o “formas” de justicia.** Lo que podríamos denominar también, en términos de Fraser (2008), la “sustancia” de la justicia. Por un lado, están las formas de justicia que tienen que ver con la relación de los sujetos con las instituciones y, por otro lado, las formas de justicia que tienen que ver con las relaciones de los sujetos entre ellos.

La forma de justicia referida a las relaciones sujeto-institución es la que conforma la **“justicia distributiva”** (relacionada con la idea de “equidad” que implica, desde Aristóteles, la idea de tratar de manera diferente a quienes son diferentes, atendiendo a diferentes criterios, como el mérito, la capacidad, la necesidad, etc.) y la **“justicia procedimental”** o formal (relacionada con la idea de “imparcialidad”). Ambas previsiones han sido las perspectivas dominantes en la idea de justicia social, hasta el punto de identificarlas con el “todo” de la justicia social: **la justicia social se redujo, durante mucho tiempo, a la idea de justa distribución equitativa de beneficios y cargas entre los integrantes de la sociedad aplicando procedimientos de realización que fuesen, también, justos por imparciales.** La teoría de la justicia de Rawls<sup>54</sup> sería la representación perfecta de esta idea.

---

<sup>54</sup> De hecho, la idea central de Rawls es la de “fairness” que posee la doble acepción de “equidad” y de “imparcialidad”



A esta perspectiva se empiezan a sumar, a partir de finales del S. XX<sup>55</sup>, las cuestiones del reconocimiento. La **justicia como reconocimiento** surge como resultado de la reivindicación de otras formas de igualdad (de derechos, de estatus, de participación, de identidad...) que realizan “grupos” o “comunidades de valor” definidos culturalmente que luchan por defender sus “identidades”, acabar con la “dominación cultural” y obtener “reconocimiento” (Fraser, 1997; p 2-3).

Hoy, por ejemplo, los llamamientos con acento de clase en favor de una redistribución económica se enfrentan sistemáticamente a demandas de grupos minoritarios en favor del “reconocimiento”, mientras que las reivindicaciones feministas de justicia de género a menudo coliden con demandas en favor de formas supuestamente tradicionales de justicia religiosa o comunitaria. El resultado es una heterogeneidad radical en el discurso sobre justicia, que plantea un importante desafío a la idea de equilibrio moral: ¿en qué balanza de la justicia pueden sopesarse imparcialmente esas reivindicaciones tan heterogéneas? (Fraser, 2008; p. 10)

Es en este sentido en el que debe interpretarse la afirmación de Murillo y Castilla (2011; p. 4) de que “es necesario recuperar el concepto de Justicia Social en la educación, últimamente sustituido por equidad educativa -mucho más restrictivo y menos ambicioso”. Volveremos sobre la cuestión del reconocimiento más adelante.

Por otro lado, las formas o facetas de justicia descritas anteriormente se han “contextualizado” en términos de **esferas de justicia** que propusiera Walzer (1993). Partiendo de una posición radicalmente pluralista, Walzer propone una aproximación a la idea de justicia social según la cual la sociedad puede dividirse en una serie de esferas de distribución<sup>56</sup> distintas, cada una de ellas centrada en **los diferentes bienes sociales básicos** (como el trabajo, la educación, el parentesco, los premios, la atención médica o el amor) en las que serían de aplicación los **criterios y formas de distribución propios de cada esfera**.

La idea básica es que, en el ámbito de la justicia distributiva, cada una de estas esferas distribuye los diferentes bienes sociales básicos que le son propios, de acuerdo con diferentes principios o criterios de distribución, sin que pueda haber una “injerencia” o influencia entre esferas. Es decir, quien es merecedor de determinados bienes en una esfera,

---

<sup>55</sup> Coincidiendo con la crisis generalizada de las sociedades surgidas tras las 2ª Guerra Mundial, en forma de Estados de Bienestar y el auge del neoliberalismo.

<sup>56</sup> Walzer no habla de la cuestión del reconocimiento.

no tiene por qué serlo en la misma medida en otra. El establecimiento de una sociedad justa requiere que cada esfera de distribución tenga una autonomía relativa, activando principios exclusivos de ella y evitando la “intrusión” de principios que se aplican a otras esferas. En este sentido, los individuos y los grupos pueden poseer diferentes recursos que les permitan ocupar diferentes rangos en las distintas esferas. Además, estos principios de distribución se desarrollan en el marco de significados y concepciones comunes de una sociedad concreta. Aunque todas las sociedades pueden tener esferas de distribución similares, cada una de ellas asigna significados culturales diferentes a los recursos distribuidos dentro de estas esferas y, por lo tanto, también a los principios que guían la asignación de recursos.

A su vez, siguiendo a Elster (1994), dentro de las diferentes esferas de distribución, es posible (necesario) distinguir **“capas”, niveles o “sub-esferas” de distribución**. Elster se interesa por la forma en que instituciones concretas, en el marco de ciertos marcos de autonomía, proceden a la distribución de bienes que, a nivel general, global de la sociedad, constituyen un problema de justicia distributiva. La pretensión de Elster es la de analizar el modo en el que las instituciones *locales* distribuyen *bienes escasos y cargas necesarias*, pero no desde la perspectiva institucional general, en la que lo hace, por ejemplo, Rawls, buscando principios que permitan definir instituciones sociales justas. Lo que le interesa a Elster es la forma en que instituciones concretas (que pueden haber sido concebidas de manera más o menos justa aplicando, por ejemplo, los principios de Rawls), con las que la ciudadanía entra en contacto, adoptan decisiones y desarrollan acciones de distribución internas, propias...*locales*. Para Elster (1994; p. 14), “se podría escribir la biografía ficticia de un ciudadano típico, para describir cómo su vida es moldeada por sucesivos encuentros con instituciones que tienen el poder de otorgarle o negarle los bienes escasos que necesita”.

Con la expresión “local” Elster pretende denotar tres significados:

- Por un lado, con “local” pretende señalar que cada sector institucional (educación, sanidad, trabajo, etc.) posee sus propios principios y criterios de distribución<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> La *necesidad*, en el caso sanitario, la *antigüedad*, por ejemplo, en el caso de pagas, subsidios y ayudas y, en el caso de la educación, normalmente es el *mérito* el criterio que prevalece. Esta idea se relaciona con la de esferas de justicia que propusiera M. Walzer (1993) que, reconociendo la existencia de esferas de distribución diferentes, cada una de ellas con carácter propio y necesitadas de esquemas de distribución específicos, reclama, además, la necesidad de su independencia para que pueda existir una cierta justicia distributiva global.

- Por otro lado, la expresión “local” hace referencia a que los principios y prácticas de distribución pueden diferir de un país a otro y de un escenario a otro<sup>58</sup>.
- Finalmente, con la expresión “local” se alude al hecho de que en organizaciones con implantación “macro”, con regulación estatal, suele ser habitual delegar en los diferentes centros en los que se presta el servicio directamente al ciudadano, para que dentro de lo que son políticas comunes, quienes están, por así decirlo “a pie de obra” adopten las decisiones de *microdistribución* final.

Elster confronta, caracteriza y diferencia claramente entre *justicia local* y *justicia global*, de la siguiente manera (Elster, 1994; p. 16):

Hablando en términos generales, las políticas globalmente redistributivas presentan tres características. La primera es que son diseñadas centralmente, a nivel del gobierno nacional. La segunda es que se pretende que compensen a las personas por diversas clases de infortunio, resultantes de la «propiedades moralmente arbitrarias». La tercera es que generalmente toman la forma de transferencias de dinero efectivo. Los principios de justicia local difieren en los tres rasgos. Son diseñados por instituciones relativamente autónomas que, aunque pueden estar limitadas por normas dictadas por el gobierno, tienen cierta autonomía para diseñar e implementar el plan que prefieren. Además, no son compensatorias, o en todo caso lo son parcialmente. Un esquema para asignar recursos médicos escasos puede compensar a pacientes por su mala suerte médica, pero no por otras clases de mala suerte (incluyendo la mala suerte de habersele rehusado otro bien escaso). Finalmente, la justicia local abarca la asignación de bienes (y responsabilidades), no de dinero.

Resulta evidente que esta distinción entre “niveles” de distribución y criterios “macro” y “micro” de distribución son absolutamente relevantes en el caso de la educación.

Finalmente, podemos distinguir la *aproximación epistemológica*, que implica también una perspectiva o especialización disciplinar. Sin duda, la primera de ellas, fundacional en el pensamiento en torno a la justicia, es la de la Filosofía (en particular, la Filosofía política). La aproximación a la justicia social desde la Filosofía, aunque basado en la experiencia, tiende a asumir más un carácter de conocimiento “apriorístico”, *analítico* o “normativo”, tratando de reflexionar acerca de lo que la justicia “es” y sobre cómo articularla (los principios por los que se debe regir y el esquema de justicia que pretende aplicarse). A esta

---

<sup>58</sup> Por ejemplo, podemos intuir que los criterios distributivos pueden haber cambiado del escenario pre-crisis del 2008 al periodo posterior, o del periodo pre-COVID al actual.

perspectiva, se le han sumado, desde una *dimensión más empírica*, las miradas de la sociología, la economía, la psicología o la antropología (Barozet et al., 2022a; R. L. Cohen, 1986b; Sabbagh & Schmitt, 2016).

A diferencia de la aproximación filosófica-normativa, las ciencias empíricas se centran en describir fenómenos observables, “medibles”, y en desarrollar teorías para explicarlos. En este sentido, la investigación empírica sobre la justicia se concentra fundamentalmente en *los efectos o resultados de justicia* que los esquemas de justicia de las instituciones tienen para las actitudes y el comportamiento de los individuos y para la estructura y los procesos de la sociedad u otras formas de agregación social (por ejemplo, grupos u organizaciones). Así pues, la razón para estudiar la justicia desde la perspectiva de las ciencias sociales no es evaluar su adecuación normativa, moral, sino determinar su *relevancia sustantiva* para los individuos y las sociedades.

Hay que decir que la tendencia empirista se ha ido convirtiendo en la corriente dominante en el tratamiento y análisis social de la justicia. Es importante destacar que, mientras que en la perspectiva filosófica la conexión con la idea de “bien” (y, por tanto, con el desarrollo de la moral) es uno de los elementos de reflexión nucleares, la perspectiva empírica sociológica pone más el foco en la idea de “igualdad” como criterio de referencia (que no es, en sí misma, una expresión del bien, sino simplemente una comparación entre sujetos o colectivos). Evidentemente, se persigue la igualdad con respecto a “algo” (algún tipo de bien), pero a diferencia de lo que sucede en las aproximaciones filosófico-políticas, la idea del bien con respecto al cual se busca la igualdad (o equidad), en las aproximaciones empíricas, no se discuten, sino que se dan por “dadas”<sup>59</sup>.

La otra perspectiva empírica dominante (hasta llegar a ser actualmente hegemónica<sup>60</sup>) con respecto a la justicia, ha sido la económica. Partiendo de la idea expresada por Hayek (1982; p. 68) de que “el concepto de justicia social es un concepto vacío y carente de sentido”, durante la mayor parte del siglo XX, la investigación económica teórica y empírica estuvo dominada por la *teoría de la elección racional*, como motor principal del comportamiento

---

<sup>59</sup> Como han indicado Capeheart & Milovanovic (2020), la sociología ha investigado cómo la estructura de la economía política, y su ideología asociada, da forma por sí misma a las lógicas y a los principios de justicia. Para Emile Durkheim fue la división del trabajo y la forma orgánica tardía lo que dio forma a un principio de *igualdad meritocrática o sustantiva de justicia social*. Para Max Weber, fue la aparición de la racionalización en el capitalismo lo que engendró la racionalidad burocrática y un principio de *igualdad formal*. Para Marx, fue el fetichismo de la mercancía, la lógica del capital, lo que hizo surgir principios de igualdad formal pero disfrazando las diferencias inherentes (fetichismo legal). Sólo en las formas superiores del comunismo, según Marx, aparece como *principio de justicia el de la necesidad*.

<sup>60</sup> Lo argumentaré más adelante.

económico. En consecuencia, la investigación de cuestiones relacionadas con la moralidad y la justicia ha sido relativamente insignificante dentro de la perspectiva empírica (Barozet et al., 2022a).

Esta “desconexión” con respecto a la idea del bien, tanto desde la investigación sociológica como desde la perspectiva económica, permite (y fomenta, ya que simplifica la investigación, al tiempo que la empobrece) un tratamiento de la justicia al margen de las consideraciones morales y éticas y esto implica, también, una desconexión de la experiencia educativa. Más adelante argumentaremos esta idea, haciendo una crítica a la *Teoría del Capital Humano*, como referente fundamental en torno al cual ha surgido esta corriente de reflexión empírica, desde la economía, hacia la justicia social.

Volviendo a la **perspectiva filosófica, analítica o normativa**, la *Teoría de la Justicia* de Rawls (1995, 2002) representa el culmen de una larga tradición filosófica europea que ha centrado la discusión sobre la justicia desde una perspectiva distributiva. Rawls, representa una teoría liberal de la justicia social que **hace hincapié en el desarrollo tanto de la libertad individual como de una democracia social igualitaria**.

Los dos principios de justicia especificados por Rawls (1995) se remiten a la distribución de los “bienes primarios sociales”, que incluyen bienes materiales pero también bienes como la autoestima, el acceso al empleo, las oportunidades educativas y de toma de decisiones, y la libertad de perseguir la propia concepción del bien.<sup>61</sup>

Para definir la distribución justa de estos bienes, el primer principio de justicia de Rawls declara que cada persona tiene el mismo derecho constante al “más extenso sistema total de libertades básicas compatible con un sistema similar de libertad para todos” (p. 280). El segundo principio de justicia, lexicográficamente ordenado, afirma que las desigualdades sociales y económicas sólo son justas cuando los cargos y puestos están “asequibles a todos, en condiciones de justa igualdad de oportunidades” (segunda parte del segundo principio) y cuando redundan en el “mayor beneficio de los miembros menos aventajados

---

<sup>61</sup> Más concretamente, Rawls (1995; p. 67-72) describe cinco bienes sociales primarios distributivos: “libertades básicas”, como la libertad de pensamiento, que permiten el desarrollo y la aplicación de la capacidad de perseguir y revisar una concepción del bien; la libertad de movimiento y la libre elección de ocupación en la que se dispone de diversas oportunidades de empleo; poderes y elecciones de cargos de responsabilidad que permiten el desarrollo de “diversas capacidades autogobernantes y sociales del yo”; ingresos y riqueza como “medios polivalentes” para “alcanzar una amplia gama de fines”; y una base social de autoestima, que emerja de las instituciones básicas de la sociedad y haga posible un sentido vital de autoestima y, por tanto, la capacidad de realizar “sus intereses de orden superior y avanzar hacia sus fines con confianza en sí mismos”.

de la sociedad” (primera parte del segundo principio, conocido por principio de diferencia) (Rawls, 1995; p. 280). En el segundo principio subyace el supuesto de que, dado que nadie elige nacer en un grupo social desfavorecido, o con discapacidades naturales, nadie debería tener que pagar los costes impuestos por esas circunstancias desventajosas.

El primer principio garantiza así las condiciones necesarias para que los individuos persigan sus concepciones de la vida *buena* (pluralismo ético), mientras que el segundo restringe el nivel de desigualdad posible en la sociedad. Al disminuir la disparidad de recursos que los descendientes pueden heredar de sus familias, el segundo principio debería disminuir la competencia por esos recursos, a los que todos tienen un nivel mínimo de acceso. **En términos educativos, estos principios rectores deberían garantizar un sistema educativo en el que la nueva generación reciba una educación que fomente su autonomía, lo que a su vez contribuye a su participación como ciudadanos iguales en la esfera pública y facilita la capacidad de formar, revisar y perseguir una concepción del bien**<sup>62</sup>.

Aunque la teoría de la justicia de Rawls focaliza en los bienes primarios escasos y en la distribución más equitativa de los mismos, en realidad, la cuestión de la distribución equitativa (en forma de igualdad *justa* de oportunidades y *tolerancia limitada* a la desigualdad material, que sería objeto de tratamiento del segundo principio) **es sólo el requisito necesario para hacer efectiva la igualdad en la libertad (que sustancia al primer y principal principio, lexicográficamente hablando).**

Ante la posibilidad, cierta, de que las condiciones de pobreza o ignorancia puedan restringir la capacidad de aprovechar los derechos y oportunidades Rawls introduce la diferenciación entre “libertad” y “valor de la libertad”. En este sentido, mientras el primer principio trata de garantizar un marco de libertades (llamémoslo “formales”) iguales para todos, el segundo principio trata de contrarrestar la desigualdad, buscando así equiparar el **valor de las libertades** reconocidas en todos los ciudadanos. De esta manera, el esquema de justicia propuesto por Rawls, los dos principios tomados conjuntamente, permiten un efecto de reconciliación de la libertad con la igualdad:

Tomando conjuntamente los dos principios, la estructura básica habrá de configurarse de modo que maximice, para los menos aventajados, el valor que tiene el esquema total de

---

<sup>62</sup> A esta última cuestión dedica Rawls la tercera parte de la teoría de la justicia, con abundantes referencias a la educación

libertad equitativa compartida por todos. Esto define el objetivo de la justicia social. (Rawls, 1995; p. 195)

Esta distinción entre esquemas de justicia y los efectos que se derivan de ellos, nos remite, en el fondo, a tratar la cuestión de la igualdad en relación al otro valor fundamental en juego: la libertad. Como decía Bobbio (1993) si la justicia es el valor social principal, la libertad lo es en el plano individual. Las diversas formulaciones que se han ido haciendo acerca del problema de la igualdad (sus tipos, posibilidades y criterios), que es equivalente a hablar de justicia en la distribución, se han ido formulando siempre en relación y debate mutuo entre **liberales frente a igualitaristas**, considerando que ambos factores están interrelacionados y que cualquier intento de afectar a una, afecta a la otra.

Para Walzer (1983) la igualdad, entendida en su sentido más simple (igualdad literal, “todos son de manera efectiva iguales en todo, o en algún aspecto”), es insostenible. O, en el supuesto de que se lograra, exigiría tales niveles de intervención por parte del Estado, para evitar posteriormente la inevitable desigualdad progresiva, que la tiranía (restricciones de la libertad) que de ello se derivara sería peor que la propia desigualdad. Posiblemente, en Berlin (1988, 2017) encontremos la exposición más diáfana de las desconfianzas que las posiciones liberales mantienen en relación con las posibilidades igualitarias, por cuanto puedan suponer una amenaza a la libertad, como bien individual máspreciado.

La solución a esta antinomia (libertad/igualdad) ha sido afrontada y respondida desde diferentes posiciones. Rawls ofreció una respuesta centrada y equilibrada a la cuestión de la justicia de las desigualdades sociales, alejándola del marco de la explotación en las sociedades capitalistas industriales, y de la contradicción entre el principio de igualdad y las desigualdades sociales, en favor de la cuestión de la igualdad en las democracias liberales, al tiempo que aportaba una manera de pensar los principios de justicia basada en la democracia social. Esta es la causa por que los planteamientos rawlsianos tuvieron tan buena acogida entre los posicionamientos socialdemócratas y liberales moderados y fuesen tan criticados desde posiciones neoliberales (Nozick, 1988).

Por otra parte, en otro orden de cosas, es clásica la diferenciación entre esquemas de justicia basados en “normas” (*justice as right*) y criterios de justicia basados en “lo correcto”, en lo que se considera el “bien” (*justice as Good*) (Villoro, 2007)

La primera forma de conceptualizar el esquema de justicia persigue conformar un conjunto de normas, principios o criterios universales y de aplicación común por lo que este tipo de



planteamientos o sistemas de criterios de justicia se los conoce por esquemas **deontológicos** de justicia. También, por ajustarse a la idea de la posibilidad de la derivación racional de los criterios de justicia, se los conoce por esquemas de justicia **kantianos** y, por su énfasis en la primacía de la autonomía del individuo por encima de los condicionantes sociales (de la comunidad), **liberales**.

La forma, el procedimiento, por el que se generan esos criterios racionales y universales de justicia (los derechos, principios o normas) varía entre modelos teóricos, pero en el más conocido que es el rawlsiano, se alcanza por consenso libre entre los sujetos constituyentes en la *posición original*, libre de sesgos y prejuicios (recurriendo al subterfugio del *velo de ignorancia*). La teoría liberal contemporánea se corresponde bien con una visión procedimentalista (deontológica) de la justicia social en las sociedades democráticas. Es decir, una vez que los ciudadanos individuales estén de acuerdo en actuar según unos principios de justicia especificados y una vez que tengan la capacidad, podrán perseguir y revisar sus propias concepciones particulares de la vida buena sin interferencias. Una teoría deontológica, por tanto, es capaz de asumir e integrar visiones diversas y, en principio, incompatibles de la vida buena y **establece un marco neutral de justicia cuyos principios se aplican por igual a todos y en el que los ciudadanos deciden por sí mismos qué concepción del bien persiguen, entendiéndolo que todos los demás ciudadanos disfrutarán de la misma libertad**.

La segunda forma, parte de una premisa diferente. Considera que la justicia no puede consistir en la aplicación de un conjunto de normas y criterios impersonales y de aplicación universal, sino que debe basarse en lo que en cada condición peculiar de análisis se considere que es lo “correcto”, lo “bueno”, basándose en un criterio de valor vigente y aceptado en el ámbito de la comunidad concreta en la que se aplique el esquema de justicia. De ahí que a este tipo de planteamiento se los conozca por **comunitaristas**. También, por la orientación de la justicia en función de un valor o fin que se considera (comunitariamente) bueno, se los conoce por esquemas de justicia **teleológicos** y, atendiendo al origen de la tradición filosófica con la que se alinean, esquemas de justicia **hegelianos**. El modelo de justicia teleológico más conocido, el original, es el aristotélico (totalmente orientado al fin considerado “bueno”).

Evidentemente, la “norma” y lo “correcto” deberían coincidir, pero en el caso de las concepciones comunitaristas, se hace prevalecer lo segundo sobre lo primero. En sociedades plurales es muy difícil definir esquemas de justicia basados en criterios



teleológicos, a partir de valores y criterios de bondad consensuados y que representen al conjunto de los individuos, por lo que en la mayor parte de las sociedades modernas, plurales, se ha ido optando por esquemas de naturaleza deontológica, basadas en esquemas de convivencia liberales y democráticos, antes que comunitaristas<sup>63</sup>.

Numerosos estudios empíricos han demostrado que la inmensa mayoría de los ciudadanos de las sociedades liberales y socialdemócratas son rawlsianos sin saberlo. Cuando viven bajo un velo de ignorancia, optan por el principio de la diferencia. (Dubet, 2022; p. vii)

Quizá, la diferencia más relevante, a nuestros efectos<sup>64</sup>, entre ambos esquemas de justicia (liberal frente a comunitarista), esté en **la concepción del sujeto que subyace a cada esquema** (lo que Villoro, 2007 denomina “la antinomia del sujeto”). En la concepción liberal, el sujeto moral es un agente libre, no coaccionado, no sujeto a reglas que él mismo no se haya dado o consensuado. Su principal característica es la **autonomía**. La persona, movida por una voluntad moral, no obedece a intereses excluyentes y quiere una **capacidad para el bien** compartible por todos (lo que se busca que sea compartible en este caso es la capacidad, no el *bien* en sí). La voluntad moral es, por tanto, universalizable.

El sujeto moral resulta de la abstracción de las características empíricas de los sujetos reales: en tanto que sujetos morales, todas las personas son iguales y tienen, por tanto, los mismos derechos y deberes. El sujeto moral es un sujeto racional y libre y, en el momento del contrato en que se fijan los términos de la justicia y la convivencia, la vigencia universal del mismo exige que, además, sean iguales.

Sandel (1998), en su crítica a la teoría de Rawls, ha argumentado que esta concepción implica una concepción de la persona y del sujeto moral como “previa” a los fines que elige. Interpreta al sujeto como un ente preexistente que elige de entre los fines alternativos, el que considera más adecuado. **No se identifica por sus fines, en sí, sino por su capacidad de elegirlos.**

El tema común a una amplia doctrina liberal clásica, que surge de la concepción deontológica de la unidad del yo, es la noción del sujeto humano como un agente de

---

<sup>63</sup> Volviendo a la diferenciación justicia distributiva global vs justicia local, los planteamientos deontológicos suelen ser los predominantes a nivel global, mientras que los teleológicos se hacen más presentes en el nivel local. De hecho, en mi opinión, la justicia educativa local debe estar basada más sobre principios relacionados con la preservación del “bien”, de lo correcto, que con principios o “normas” universales y generales, que muchas veces desvirtúan la justicia (o conducen directamente a la injusticia).

<sup>64</sup> Las concepciones que se tengan a este nivel condicionan las perspectivas relativas a los procesos de subjetivación y socialización y, a la postre, a la concepción del modelo educativo.

elecciones soberano, una criatura cuyos fines son elegidos antes que dados, que llega a sus objetivos y propósitos por actos de voluntad a diferencia, digamos, de actos de conocimiento. (Sandel, 1998; 22)

Al separar, conceptualmente, al sujeto de los fines que persigue, lo importante ya no son esos fines, sino las condiciones de elección, el derecho a elegir libremente, y no tanto la propia concepción del bien: **cualquier elección, si es libre, es buena**<sup>65</sup>.

Frente a esta concepción, derivada de las posiciones liberales y deontológicas de justicia, las posiciones más teleológicas o comunitaristas, consideran que el agente moral es siempre un sujeto que actúa y elige en condiciones concretas. El sujeto moral real no puede concebirse al margen de los fines que persigue. Por eso, frente a la línea de moral kantiana (de la que Rawls es heredera<sup>66</sup>) se reivindica la idea de la persona cuya identidad se constituye por los fines y los valores que hace suyos, y que se descubren en su situación social concreta.

Frente a la concepción de la persona concreta, ubicada en su contexto social, identificada con su noción del bien y por los fines concretos que persigue, ligada a su comunidad (concepción comunitaria), la idea liberal de un sujeto moral puro, de elección, anterior a sus fines y abstraído de su situación social **aparece como la de un ente vacío**. Al tratar de generar la abstracción del “sujeto moral puro”, se le despoja de las características que realmente lo constituyen. Al tratar de reducirlo a la capacidad de elegir lo universalmente debido, se le convierte en un ente abstracto, inhumano. La idea de ser humano deja de ser funcional (MacIntyre, 2001; p. 318). Por la vía del recurso al “velo de ignorancia” (u otras estrategias similares), a lo que se llega es al “sujeto sin atributos”, intercambiable por cualquier otro, “generalizable”. El “sujeto de cualquier parte”: para ser universal, ha renunciado a su identidad (Villoro, 2007; p. 63). Las implicaciones educativas de estas dos

---

<sup>65</sup> Obsérvese que, en términos educativos, si prevalece esta concepción de la justicia social, y de sujeto necesario para ella, en términos educativos lo importante será educar “para el funcionamiento democrático” y no tanto “para el bien común”, con lo que la educación ética, además de quedar limitada, pasa a un segundo plano. Lo “legal” es lo correcto. El “individualismo” y la competencia meritocrática, derivadas de este modelo de “igualdad de oportunidades” y neutro, axiológicamente hablando, que prima por encima de todo la libertad de elegir (sin orientar la elección) pueden, entonces, campar a sus anchas. La educación ética (no la que se “explica” en algunas asignaturas, sino la que se vive a través de todo el modelo y esquema social) es la del derecho a elegir, el triunfo del ego y la de la falta de compromiso social y la desconexión con respecto al bien común.

<sup>66</sup> No obstante, es interesante la lectura de Bercuson (2014) porque en ella se argumenta la idea de que, en realidad, hay importantes puntos de convergencia de Rawls con una orientación más hegeliana, sobre todo a partir de la “reformulación” de la teoría de la justicia, a través de la idea de “razonabilidad robusta” de los participantes del contrato social.

formas de interpretar los procesos de subjetivación (que no son sólo consecuencia, sino requisito para diferentes modelos de sociedad) son evidentes.

***En suma, se contraponen dos ideas o concepciones diferentes de la persona moral.***

La primera, describe a un ***sujeto imparcial***, capaz de un punto de vista general, no reducido a los intereses exclusivos del sujeto, por lo que no se rige por su particular concepción del bien. La segunda se refiere a un ***sujeto concreto***, con una identidad personal, que actúa siguiendo sus propios fines y su idea del bien.

A partir de aquí se derivan dos concepciones o ideas de justicia que enfatizan aspectos diferentes. La primera privilegia la ***justicia como igualdad***, en el sentido de que no hace distinciones entre las personas puesto que, en esa situación ideal, todos poseen igual dignidad y derechos. La segunda destaca la ***justicia como reconocimiento*** de la identidad de cada quien, pues las personas son insustituibles y cada una tiene necesidades diferentes, que deben ser atendidas.

Estoy de acuerdo con Villoro (2007) en que el ideal de una sociedad justa no puede/debe prescindir de ninguna de estas dos nociones de justicia. Renunciar a cualquier de las dos conduce a diversas formas de injusticia. Renunciar a la igualdad de trato, atendiendo a determinadas diferencias, podría justificar privilegios injustos; pero ignorar las necesidades diferenciales de determinados grupos y personas, por aferrarse a una estricta igualdad de trato, puede dar lugar marginaciones injustas de los que son, de facto, desiguales.

la cuestión no es simplemente: redistribución, ¿a favor o en contra? Ni siquiera: redistribución, ¿cuánta o cuán poca? Cuando los reclamantes sostienen puntos de vista conflictivos respecto a la sustancia de la justicia, aparece otra cuestión: ¿redistribución o reconocimiento o representación? El resultado es que se levanta la sospecha de que el ideal convencional de imparcialidad puede ser incoherente, ya que lo que se discute en la actualidad no son simplemente reivindicaciones en conflicto, sino ontologías en conflicto, que suponen criterios conflictivos en la valoración de las reivindicaciones. Emerge, por tanto, no solo la amenaza de la parcialidad, sino también el espectro de la inconmensurabilidad. ¿Es realmente posible sopesar con la misma balanza reivindicaciones sustantivamente heterogéneas? Y, si no es así, ¿qué queda del ideal de imparcialidad? (Fraser, 2008; p. 12)

La superación de la antinomia supondría trascender tanto del sujeto abstracto, despersonalizado, kantiano como de la persona situada y alineada con sus particulares fines

y valores. **Se trataría de ir a una concepción del sujeto moral que fuera a la vez concreto y un sujeto capaz de universalización.**

Es precisamente a este nivel en el que el esquema de justicia rawlsiano queda perfeccionado, a mi juicio, con la idea de “capacidades” que introducen Martha C. Nussbaum y A. Sen (Nussbaum, 2011a; Sen, 2000, 2010). Precisamente, porque lo importante no es el “recurso”, lo que la persona “tiene” (lo cual quedaría garantizado con el simple hecho de acceder a la educación y recibirla), sino **lo que la persona puede o quiere hacer con el mismo**<sup>67</sup>, es por lo que Nussbaum y Sen sustituyen, en el ámbito de su teorización acerca de la justicia distributiva, los recursos o bienes escasos (que es el referente en el que se mueve Rawls) por la idea de **capacidades**, esto es, de potencialidades. Para ellos, la clave de la justicia distributiva reside no tanto en la igualdad en la posesión de recursos (que poco pueden significar en ausencia de una auténtica capacidad de hacer algo con ellos) sino en la igualdad de capacidades (lo que implica igualdad en el acceso al recurso e igualdad en los desarrollos que permiten hacer cosas con el recurso). Y esta ampliación deja un margen interesante al análisis de la justicia distributiva en educación.

Para Sen, un problema grave de la propuesta de Rawls radica en que focaliza en exceso en la identificación de instituciones justas y no tanto en lo que para él es más importante: **sociedades justas** (que implican considerar no sólo el carácter de las instituciones, sino también atender a los comportamientos reales de las mismas): “Lo que realmente le sucede a la gente no puede dejar de ser una de las preocupaciones centrales de una teoría de la justicia” (Sen, 2010; p. 79).

Por otra parte, toda la concepción política de la justicia que presenta Rawls se sustenta, además de sobre la base de la identificación de los principios que definen instituciones justas, sobre la exigencia de un comportamiento razonable de los individuos, para que esa sociedad funcione bien. Es referido a esta segunda exigencia con respecto a la cual Sen se muestra escéptico, al considerar extremadamente complicado presumir **la aparición**

---

<sup>67</sup> Y aquí es donde se avanza hacia un concepto o esquema de justicia que atiende a criterios generales, universales, basados en la libertad, pero atendiendo también a las condiciones materiales, personales, individuales, centradas en el “sujeto concreto”.

*espontánea de ese comportamiento razonable universal* por parte de los miembros de la sociedad<sup>68</sup>.

Dicho de otra manera, si la justicia de lo que sucede en una sociedad depende tanto de las características de justicia de las instituciones como del comportamiento real (además de la presencia de otras influencias que determinan las realizaciones sociales), la pregunta que cabe hacerse es si es posible identificar instituciones “justas” para una sociedad ***sin tomar en consideración la conducta efectiva de los individuos participantes de las mismas***. En resumen, para Sen no basta con la mera aceptación o definición de principios de justicia, al margen de las garantías de su aplicabilidad o realizaciones que de ellos se deriven.

En este sentido, ***Sen destaca la importancia de asumir una posición más vinculada a los comportamientos reales de las personas, que implica, entre otras cuestiones, una formación gradual de los patrones de conducta***. El hecho de definir unos principios de conducta no tiene por qué suponer una aceptación ni aplicación inmediata de los mismos:

El enfoque de Rawls, desarrollado con admirable coherencia y destreza, implica una simplificación drástica y formalista de una tarea amplia y multifacética, la de combinar la operación de los principios de justicia con el comportamiento efectivo de la gente, que resulta central para el razonamiento práctico sobre la justicia social (Sen, 2010; p. 81).

Para Sen, el enfoque contractualista de Rawls (que también denomina “institucionalismo trascendental”) es una posición, a su juicio, poco atractiva, que focaliza en exceso en la búsqueda de criterios maximalistas vinculados a lo que podríamos definir como instituciones sociales idealmente justas (perfectamente justas), desconsiderando la necesidad de entrar a hacer análisis comparativos, limitados y concretos, *en situaciones reales*, en las que se requiere resolver, de manera limitada, parcial e imperfecta, situaciones de injusticia.

Sen reconoce que este posicionamiento inicial de Rawls surge como consecuencia del afán refutador de las posiciones utilitaristas que condicionan toda la obra de Rawls. Sin embargo, frente a ello, considera que podrían adoptarse otros métodos adecuados, que

---

<sup>68</sup> Tengo que decir que la tercera parte de la Teoría de la Justicia de Rawls (además de otras frecuentes alusiones a lo largo de toda la obra) no hacen pensar que Rawls dejara la cuestión de la razonabilidad robusta a la aparición *espontánea*. Creo que Rawls es muy consciente de la importancia de la educación moral de los ciudadanos que acuerdan el esquema social básico. Las frecuentes referencias a la idea de “estabilidad” a lo largo de toda la obra son, a mi juicio, llamamientos permanentes a la idea de esa necesidad.

también condujeran a una posición de imparcialidad inicial. Recursos como el del “espectador imparcial” que propusiera Adam Smith, que permite salir de las rigideces del institucionalismo trascendental (propio de las posiciones contractualistas) y adoptar una posición comparativa no utilitarista<sup>69</sup>.

Las ventajas que implicaría adoptar este esquema inicial de razonamiento las resume Sen en las siguientes (Sen, 2010; p. 139):

- Abordar la evaluación comparativa en lugar de reducirse a la mera identificación de una solución trascendental.
- Tomar nota de las realizaciones sociales y no sólo de las exigencias de las instituciones y las reglas.
- Permitir la evaluación social incompleta (imperfecta, parcial o limitada), pero también ofrecer orientación en importantes problemas de justicia social, como la urgencia de superar casos manifiestos de injusticia.
- Reconocer voces más allá de la pertenencia al grupo contractualista, para registrar sus intereses o evitar el parroquialismo.

Desde la perspectiva del enfoque de las capacidades, el planteamiento contractualista de Rawls nace limitado a las comunidades “locales” que son las artífices del acuerdo razonable primigenio que da lugar a la secuencia que acaba conformando un esquema de justicia social para esa comunidad (establecen los principios de justicia, definen las instituciones conforme a ellos y, finalmente, las desarrollan en la etapa legislativa). En la *Teoría de la Justicia* de Rawls se dedica muy poco espacio y reflexión a las cuestiones de política internacional, por lo que los planteamientos quedan limitados a la esfera del Estado nacional, a la manera de la política tradicional.

En opinión de Sen (2010; p. 82) ello “nos deja con muy poco margen de maniobra, como necesitamos de un gigantesco contrato social global, en la perspectiva de una extensión “cosmopolita” de la posición original rawlsiana”. Esto, en un mundo progresivamente más globalizado, se convierte en una seria insuficiencia (como han puesto también de manifiesto, entre otros, Fraser, 2008). No es posible pensar, seriamente, criterios y esquemas de justicia que no contemplan cómo afecta y es afectado el esquema por las

---

<sup>69</sup> En este sentido, podría entenderse que las posiciones de Sen, asumiendo un punto de partida deontológico, ofrece una flexibilización teleológica-comunitarista, en la línea de lo planteado por Sandel, en su crítica a Rawls.

decisiones adoptadas por otras comunidades y países. Es necesario adoptar una perspectiva de justicia global.

Esta idea converge o confluye con otros movimientos que ya venían discutiendo la perspectiva distributiva como hegemónica en el ámbito de la justicia social. Por ello, la mirada e interpretación de lo que supone la lucha por la justicia y la igualdad social se ha ampliado.

Desde los movimientos de lucha por los derechos civiles (*Civil Rights*) o la promoción de la justicia social (*Social Justice Education*) se añade a la idea de “distribución justa” la del **reconocimiento** (I. M. Young, 2000b, 2000a, 2011).

Esta otra forma de aproximarse a la idea de justicia social plantea retos fundamentales a las estructuras sociales e institucionales existentes al poner de relieve los privilegios o desventajas sistémicos, asociados a la pertenencia a grupos sociales determinados, a diferencia de las reivindicaciones de justicia basadas en los derechos y privilegios de los ciudadanos individuales (modelo contractualista), más o menos entrelazados con el lenguaje más genérico de la tradición internacional de los derechos humanos (que aportan la “cara humana” a las reivindicaciones redistributivas, la “complementan”).

El término justicia social pasó a enfatizar una perspectiva más holística de los procedimientos, las relaciones y la posición social que producen las diferencias y la desigualdad, al mismo tiempo que también se identificaba con las reivindicaciones de los grupos de identidad social marginados y desfavorecidos para obtener reconocimiento, respeto, un papel en la toma de decisiones y acceso al poder y las oportunidades.

Esta visión de la justicia social se cristaliza en la pregunta que propusiera Young (2000b) en el sentido siguiente: “¿Quién se beneficia y quién se perjudica por las políticas institucionales y las estructuras sociales jerárquicas?”.

La respuesta de Young ofrece un análisis de las relaciones sociales discapacitantes que experimentan los miembros de los grupos sociales, culturales, religiosos y económicos desfavorecidos, cuyas experiencias de injusticia simplemente no concuerdan con el modelo distributivo de justicia descrito en la teoría política o el modelo individualista de derechos de la teoría del contrato social.

En el análisis de Young,

Bajo esta concepción de la justicia, la injusticia se refiere principalmente a dos formas de restricciones que incapacitan, la opresión y la dominación. Estos impedimentos incluyen modelos distributivos, pero implican también cuestiones que no pueden asimilarse sin más a la lógica de la distribución: procedimientos de toma de decisiones, división del trabajo y cultura. (Young, 2000b; p. 71).

La perspectiva del reconocimiento, a partir de la exposición de Young, lo que viene a hacer es ampliar el foco de la justicia para pasar de los lugares comunes hasta ese momento (igualdad de oportunidades educativas en términos de diseño de estructuras generales, reconocimiento de derechos de acceso e, incluso, políticas de compensación de desigualdades de origen) que pueden ser más o menos considerados desde enfoques cuantitativos o desde la perspectiva del análisis abstracto de “derechos y principios”, para tener que considerar la justicia *en las relaciones específicas en las que esos principios y efectos de la justicia cobran cuerpo y sustancia*.

Young se basa en dos conceptos que han llegado a caracterizar la literatura sobre justicia social en general. El primero es el de *opresión*, utilizado para referirse a las

grandes y profundas injusticias que sufren algunos grupos como consecuencia de presupuestos y reacciones a menudo inconscientes de gente que en las interacciones corrientes tiene buenas intenciones, y como consecuencia también de los estereotipos difundidos por los medios de comunicación, de los estereotipos culturales y de los aspectos estructurales de las jerarquías burocráticas y los mecanismos del mercado; en síntesis, como consecuencia de los procesos normales de la vida cotidiana. (Young, 2000b; p. 73)

El segundo es el concepto de *grupo de identidad social*, utilizado para significar la identificación de un grupo o de un pueblo con un determinado estatus social, la historia común que produce ese estatus social y la autoidentificación que define al grupo como tal, por lo que *el yo<sup>70</sup> es un producto de los procesos sociales, no su origen* p. (Young, 2000b; p. 77 y ss.).

Con este énfasis en los grupos de identidad social para una teoría de la justicia social Young viene a converger con el Rawls posterior, que también acaba situando al individuo dentro

---

<sup>70</sup> La idea de *yo*, en este contexto, queda limitada a la cuestión de la identidad. Ya veremos, más adelante, que este *yo-identidad* no es exactamente lo mismo que el *yo-sujeto* y que los procesos de educación (por lo tanto, de justicia) que reclama son distintos, más amplios y complejos que el mero reconocimiento (aunque el reconocimiento sea una parte esencial).



de las estructuras de la sociedad en lugar de hacerlo como un ente previo a la sociedad<sup>71</sup>:  
 “Tampoco es la sociedad política una asociación, ni puede serlo. No entramos en ella voluntariamente. Antes bien, nos encontramos simplemente en una sociedad política particular en un cierto momento del tiempo histórico.” (Rawls, 2002; p. 26).

Del mismo modo, Young describe cómo la pertenencia a grupos de identidad social tiene el efecto de

“proyección”<sup>72</sup>: una se descubre a sí misma como miembro de un grupo al que experimenta como si hubiera existido siempre. Esto es así en la medida en que nuestra identidad se define en relación a cómo otras personas nos identifican, identificación que dichas personas llevan a cabo a su vez en términos de grupos ya asociados con atributos específicos, estereotipos y normas. (Young, 2000b; p. 82)

En esencia, el planteamiento de Young remite a una visión de la diferenciación de grupo como múltiple, cruzada, flexible y cambiante, propia de sociedades complejas y altamente diferenciadas como la nuestra, donde todas las personas tienen identificaciones grupales múltiples y en la que la cultura, perspectiva y relaciones de privilegio y opresión de estos distintos grupos podrían no ser coherentes. De este modo, la persona individual, constituida en parte por sus afinidades y relaciones de grupo, no puede ser unificada, es ella misma heterogénea y no necesariamente coherente.

En medio de esta confrontación entre las posiciones de Rawls, por un lado (con foco en el individuo y sus derechos, orientado a la distribución) y las de Young, por otro (más centrada en la identidad colectiva, grupal, en el reconocimiento y la denuncia de situaciones de opresión), emergen otras voces, como la de Nancy Fraser, que identifica lo que ella denomina “la condición postsocialista”:

¿Qué es, entonces, la condición “postsocialista”? No se trata de un veredicto negativo definitivo sobre la relevancia y la viabilidad de los ideales socialistas, sino más bien de un estado de ánimo escéptico o una estructura de sentimientos que marcan el estado de la izquierda posterior a 1989. Cargado de una sensación de “la mañana después”, este estado

---

<sup>71</sup> Cosa que sí hacía en su anterior planteamiento de la teoría de la justicia, en el que parecía que la estructura social original, el acuerdo primigenio resultante del subterfugio del *velo de ignorancia*, era creada por los individuos, sin tener existencia previa a ellos. También en esto, nuevamente, se observa la convergencia hegeliana de la teoría de la justicia Rawls, que describe Bercuson (2014).

<sup>72</sup> *Thrownness* en el original. Puede traducirse por “proyección”, en el sentido de “ser proyectado”, “impulsado” o “lanzado”. Lo que viene a significar es la idea de que la persona ya viene con una “inercia” social, un impulso, unas “tendencias”, por las cuales es percibida por otros y ella se ve impelida a actuar, conforme a sus condicionantes de grupo de pertenencia.

de ánimo expresa auténticas dudas ligadas a genuinas opacidades en relación con las posibilidades históricas de un cambio social progresista. Sin embargo, también está impregnado de elementos ideológicos difíciles de desentrañar y nombrar. (Fraser, 1997; p. 1)

Fraser termina de caracterizar la condición “postsocialista” a partir de tres ideas (Fraser, 1997; p. 1-3):

- 1) La primera es la ausencia de una visión progresista creíble que ofrezca una alternativa al orden actual.
- 2) Un cambio en la gramática de las agendas políticas por el cual las reivindicaciones de reconocimiento de las diferencias de grupo adquieren una gran relevancia, eclipsando las reivindicaciones de igualdad social<sup>73</sup>.
- 3) Un liberalismo económico resurgente. Al desplazar el centro de gravedad político de la redistribución al reconocimiento, los compromisos igualitarios retroceden, el capitalismo globalizado mercantiliza cada vez más las relaciones sociales, erosiona la protección social y empeora las condiciones de vida generales de la ciudadanía.

Esta es, por tanto, la condición “postsocialista”: la ausencia de un proyecto emancipador global creíble a pesar de la proliferación de frentes de lucha; una disociación general de la política cultural de reconocimiento de la política social de redistribución; y un descentramiento de las reivindicaciones de igualdad frente a la agresiva mercantilización y el acusado aumento de la desigualdad material. (Fraser, 1997)

Fraser sostiene que las cuestiones de justicia *postsocialistas* pretenden afrontar, y/o sustituir, cuestiones de justicia distributiva, de naturaleza socioeconómica, enraizada en la estructura político-económica de la sociedad por una cuestión radicalmente diferente y no discutible en un mismo plano de realidad, que es la injusticia cultural o simbólica, vinculada al reconocimiento, enraizada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (Fraser, 1997; p. 13-14).

---

<sup>73</sup> Fenómeno que Fraser relaciona con el declinar de las democracias sociales: “Muchos actores parecen estar pasando de un imaginario político socialista, en el que el problema central de la justicia es la redistribución, a un imaginario político ‘postsocialista’, en el que el problema central de la justicia es el reconocimiento. Con este cambio, los movimientos sociales más destacados ya no son ‘clases’ definidas económicamente que luchan por defender sus ‘intereses’, acabar con la ‘explotación’ y conseguir la ‘redistribución’. En su lugar, son ‘grupos’ o ‘comunidades de valor’ definidos culturalmente que luchan por defender sus ‘identidades’, acabar con la ‘dominación cultural’ y obtener ‘reconocimiento’. El resultado es una disociación entre la política cultural y la política social, *y el relativo eclipse de la segunda por la primera.*”(Fraser, 1997; p. 2; énfasis mío)

Esta estricta diferenciación la lleva a afirmar que, si bien ambos planteamientos son necesarios, la injusticia económica (cuestiones de distribución) y la injusticia cultural (cuestiones de reconocimiento) difieren analíticamente y, por, lo tanto, también deben reclamar soluciones y alternativas diferenciadas, a través de la “reestructuración económica política” o la redistribución para resolver la injusticia económica, por un lado, o a través del “cambio cultural o simbólico” o el reconocimiento para remediar la injusticia cultural, por el otro (Fraser, 1997; p. 15).

Literalmente, lo que Fraser defiende (en mi opinión, con muy buen criterio) es lo siguiente:

Debería ser axiomático que ningún proyecto sucesor defendible del socialismo puede simplemente desechar el compromiso con la igualdad social en favor de la diferencia cultural. Asumir lo contrario sería alinearse con el sentido común neoliberal imperante. Esto no quiere decir, sin embargo, que uno deba aferrarse a la ortodoxia socialista y evitar por completo la política del reconocimiento. Por el contrario, ***los teóricos críticos deberían refutar la afirmación de que debemos elegir entre la política de redistribución y la política de reconocimiento.*** Por el contrario, deberíamos tratar de identificar las dimensiones emancipadoras de ambas problemáticas e integrarlas en un único marco global. El objetivo, en resumen, debería ser crear ***otro “postsocialismo”*** que incorpore, en lugar de repudiar, lo más hondo del socialismo. (Fraser, 1997; p. 4; el destacado es mío)

Es importante insistir en esta última idea, porque las posiciones críticas, en el sentido de apuntar a los efectos negativos que ha traído el cambio de foco desde la distribución al reconocimiento (el postsocialismo), por cuanto han resultado un coadyuvante (el cambio de foco, no la reivindicación de reconocimiento en sí) al desarrollo y proliferación de las políticas mercantilistas neoliberales (Fraser, 2006, 2008, 2019), han sido también utilizadas para hacer un rechazo a lo que se ha denominado, genéricamente, las “políticas de identidad”. Este rechazo suele esconder reivindicaciones de recuperación de las hegemonías e identidades nacionales, regionales, étnicas y religiosas, monolíticas y excluyentes. Estos movimientos, sinérgicamente llevados por el malestar social que se deriva de los efectos de precarización de las políticas neoliberales, aparecen en la escena social como movimientos políticos populistas, excluyentes y muy perniciosos<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> En nuestro país, en mi opinión, el fenómeno de VOX representa un poco esta tendencia: el malestar que se genera por el desarrollo continuado de políticas neoliberales, que recortan márgenes de bienestar e igualdad social, se confunden con otras luchas de justicia social que, simultáneamente, aparecen en escena (políticas de

Más adelante, Fraser vuelve a insistir en la necesidad de “asumir tanto el punto de vista de la distribución como el del reconocimiento, sin reducir ninguna de estas perspectivas a la otra” (Fraser & Honneth, 2006). Del mismo modo, Young se opone a una dicotomía forzada entre las dimensiones distributiva y de reconocimiento de la justicia, señalando “pocas pruebas” de que los activistas orientados a la identidad y el reconocimiento “ignoren las cuestiones de desventaja y control económicos” y afirmando que el reconocimiento no es “un fin en sí mismo” sino “un medio para la justicia económica y política” (Young, 1997).

De la misma manera, desde lo que se ha venido a denominar las *epistemologías del sur* o *epistemologías de la resistencia*, se ha abogado por tratar de trascender del enfoque meramente distributivo, partiendo de la idea de que no puede haber justicia social global mientras no se amplíe la mirada y el foco de la justicia:

Ahí radica la novedad y el imperativo político: ensanchar los medios de la contemporaneidad para ampliar el campo de reciprocidad entre el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia. **Así pues, la lucha por la justicia social se agranda de forma insospechada.** A la injusticia relativa a la distribución de la riqueza, basada en la idea convencional de justicia social, se suman otras muchas dimensiones de la injusticia, que han tenido duraciones temporales distintas y, por lo tanto, llevan consigo modos distintos de contemporaneidad: la injusticia histórica del colonialismo y la esclavitud, la injusticia sexual del patriarcado, la ginefobia y la homofobia; la injusticia intergeneracional del odio contra los jóvenes y contra los modelos sostenibles de desarrollo; la injusticia etno-racial de las formas de racismo y xenofobia; la injusticia cognitiva cometida contra la sabiduría del mundo en nombre del monopolio de la ciencia y las tecnologías sancionadas por esta. (De Sousa Santos, 2017; p. 35).

Esta idea, la de la ampliación del concepto y frentes reivindicativos de progreso en justicia social se asocian a otras dos ideas (De Sousa Santos, 2017):

- 1) La de que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, y
- 2) la de que dicha justicia cognitiva no se logrará por el mero procedimiento de tratar de distribuir más equitativamente el conocimiento científico.

---

igualdad, derechos sociales, salud democrática). Todo ello es aprovechado por un discurso populista que, paradójicamente, lo que persigue es más precariedad, desigualdad y autoritarismo.

Indirectamente, con esta referencia a la irresolubilidad del problema por medio de la mera redistribución del conocimiento<sup>75</sup>, se está señalando hacia el problema de la propia concepción del conocimiento, no sólo en su sentido eurocéntrico, colonialista y excluyente, sino también en lo que concierne a su carácter de legitimador de un *ethos* social injusto y de su externalización respecto del sabiente<sup>76</sup>, que le resta cualquier capacidad transformadora y educadora.

A modo de síntesis de lo expresado en este apartado, Murillo y Hernández (2011; p. 12) hacen una buena acotación integradora de lo que es justicia social que, a nuestros efectos, puede servir como esquema conceptual básico:

Tres grandes concepciones de Justicia social conviven en la actualidad: Justicia Social como Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) y Participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008). El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos.

La cuestión ahora es ¿cómo se concreta esto en el ámbito o esfera específica de la educación?

---

<sup>75</sup> Boaventura da Sousa particulariza en el caso de las Universidades, pero creemos que es generalizable a la escuela en general.

<sup>76</sup> Ver Lyotard (1991; Cap. 7) o la idea de “educación bancaria” de Freyre. Las alternativas a esta forma de concebir el conocimiento y la relación educativa (el triángulo docente, alumno, contenido), y su papel en la educación se describen en el capítulo 5. El planteamiento alternativo en ese capítulo será el de generar otro triángulo: maestro, discípulo, verdad (Bárcena, 2018, 2021).

### 3. Justicia social en la educación

Aunque el derecho a la educación se incluyó en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no se utilizó como modelo para las estrategias globales de desarrollo. Más bien, en última instancia, la educación dejó de ser un derecho para convertirse en un objetivo de desarrollo.

(Tomasevki, p. 3)

#### 3.1. Justicia social en, para y a través de la educación

Hasta aquí he hecho un apretado resumen, desde una perspectiva analítica, de la idea de justicia social que se ha ido configurando a lo largo de los últimos 150 años. No he querido extenderme mucho más allá de lo señalado porque, como ya indiqué, no es un elemento esencial en este trabajo, pero sí sirve para situar esas otras referencias a la idea de justicia que suelen acompañar cualquiera de los desarrollos en los que se aborde el tema de la justicia en la educación. En lo que queda de este apartado trataré de describir la forma en que este esquema general se ha concretado en el ámbito (esfera) de la educación.

Tradicionalmente, por extensión de los planteamientos generales en materia de justicia social, la cuestión de la justicia en el ámbito de la educación se ha venido estudiando desde una perspectiva *distributiva*. ***Asumiendo que la educación es un bien a distribuir***<sup>77</sup>, el análisis de la justicia escolar ha ido en el sentido de ver cómo, con qué criterios y con qué resultados la escuela está *distribuyendo* ese bien. También, a partir de ese análisis, los planteamientos han ido en el sentido de analizar con qué criterios y mecanismos debería procederse para hacer la escuela más justa, en términos distributivos.

---

<sup>77</sup> Resulta en sí mismo discutible que la educación pueda ser considerada un bien “distribuable” al uso. Sobre este particular se volverá más adelante.

La importancia del problema se incrementa si se considera que, por medio de la educación, se está haciendo distribución de una porción de los bienes escasos de que se disponen en una sociedad. O, en términos más prácticos, podría decirse que lo que se está haciendo es distribuir una parte del capital social y cultural con el que el individuo va a poder después “capitalizar”<sup>78</sup> su desarrollo personal y su vida futura<sup>79</sup>.

No cabe duda de que los sistemas y entornos educativos desempeñan un papel distributivo primordial en la asignación de los estudiantes a las escuelas y, dentro de las escuelas, a los itinerarios y a los grupos de aprendizaje (que ofrecen, cada uno de ellos, diferentes oportunidades). A su vez, el profesorado se convierte también en un agente de distribución, al ser quienes “distribuyen” no sólo los conocimientos y las calificaciones, sino también la atención, la ayuda al aprendizaje, el cuidado y el respeto. Al hacerlo, proporcionan oportunidades diferenciales de aprendizaje y experiencias de socialización que afectan a la motivación del alumnado, a sus logros académicos, a sus carreras educativas posteriores y, en última instancia, a sus posiciones profesionales y a sus oportunidades en la vida.

Además, las prácticas educativas dependen de los recursos (públicos y/o privados) asignados en función de las decisiones políticas (nacionales, locales, etc.) sobre quién debe recibir qué y según qué principios. La cuestión de quién recibirá qué tipo de recursos educativos, basándose en qué principios, es por tanto crucial para una amplia gama de factores que afectan al bienestar socioeconómico de los ciudadanos prácticamente a lo largo del ciclo vital (Connell, 1997). Esta cuestión es tanto más importante cuanto que la literatura educativa suele enmarcar las cuestiones distributivas menos en términos de justicia que en términos de *eficacia*, como la adecuación didáctica, el ajuste del ritmo de aprendizaje y el rendimiento académico.

Esta perspectiva que, a mi juicio, implica una interpretación *instrumental* de la institución escolar, se relaciona con los problemas de la justicia distributiva, de naturaleza siempre relacional (Villoro, 2007) y, con ello, con los valores o normas sociales básicas, como **igualdad, equidad, solidaridad y excelencia**.

---

<sup>78</sup> Para una aproximación a la idea de capital humano y capital cultural, como formas de entender la distribución en educación, y su inadecuación al problema educativo, ver Martínez García (2017; p. 121-131) citando la recensión de Elster (1997) a “*Accounting for Tastes*” de Becker (1996).

<sup>79</sup> Las implicaciones de esta “capitalización” son importantísimas no sólo en términos de mejora e igualdad de los niveles de bienestar de los individuos, sino también en términos de cómo ello repercute en la cohesión y estabilidad social (Janmaat et al., 2013).

La investigación, a este nivel, se complica, porque hablar de distribución (y de igualdad y/o equidad en la misma), en el ámbito de la educación, implica hacerlo desde varias perspectivas.

En primer lugar, está la perspectiva del *nivel de análisis*, considerando que la educación, su distribución, ocurre en un sistema complejo, configurado en múltiples niveles o “capas” de distribución (Elster, 1994).

Es evidente que el esquema de análisis que presenté en el apartado anterior, distinguiendo los problemas de *distribución global* de los de la distribución *local*, resulta de aplicación al sistema educativo. Así, podemos encontrarnos desde el sistema general, de educación (y, en este caso, habría que ver hasta qué punto el sistema educativo del Estado es justo — favorece la igualdad— y se adapta a criterios de justicia), el nivel del centro educativo (considerando que un Sistema Educativo como el español es un sistema descentralizado y en el que se predica un margen de autonomía<sup>80</sup> a los centros, la forma en que cada centro se organice y cómo decida enfocar sus planteamientos educativos, contribuya a la distribución más o menos justa de la educación). Finalmente, podemos ubicarnos en un nivel más cercano al individuo, analizando las disposiciones de aula y la relación educativa que finalmente se genera (que es, en realidad, el momento en que el bien —la educación— se *distribuye* de manera efectiva).

Por otra parte, hacer el análisis de la justicia en cada uno de estos niveles o “capas” del sistema, puede hacerse desde la perspectiva analítica, referida a su “configuración”, a su estructura, tratando de responder a la cuestión de si esta se adapta o ajusta, más o menos, al sentido, esquemas o **concepciones de justicia** (y, en este caso, el análisis idóneo, en educación, consistiría en confrontar el esquema organizativo y curricular, al nivel en que nos ubiquemos, con los esquemas teóricos de justicia existentes<sup>81</sup>), puede hacerse desde la perspectiva de las **prácticas educativas**, tratando de analizar si las prácticas educativas son justas (tanto en el sentido de si son percibidas como justas por el alumnado como en el sentido de si conducen o promueven situaciones socialmente justas) o puede hacerse el análisis desde la perspectiva de los **resultados o efectos** que se están logrando de manera

---

<sup>80</sup> Que, de hecho, es uno de los criterios por el cual se puede establecer la mayor o menor justicia de un sistema educativo (Walzer, 1993).

<sup>81</sup> Elster (1996; p. 111) distingue tres formas de estudios sobre la justicia: descriptivos, explicativos y normativos. Los estudios descriptivos tratan de identificar percepciones de justicia sostenidas (o influidas) por los actores sociales. Los estudios explicativos tratan de identificar factores que puedan dar cuenta de los resultados de los estudios descriptivos. Los estudios normativos tratan de identificar concepciones válidas y defendibles de la justicia.



efectiva (recurriendo, en este caso, a los macrodatos estadísticos que nos ilustran acerca de los niveles de igualdad que realmente se están logrando<sup>82</sup>).

En esta última perspectiva, de naturaleza más empírica, es en la que podemos encontrar la mayoría de los trabajos que hoy se refieren de manera directa o indirecta a la cuestión de la justicia en la educación. Suelen materializarse en procedimientos cuantitativos orientados a establecer si determinados indicadores estadísticos (*macrodatos*) informan que se han alcanzado determinados criterios de justicia (en este caso, entendida como igualdad de oportunidades o equidad en la provisión de la escolarización). Los trabajos de Bonal (Bonal, 2003; Bonal & Scandurra, 2020); el análisis comparativo de Farrell (2013); la serie de trabajos desplegada en nuestro ámbito de la ULL por Martínez García (Fernández-Mellizo & Martínez-García, 2016; Martínez-García, 2007; Martínez-García & Merino, 2011) y por Cabrera et al. (2011); el trabajo de Gorard (Gorard, 2000; Gorard et al., 2010); los apartados III y IV de Hutmacher et al. (2002); la síntesis compilatoria de Janmaat et al. (2013); el volumen 2 del trabajo de Teese, Lamb, & Duru-Bellat (2007); el famoso informe Coleman (1966) o los de la mayoría de las agencias supranacionales que emiten informes sobre equidad en educación (OCDE-PISA, UNESCO, BANCO MUNDIAL, ONG's)... son ejemplos de este tipo de planteamientos.

Estos trabajos se ven complementados por otros, previos y preparatorios de los anteriores, como, por ejemplo, los desarrollados por Benadusi (2002), Gorard et al. (2010), Healy & Istance (2002), Meuret (2001), o Teese, Lamb, & Duru-Bellat (2007) orientados a establecer y justificar la relevancia teórica de determinados indicadores en relación con la equidad en la educación.

No son pocas las críticas que se han vertido a este tipo de análisis que, todo lo más, son capaces de proporcionar “fotos fijas”, y siempre “*ex post*” de las situaciones reales que viven quienes sufren y padecen la desigualdad. Por no decir, la grosera simplificación que implica reducir vidas complejas a “*datasets*” de variables (por muy sofisticadas que estas sean).

Creemos que es lo que quería plantear (Sen, 2010), cuando afirmaba:

Aun cuando los socorridos criterios económicos del progreso, reflejados en una masa de estadísticas disponibles, han tendido a enfocarse específicamente en el mejoramiento de objetos inanimados de conveniencia [...] esa concentración podría estar justificada en

---

<sup>82</sup> Y aquí es donde se han ocupado en mayor medida los teóricos procedentes de campos como el de la sociología y la educación comparada.

última instancia —en la medida en que ello fuera posible— tan sólo a través de lo que esos objetos hacen a las vidas humanas sobre las cuales tienen influencia directa o indirecta. Hay un reconocimiento creciente de la necesidad de utilizar más bien indicadores directos de la calidad de la vida, el bienestar y las libertades que las vidas humanas pueden traer consigo.

Esta línea de trabajo y análisis, fundamentalmente estadística y cuantitativa, suele ser más propia de la sociología y ancla sus raíces en las corrientes funcionalistas, neoweberianas y en los teóricos de la reproducción (metodológicamente, hay bastante continuidad entre ellos). Generalmente, estas iniciativas suelen encontrarse con dificultades cuando pretenden trascender de la constatación de la desigualdad y de la inequidad en torno a la educación, para tratar de dar explicaciones. Y mucho más cuando pretenden entrar a ofrecer propuestas orientadas a resolver la situación. Simplemente, no pueden.

Así debemos interpretar la siguiente crítica que planteaban (Cabrera et al., 2011) cuando afirmaban:

Tal vez ahí radica el éxito de los funcionalistas críticos y de algunos neoweberianos frente a los neomarxistas: no hay que definir ni la clase, ni las relaciones de clase, ni la estructura social con propiedad, basta con llegar a unos pocos indicadores, casi de sentido común, para tener una clase o multitud de ellas, según los autores. Pero el problema es que es en el seno de los procesos sociales de reproducción de la desigualdad, esto es en la estructura real de las desigualdades sociales, donde se juegan las condiciones, generalmente inconscientes, del movimiento social.

Una buena descripción de estas limitaciones las podemos encontrar en el cúmulo de contradicciones, interpretaciones contrapuestas y situaciones paradójicas que Martínez García (2017) describe en los capítulos 4, 5 y 6 de su libro y que él mismo indica que sólo podrían explicarse si se pudiese entrar en la “caja negra” de lo que ocurre en la institución escolar<sup>83</sup>.

Si nos colocamos en el polo de los efectos, en términos de justicia distributiva, de las disposiciones educativas de un país, región o centro, el análisis suele basarse en la revisión de hasta qué punto se constata, empíricamente, una igualdad en el acceso, en los resultados o en los efectos (por ejemplo, en una perspectiva economicista, la traslación en términos de acceso al mercado de trabajo o *externalidades* que se derivan de la inversión en educación) de los procesos educativos.

---

<sup>83</sup> Comunicación personal al autor.

Por otra parte, podemos encontrar otra corriente de trabajos de naturaleza más teórico-reflexiva que, apoyándose en las teorías y modelos de justicia derivados del ámbito de la filosofía política y la ética, definen líneas de investigación y reflexión en torno a los efectos distributivos y en la justicia social de la educación y la escuela. Trabajos en esta línea serían, además del ya citado de Martínez García (2017) los de Brighouse (2000; Brighouse et al., 2010; Brighouse & Unterhalter, 2010), Connell (1997), Gutman (1999), Bolívar (2005) o Dubet (2011) y, más recientemente, el de Gorski & Pothini (2018) o el de Sardoč (2021).

Todos ellos abordan la cuestión de la justicia en educación, pero no desde la perspectiva anterior, estadística o cuantitativa, sino, más bien, lo que pretenden es hacer una lectura y un análisis, fundamentalmente descriptivo e interpretativo, de la cuestión de la justicia de la institución escolar (o de aspectos determinantes de esta), desde los modelos, teorías o esquemas de justicia que se han podido ir generando. Desde esta perspectiva, la importancia y trascendencia de la Teoría de la Justicia de John Rawls (1995) sienta un estándar de referencia, en torno al cual suelen dialogar todas las restantes teorizaciones (G. Cohen, 1993; Dworkin, 1977; Elster, 1994, 1996; Fraser, 2008; Miller & Walzer, 1996; Nozick, 1988; Rawls, 2002; Sen, 2010; Van Parijs, 1993; Walzer, 1993)<sup>84</sup>.

Cohérentemente con los planteamientos expresados en el apartado anterior, ***a la perspectiva distributiva se ha sumado la que podríamos denominar la perspectiva del reconocimiento.***

Un ejemplo de esta interpretación integradora de la idea de justicia social en la educación es la de Adams et al. (2016; p. 26):

Los filósofos y otros han debatido durante mucho tiempo la pregunta: “¿Qué constituye la justicia?”. Nuestra definición de justicia social se basa en las teorías que describen la justicia como una distribución justa y equitativa de los recursos (Rawls, 1999, 2003) con el imperativo de atender a los menos favorecidos (Rawls, 2001). También nos basamos en las teorías que afirman la importancia de los procesos sociales justos y equitativos (Young, 2011), incluido el reconocimiento y el respeto de las culturas y los grupos marginados o subyugados (Young, 1990).

---

<sup>84</sup> La relación no es, ni mucho menos, exhaustiva. He renunciado, además, a hacer una presentación mínimamente esquemática u organizada, según orientaciones o planteamientos de fondo, siguiendo, por ejemplo, la distinción entre formulaciones de naturaleza teleológica o comunitarista frente a formulaciones deontológicas, liberales, racionalistas o contractualistas. Hacerlo exigiría una justificación que excedería los objetivos y las posibilidades de este trabajo. Una síntesis integradora de muchas de ellas se pueden encontrar en Gargarella (1999), en Martínez García (2017) y en Villoro (2007).

North (2006, 2008), desde una perspectiva analítica, hace una interesante aplicación de las posiciones y diferencias expuestas por Young y Fraser al ámbito educativo. En su propuesta, North ofrece un modelo que pretende integrar “las tensiones y contradicciones” que surgen en el entrecruzamiento entre las reivindicaciones de redistribución y las de reconocimiento en la educación, entre los análisis de la injusticia a nivel macro o micro (distribución del poder local o global) y entre los argumentos de la igualdad entendida como *similitud*<sup>85</sup> y la igualdad a través de las diferencias en las reivindicaciones de equidad educativa. A todo ello, añade las tensiones que se producen a la hora de educar para la justicia social, entre promover el simple conocimiento (concienciación) acerca de la injusticia o ir un paso más allá, promoviendo directamente la acción transformadora, como objetivo curricular (North, 2008; p. 1184, 1194).

Al reflexionar sobre los retos que se le plantean a la educación en relación a la justicia social a partir de las posiciones alternativas que representan el trabajo de Fraser y Young, North sugiere una síntesis integradora que, en su opinión, no tiene por qué significar simplificación (2006, 2008). En su propuesta, North se hace eco de la disyuntiva entre las teorías distributivas (riqueza y posesiones materiales, los “bienes sociales primarios” en los que focaliza Rawls, que exigen una reestructuración económica) y las teorías del reconocimiento que defiende Young (procesos, relaciones e identidades vinculadas a las culturas). North lo que hace es relacionar e integrar estas alternativas con objetivos de justicia social conceptualmente complementarios.

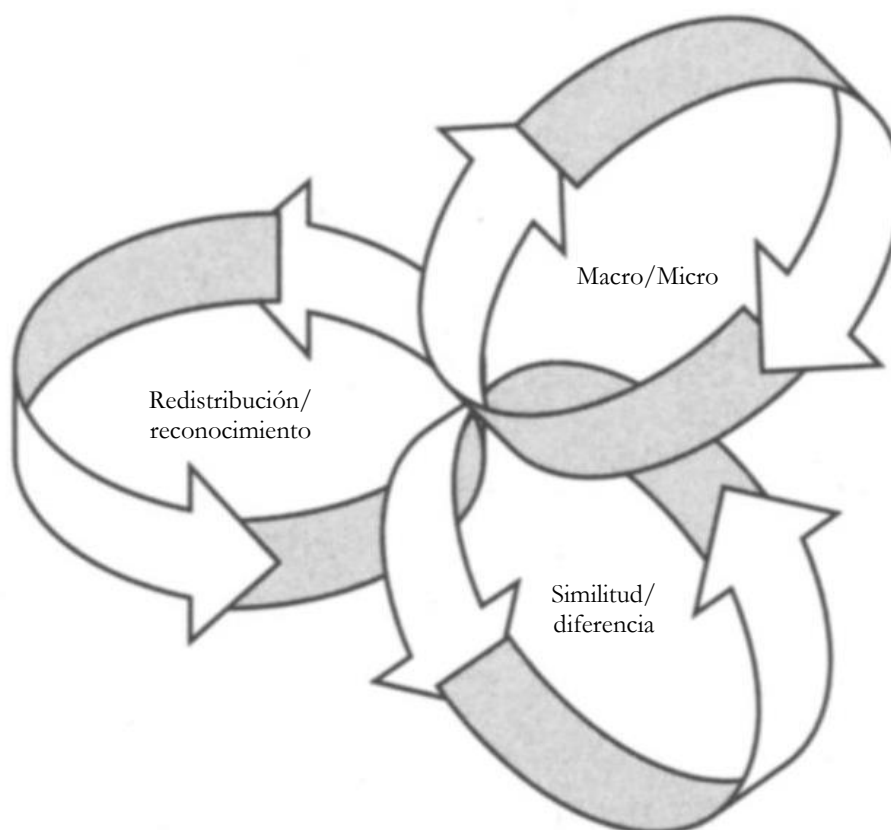
Por ejemplo, North (2006) destaca la importancia de considerar los principios “distributivos” a través de aspectos como que todos los niños y las niñas tengan el mismo acceso a una escolarización de calidad, que las oportunidades educativas sean accesibles para todos y todas, que la distribución justa de la educación incluya docentes cualificados y recursos e instalaciones adecuadas, con aulas y edificios limpios y seguros. Pero, al mismo tiempo, aunque considerado como un ámbito diferente, incluye el principio de “reconocimiento” que se manifiesta en cuestiones como cuidar la representación y la visibilidad de los grupos dominantes o marginados en los libros de texto y los contenidos curriculares, así como en la atención a los efectos dispares de las políticas escolares sobre las minorías y los colectivos vulnerables, las repercusiones de los códigos disciplinarios culturalmente específicos (que favorecen o castigan valores, actitudes y comportamientos

---

<sup>85</sup> “*sameness*” en el original

propios de determinados grupos y clases sociales) y la asignación desproporcionada de alumnado de minorías culturales y sectores marginalizados a programas de educación especial.

Para captar y sintetizar las perspectivas y miradas sobre la justicia social, tal y como se han aplicado de forma diversa a la educación, North lo ilustra mediante una serie de tres círculos entrelazados (ver Figura 4) que pretende representar la idea de superposición y diferencia entre las perspectivas de la redistribución y el reconocimiento, las tensiones entre aproximaciones que buscan la justicia atendiendo a la similitud o bien las que lo hacen desde la perspectiva de la diferencia (entre personas, entre grupos de identidad social, y dentro de los grupos de identidad social); y la necesidad de atender, a la hora de hacer los análisis e intervenciones (como ya comentamos anteriormente) a los niveles macro (políticas, sistemas, escuelas) y micro (aulas, relaciones) dentro del sistema escolar.



*Figura 4. Tres esferas de justicia social. Tomado de North (2006; p. 509)*

North elige, deliberadamente, la representación en forma de círculos entrelazados (y no formatos lineales, dipolares) porque, a su juicio, este formato representa mejor las tensiones y contradicciones en torno a la conceptualización y las prácticas en educación para la justicia social, que van mucho más allá de estas alternativas conceptualmente vinculadas.

Las importantes coincidencias y solapamientos que se intuyen a partir del esquema no deben, sin embargo, ocultar las diferencias sustantivas de énfasis, entre teóricos y educadores, en cuestiones de igualdad, equidad, derechos y privilegios, respeto e inclusión, homogeneidad o heterogeneidad curricular o pedagógica en el aula, o sus desacuerdos sobre si centrarse en los estudiantes como individuos o como miembros de grupos de identidad social (North, 2006, 2008). Los niveles macro y micro de análisis e intervención son igualmente complicados y están interconectados a través de las relaciones transversales entre los participantes en estos niveles macro y micro, así como los impactos de los contextos sociales, las comunidades y las políticas.

Otro debate, que se superpone al anterior, focaliza no tanto en las cuestiones de “concepto” o énfasis, en la persecución de la justicia (o del nivel en el que se plantea el análisis), sino que tienen más bien que ver con la cuestión de si la acción educativa, en relación a la justicia social, debe quedar en el mero “conocer” (concienciar) o si, por el contrario, requiere “pasar a la acción”, el saber y el hacer, una distinción que (North, 2008), relaciona con el llamamiento al compromiso democrático y político y que ilustra a partir de dos planteamientos alternativos referidos al problema de los “sin hogar”, desde la perspectiva del activismo (Apple, 2011) y desde la perspectiva del conocimiento y la concienciación (Young, 2011).

Señala North que se ha tendido a privilegiar el conocimiento sobre la acción, en parte como consecuencia involuntaria de la incorporación y asimilación de los movimientos sociales en los programas académicos y los planes de estudio formales, que con demasiada frecuencia han desechado los planteamientos *activistas* junto con las raíces comunitarias de base, aunque el compromiso con el cambio y la acción ha caracterizado desde el principio la idea y movimientos en torno a la justicia social. ***Este tipo de análisis en el aula lleva a docentes y alumnado al borde de la acción.*** Para Apple (2011, citado por North, 2008) los educadores críticos ***deben actuar*** en consonancia con el movimiento social progresista que su trabajo apoya y hacer uso de los espacios y oportunidades que su cargo y rango les ofrecen para abrir los espacios en las universidades y en otros lugares para los que no están en esa posición.

Frente a esto, y recalando en el tratamiento que hace Young (2011) de la misma problemática, North señala que Young lo hace desde la perspectiva de la concienciación, ***buscando el análisis de las multicausalidades de las situaciones de discriminación y marginalidad*** (en particular, en torno al problema de las personas sin hogar). En ese camino de análisis, lo que se hace es desvelar las responsabilidades y consecuencias de las acciones, muchas veces no intencionadas y ni siquiera conscientes, de quienes contribuyen a generar la situación (con la que ni siquiera quienes inintencionadamente la provocan, están de acuerdo).

Se trata de una estrategia de “repersonalización” de la “responsabilidad [social] compartida” desenmarañando los hilos de una intrincada red de acciones con consecuencias sistémicas muy alejadas de los actores que las originan. La finalidad es la de destacar “el poder de un agente... el privilegio de un agente... el interés de un agente... [y] la capacidad colectiva” que vincula su argumento relativo a la *Responsabilidad por la Justicia* (I. M. Young, 2011) con los recursos grupales a los que los agentes podrían considerar acceder, como las organizaciones de accionistas, los sindicatos y los grupos religiosos, todo un universo posible de redes de responsabilidad que proporcionan recursos para la acción y el cambio (Nussbaum, 2011b).

Young utiliza este análisis, que va del “actor” a las consecuencias no deseadas, para conectar el conocimiento con la acción por medio de redes globales que pueden parecer remotas pero que resultan ser inmediatas y directas. Esta estrategia (***que no busca la acción directa, sino la conexión entre el conocimiento y la acción***), tiene lugar en muchas aulas y planes de estudio ***buscando educar para la justicia social***, y representan un intento de vincular la concienciación y la teoría crítica con el conocimiento y la información, bajo el supuesto de que ello debería permitir el reconocimiento de las oportunidades de justicia social en las situaciones locales y los acontecimientos cotidianos. Se asume que, a partir de ese reconocimiento y concienciación surgirán las oportunidades de intervención y acción, capacitando a al alumnado para actuar, sí y como quieran (no se les “lleva” directamente a la acción, sino se les capacita para ello). Todo ello bajo la premisa de que el conocimiento también desencadena la “conciencia”, es decir, el proceso de notar y prestar atención al mundo que nos rodea, y el conocimiento también apoya el “análisis” como condición previa a la acción<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

A partir de lo dicho, considerando la multiplicidad de ejes a lo largo de los cuales las aplicaciones educación para la justicia social pueden parecer distintas o complementarias, North (2008, pp. 1200-1201) concluye que parece claro que un enfoque teórico o pragmático de “talla única” para el tratamiento, intervención o desarrollo de la idea justicia social para y a través de la educación no es, ni debería ser posible<sup>87</sup>. Esta observación le lleva a tres importantes observaciones a modo de resumen y síntesis:

1. Que “son necesarias múltiples vías para crear ciudadanos políticamente comprometidos y con conciencia crítica”.
2. Que “parece necesario un mayor diálogo y colaboración entre los responsables políticos, los académicos y los profesionales si el campo de la educación va a seguir afirmando que trabaja por la justicia social”.
3. Que es igualmente necesario “seguir cuestionando, teorizando y ampliando nuestras afirmaciones de conocimiento sobre la justicia social y nuestras acciones en favor de la misma... [y] ***examinar críticamente las consecuencias de nuestras buenas intenciones, prácticas y políticas***”.

En realidad, la aproximación más adecuada, una forma más ajustada de mirar sobre la justicia en la educación, es lo que Papastephanou (2021; p. 16) califica como ***mirada estereoscópica***:

Una justicia genérica que emerge de un prisma estereoscópico que coloca juntas sus facetas también hace justicia discursiva a las interconexiones y fracturas. Mi adjetivo “estereoscópico” matiza el universalismo de la concepción genérica autónoma de la justicia al producir un todo fracturado. Esto también se opone al uso perspectivista y desconectado de cada faceta que permite una visión de una sola faceta, la hegemoniza y oscurece todas las demás facetas o asume la fácil traducibilidad (o reductibilidad) de una faceta a otra.

Hasta aquí he sintetizado un conjunto de perspectivas y reflexiones, desde una perspectiva analítica, acerca de lo que es la justicia social, en general, y desde la educación, en particular. Llegados a este punto, hago mías las palabras de (Fernández Enguita, 2006; p. 93):

No era mi intención, al comienzo de este pequeño trabajo dejar sentado cuáles son o debieran ser los criterios de la justicia escolar, de modo que confío en que nadie se sienta defraudado porque no lo haya hecho. El objetivo era más bien lo contrario: apuntar la

---

<sup>87</sup> Conclusión que comparto. Cualquier intento de tratar de sintetizar o reducir la amplísima paleta de aproximaciones, visiones o perspectivas sería, además de un esfuerzo estéril, contraproducente, por reduccionista y simplificador.



multiplicidad, la ambigüedad y la complejidad de la justicia social en general y la escolar en particular. La moraleja no es la afirmación de la corrección de estos principios y la incorrección de aquéllos, ni de la superioridad de unos sobre otros, sino el reconocimiento de que los objetivos de la justicia escolar deben ser permanentemente objetivo de análisis y de diálogo, de evaluación y de reelaboración. Tal vez, como intuyó KAVAFIS, no importe tanto el destino lejano, casi inalcanzable, como el viaje cotidiano que nos pone a prueba una y otra vez.

Esta idea coincide en buena medida con la de Gewirtz (2006; p. 70) cuando afirma:

No voy a intentar ofrecer una especie de conceptualización definitiva y abstracta de lo que debería considerarse justicia en la educación, con arreglo a la cual puedan juzgarse los sistemas, las instituciones, las políticas y las prácticas educativas. Más bien lo que quiero hacer es argumentar que no es posible resolver la cuestión de lo que cuenta como justicia en la educación a un nivel puramente abstracto, y que lo que cuenta como justicia sólo puede entenderse adecuadamente dentro de contextos específicos de interpretación y puesta en práctica.

Gewirtz argumenta esta necesidad de contextualizar los juicios sobre la justicia social en tres razones interrelacionadas:

- 1) La ***naturaleza multidimensional de la justicia en un nivel abstracto***. A partir de los análisis que hemos expuesto, en particular de Young (2000) y (Fraser, 1997, 2008; Fraser & Honneth, 2006), resulta evidente que la justicia puede significar muchas cosas simultáneamente y que algunas de estas cosas están inevitablemente en tensión entre sí. Por lo tanto, en la práctica, resulta poco realista (o utópico) imaginar que se puede perseguir políticas y prácticas que sean “puramente” justas. En su opinión, perseguir ciertas dimensiones de la justicia social significará inevitablemente descuidar o sacrificar otras. De ahí que cualquier debate significativo sobre lo que se entiende por justicia deba abordar dilemas concretos y prácticos, y no meras conceptualizaciones abstractas.
- 2) La ***naturaleza mediada de las prácticas justas***. En la práctica, las preocupaciones por la justicia siempre pueden estar mediadas por otros tipos de preocupaciones que motivan a los actores. En concreto, otras normas que no tienen que ver con la justicia, pero que en la práctica pueden competir o entrar en conflicto con las preocupaciones de justicia o bien limitaciones sobre las que los

agentes tienen poco o ningún control: por ejemplo, los discursos dominantes o las relaciones de poder, o las limitaciones legales o económicas.

- 3) Lo que se considera justicia ***depende del nivel y del contexto en el que nos situemos***. El valor que otorguemos a las distintas concepciones de la justicia y la forma en que respondamos a las contradicciones entre las distintas concepciones o a las limitaciones de las prácticas justas dependerán en gran medida del nivel y el entorno en el que operemos. Por ejemplo, las cuestiones o los criterios de justicia pertinentes pueden ser diferentes, estar mediatizados de forma distinta y, por lo tanto, tener que tratarse de forma diferente desde los distintos puntos de vista de los responsables políticos, los gestores, los profesores o los trabajadores sociales. Además, dentro de cada uno de estos grupos profesionales habrá diferencias en cuanto a lo que es posible y/o deseable según los distintos contextos nacionales, regionales y/o locales.

En la siguiente sección describo cuál ha sido el viaje que nos ha traído hasta la situación actual, en términos de una breve genealogía de la concreción de la justicia social en, para y a través de la educación escolar, procurando contextualizar en nuestro entorno.

### 3.2. Justicia distributiva en la esfera de la educación

Más allá de la aproximación analítica que he realizado en el apartado anterior, en este apartado pretendo realizar una aproximación más empírica-descriptiva de las formas en que el esfuerzo de justicia se ha concretado en el entorno escolar. **Por su trascendencia e importancia histórica, debo centrar el análisis en los problemas distributivos puesto que, como ya argumenté en el apartado anterior, ha sido el eje central a partir del cual se entendía la justicia social, hasta el punto de que su búsqueda justificó, en parte, la creación de los sistemas escolares modernos.**

En mi planteamiento asumo la idea de *esferas de justicia* expresada por (Walzer, 1993) en combinación con la idea de niveles o subesferas identificada por (Elster, 1994) e integrada, entre otros, por (North, 2006, 2008). Ambas ideas permiten entender que la educación es

un ámbito de distribución diferenciado, en el que se debe recurrir a criterios y procedimientos distributivos propios y específicos y, además, debe entenderse que el proceso distributivo sucede a diferentes niveles, participando del mismo diferentes agentes de distribución.

El enfoque de Michael Walzer me parece especialmente interesante sobre todo porque su enfoque de justicia, su idea de igualdad, resulta muy compatible, en mi opinión, con la esencia de lo que la escuela *es*. Según Walzer (1993; p. 11; el destacado es mío), “el objetivo del igualitarismo político es **una sociedad libre de dominación**. Tal es la magnífica esperanza invocada por la palabra igualdad [...]. No es la esperanza de la eliminación de las diferencias [...]”. Creo que esta forma de entender la igualdad y la justicia es muy apropiada para la educación. No tiene sentido entender la educación como la búsqueda de la ***igualdad “simple”*** (aprovechando la propia expresión de Walzer)...**la educación debe ser, justamente, un camino para fomentar el desarrollo personal, individual, la diferenciación, comprometido con el bien común y con la libertad:**

Un igualitarismo vivo y abierto que coincida no con el significado literal del término sino con las previsiones, más ricas, de la idea; **un igualitarismo que sea congruente con la libertad**. Al mismo tiempo, no es mi propósito esbozar una utopía localizada en alguna parte ni un ideal filosófico aplicable por doquier. La sociedad de iguales se encuentra a nuestro alcance. Es una posibilidad práctica aquí y ahora, latente ya, como intentaré mostrar en nuestra comprensión compartida de los bienes sociales. Nuestra comprensión compartida: la idea es aplicable en el mundo social donde fue desarrollada; no lo es, o no necesariamente, en todos los mundos sociales. Encaja en cierta concepción de cómo los seres humanos se relacionan unos con otros y de cómo usan las cosas que hacen para configurar sus relaciones. (Walzer, 1993; p. 12; el destacado es mío)

Pero, sobre todo, me parece muy acertado su planteamiento de **no separar los criterios de justicia de los significados que el bien posee para quien los distribuye y para quien los recibe:**

Aquí, la concepción y la creación de los bienes precede y controla a la distribución. Los bienes no aparecen simplemente en las manos de los agentes distributivos para que estos hagan con ellos lo que les plazca o los repartan de acuerdo a algún principio general. Más bien, **los bienes con sus significados —merced a sus significados—son un medio crucial para las relaciones sociales, entran a la mente de las personas antes de llegar a sus manos, y las formas de distribución son configuradas con arreglo a**

**concepciones compartidas acerca de qué y para qué son los bienes.** (Walzer, 1993; p. 20; el destacado es mío)

Si esto es de aplicación general a todo tipo de bienes, lo es, en mi opinión, de manera especial, cuando hablamos de la distribución de la educación.

Consecuentemente, mi análisis descriptivo no se centrará tanto en el análisis deontológico, propio de las “grandes” teorías de la justicia (G. Cohen, 1993; Dworkin, 1977; Nozick, 1988; Nussbaum, 2007, 2012; Rawls, 1995, 2002; Sen, 1992, 2010), sino que **adoptará una orientación más comunitarista**, congruente con la orientación de Walzer y Elster (entre otros) en el sentido de buscar más los criterios de valor específicos que se consideran de manera efectiva en la búsqueda de la justicia escolar, que los principios normativos que se derivan de las grandes teorías anteriores.

***Y es que, si bien la escuela, como institución, debe configurarse según esquemas deontológicos de justicia, la educación en sí no tiene más alternativa que ser comunitarista<sup>88</sup>.*** Aunque en sus niveles más generales (en la configuración del sistema educativo) deba considerar planteamientos generales, normativos, pluralistas, de justicia<sup>89</sup> ¿puede concebirse un proyecto educativo que abogue por la neutralidad de valores o que se desentienda de la realización de lo que se considera “el bien” o “lo correcto”, aquí y ahora, en virtud de una norma de aplicación universal (lo legal)?

En este sentido, la escuela es una institución que, en términos de modelo de justicia, es contradictoria o incongruente. Por un lado, la escuela, la institución escolar, se ha construido sobre la idea de justicia deontológica. Esto es, el modelo de justicia que prima en el entorno escolar está referido a normas. Sin embargo, la actividad que practica, que es la educación, no puede abstraerse de perseguir fines “buenos”, educar para una “vida buena” y hacerlo ajustado a criterios éticos específicos, “ad hoc”...por lo que no puede renunciar a un modelo de justicia de carácter más teleológico. La consecuencia es una permanente situación dilemática<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> Es importante destacar la diferencia entre la escuela, como institución educadora, necesariamente sometida a una práctica de gobierno racional, alineada en sociedades democráticas con criterios deontológicos de justicia, y la educación como relación éticamente orientada entre individuos.

<sup>89</sup> En este sentido, podemos afirmar que la mayor parte de los sistemas educativos modernos de los países occidentales, incluido el español, se acogen claramente a un modelo rawlsiano, liberal-igualitarista, variando entre ellos por el grado de igualitarismo al que aspiran.

<sup>90</sup> Quien haya trabajado un tiempo en la educación, da igual en qué nivel o con qué cargo, sabrá de qué le estoy hablando. El entorno escolar se define por normas, pero no habrá un día en que, por unas causas u otras, quienes están al cabo del proceso *distributivo* (o, incluso, en puestos intermedios, administrativos) no

El dilema de la educación, esto es, la necesidad de decidir en cada caso, qué hacer (elegir la opción más justa), en una escuela masificada, conduce al desgaste y, por tanto, a claudicar ante el esfuerzo deliberativo que exige una perspectiva teleológica. La masificación favorece que se acaben imponiendo modelos de justicia liberales (deontológicos, normativos), por puro agotamiento de los agentes responsables de hacer efectiva la distribución del bien. Esta complicación de la tarea diaria hace que el profesorado demande más recursos y genera conflictividad escolar. Cuando los recursos no llegan, o no pueden llegar, *porque no hay presupuesto* (que es lo más común), lo que se produce, como alternativa, por parte de la Administración (y, también por parte del propio profesorado, como ha señalado Elster en su análisis de los procesos de justicia local), es un intento de simplificar el problema de la educación, centralizando y estandarizando tareas mediante normas de aplicación universal que eviten al profesorado la sobrecarga de la deliberación acerca de qué hacer, de qué es lo correcto. Este proceso de estandarización, en forma de técnicas didácticas apropiadas para grupos amplios pero que conllevan una relación educativa despersonalizada, un currículo estandarizado o el recurso a materiales didácticos que suplan la labor mediadora del docente, desvirtúan la educación y crean injusticia. Pero esto será motivo de comentario en apartados posteriores.

De momento, comenzaré mi recorrido descriptivo por los niveles más generales y globales de los problemas relativos a la justicia distributiva en educación, adoptando, además, **una perspectiva histórica**, a partir de la genealogía moderna de los sistemas educativos, que buscaban dar forma a la aspiración ilustrada y modernista de la universalización de la educación, la educación común y la igualdad de oportunidades, así como de los debates que se han suscitado en torno a su conformación.

En un segundo momento dedicaré algunas líneas a reflexionar en torno a los problemas de justicia distributiva en el nivel del centro, a través de los problemas de distribución longitudinal, diacrónico, de la educación (qué educación y cuándo recibirla) así como el problema más sincrónico de la asignación de los puestos escolares (con quién).

En un último apartado entraremos en cuestiones relativas a la justicia en el ámbito del aula, que es un aspecto que, en los esquemas de análisis tradicionales de la justicia distributiva, centrados en un mero contraste entre los insumos y los resultados, ha sido generalmente

---

tengan que estar haciendo, permanentemente, excepciones a esas normas. Ahí radica, para mí, uno de los esfuerzos importantes de equidad en educación, que, dicho sea de paso, suele pasar desapercibido a los “radares” de los expertos en equidad.

desconsiderado, hasta el punto de llegar a definir lo que se ha denominado la “caja negra” del análisis de la justicia distributiva en educación.

Partimos...

### 3.2.1. Universalización de la educación e igualdad de oportunidades educativas como mecanismos de justicia distributiva (justicia social)

Al margen de la perspectiva analítica que he venido desarrollando, en términos sustantivos, la idea de justicia social en, para y a través de la educación se ha vehiculado históricamente a través de dos ideas-fuerza fundamentales que dieron origen a las primeras políticas de distribución: la idea de la “*universalización de la educación*” (que pronto se convirtió en derecho y *obligación*) y la idea de “*igualdad de oportunidades*” en modelos educativos comprensivos. Ambas ideas empiezan a perfilarse con la configuración de los Estados modernos, vinculadas a todos los *metarrelatos* propios de la modernidad (razón, progreso, ciencia...) propios del pensamiento liberal clásico (Román Pérez & Moreno Olmedilla, 1990; p. 22):

La educación comprensiva está vinculada históricamente al pensamiento liberal clásico. Las ideas de LOCKE, HELVETIUS y ROUSSEAU sobre la libertad, la igualdad y la democracia son su sustento prioritario. Estos conceptos influyen de manera decisiva en la definición de la igualdad de oportunidades educativas, y aparecen desarrollados en las Constituciones liberales de los países occidentales.

Y es que la aspiración de una “educación pública, común, para todos”, implica un problema distributivo a dos niveles. Por un lado, debe ser llevada a cabo por un sistema escolar que requiere recursos: físicos (edificios, equipos y materiales didácticos) y humanos (profesores, administradores y demás personal escolar). La puesta en marcha de un sistema estatal de este tipo, financiado con recursos públicos, supone ya un esfuerzo distributivo que *sustancia* la “universalización de la educación” entendido como “acceso efectivo a la educación escolar” (lo que *sustancia* el problema de la *justicia para la educación*).

Por otra parte, estos recursos se proporcionan a las escuelas, que son sus destinatarios directos, y se transforman en *cualidades* de la educación, en la forma de docentes más o

menos formados y bien remunerados, equipamientos más o menos ricos o entornos físicos más o menos adecuados. A través de estas *cualidades*, el alumnado se convierte en el destinatario central de los recursos asignados, y entonces entramos en el otro momento de la distribución, que es cuando el *bien* educativo llega al alumnado (y aquí emerge el problema de la *justicia en la educación*). El proceso histórico por el que surge este doble sistema de distribución<sup>91</sup> no fue ni inmediato, ni fácil.

Fue a principios del siglo XIX cuando se sentaron las bases de los sistemas educativos modernos en Europa y América. Una vez desarrollada la infraestructura económica fuera de la familia, con el proceso de desarrollo industrial que se solapa con las transformaciones sociales que supuso la modernidad, la educación de los niños pasó a manos del sistema educativo público, reclamando la creación de sistemas escolares basados en ideales propios de la burguesía liberal y que eran profundamente clasistas (Canales Serrano, 2013).

En España (y en Europa), la configuración inicial de aquellos sistemas educativos originarios poseía un *carácter dual*: por un lado, estaban las instituciones educativas “populares” (la escuelas) y, por otro lado, los centros de Bachillerato, absolutamente elitistas (tanto por selección del alumnado como por su orientación curricular) y reservados a los hijos de las clases más acomodadas (Canales Serrano, 2013; Fernández Enguita, 2006; Román Pérez & Moreno Olmedilla, 1990; Sevilla Merino, 2003).

La Ley de Instrucción Pública de 1857 -Ley Moyano- declaraba la enseñanza primaria obligatoria (art. 7.0) pero sólo gratuita para quienes presentasen certificado de pobreza (art. 9.0). En coherencia con estos planteamientos, la enseñanza primaria padeció una escasísima financiación<sup>92</sup>. Y es que, en la mentalidad de los “liberales moderados” españoles, la enseñanza no era tanto un derecho de la persona cuanto una “válvula de seguridad” en manos del Estado que “impide el ingreso en ciertas carreras y lo abre para otras” en función de “los intereses sociales” (Gil de Zárate, 1855, pp. 169-170; Viñao, 1996, pp. 136-140). No es necesario insistir que dichos intereses sociales coinciden con el mantenimiento de la estratificación social y el uso del sistema educativo como instrumento legitimador y, en este sentido, los alumnos han de aceptar que sus aptitudes no concuerdan con las exigencias de las enseñanzas y demandas sociales, en lugar de considerar esta forma de

---

<sup>91</sup> El Sistema Educativo puede ser entendido, desde esta perspectiva, como el sistema por el cual la sociedad *distribuye el bien* que supone la educación

<sup>92</sup> Matiza Sevilla Merino (2003) que entre 1850 y 1875, la educación nunca llegó a superar el 1,3% del presupuesto nacional y en la década de 1870 descendió al 0,55%. Sólo a partir de 1900, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y la funcionarización de los maestros -hasta entonces simples empleados municipales- aumentará la aportación del gobierno central.

selección como un constructo social donde al sistema escolar se le han encomendado unas funciones sociales específicas. A ello se añadirá una configuración de las Enseñanzas Medias tremendamente elitista que sólo interesarán a quienes puedan cursar enseñanzas universitarias, es decir, a una reducida minoría perteneciente a la clase media alta urbana. (Sevilla Merino, 2003; p. 39)

De esta manera, la idea inicial de los liberales decimonónicos de “distribuir” la educación, tratando de ofrecer una instrucción mínima a toda la población, quedó muy limitada: sólo 3 años de escolarización, entre los 6 y los 9 años (más tarde se iría ampliando esa escolarización mínima hasta los 12 años y posteriormente hasta los 14), y con un currículum muy básico, en situaciones de instrucción “masiva”, con maestros poco cualificados y **con una orientación esencialmente instrumental, funcionalista y adoctrinadora**<sup>93</sup>. Y esta fue una tendencia común en los países occidentales, España no fue una excepción (Canales Serrano, 2013).

En general, el impulso “distributivo” en el momento de la creación de los Sistemas Escolares Modernos fue muy tibio e intrínsecamente contradictorio, con una clara discrepancia entre los altos ideales que motivaron la transformación social que propició la transición del Antiguo Régimen a los Estados Modernos, con un énfasis mucho más decidido en la *libertad* que en la *igualdad* o en la *fraternidad*.

En consecuencia, la idea de igualdad que se impone en esos momentos es la de **igualdad en el acceso** a la educación escolar, pudiendo distinguir, como señala Coleman (1966), dos modelos claramente diferenciados: el americano y el europeo. En EEUU, con una sociedad menos elitista y más igualitaria, se opta desde un principio por un modelo de acceso universal a la educación y, además, organizado en un modelo de escuela única. En Europa, como consecuencia del modelo social liberal burgués, más clasista<sup>94</sup>, que perdura a lo largo del S. XIX y buena parte del S. XX, se mantiene un sistema escolar dual que establece una distancia insalvable entre la educación de las clases populares y la de las élites, que durante

---

<sup>93</sup> Es importante destacar esta idea porque en la génesis de los sistemas escolares lo que prima es un cumplimiento de “mínimos”, con un desinterés bastante acusado por la educación y la escolaridad, más allá de unos mínimos. Este planteamiento de partida hizo que hubiera una importante desconexión entre lo que se predicaba, conceptualmente, como una educación emancipadora, propia del proyecto ilustrado y modernista, y la que realmente se introduce en los modelos escolares, básicamente funcionalista y adoctrinadora. Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

<sup>94</sup> Coleman (1966) destaca las diferencias entre EEUU e Inglaterra, siendo este el país europeo que mantiene una separación clasista más rigurosa. Canales Serrano (2013) también destaca la peculiaridad del sistema dual inglés, más elitista que el del resto de países. Por otra parte, Canales refiere cómo países con una menor tradición liberal, como el imperio Austro-Húngaro o el Prusiano, avanzaron más rápidamente hacia un modelo educativo más integrado y más extendido.



mucho tiempo disfrutaron de un sistema educativo “propio” y que conducía, vía Bachillerato, a la Universidad y a la reproducción de la estructura de clases (Canales Serrano, 2013; Coleman, 1966; Fernández Enguita, 2006; Sevilla Merino, 2003)<sup>95</sup>.

Por otro lado, como señala Coleman (1966), a la tibieza en la implantación de un sistema escolar que facilitara una verdadera educación universal y común, se le suma el hecho de que, tras el esquema ideológico, teórico, que animaba la creación de esos incipientes sistemas escolares, buscando garantizar una igualdad de acceso a la educación (convertida en derecho y en deber de escolarizarse), iban una serie de implícitos que no siempre se cumplieron.

En primer lugar, el nuevo modelo educativo-social-escolar partía del supuesto implícito de que la mera existencia de escuelas gratuitas eliminaba los orígenes económicos de la desigualdad de oportunidades (y facilitaba una distribución de la educación, promoviendo la igualdad social, lo que concreta la cuestión de la *justicia a través de la educación*). Pero la realidad es que el hecho de que las escuelas sean gratuitas no significa que los costes de la educación se reduzcan a cero para las familias de todos los niveles económicos. Cuando se introdujo la educación gratuita, muchas familias no podían permitírsela más allá de una edad temprana del niño. El trabajo infantil era necesario para la familia, ya fuera en zonas rurales o urbanas. Incluso después de la aprobación de las leyes sobre el trabajo infantil, esto seguía siendo cierto sobre todo en zonas rurales (que tradicionalmente sufrieron un retraso en las tasas de escolarización, con respecto a las zonas urbanas, en parte debido a la falta de infraestructuras y en parte debido a la falta de demanda e interés de las familias, necesitadas de la fuerza laboral de sus hijos).

Sin embargo, paradójicamente, frente al modelo de educación/socialización vigente hasta ese momento, centrado en la familia, por el cual los hijos aprendían el oficio del padre, la exigencia de escolarización obligatoria, con la asistencia continuada a la escuela, ***impedía que se desarrollaran los procesos de inducción a la profesión a través del contacto***

---

<sup>95</sup> Hay que recordar que, en España, el sistema de educación dual (escuela popular *versus* Bachillerato) no empieza a declinar hasta la década de los 60 del S. XX y desaparece con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 que instaura, por primera vez en España, un tramo comprensivo, entre los 6 y los 14 años, de escolarización universal y común (Bonal, 2003). Por otra parte, en España seguimos manteniendo otro tipo de sistema “dual”, que es el que se deriva de la existencia de una doble red de centros, públicos/privados, que perpetúan, de facto, una limitación severa a la idea de educación comprensiva (Rendueles, 2020).

*con la familia y su actividad económica.* Como dice Coleman (1966; p. 7; el destacado es mío):

Así, aprovechando la “igualdad de oportunidades educativas”, se excluía al hijo de un artesano o de un pequeño comerciante de la oportunidad de desempeñar las ocupaciones que con mayor probabilidad desempeñaría **en cualquier caso**. La herencia familiar de la ocupación en todos los niveles sociales era todavía lo suficientemente fuerte, y la edad de entrada en la fuerza de trabajo era todavía tan temprana, que **la educación secundaria interfería con la oportunidad para los niños de la clase trabajadora; mientras que abría oportunidades en los niveles sociales más altos, las cerraba en los más bajos**.

Es decir, en aquellos momentos, el modelo de escolarización obligatoria introdujo un modelo de socialización que no sólo no resultaba un camino de “igualdad de oportunidades”, sino que, de facto, para muchos niños de clases populares, supuso una desvinculación y alienación con respecto a la formación, cultura y seguridad que podía ofrecer la familia<sup>96</sup>. Más que ofrecer igualdad y justicia distributiva parecía ir justo en el camino contrario.

Hay que decir, no obstante, que este planteamiento debe ser matizado para el caso de los países del sur de Europa, que a finales del S. XIX se mostraban típicamente subdesarrollados en términos industriales y con una economía fundamentalmente agrícola y ganadera<sup>97</sup>. En España y en Italia la escasez de empleo cualificado (gremios artesanales y profesionales cualificados) y el abandono de la escuela popular (con relación a los países del

---

<sup>96</sup> Si se observa, por esta vía lo que se hizo fue “sacar” del ámbito protegido de las economías familiares a una serie de actividades familiares que daban sustento a las familias, para distribuir esas actividades entre cualquier miembro de la sociedad que pudiese pasar a ocuparla. Sin embargo, los hijos de las familias de artesanos y trabajadores especializados, que hubieran podido beneficiarse de una inducción “protegida” al trabajo, quedaron desprotegidos teniendo que “competir” a partir de lo que la escolaridad les ofrecía. Según Coleman, esta circunstancia generó una suerte de discrepancia entre el currículum que la escuela ofrecía y lo que el alumnado procedente de dichas culturas manuales y artesanas “sentía” que era lo que realmente le interesaba. Esta discrepancia curricular generó buena parte de la conflictividad y desapego escolar que se observó de manera sistemática, sobre todo en las etapas educativas secundarias.

<sup>97</sup> Puelles Benítez (2000) describe el panorama social español en los momentos de configuración inicial del Sistema Educativo, de la siguiente manera: “Al comienzo de la Restauración, España tenía algo más de dieciséis millones de habitantes, una tasa de mortalidad infantil muy elevada y una esperanza de vida que apenas superaba los treinta años de edad. La agricultura representaba prácticamente la mitad de la producción nacional y empleaba al 70% de la población activa. La industria se diversificaba y crecía lentamente, pero el precio se pagaba en términos de proteccionismo y miseria obrera. El sufragio universal (masculino), reconocido en 1869 y restaurado por Sagasta en 1890, se desvirtuaba por la corrupción electoral y el caciquismo, y el turno de los partidos dinásticos comenzaba a perder su vitalidad inicial. La vida cotidiana era difícil. Carruajes y tranvías de tracción animal recorrían las adoquinadas calles de las principales ciudades españolas. El tiempo de ocio era muy escaso. La vida era abrumadoramente rural. En el campo se trabajaba de sol a sol, y en las ciudades los obreros luchaban por la jornada de ocho horas. Las casas eran incómodas. La electrificación sólo estaba presente en algunas ciudades y el alumbrado doméstico seguía recurriendo al gas y al petróleo.”

norte) provocaron que la importancia del acceso a una educación básica y, para algunos, la posibilidad de acceder a la educación secundaria y superior, cobraran un significado de alternativa a “la nada”, muy diferente a la que pudo darse en el caso de los países más industrializados del norte. En este hecho ve Canales el origen de la “titulitis” académica y la hipertrofia de los niveles educativos medio y superior, tanto en Italia como en España:

La hipertrofia del sistema educativo italiano respondía a una huida hacia delante de las clases medias ante la falta de oportunidades de empleo cualificado. Así, pues, habría sido el atraso económico la causa de su obsesión por los títulos académicos y la empleomanía. No parece aventurado incluir en el campo de aplicación de esa atractiva hipótesis al caso español, o incluso al portugués. No se trata de sustituir el paradigma del fracaso o el atraso, por los cantos a la igualdad y a la normalidad, como advierte Francisco de Luis Martín (2004); se trata simplemente de tener presente la existencia de un modelo educativo de la Europa del Sur que se diferenciaba del Norte, no tanto por su diseño, como por el infradesarrollo cuantitativo, real y efectivo de su base: la escuela popular. (Canales Serrano, 2013; 108)

En suma, podría decirse que en España (y en Italia), la posibilidad de acceder a la escuela y sumarse a la carrera meritocrática tuvo un significado igualador diferente. La relevancia diferencial resulta más acusada si añadimos el factor específico español, las circunstancias del momento histórico por las que atravesaba España en los momentos de sustanciación inicial del sistema educativo decimonónico, en lo que se conoce como “el regeneracionismo español”:

Así, pues, dos eran las novedades claves para la modernización del sistema educativo que habían aparecido en el cambio de siglo: la decidida voluntad de los políticos de movilizar los recursos del Estado para ofrecer educación al país, pero también el interés del país por recibirla. Ambos fenómenos eran nuevos y, sin duda, retroalimentaron el proceso de modernización educativa. (Canales Serrano, 2013; p. 109)

El otro supuesto que subyace a esta forma de concebir la igualdad de oportunidades es la de que la oportunidad se sustancia en el mero hecho de ofrecer la posibilidad de exponerse a un determinado plan de estudios. **En aquellos planteamientos iniciales, la igualdad en la oportunidad llegaba sólo hasta ahí: el simple ofrecimiento de un puesto**

**escolar**<sup>98</sup>. Correspondía al alumnado y a su familia la decisión y la responsabilidad de aceptarla o no.

La obligación de “aprovechar la oportunidad” recaía en el niño o en la familia, de modo que su papel se definía como activo, y la responsabilidad de los logros recaía en él. A pesar de que el papel de la escuela era relativamente pasivo y el del niño o la familia activo, el uso de este servicio social pronto dejó de ser una elección de los padres o del niño, para convertirse en una elección del Estado, mediante la aprobación de leyes de asistencia obligatoria. Estas leyes se iniciaron en el siglo XIX, y han sido revisadas periódicamente al alza. (Coleman, 1966; p. 9)

Esa fue la época de la igualdad de oportunidades natural (o “salvaje”) que traslada al alumnado (y a su familia) toda la responsabilidad de aprovechar o no esa oportunidad que consiste en la mera igualación en el acceso, sin compromiso alguno con el resultado por parte del Estado.

Esto significaba que el éxito de las políticas distributivas y la mejora de la justicia se medía por la simple constatación de las matrículas y por el número de años de permanencia dentro del sistema escolar, bajo la premisa de que “cuanto más alto sea el currículo que se pone a disposición de un determinado grupo de niños, mayor será su oportunidad”. En ningún caso se procedía a constatar el alcance del efecto que esa exposición pudiera tener en quienes se escolarizaban. Se daba por sentado.

Evidentemente, en este proyecto social no puede verse un auténtico proyecto igualitarista (o, más específicamente, liberal-igualitarista), al menos no en sus efectos distributivos (las clases sociales seguían estando perfectamente diferenciadas). ***Se trataba, más bien, de un proyecto culturizador u homogeneizador, buscando crear una identidad nacional en esos nuevos Estados-nación modernos.*** En este sentido, podría entenderse también como un proyecto adoctrinador y, desde luego, escasamente emancipador o *educador*<sup>99</sup>:

La escuela moderna nació ya con ciertas dimensiones igualitarias y meritocráticas agregadas, inherentes ambas a su función de instrumento de la construcción nacional, aun cuando en principio resultaran de un alcance objetivamente muy limitado. Por un lado debía unificar, a partir de la previa diversidad, una lengua, una cultura, una visión de la tradición, un sistema de pesas y medidas, etc. y, sobre todo, una nueva identidad para los súbditos [...]. Por otro,

<sup>98</sup> Atendiendo a este criterio, España no alcanza la universalización de la enseñanza hasta la década de los 80 del siglo pasado (Bonal, 2003; p. 61).

<sup>99</sup> Ver más adelante la crítica a estas formas de entender la educación desde el concepto de biopolítica de Foucault.

debía suministrar a ese nuevo poder una clase de servicio, es decir, un flujo de servidores públicos con capacidad, cualificación y lealtad suficientes como para permitir poner en pie un aparato del Estado [...]. Lo primero implicaba cierto mecanismo igualitario y lo segundo cierto funcionamiento meritocrático [...]. (Fernández Enguita, 2006; p. 81)

Hay que decir que durante mucho tiempo predominó esta idea e interpretación de la justicia social a través de la educación (acceso universal y gratuito) y, consecuentemente, la forma de mejorar la justicia en la educación consistía en aumentar las oportunidades educativas: aumentar los años de escolarización, extender la gratuidad a la etapa secundaria, incrementar el número de candidatos admisibles (mujeres, hijos de minorías, personas con discapacidad, etc.) (Dubet, 2007, 2019)

Visto así, la *sensación de éxito* en el avance y extensión de la educación, al margen de estas realizaciones iniciales imperfectas e insatisfactorias, y la hegemonía del *ethos* de la igualdad de oportunidades educativas como sistema de distribución justo (por formal y neutro), **acabó imponiendo la idea de que era necesario avanzar hacia un modelo de “escuela común” como “gran mecanismo igualador” de la sociedad.** La lucha por la distribución pasó a ser, por tanto, ya no sólo la de garantizar la posibilidad de acceder a una escolarización mínima, sino la de conseguir que se hiciera en el marco de una escuela común, con lo que surge el interés por los modelos educativos “comprensivos” o escuela única:

Lundgren (1989) ha destacado el papel de la ideología en la configuración de los sistemas educativos y, más concretamente, en la aparición de la educación comprensiva. Las ideas de un partido socialdemócrata que gobernaba en Suecia ininterrumpidamente durante décadas, la conveniencia de adecuar a los deseos e intereses de su electorado la organización del sistema educativo y que apareciera ante sus ojos legitimado en su funcionamiento, la importancia creciente de las teorías sobre el capital humano, el puesto central del niño en la escuela, la concepción de la tarea escolar como la aptitud para asimilar y descubrir nuevos conocimientos ... empujaban a sustituir las formas de escolarización segregadas por la integración al menos hasta los 15 o 16 años. En esa dirección, por lo tanto, en los años cincuenta, los políticos socialdemócratas suecos veían como más justa la escolarización comprensiva. (Sevilla Merino, 2003; p. 36)

El modelo comprensivo responde a una más genuina aspiración de igualdad social. Se presenta como una estrategia para romper moldes y clases sociales e “igualar” a los diferentes miembros de la sociedad. Sin duda, frente a los modelos escolares duales (la escuela elemental, popular, por un lado, y la vía elitista del bachillerato, por otro), la

posibilidad de que todos los hijos de las diferentes clases sociales coincidan durante una parte importante de su experiencia escolar en escuelas comunes y cursen currículos similares, se presenta, inicialmente, como una promesa de igualdad muy atractiva. Con ello se pasó de una concepción de justicia como “igualdad de acceso a la educación” a otra mucho más exigente que implicaba “**igualdad equitativa de oportunidades educativas**”.

En el fondo, se trataba con ello de alcanzar, de manera efectiva, la idea de que todos los individuos son iguales y que realmente todas las posiciones sociales están realmente abiertas a todos los miembros de la sociedad, de manera que la distribución resultante en cada generación sería consecuencia exclusiva del mérito de cada cual:

[...] la igualdad de oportunidades permite que las desigualdades educativas se consideren como “desigualdades justas”, porque resultan de una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales preexistentes a la escuela. (Dubet, 2019; p. 72)

Como veremos más adelante, la introducción y generalización de los modelos educativos comprensivos, extendidos hasta la educación secundaria obligatoria, trajo consigo, también, una idea de carrera escolar en forma de *competencia equitativa*<sup>100</sup> entre el alumnado, para ver quién conseguía alcanzar los puestos escolares más avanzados (bajo la premisa de que estos iban siendo cada vez menos accesibles). Como dice Dubet, aquello se percibía como la quintaesencia de la justicia, dado que daba lugar a un sistema justo y neutro de distribución de las posiciones y privilegios sociales, asociados sólo al *mérito* de cada cual.

La pretensión de avanzar hacia modelos educativos comprensivos inauguró la época que Farrell (2013) describe como *la época de las reformas escolares*. En su trabajo, Farrell nos ofrece un análisis comparativo internacional de lo que han sido los últimos 60 años de evolución de los sistemas escolares. Farrell describe cómo, en la fase de implantación optimista de estos modelos escolares (periodo comprendido entre el final de Segunda Guerra Mundial y finales de los 60 del siglo pasado), se creía que por esta vía se avanzaría hacia sociedades más igualitarias y se promocionarían niveles similares de cultura y oportunidades para todos (Farrell, 2013; p. 139):

[...] se asumió que una adquisición más general de educación (entendida principalmente como la provisión de escolarización formal) era esencial para la disminución de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas. El aumento de la oferta educativa se

---

<sup>100</sup> Para hacer la competencia justa, se introducen toda una serie de políticas de compensación de las desigualdades de partida, buscando que el resultado escolar pasase a depender exclusivamente de los méritos de cada cual, siguiendo el esquema de justicia rawlsiano.

consideraba un motor importante (en algunos puntos de vista, el más importante) que impulsaría al mundo hacia una mayor igualdad en el acceso a la riqueza, el poder y las oportunidades. La pobreza y la desigualdad (absoluta o relativa; individual, colectiva, nacional o internacional) pasaron a considerarse en general como problemas políticos relativamente fáciles de resolver, más que como condiciones humanas necesarias, inevitables y/o irresolubles.

La vinculación de este espíritu optimista con las posibilidades de la educación que se derivaban de la *Teoría del Capital Humano*, a principios de los 60, sólo sirvió para exacerbar aún más esta expectativa desmedida en las posibilidades de la educación. La educación pasó a estar en el centro de las políticas de desarrollo del país: pasó a convertirse en una estrategia de inversión colectiva. El aumento del gasto público en educación produciría, según esta lógica, un incremento del bienestar y riqueza general, contribuyendo la educación no sólo a su génesis, sino también a su distribución<sup>101</sup>.

Sin embargo, a partir de 1970 ya se empezó a constatar que esta visión optimista relativa a las posibilidades de la educación de hacer avanzar hacia mayores niveles de bienestar e igualdad social no estaban fundadas. En parte, el propio informe Coleman, en el que me he venido apoyando hasta ahora, fue un efecto (y un intento de explicación) de esa constatación de fracaso de las expectativas que se habían creado en torno a la educación y sus posibilidades. ***Lo que se constata es que lograr una distribución de la educación efectiva y justa, tratando de controlar el resultado (no la mera exposición a la posibilidad) es mucho más complicado de lo que se había pensado.*** A este respecto, dice Farrell:

[...] en las naciones ricas y pobres, las desigualdades distributivas persistían en general, en algunos casos mejorando y en otros, empeorando. En muchas sociedades, los niños de las ciudades se beneficiaron más que los de las zonas rurales del aumento de la oferta educativa. En otras sociedades, determinados grupos étnicos, tribales o religiosos se

---

<sup>101</sup> La versión española de todo este proceso lo vivimos en la forma del desarrollismo de los 60 y la aprobación de la Ley General de Educación en 1970. Debe considerarse que España ha venido llegando, crónicamente, con una década de retraso a los movimientos sociales que se desarrollaban en el resto de Europa. Así, cuando España viene a iniciar su reforma educativo-optimista de los 70, el resto de Europa ya estaba empezando a *recoger velas*: “La evolución del principio y de las políticas de igualdad de oportunidades descritas para las sociedades capitalistas avanzadas no es aplicable al caso español. La situación política hasta mediados de los años setenta y el histórico desentendimiento del sector público del desarrollo de la enseñanza pública confirieron al sistema de enseñanza un carácter elitista y una función social especialmente centrada en el control político e ideológico. El principio de igualdad de oportunidades educativas sólo comenzó a formar parte del vocabulario del régimen a partir de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, aunque dicha inclusión no significó en absoluto su cumplimiento”. (Bonal, 2003; p. 61).

beneficiaron más. En muchas sociedades, los niños recibieron más de la nueva escolarización disponible que las niñas. En la mayoría de las sociedades, las nuevas plazas escolares disponibles, ya sea en el nivel primario, secundario o terciario, fueron ocupadas principalmente, o casi exclusivamente, por los hijos de los ya acomodados. (Farrell, 2013; p. 141)

Esto condujo a una modificación significativa (y para muchos, a un rechazo total) de la anterior visión optimista que había guiado las acciones de los responsables políticos y los asesores de las naciones ricas y pobres. Las afirmaciones sobre el poder de la escolarización para igualar las oportunidades en la vida de los niños que nacen en circunstancias sociales y económicas muy diferentes se volvieron en general mucho más cautelosas. En general, a lo largo de la década de 1980 y 1990 se fue imponiendo una visión mucho más escéptica acerca del verdadero poder de la educación para promover la igualdad y la justicia social (distributiva).

(Bonal, 2003; 60) señala al respecto:

El hecho de no poder establecer una relación positiva entre igualdad de condiciones de escolarización y resultados educativos (Coleman, 1966) o entre igualdad educativa e igualdad social (Boudon, 1983), en un contexto social de crisis económica, puso en cuestión la eficacia del reformismo educativo como mecanismo igualador de condiciones sociales y económicas desiguales, y con ello, una de las principales bases de legitimación de los Estados de Bienestar.

En nuestro país, por ejemplo, la implantación con la LOGSE de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) siguiendo un modelo de escolarización comprensivo, dio lugar a la etapa más conflictiva y complicada de cuantas definen el sistema educativo español. Las dificultades inherentes a la docencia en esta etapa han provocado toda una abigarrada teorización sobre lo que se ha denominado “atención a la diversidad” que no son más que formas e intentos de lidiar con la heterogeneidad latente en cada una de sus aulas. Fórmulas que, todo hay que decirlo, suelen romper, de manera encubierta, el ideal de “enseñanza común” proporcionando al alumnado con mayores dificultades itinerarios educativos de “segunda vía” que suelen acabar en el abandono del sistema sin alcanzar la titulación mínima:

El problema está en que esta voluntad política puede convertirse en un fiasco si no se tienen en cuenta las mayores necesidades de recursos humanos y materiales que exigen estos objetivos, las opiniones, rutinas y hasta intereses corporativos del profesorado y el



cúmulo de resistencias que ha de superar toda reforma de carácter social o político. De otro modo, todo quedará en cambios superficiales, meramente formales o nominales y, antes o después, se aceptará la pervivencia de la situación anterior aunque oculta tras diversos camuflajes. (Por ejemplo, convertir la atención a la diversidad en una segregación que reproduzca en el interior de los centros la que antes se daba entre diferentes tipos de centros.). (Sevilla Merino, 2003; p. 37)

En fin, pese a sus promesas, y pese a que no se debe circunscribir el éxito o el fracaso de los modelos educativos comprensivos a estos resultados (hay que considerar también los efectos sobre la integración social y la formación de un sentido de pertenencia a una sociedad) parece que los modelos comprensivos no han conseguido sus objetivos en materia de justicia social (no han conseguido evitar el sesgo reproductor del sistema). Pero, además, por la vía de integrar en su seno una clara orientación meritocrática (no sólo en la etapa comprensiva, sino, sobre todo, en las etapas posteriores) hay quienes consideran que la educación comprensiva ha servido, justamente, para favorecer más aún a las clases medias y altas, que tienen opción, gracias a la existencia de la doble red de centros (públicos-privados), a garantizar una mejor educación a sus hijos (Barozet et al., 2022b; Bernstein, 1998; Dubet, 2005, 2011; Rendueles, 2020; Torres, 2006).

A la vuelta de siglo, en el nuevo milenio, esta ilusión se ha desvanecido. La promesa de igualdad se ha disuelto totalmente (se asume ya que en sociedades desiguales la escolarización posee escaso o nulo poder igualador) y la complejidad de la atención educativa a la profusa heterogeneidad implícita en la etapa, ha conducido a que la escuela comprensiva, la educación que en ella se proporcione, no acabe satisfaciendo a nadie (se critica, por diferentes motivos, tanto desde la izquierda como desde la derecha). El resultado es que cada vez son más las voces que claman por una recuperación de vías e itinerarios educativos separados para alumnado con intereses, capacidades y aspiraciones diferentes (retroceder en los niveles de comprensividad)<sup>102</sup>.

¿Cómo se explica esto? Habría que decir que la sensación de “fracaso” con la inversión escolar tuvo que ver con la aparición de un nuevo criterio o forma de valorar el éxito de las políticas en materia de justicia social en la educación. Con la introducción del factor económico ya no se evaluaba a la escuela y la escolaridad en función del número de matrículas y la extensión de la escolaridad, sino que se pasó a entender que lo que

---

<sup>102</sup> El último intento en este sentido en España lo vivimos en forma de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), aprobada en el año 2013.

realmente importaba era la “igualdad de oportunidades”, entendida como “movilidad social”, y la mejora del bienestar global como efecto de una población más y mejor educada, todo lo cual **dependía de los resultados** escolares (que empiezan a tomarse en consideración).

Lo que los resultados escolares venían diciendo (y que los sociólogos de la reproducción han dejado perfectamente constatado, una y otra vez), es que la escuela meritocrática de las oportunidades no era capaz de generar el criterio de justicia que se le suponía: que en cada generación fuese capaz de redistribuir las posiciones sociales, de manera independiente de las posiciones que ocupaban los progenitores de la generación anterior (Bourdieu & Passeron, 2001).

Además, y desde otra perspectiva, lo que esos mismos resultados señalaban era que la prometida mejora de los niveles de riqueza y bienestar generales, que la *Teoría del Capital Humano* preconizaba para justificar un incremento en la inversión en educación, no parecía verificarse. Una mayor inversión en educación no siempre mejoraba las tasas generales de bienestar y, en particular, en el caso de las diferencias entre países ricos y pobres, no parecía observarse que sirviera para reducir las distancias.

Es decir, frente a la idea optimista de que la escuela podría cambiar la sociedad, volverla más justa e igualitaria, se acaba imponiendo la idea de que eso no funcionaba así. Las sucesivas generaciones reproducían la estructura de la anterior y, por tanto, pese a lo pronosticado, se constataba que la escuela no podía cambiar la sociedad.

A mediados de la década de 1970 comenzó a surgir con fuerza una visión totalmente opuesta de la naturaleza del problema, que sostenía que las escuelas no podían construir un nuevo orden social. El proceso causal funcionaba más bien al revés. El cambio del orden socioeconómico **es una condición previa o conjunta necesaria para cambiar la educación en una dirección igualitaria.**

A partir de ahí, desde posiciones críticas, en particular desde enfoques marxistas o neomarxistas, se empieza a afirmar que la escolarización formal no podía hacer más que reproducir las desigualdades estructurales en las sociedades existentes, al menos en las capitalistas. Esa sería su función sociopolítica y económica básica formando parte inevitable del desarrollo normal de las sociedades capitalistas (necesitadas de la reproducción) y, también, por sus relaciones y conexiones de dependencia económica,

política y social, de los países en desarrollo vinculados a dichas naciones (Bourdieu & Passeron, 2001; Bowles & Gintis, 2011).

Este punto de vista ganó una considerable popularidad entre algunos sectores de la comunidad académica y entre algunos responsables políticos de los países en desarrollo y de las agencias de ayuda internacional. Sin embargo, nunca se convirtió en la opinión predominante:

Y en ese contexto, la educación juega un papel fundamental. Lejos quedan los planteamientos pesimistas de que la escuela es un mero instrumento de reproducción social, como defendían tanto los Informes Coleman (1966) y Plowden (1969) como los sociólogos franceses (Bourdieu y Passeron, 1972). La escuela, por un lado, es el instrumento que utiliza la sociedad para legitimar las injusticias a través de su competencia para otorgar y denegar títulos (Connell, 1997) y, por otro lado, ha quedado demostrada su capacidad para compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social. (Murillo & Castilla, 2011; p. 4)

A mediados de la década de 1980, algunos de los defensores académicos de este punto de vista comenzaron a modificar significativamente su posición anterior, argumentando que la escolarización formal podía funcionar tanto para reproducir las desigualdades estructurales existentes como para producir un cambio estructural, al menos en las sociedades democráticas. Esto dio lugar a la secuencia de reformas y debates educativos que hemos conocido en nuestro entorno, relacionados con la “calidad” en la educación, vinculados a las constataciones de los resultados educativos insatisfactorios que, periódicamente, van proporcionando las consultoras internacionales en materia de educación (PISA, PIRLS, TIMMS, etc.).

A este respecto, es interesante constatar que, tras el colapso de la antigua Unión Soviética y de los países socialistas de estados asociados a ella, se dispone de nuevos datos que sugieren que las desigualdades estructurales en esas sociedades han sido casi tan resistentes a la influencia mejoradora de la educación como en los países capitalistas (Benner & Stepkowski, 2011). Esto puede sugerir que **el problema de la desigualdad estructural resistente es endémico en todos los tipos de regímenes político-económicos y es creado por algún patrón o causa, inherente a la institución escolar, que no se ha identificado correctamente**. Más adelante volveremos sobre esta idea, tratando de avanzar una explicación genuinamente educativa, basada en el significado intrínseco de la educación y de su efecto en los procesos de subjetivación.

La constatación de la importancia de lo que cuenta, de cara a la igualdad, que son los resultados, motivó una evolución del concepto de la igualdad de oportunidades, para convertirlo ahora en “**igualdad de resultados**”. Partiendo de la premisa de que no basta con ofrecer la oportunidad, ni con reducir los elementos que impiden aprovechar esa oportunidad (mediante políticas compensatorias o programas educativos adaptados o diversificados), sino que lo que cuenta es **el efecto** que la escuela deja en los escolares, se empiezan a desarrollar toda una serie de reformas y mejoras educativas, bajo la idea de **mejorar la calidad en la educación**<sup>103</sup>, todas ellas orientadas a propiciar mejores resultados escolares y más igualitarios.

En cualquier caso, la idea de igualdad de oportunidades meritocrática, como mecanismo de justicia distributiva, está absolutamente institucionalizado en nuestras sociedades capitalistas (tanto por sectores de izquierdas como de derechas):

La igualdad meritocrática de oportunidades es el único criterio de justicia posible en una sociedad democrática porque permite repartir individuos, que se suponen iguales en posiciones sociales desiguales, en función de su mérito y su “libertad”, sus elecciones, su trabajo y su voluntad. (Dubet, 2019; p. 72)

Por lo tanto, **la escuela de las oportunidades se ha convertido en la escuela meritocrática**, bajo la creencia y premisa de que *quien esté dispuesto a trabajar duro y a aprovechar la “igualdad de oportunidades” tendrá la oportunidad de triunfar y desarrollar su potencial académico y de que la igualdad de acceso a la educación y la equidad en el proceso de aprendizaje dentro de la escuela acabarán por eliminar, o al menos reducir, la relación entre el origen del alumno, socioeconómico o racial/étnico, y los resultados educativos del individuo* (Coleman, 1966). Este ideal liberal igualitario<sup>104</sup> de la educación se ha implementado de manera diferencial a través de contextos sociales e históricos, está profundamente arraigado y aceptado por amplísimos sectores de la población, pero también ha sido muy criticado desde posiciones de la filosofía política y educativa.

Como señala Sandel (2020; p.152) la expresión meritocracia es originaria de Michael Young que en su obra *The rise of meritocracy* (M. Young, 1958) describía, en términos futuristas (la novela se ubica temporalmente en el año 2033) la *distopía* a la que, según él, conducirían las

---

<sup>103</sup> En España, desde la aprobación de la LOGSE, hemos conocido numerosas variantes de sistema educativo, por la vía de la aprobación de 5 leyes educativas distintas: LOPEGCE (1995), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020). Detrás de todas ellas estaba la constatación de la insatisfacción social con los resultados escolares y una mejora de la “calidad” en la educación.

<sup>104</sup> Recuérdese que viene a ser el primer principio de justicia rawlsiano.

políticas de igualdad de oportunidades meritocrática que, en aquel entonces, comenzaban a perfilarse como mera posibilidad.

La meritocracia, basada en el credencialismo que implican las titulaciones y reconocimientos académicos, por tanto, es una de las concreciones prácticas que puede darse a la idea de igualdad de oportunidades y la que, de hecho, como hemos visto, se ha acabado imponiendo en la mayor parte de las sociedades desarrolladas.

Para algunos, la igualdad de oportunidades asociada con el reconocimiento del mérito individual es una forma de mejorar la justicia (incluso, el único o principal). Para otros (Rendueles, 2020; p. 13), ***la igualdad de oportunidades es sólo una perversión meritocrática del igualitarismo.***

Sandel también hace una enmienda a la totalidad del proyecto meritocrático, al describirlo como un mito que se asume como una promesa distante (la supuesta igualdad de oportunidades no parece haberse logrado jamás), pero que, además, parece en sí mismo defectuosa. Es decir, aunque se lograra, “ayudar a que las personas puedan escalar los dificultosos peldaños que llevan a al éxito en una meritocracia competitiva, **es un proyecto político vacío que evidencia una concepción empobrecida de la ciudadanía y la libertad**” (Sandel, 2020; p. 157).

Esta misma idea es la que viene a expresar Rendueles (2020; p. 293), asumiendo la desviación meritocrática de la escuela: “Deberíamos dejar de pensar en la educación como motor privilegiado de la equidad y plantearnos lo contrario, que sin igualdad social, sin un *ethos* igualitarista generalizado, cualquier proyecto de democratización y mejora pedagógica universalista es imposible”.

Sin embargo, si la evidencia que indica que la ficción de la igualdad de oportunidades es sólo eso, una ficción estadística (Dubet, 2011) y siendo la “meritocracia” un criterio de justicia bastante desacreditado por parte de todas las corrientes ideológicas en el ámbito de la filosofía política (Sandel, 2020; p. 174) ¿por qué el discurso de la “igualdad de oportunidades” sigue siendo un “valor” importante en la retórica pública y en el ideario de la ciudadanía? Y, más sorprendentemente ¿por qué se asume de manera tan generalizada e incuestionada, tanto por la derecha como por parte de la izquierda?

En mi opinión, una primera respuesta a esta cuestión la podemos encontrar, en el hecho de que la idea de igualdad de oportunidades, al asociarse con la transición de regímenes

cerrados, aristocráticos, hereditarios, que confinaban a las personas desde el nacimiento en una condición social determinada, a regímenes abiertos y democráticos, tiene, en el ideario colectivo, connotaciones positivas asociadas con una cierta idea de “libertad” (igual libertad). Lo cual, sin duda, es cierto<sup>105</sup>.

Por otra parte, al construirse con la expresión “igualdad” (de oportunidades), que es un valor con potentísimas connotaciones positiva, conlleva al error, común, de pensar que es un mecanismo de igualación social. Sin embargo, como unánimemente señalan Dubet (2011, 2019), Rendueles (2020) y Sandel (2020), es importante destacar que ***la idea de igualdad de oportunidades, y su deriva meritocrática, no es una propuesta igualitarista. La igualdad de oportunidades no persigue eliminar desigualdades, sólo persigue la movilidad social. Su objetivo es un sistema que promueva desigualdades “justas”, en el sentido de que son el resultado de un procedimiento “justo”, pero sin cuestionar el hecho mismo de la desigualdad, que se asume.***

Como señala Dubet (2011), lo que se busca es un mecanismo que garantice que, teóricamente, en cada generación, se redistribuya a los diferentes individuos, independientemente de cuál sea su origen o posición social. Tolerando las desigualdades resultantes porque serían resultado de un proceso de redistribución “justo”.

En realidad, la igualdad de oportunidades tiene más que ver con la idea de libertad (negativa), autonomía y éxito personal que con un verdadero proyecto igualitarista. Entendida como libertad asociada a simple movilidad social, lo que propone y promete es eliminar prohibiciones o barreras (las formales, las visibles), que excluyan formalmente: “de manera que no haya nada que te impida acceder”. Desde esta perspectiva, que podríamos denominar de “igualdad de oportunidades básica”, o “natural” (o “salvaje”, como se prefiera), lo que habría es una preservación de ciertos aspectos de la libertad negativa de los miembros de esa sociedad. Así entendida, a este nivel básico, si no viene acompañada de más matizaciones, sería una simple igualdad en la libertad o posibilidad “de entrada”, o “en el acceso” que, en sí misma, es profundamente injusta.

---

<sup>105</sup> Con la acotación y salvedad de que la igualdad (sobre todo lo igualdad material), “*per se*”, sólo nos conduce a la “libertad de poder” (libertad negativa), que es una interpretación limitada y parcial de la idea de libertad. Se asocia con la idea de libertad neoliberal y es a lo que Sandel se refiere cuando apunta a “concepciones limitadas y empobrecidas de la libertad” como aquellas que subyacen a los modelos sociales neoliberales. La idea completa y amplia de libertad exige integrarse con la idea de libertad positiva. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

Rendueles (2020; p. 50) lo expresa con enorme claridad:

La equiparación de la igualdad con la meritocracia constituye un malentendido gigantesco. En realidad, es difícil pensar en una formulación más refinada del programa elitista. El clasismo rara vez defiende sin más las desigualdades, más bien trata de justificar los privilegios de las élites por sus superiores méritos intelectuales o morales.

Este énfasis en la libertad (negativa, limitada, neoliberal), confundida erróneamente con la idea de promoción de la igualdad, en el contexto de la globalización, la mundialización o la economía global, que son expresiones o evoluciones sociales a la búsqueda de una mayor libertad “de obrar” (libertad de comercio, libertad de movimiento de personas y mercancía, etc.) por la vía de la desarticulación de fronteras nacionales de todo tipo, ligado al cambio de modo de vida que viene de la mano de la mayor presencia de las TIC, ha sido un contexto muy propicio para que en la confrontación igualdad de posiciones/igualdad de oportunidades, esta última acabe triunfando<sup>106</sup>.

Pero, quizá, el énfasis, sobre todo en el discurso político, en la defensa del ideal meritocrático (igualdad de oportunidades) tenga que ver con su asociación, desde su origen con la *Teoría del Capital Humano* y sus derivadas. Como veremos más adelante, **esta asociación ha resultado no sólo en un fiasco, desde el punto de vista de la intención de justicia social, sino también una forma directa de desvirtuar y “pervertir” la naturaleza educativa de lo escolar.**

Estas tres formas de entender la igualdad de oportunidades (igualdad de acceso, igualdad de oportunidades —más o menos equitativa— o igualdad de resultados —que algunos extienden más allá de los resultados escolares a la movilidad social efectiva y la igualdad de bienestar social) podrían entenderse como formas acumulativas de entender la igualdad a través de la educación (de justicia social). Como una especie de “evolución” del concepto hacia mayores cotas de justicia social (distributiva). Pero lo cierto es que resultan competitivas entre sí y generan auténticos dilemas en materia de política educativa:

---

<sup>106</sup> El problema es que, con esta hipertrofia de la libertad negativa (libertad de obrar), sin que vaya acompañada de un desarrollo paralelo de la libertad de “querer” de los individuos (libertad positiva), lo que ha llegado ha sido una sociedad cada vez menos igualitaria. Esta interpretación de la libertad, como sólo libertad negativa, conduce directamente a la injusticia social, no a la justicia social. El triunfo de estas formas limitadas de libertad (tan queridas al neoliberalismo) exigen y provocan una pérdida de interés en proceso de educativos verdaderamente centrados en el desarrollo ético del educando. Una vez que se instalan en el sistema educativo escolar, lo que hacen es legitimar una concepción de la educación intrínsecamente injusta. Lo argumento más adelante.

Estas tres figuras de justicia no serían más que un juego de ingenio si no provocaran debates y políticas educativas completamente reales, no solo por razones teóricas y filosóficas, sino también por razones sociales mucho más profundas, puesto que cada una de las concepciones de la justicia educativa favorece a uno u otro grupo social o a una u otra categoría de alumnos. (Dubet, 2019; p. 75)

Por un lado, en países con recursos económicos limitados, la idea de igualdad de acceso (universalización de la educación; *justicia para la educación*) compite con la posibilidad de ofrecer una educación de mayor calidad para menos candidatos, lo cual generaría una población de personas más cualificadas que pudieran contribuir después al bien común (*justicia social a través de la educación*). Por otro lado, en aquellos países que ya han logrado la plena escolarización universal (países desarrollados), el debate que se plantea es el que opone la igualdad de oportunidades equitativa (modelo liberal de mercado o “neoliberal”) con la igualdad de resultados (modelo más igualitario, liberal igualitario o socialdemócrata). Mientras que el primero focaliza más en el **mérito y la excelencia**, el segundo lo hace más en la idea de una educación básica y común para todos, focalizando más en la idea de **equidad**<sup>107</sup>:

La igualdad de oportunidades invita a encontrar a los mejores alumnos de los estratos sociales populares para apoyarlos y ayudarlos a que se infiltren en las formaciones de élite, al precio de una discriminación positiva destinada a los mejores y más meritorios de los alumnos. Aquellos quienes privilegian la igualdad de resultados optan por programas menos ambiciosos y se ocupan de reducir las brechas entre los mejores alumnos y los peores, defendiendo fuertemente la diversidad social en las diferentes modalidades y en los distintos establecimientos. Los defensores de la igualdad de oportunidades acusan a los defensores de la igualdad de resultados de hacer bajar el nivel, en tanto que estos últimos critican a los primeros por ser elitistas y por no preocuparse del fracaso escolar. (Dubet, 2019; p. 75)

En el fondo, tras estas formas alternativas de justicia y las tensiones que les subyacen, se encuentran diferentes formas de entender la desigualdad de oportunidades en educación, que ya identificó con gran claridad (Coleman, 1966; p. 13):

---

<sup>107</sup> En nuestro país, el contraste entre estos dos modelos ha estado claramente representados por la propuesta educativa que desarrolla la LOMCE (que prima la excelencia) en contraposición a la LOE y LOMLOE (que pone más el énfasis en la equidad).



- 1) La desigualdad puede definirse en términos de diferencias de la aportación de la comunidad a la escuela, como el gasto por alumno, las instalaciones escolares, las bibliotecas, la calidad de los profesores y otras cantidades similares.
- 2) La desigualdad también puede definirse en función de la composición social de la escuela, asumiendo que la escolarización segregada es intrínsecamente desigual.
- 3) La desigualdad puede entenderse como consecuencia de diversas características intangibles de la escuela, así como los factores directamente atribuibles a las aportaciones de la comunidad a la escuela. Estos factores intangibles son, por ejemplo, la moral de los docentes, sus expectativas sobre el alumnado, el nivel de interés del alumnado por el aprendizaje u otros.
- 4) La desigualdad puede definirse, también, en términos de consecuencias de la escuela para individuos con iguales antecedentes y capacidades. En esta definición, la igualdad de oportunidades educativas es la igualdad de resultados, dada la misma aportación individual. Con esta definición, la desigualdad podría provenir de las diferencias en los insumos escolares y/o la composición social y/o de cosas más intangibles como las descritas anteriormente<sup>108</sup>.
- 5) La desigualdad también puede definirse en términos de las consecuencias de la escuela para individuos de orígenes y capacidades desiguales. Desde esta perspectiva, la igualdad educativa (la justicia social en la escuela) sólo se alcanzaría cuando todos los sujetos, independiente de sus capacidades de origen y circunstancias sociales, obtienen resultados equiparables<sup>109</sup>.

Resulta evidente, como destaca el propio Coleman, que las tres primeras formas de entender la igualdad de oportunidades se refieren a los recursos de entrada (insumos *para* la educación) mientras que los dos últimos se refieren a los resultados o productos de la

---

<sup>108</sup> Como señala el mismo Coleman (1966; p. 14), en este frente es en el que se suelen dirimir los debates sobre la calidad escolar y justifica que durante mucho tiempo el debate de la justicia e igualdad de oportunidades se centrara en el de la “eficacia de la escuela”: “Una definición de este tipo requeriría, obviamente, que se dieran dos pasos en la determinación de la desigualdad. En primer lugar, es necesario determinar el efecto de estos diversos factores sobre los resultados educativos (conociendo los resultados de forma bastante amplia, incluyendo no sólo el rendimiento sino las actitudes hacia el aprendizaje, la autoimagen y quizás otras variables). Esto proporciona varias medidas de la calidad de la escuela en términos de sus efectos sobre sus alumnos. En segundo lugar, es necesario tomar estas medidas de calidad, una vez determinadas, y determinar la exposición diferencial de los negros (u otros grupos) y los blancos a las escuelas de alta y baja calidad.”

<sup>109</sup> De alguna manera, los modelos educativos inclusivos y orientados al desarrollo de competencias básicas estarían alineados con este objetivo.

influencia educativa recibida (justicia social *a través* de la educación). Su conclusión me parece de lo más relevante:

Al hacer explícita la dicotomía entre insumos y resultados, y al centrar la atención no sólo en los insumos sino en los resultados, sugiero que el Informe sacó a la luz lo que había subyacente a todas las ideas de igualdad de oportunidades educativas, pero que había permanecido en gran medida oculto: que el concepto implicaba la igualdad efectiva de oportunidades, es decir, la igualdad en aquellos elementos que son efectivos para el aprendizaje. (Coleman, 1966; p. 17)

Farrell (2013) actualiza estas ideas atendiendo a las situaciones comparativas entre sistemas educativos en los últimos 60 años identificando cuatro formas esenciales de (des)igualdad:

1. La (des)igualdad de acceso: la probabilidad de que los niños de diferentes grupos sociales entren en el sistema escolar, o en algún nivel o parte del mismo.
2. (Des)igualdad de supervivencia: las probabilidades de que los niños de distintos grupos sociales permanezcan en el sistema escolar hasta un nivel determinado, normalmente el final de un ciclo completo (primaria, secundaria, superior).
3. (Des)igualdad de aprendizajes: las probabilidades de que los niños de distintos grupos sociales aprendan las mismas cosas hasta los mismos niveles en un punto definido del sistema escolar.
4. (Des)igualdad de resultados: las probabilidades de que los niños de distintos grupos sociales vivan una vida relativamente similar después y como resultado de la escolarización (tener los mismos ingresos, tener trabajos de aproximadamente el mismo estatus, tener el mismo acceso a los lugares de poder político, etc.).

Los tres primeros tipos de (des)igualdad se refieren al funcionamiento del propio sistema escolar. La igualdad de resultados se refiere a la conexión entre el sistema escolar y la vida adulta, especialmente (pero no exclusivamente) el mercado laboral. En su conjunto, cada uno de estos tipos de (des)igualdad permiten recopilar la información clave que permite responder a las preguntas básicas siguientes: ¿En qué momentos del proceso, en qué grado y cómo se excluye o se mantiene a los niños de qué grupos sociales?

La tarea que afronta Farrell es precisamente esa: la de recopilar información comparativa internacional en torno a esas cuestiones clave, relativas a los diferentes tipos de (des)igualdad considerados. Lo que Farrell constata es que, a lo largo de los 60 años del estudio y entre unidades nacionales, ***la escolaridad se comporta, de facto, como un***

*mecanismo de clasificación y selección que clasifica al alumnado en numerosos puntos diferentes (transiciones) y de muchas formas alternativas: no cabe duda de que la escuela es un mecanismo de selección social, promocionando a unos pocos y ratificando a la mayoría en las posiciones de partida* (Farrell, 2013; p. 147).

Sin duda, ante este panorama, no puede sino concluirse que la cuestión de la igualdad de oportunidades (justicia) *para y a través* de la educación resulta un problema de tremenda complejidad y de difícil solución.

Walzer (1993) analiza el problema y propone una solución específica, adaptada a la esfera de distribución que implica el bien de la educación. Propone afrontar el problema distributivo en educación haciendo intervenir, sucesivamente, dos criterios y formas de distribución: primero la *necesidad*, en una interpretación de la *igualdad "simple"* en los primeros años de educación, y luego el *mérito*, asociado a una idea de *igualdad compleja*, en los últimos años de escolaridad<sup>110</sup>.

La *necesidad* democrática de educación queda satisfecha esencialmente, con el acceso igualitario a la institución escolar, pero una vez en la escuela el proceso de diferenciación (y de desigualdad) comienza a operar de inmediato (Walzer, 1993; p. 214):

Sin embargo, la necesidad democrática no es en absoluto una imposición política a las escuelas. Los defensores de la democracia afirman con razón que todos los niños tienen interés en el gobierno del Estado y capacidad para comprenderlo. Cumplen los requisitos cruciales. Pero también es cierto que los niños no se interesan en la misma medida y que no tienen la misma capacidad de comprensión. Por eso, en cuanto están dentro de la escuela, difícilmente pueden evitar empezar a distinguirse<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> La *igualdad simple* se refiere a la igualdad de derechos y oportunidades para todos los miembros de una sociedad. Esta igualdad es necesaria para garantizar que todos los individuos tengan las mismas oportunidades de participar en la vida política y social de la sociedad. Por otro lado, la *igualdad compleja* se refiere a la igualdad de resultados o recompensas que reciben los miembros de una sociedad. Esto incluye la igualdad de riqueza, salarios y otros beneficios económicos. Walzer argumenta que, aunque es importante tratar a todos los miembros de una sociedad de manera justa y equitativa, es imposible garantizar la igualdad compleja en todas las áreas de la vida. En cambio, él defiende la idea de que la igualdad compleja debe ser tratada de manera más flexible y pluralista, dependiendo de las circunstancias y contextos específicos. En resumen, la igualdad simple se refiere a la igualdad de derechos y oportunidades, mientras que la igualdad compleja se refiere a la igualdad de resultados o recompensas. Walzer argumenta que, aunque ambas son importantes, la igualdad compleja debe ser tratada de manera más flexible y pluralista.

<sup>111</sup> Hemos decidido sustituir la lamentable traducción que aparece en el texto citado, por ser la versión en español disponible, por una traducción propia y más exacta del texto en inglés (Walzer, 1983). La versión que aparece en la versión traducida es la siguiente: "No obstante, la necesidad democrática no es en absoluto una imposición política en las escuelas. Los propugnadores de la democracia sostienen, con razón, que todos los niños tienen interés en el gobierno del Estado y capacidad para entenderlo. Satisfacen las condiciones fundamentales. Pero también es verdad que no todos los niños se interesan con la misma intensidad ni tienen

La forma en que la escuela responda a este proceso de diferenciación depende en gran medida de sus fines y de su currículo. Para Walzer, la forma más justa de abordar el problema de la inevitable diferenciación progresiva del alumnado, en virtud de sus diferentes capacidades e intereses, consiste no tanto en reprimir estas diferencias, sino en posponerlas. De este modo, lo que se perseguiría, en una primera fase de escolarización común, es desarrollar las competencias esenciales para el desarrollo igualitario de la ciudadanía (bajo un esquema de igualdad simple) y, en un segundo momento, empezar la diferenciación y especialización profesional.

Establecer un periodo inicial de formación básica va asociado al establecimiento de un currículum esencial y común, básico, necesario para el desarrollo efectivo de la ciudadanía democrática (y, por tanto, con la equidad y la justicia) y con la idea de que la escuela y su profesorado debe estar comprometido con su desarrollo, tratando de llevar a todo su alumnado a esos mínimos comunes. Durante esta etapa o fase, se entiende que el criterio distributivo debe ser, fundamentalmente, el de la necesidad (la capacidad o el interés no deberán marcar el criterio de distribución; es el espacio en el que tiene cabida la aplicación del principio de diferencia de Rawls).

Para Walzer, por tanto, la igualdad y equidad en educación se logra garantizando un marco de educación básica que garantice, al menos durante el periodo de duración del mismo, un acceso igualitario a los contenidos escolares que se consideran esenciales. ***Para ello, en esta etapa, la preocupación de los docentes no debe estar en la igualdad de oportunidades (meritocrática), sino en la igualdad de resultados en lo básico***<sup>112</sup>. Es a partir de este compromiso con lo básico, como se acaba logrando, posteriormente, la igualdad de oportunidades (Walzer, 1993; p. 214)<sup>113</sup>:

---

todos la misma capacidad para entender. Por consiguiente, luego de encontrarse dentro de la escuela, apenas pueden ayudar, pero empiezan por distinguirse ellos mismos.” Y la versión original es la siguiente: “Nevertheless, democratic need is by no means a political imposition on the schools. Advocates of democracy rightly claim that all children have an interest in the government of the state and a capacity to understand it. They meet the crucial requirements. But it is also true that children don’t take an interest to the same degree, and that they don’t have the same capacity to understand. Hence, as soon as they are inside the school, they can hardly help but begin to distinguish themselves.” (p. 203)

<sup>112</sup> A esta misma conclusión y propuesta llega Bolívar (2012; p. 37): “Por tanto, un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias clave a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal. Un sistema escolar, si no más justo sí menos injusto, es aquel que puede garantizar la renta cultural básica sin la cual no sería un ciudadano de pleno derecho.”

<sup>113</sup> También en este caso hemos creído conveniente poner una traducción más exacta de lo que se expresa en el original. La versión traducida dice lo siguiente: “Tal vez deberían tener oportunidades iguales para convertirse en críticos literarios, obtener cátedras, publicar artículos e incluso criticar los libros de otros autores, más la lectura deben aprenderla naturalmente; deben convertirse en lectores (incluso si la lectura no

Tal vez deberían tener las mismas oportunidades de convertirse en críticos literarios, de ocupar cátedras, de publicar artículos, de atacar los libros de otros, pero la lectura deberían simplemente tenerla; deberían ser lectores (aunque la lectura no compre ningún privilegio). En este caso, el compromiso democrático de la comunidad en general no se refleja tanto en la práctica democrática de la escuela, sino que se combina con ella y se refuerza una vez que los niños están en la escuela.

Según Walzer (y yo comparto esta idea), con este esquema (acceso igualitario a las escuelas y garantía de aprendizaje de un currículo mínimo común exigible para el desarrollo de la condición de ciudadano) la escuela se aleja de ser un monopolio de unos pocos y un agente reproductor de situaciones de desigualdad (se garantiza la independencia de las esferas de distribución).

En suma, para Walzer la educación (escolar) puede devenir en una esfera altamente igualitaria si se garantiza el acceso a todo el alumnado, el profesorado se compromete con un currículum básico común (retrasando la diferenciación y especialización curricular) y si la escuela goza de suficientes recursos y de autonomía como para que el profesorado, comprometido con el desarrollo y el aprendizaje de su alumnado, pueda desarrollar su labor sin presiones externas.

Hay que decir que esta es la tendencia que, desde un punto de vista fáctico y comparativo, constata Farrell en su análisis internacional: un acceso universal a la escolaridad en la etapa de Educación Primaria (aún pendiente de lograr en muchos países en vías de desarrollo) y un acceso limitado, mediante alguna fórmula que se considera justa, a los niveles posteriores:

En todas las naciones, ricas o pobres, hay algún punto (o puntos) en el sistema educativo en el que la escolarización (o algunos tipos favorecidos de ella) es un bien escaso que no todos pueden adquirir. El modelo ideal de igualdad se convierte entonces en uno de acceso aleatorio, siendo el caso paradigmático una lotería justa. (Farrell, 2013; p. 149)

---

compra privilegios). Aquí, la identificación democrática de la comunidad en general no es tanto reflejada cuanto cumplida e incrementada por la práctica democrática en la escuela una vez que los niños están en ella.” Y la versión original dice: “Perhaps they should have equal chances to become literary critics, to hold professorships, publish articles, attack other people' s books, but reading they should have simply; they should be readers (even if reading buys no privileges). Here the democratic commitment of the larger community is not so much reflected as matched and enhanced by the democratic practice of the school, once children are in school.” (p. 204)

Pero, el mismo Farrell se encarga de apostillar que el supuesto ideal y deseable de que esa promoción se ajustase a una verdadera “lotería justa” (justicia formal insesgada) no se cumple en la mayoría de los países y situaciones:

Los datos comparativos disponibles (como se ha señalado anteriormente) indican que la situación ideal de acceso aleatorio rara vez se aproxima. El mismo conjunto general de factores que discriminan en la puerta de la escuela primaria en los países pobres simplemente opera en los países más ricos en un momento posterior de la vida de los niños. (Farrell, 2013; p. 149)

En relación con la (des)igualdad de supervivencia, los resultados de Farrell constatan que, en general, en cualquier nivel del sistema educativo, el alumnado pobre tiene menos probabilidades de sobrevivir educativamente que los bien situados; que el alumnado nacido en zonas rurales tiene menos probabilidades de sobrevivir educativamente que los que proceden de entornos urbanos; que las tasas de repetición y abandono son más altas entre las niñas que entre los niños. **Sin embargo, los datos relativos a la relación entre cualquier aspecto concreto de las circunstancias personales o familiares de un niño o niña y la probabilidad de completar un determinado nivel educativo son tan escasos y contradictorios que no se pueden extraer fácilmente conclusiones generales.** Los patrones varían drásticamente de un país a otro de una manera que no puede explicarse simplemente. Las variaciones en la influencia del género sobre el potencial de supervivencia son especialmente llamativas.

En términos de (des)igualdad de resultados lo que Farrel refiere es que, por lo general, el alumnado procedente de ambientes pobres, rurales, de sexo femenino o de cualquier otro grupo socialmente marginado, aprende menos. Sin embargo, también en este caso las diferencias entre naciones y culturas en cuanto al efecto de dichas características sociales sobre el aprendizaje son extremadamente imprevisibles y variadas.

Por otra parte, un conjunto cada vez más amplio de estudios vienen identificando, de manera consistente, desde los años setenta y ochenta, un patrón bastante claro que apunta a que cuanto menos desarrollada es la sociedad, menor es el efecto del origen social en el rendimiento escolar y mayor es el efecto de las variables relacionadas con la escuela (y, por tanto, dirigidas a la política social).

Muchas de las pruebas publicadas recientemente indican que la crisis económica está disminuyendo drásticamente los recursos educativos disponibles por estudiante (ver Figura

5 con la evolución de la inversión en educación en España, tomado de Bonal & Scandurra, 2020; p. 10) sin embargo, ello no parece trasladarse de manera clara en los resultados escolares (son relativamente independientes de la inversión por estudiante) (García & Molina, 2019).



Fuente: MECD (2018)

Figura 5. Evolución del gasto público en educación en relación al PIB (excluidos capítulos financieros) en España (tomado de Bonal y Scandurra, 2020; p. 10)

Otra cosa es lo que parece estar sucediendo en los países en vías de desarrollo, donde pese a lograrse tasas altas de escolarización e, incluso, de supervivencia, no parecen estar logrando los resultados de aprendizaje deseados en términos de aprendizajes básicos (alfabetización). Farrell resume la situación de la siguiente manera (Farrell, 2013; p. 154):

Así, en el mundo en desarrollo hay más de cien millones de niños que nunca entran en la escuela primaria. De los que entran, cientos de millones más no completan el ciclo completo. De los que terminan el ciclo completo, cientos de millones más no alcanzan ni siquiera un nivel mínimo de alfabetización.

Muchos consideran que una distribución relativamente equitativa del acceso, la supervivencia o el aprendizaje en el sistema de escolarización formal sólo es beneficiosa desde el punto de vista social si se traduce en un acceso relativamente equitativo a las oportunidades de la vida (en particular, aunque no exclusivamente, al empleo) en la edad adulta. ¿En qué medida la educación puede intervenir, o interviene, en la transmisión intergeneracional del estatus?

Farrell constata que en las últimas décadas se ha generado una gran cantidad de investigaciones sobre estas cuestiones con resultados comparativo, sistemáticos, pero teóricamente confusos. El patrón general que emerge parece ser el de que en las sociedades muy pobres, donde casi todo el mundo se dedica a la agricultura de subsistencia, excepto unos pocos (normalmente jóvenes) que ocupan puestos de la administración pública de reciente creación y algunos empresarios comerciales, la educación puede tener muy poco efecto en la movilidad profesional porque hay muy pocos destinos profesionales a los que se pueda acceder (lo que explica en parte la falta de demanda efectiva de educación entre esas poblaciones, como se ha señalado anteriormente). A medida que la economía local crece y se diferencia más, crea una variedad de nuevos puestos de trabajo. En ausencia de una clase o grupo tradicionalmente dominante que pueda explotar todas las nuevas oportunidades, la educación formal se convierte en una influencia predominante en el nivel de empleo adquirido. Un número significativo de niños y niñas, incluso muy desfavorecidos, puede utilizar la educación para educarse y llegar a obtener puestos en la economía recién “desarrollada”. Sin embargo, en muchas sociedades en desarrollo, el crecimiento del sistema educativo ha superado con creces el crecimiento de la economía, produciendo un problema de “desempleo educado”. Incluso en estas sociedades, los jóvenes suelen continuar en la escuela el mayor tiempo posible porque la recompensa potencial es alta si, o cuando, pueden obtener algún trabajo. A medida que las sociedades se desarrollan mucho, sus economías se vuelven tan complejas y cambiantes, y las posibles vías de éxito económico son tan variadas, que el efecto aislado de la educación formal empieza a disminuir.

Farrel señala, además, que los datos de las sociedades socialistas avanzadas de Europa del Este, que se derrumbaron a principios de la década de 1990, sugieren que allí también se ha puesto de manifiesto esta pauta general. Algunos economistas han argumentado que en las economías postindustriales muy avanzadas el fenómeno del “declive de la clase media”, es decir, la eliminación de los empleos industriales y de clase media bien remunerados en favor de los empleos del sector de los servicios peor pagados, ***está reduciendo aún más el potencial de generación de movilidad de la escolarización formal.***

Sin embargo, a pesar de esta creciente confusión empírica y teórica, sigue estando claro que incluso en las sociedades en las que la educación tiene un efecto débil sobre la transmisión intergeneracional de estatus, y sobre el cambio estructural social, se constata que algunos individuos y grupos sociales se benefician tanto de una distribución más generalizada de la



educación como del aumento de su calidad. Rara vez, si acaso, la provisión de más educación formal, o la mejora de su calidad, no tiene consecuencias generadoras de movilidad o de mejora de la vida para al menos algunos sujetos procedentes de grupos sociales marginalizados, aunque, como señala Farrell, este efecto parece estar también decreciendo (Farrell, 2013; p. 156).

### 3.2.2. El problema de la asignación de plazas escolares y el agrupamiento interno del alumnado

Como ya planteé en un principio, la idea de justicia distributiva en educación se ha venido sustanciando en la aspiración a una escolarización universal, comprensiva y guiada por la idea de justa igualdad de oportunidades. El primer requisito para hacer esto efectivo es crear una oferta educativa que permita atender a esa aspiración. En el apartado anterior he analizado el proceso histórico por el que surge en las sociedades occidentales esa oferta (en la forma de lo que denominamos “sistemas educativos”) y los debates que acompañaron a su creación, en torno a la idea de igualdad de oportunidades.

Una extensión de este problema surge con la cuestión de la distribución efectiva de recursos, lo que plantea el problema de la ***asignación inicial del alumnado a las plazas y puestos escolares*** y la cuestión de ***cómo y hasta cuándo garantizar su promoción educativa***.

En principio, la provisión de un acceso igual (o desigual) a las plazas escolares, y el posterior “agrupamiento del alumnado en los grupos-clase”, tienen una característica común: la determinación de *dónde, con quién y de qué manera* el alumnado recibirá los “bienes”. A nadie se le escapa que estas dos decisiones condicionan dramáticamente lo que ese “bien” educativo recibido pueda acabar significando (su valor).

Sin embargo, la primera (el acceso a la escuela) suele ser una decisión regulada por las instancias políticas nacionales (es un problema de justicia en el ámbito global). La segunda, la distribución del alumnado en grupos e itinerarios formativos dentro de la escuela, aunque depende de la política del sistema (también está regulada), es una decisión de distribución

mucho más autónoma, que se lleva a cabo dentro de las escuelas por las direcciones y/o equipos docentes (es un problema de justicia en el nivel local).

Es esta organización estructural, por la que se asigna a los estudiantes a diferentes instituciones, vías o grupos de capacidad, la que regula la distribución de las oportunidades de aprendizaje, es decir, el acceso al conocimiento, la cantidad y el contenido del currículo previsto que se presenta a los estudiantes, las credenciales esperadas y otros factores contextuales del aula resultantes de sus composiciones diferenciales de estudiantes y la diferenciación a menudo acompañante en la calidad de los profesores asignados (E. G. Cohen, 2000).

En general, puede afirmarse que esa organización estructural de la distribución de la educación, implementada en varios puntos de transición en el proceso de escolarización<sup>114</sup>, es de crucial importancia para el alumnado porque condiciona la adquisición de credenciales sociales diferenciales, que luego se convierten en activos valiosos en el mercado laboral. Esta práctica (que no deja de ser un procedimiento selectivo y clasificador) se suele justificar desde un punto de vista social, al considerar que es un medio para aumentar la eficiencia de la sociedad mediante una adecuada selección y regulación de los recursos sociales, y desde un punto de vista pedagógico, ya que se supone que la organización estructural del aprendizaje aumenta el rendimiento académico, garantiza la adecuación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, adapta el nivel, el ritmo y el método de enseñanza a la capacidad del alumnado, y atiende a las necesidades e intereses de éstos ajustando su contenido de aprendizaje. Todo ello define el esquema por el cual el sistema regula ***el procedimiento de promoción educativa dentro del sistema***.

Como hemos visto, parece que la distribución justa en educación debe comenzar con un esquema de igualdad simple a través de la instauración de una educación básica equitativa (Bolívar, 2012): acceso universal e igualitario a escuelas inclusivas y autónomas y compromiso con un currículo común, que debe ser adquirido de manera efectiva por todo el alumnado. Sin embargo, una vez alcanzada la formación básica, este esquema de igualdad simple se vuelve insuficiente. Para Walzer (1993), al periodo inicial de educación básica y común le debe seguir un periodo de educación más especializado (instituciones de

---

<sup>114</sup> Típicamente, desde que se consigue el acceso a la educación, normalmente en una escuela de educación primaria, cada año académico concluye con una decisión de promoción o no, dependiente de los resultados de la evaluación, que implica un momento de selección y clasificación. Al finalizar cada ciclo y etapa educativa se abre otro periodo de decisión que determina las opciones educativas futuras, en parte determinadas por el sujeto y en parte condicionadas por su “expediente”.

educación secundaria y superior), en el que la distribución del bien educativo debe comenzar a mostrarse sensible a otros criterios, como el del interés y la capacidad.

Cabe señalar que, dado que el número de plazas de aprendizaje en cualquier tipo de grupo de aprendizaje es limitado e indivisible, la distribución de las plazas de aprendizaje se produce generalmente en condiciones de competencia. Cuando los solicitantes superan las vacantes en una escuela o institución de enseñanza media o superior, hay que introducir criterios de selección que se ajusten a principios de justicia.

¿Cómo puede pensarse una red de instituciones educativas que contribuya a una distribución justa de la educación? O, dicho de otra manera, ¿qué cuestiones habría que contemplar, en esta perspectiva de la asignación del alumnado, para aproximar un sistema educativo a criterios de justicia distributiva?

Este es un tema que ha sido especialmente bien tratado y desarrollado por Walzer (1993). Una primera idea que avanza Walzer (1993) es la de que, careciendo de sentido alargar la escolarización básica, bajo un esquema de igualdad simple, primando la necesidad de educación como criterio distributivo, más allá de ciertas edades, sí es señal de justicia en la educación el continuar ofertando posibilidades de escolarización (formación) de manera indefinida (a lo largo de la vida).

Es decir, un sistema será más justo en la medida en que garantiza una oferta educativa que, sin carácter de obligatoriedad, y más allá de la educación básica, mantiene la posibilidad a sus ciudadanos de seguir educándose<sup>115</sup>.

Por otra parte, y cuando ya nos adentramos en el ámbito de la formación más especializada (formación secundaria) y profesional, los criterios de distribución justa deben cambiar necesariamente. Los criterios de interés y capacidad cobran importancia, como ya señalé, pero no pueden ser los únicos: hay demasiadas personas interesadas y capacitadas. Llegados a tal punto, la duración y extensión de los estudios, así como el número de plazas escolares,

---

<sup>115</sup> En este sentido, no debemos dejar de hacer una referencia a la idea de “educación permanente” o “long life education” (Fernández, 2000), que estuvo vigente a lo largo de finales del S. XX y principios del XXI y que, progresivamente se ha ido sustituyendo por la idea de “long life learning” o “aprendizaje permanente”. Sabán (2009) concede a la idea de “educación permanente” un matiz más “utópico” y lo vincula a la tradición ética de la UNESCO, mientras que la idea de “aprendizaje permanente” la relaciona con el carácter más pragmático y mercantilista de la Unión Europea. El matiz, de nuevo, resulta interesante, puesto que la idea de “educación permanente” sitúa la responsabilidad de su provisión (y financiación) a las estructuras que configuran el sistema educativo, mientras que el segundo traslada esa responsabilidad a los ciudadanos individuales, impelidos a un proceso de aprendizaje continuo vinculado a un mercado de trabajo siempre cambiante y cada vez más exigente, responsabilizándolos de su permanente “puesta a punto” para ese mercado.

dependerá del nivel de riqueza y bienestar de cada sociedad; de los recursos que se asignen a la educación. Y estas decisiones corresponden al debate público.

Walzer advierte que, en su opinión, en ningún caso puede entenderse que existe un derecho a la formación especializada o superior, simplemente por acreditar determinados niveles de capacidad o interés. A lo que sí tiene derecho el alumnado que pretende acceder a alguna de las plazas disponibles para la formación especializada es a que se les trate por igual en el proceso de adjudicación de las plazas disponibles (lo que remite a la idea de justicia puramente procesal que describí en el marco de la igualdad de oportunidades en la teoría de justicia de Rawls y a la independencia de esferas de distribución).

En este planteamiento aparecen, como punto crítico de debate, el de la *edad* a partir del cual el esquema de educación básica (universal, obligatoria y gratuita), que se provee en base al simple criterio de necesidad, debe dejar paso a una oferta educativa más selectiva, asociada al interés y la capacidad (obsérvese que Walzer evita hablar de “mérito”<sup>116</sup>).

La cuestión de la edad a partir de la cual debería acabar la etapa de educación proveída en base a un esquema de “igualdad simple” ha sido largamente debatida (y sigue siéndolo) en la mayor parte de los países occidentales (Bolívar, 2015b; Sevilla Merino, 2003), pero existe un relativo consenso en situarlo en torno a los 15-16 años.

En opinión de Walzer, en la medida en que la educación y formación básica sea buena, la bolsa de alumnado que pretenda promocionar a los niveles de formación posteriores aumentará y las presiones competitivas por una plaza escolar en los centros de formación pos-obligatoria, aumentará. En tales situaciones, las presiones de determinados grupos de opinión e interés para adelantar los procesos selectivos a edades más tempranas aumentarán<sup>117</sup> (no de manera explícita, cambiando los momentos o puntos críticos “oficiales” de transición, sino más bien por medio de procesos selectivos encubiertos como los que se plantean al proponer itinerarios o vías educativas separadas en cursos previos al final de la etapa secundaria). Y es en estos casos en los que las escuelas y el profesorado

---

<sup>116</sup> El matiz es importante, por cuanto se suele interpretar que la única forma de proveer puestos educativos a partir de ciertas edades exige hacerlo en condiciones de “concurrentia competitiva” (meritocracia). Sin embargo, la referencia exclusiva “al interés y la capacidad” y excluir la competencia “con otros” parece apuntar a un modelo de naturaleza más criterial, intrínseca a los sujetos (no normativo): “interés, acreditado y capacidad, acreditada”. Una vez alcanzados los criterios mínimos de interés y capacidad, el acceso debería quedar franqueado.

<sup>117</sup> Tanto Rendueles (2020) como Fernández Enguita (2006; Fernández Enguita & Levin, 1989) han comentado las presiones de las clases medias para que esos procesos selectivos se produzcan, como una forma de “proteger” la calidad formativa de sus hijos y promover sus propias posibilidades meritocráticas.

debe poder ejercer su autonomía e independencia y resistirse (si se pretende salvaguardar la justicia distributiva).

Si se accede a esta selección precoz, no sólo se hace el sistema más desigual, sino que se convierte todo el proceso educativo posterior de los “excluidos”, una vez hecha la selección, en irrelevante, una vez que ya se sabe que no van a poder participar de la posibilidad del acceso a la formación posterior deseada.

Pero, incluso cuidando todas estas cuestiones de justicia elemental en el sistema, será inevitable que un número importante de candidatos queden progresivamente fuera de determinadas opciones, con la frustración que ello lleva consigo. Esto, según Walzer, no hay forma de evitarlo<sup>118</sup>. Lo que sí se puede evitar es la tremenda carga que se asocia por el hecho de que el mayor o menor éxito académico está vinculado con toda otra serie de bienes sociales (poder, estatus, riqueza, profesiones) que, en principio, nada tienen que ver con lo que ocurre en la educación.

En el marco de este tipo de instituciones, la única garantía de justicia es que la inevitable selección de los mejores ocurra siguiendo estrictos criterios educativos, internos a la escuela: talento, capacidades, dedicación. Y en ningún caso contaminados por otros factores externos (riqueza, posición social, estatus de la familia, etc.).

En este marco, Walzer nos advierte del efecto distorsionador que supone la presencia de instituciones educativas sostenidas con fondos privados, que combinan la doble condición de ser empresas y centros educativos. En estos casos el riesgo de falta de independencia (de verse afectados en sus decisiones por criterios que no son estrictamente educativos) es evidente, por lo que se hace necesario, nuevamente, como forma de garantizar ciertos niveles de justicia, también en este nivel educativo, una oferta pública lo suficientemente amplia como para que la tiranía de la injerencia de criterios propios de otras esferas no acabe condicionando lo que ocurre en el ámbito de la educación.

No obstante, incluso controlando este tipo de iniciativas y ofertas educativas privadas, nada impediría que las familias que se lo puedan permitir económicamente inviertan en clases o tutores privados, que mejoren las competencias y capacidades de sus hijos, facilitando su promoción. O que, incluso, familias con el capital cultural adecuado, puedan ayudar

---

<sup>118</sup> Coincido en que resulta inevitable, si se parte de la premisa de una escolarización puesta al servicio del desarrollo económico y la inserción laboral, no del desarrollo educativo del educando. Que Walzer acabe aceptando esa frustración como un resultado escolar inevitable supone reconocer la posibilidad de una educación injusta.

personalmente a sus hijos en el mismo sentido. Al final, llegados a este punto, Walzer (1993; p. 224) llega a la conclusión de que “sin separar a los hijos de sus padres, no hay manera de evitar algo semejante”. Conclusión que es similar a la que llegara Rawls cuando reflexiona sobre los límites y posibilidades de la igualdad de oportunidades (Rawls, 1995; p. 462):

Parece que aun cuando la igualdad de oportunidades (como ha sido definida) se satisface, la familia conducirá a oportunidades desiguales entre los individuos (§ 46). ¿Debe, entonces, abolirse la familia? Tomada en sí misma y dotada de una cierta primacía, la idea de oportunidad igual se inclina en esa dirección. Pero, dentro del contexto de la teoría de la justicia en conjunto, es mucho menos urgente emprender ese camino. El conocimiento del principio de la diferencia define nuevamente las bases de las desigualdades sociales tal como se conciben en el sistema de igualdad liberal; y cuando a los principios de fraternidad y satisfacción se les atribuye su valor adecuado, la distribución natural de facultades y las contingencias de las circunstancias sociales pueden aceptarse más fácilmente.

Frente a la propuesta de Rawls, que sugiere que la forma de superar esta situación es la resignación ante las “desigualdades justas” y la aplicación del principio de diferencia, Walzer lo que va a proponer es que la sociedad tienda a organizarse de tal modo que la pirámide social se haga *menos inclinada*, de manera que las diferencias entre clases y niveles sociales sea menor, que la movilidad se haga más sencilla y que el número de puntos de acceso a la formación especializada se multipliquen. Pero, sobre todo, la solución a este problema debe pasar por la **independencia de esferas** que, en este caso, consiste en separar, en la mayor medida posible, los resultados escolares de la posibilidad de acceder al empleo y los beneficios que se derivan:

Supongamos que las escuelas públicas fueran un medio (pero no el único) de encontrar un trabajo interesante y prestigioso. [...] La preparación sería menos crítica, el examen menos atemorizante, y el espacio y el tiempo disponibles para el estudio se incrementaría notablemente. También las escuelas especializadas requieren alguna independencia ante la presión social, si han de cumplir con su cometido —Y de ahí la necesidad de una sociedad organizada para permitir tal independencia. Las escuelas no pueden nunca ser íntegramente independientes, pero sí han de poder serlo en su totalidad. Es preciso que existan restricciones en otras esferas distributivas, restricciones aproximadamente del tipo que ya he descrito, a lo que el dinero puede comprar, por ejemplo, y a la extensión y a la importancia del cargo. (Walzer, 1993; 224)

Con lo dicho hasta aquí se resuelve una parte del problema, que es el correspondiente a la distribución longitudinal (la promoción) de la oferta educativa, a medida que el alumnado va evolucionado y progresando en su educación. El esquema se resumiría en la existencia de dos etapas, una de acceso universal, no selectiva y orientada a la educación básica y común, y una fase posterior, a la que se accedería siguiendo procedimientos formalmente justos (imparciales) y aplicando criterios estrictamente educativos (capacidad, interés, talento). La forma de evitar que una oferta privada (vinculada al mercado y, por tanto, no independiente) distorsione lo que sucede en esta esfera de distribución es recurriendo a una iniciativa pública amplia y separando los efectos de la escolarización de las posibilidades que pueda ofrecer en otras esferas de justicia (es decir, primando su independencia).

Sin embargo, esto no resuelve todos los problemas de asignación. Queda aún la cuestión de la distribución horizontal o sincrónica del alumnado: ***cómo distribuir las plazas escolares entre escuelas y cómo distribuir el alumnado entre esas plazas escolares.*** Tanto una cuestión como la otra responden a decisiones políticas y definen el principio de asociación: ¿quién va a la escuela y con quién?

La forma en la que se decida hacer este agrupamiento (asociación) de alumnado es una cuestión que afecta, de lleno, a la cuestión de la distribución de la educación (habrá formas de asociación que sean más justas y otras que lo sean menos) por dos motivos:

- 1) Porque el contenido y las exigencias del currículo cambian en función de quienes sean sus receptores. Es decir, que el criterio por el que se agrupa al alumnado, que define el carácter del agrupamiento, marca también, en cierta medida, el valor y trascendencia de para qué se educa (concede el valor del bien social de la educación que se distribuye)<sup>119</sup>.
- 2) Porque el propio alumnado es el principal recurso de aprendizaje del alumnado con el que se asocia: el contenido del currículo es, probablemente, menos importante que el entorno humano en el que se enseña.

---

<sup>119</sup> Por ejemplo, si el alumnado se agrupa en función del interés de que en el futuro sean ciudadanos, el contenido del currículo incluirá la historia, las leyes y las costumbres del país. Si se agrupa al alumnado porque se pretende que sean, en el futuro, creyentes fieles de esta o aquella religión, seguramente estudiarán el rito y la teología de la religión en cuestión. Si se les agrupa pensando en que en el futuro sean trabajadores, el contenido de la enseñanza girará en torno a la Formación Profesional. Si, por el contrario, se les agrupa pensando en que el futuro sean profesionales liberales, recibirán contenidos esencialmente académicos. También, si se agrupa a sólo estudiantes brillantes, se enseñará a un nivel; si se agrupa a estudiantes con dificultades, a otro...

De ahí que una de las principales fuentes de conflicto y controversia en la esfera distributiva de la educación sea siempre la cuestión de ***cómo repartir al alumnado entre escuelas y cómo agruparlo dentro de las escuelas.***

Empezando por esta última cuestión, la del agrupamiento dentro de las organizaciones escolares primando la integración/inclusión o la segregación, se han ofrecido varias respuestas y alternativas.

La primera, y más obvia, según Walzer, es el agrupamiento basado en criterios estrictamente aleatorios que permite crear grupos heterogéneos. Si se combina, además, con propuestas de escolarización con jornadas escolares amplias (llegando incluso al internado), restringiendo así al máximo la influencia de la familia y del entorno familiar en la distribución de la educación, y en centros educativos perfectamente autónomos, la distribución aleatoria maximiza la igualdad de oportunidades en el posible acceso a la formación especializada posterior. Esta opción, de hecho, suele ser, según Walzer, la preferida de la izquierda por ser la más igualitaria (igualdad simple).

De este modo, cuando en nuestro país se ha venido reivindicando la extensión de las jornadas escolares (sesiones de mañana y tarde), con oferta de servicios extraescolares que permitan mayor independencia de las estructuras familiares (servicios de desayuno, comedor escolar y, en algunos casos, merienda; transporte escolar; atención médica; actividades extraescolares en el propio centro...) **lo que hay detrás no es sólo un incremento de la calidad educativa, sino sobre todo un proyecto de justicia social orientada a hacer la escuela más igualitaria.**

Sin embargo, Walzer reconoce que la distribución aleatoria (combinada con la extensión de la jornada escolar), sin más, tiene el problema de que, favoreciendo la igualdad, lo que hace, también, **es despersonalizar la educación y dejar al alumnado desamparado en manos del Estado<sup>120</sup>. Y ello va en contra de lo que la propia educación es y pretende.**

Para Walzer, la educación puede ser descrita como el proceso de formación de personas concretas, con identidades, aspiraciones y vidas propias. Todo ello está representado y defendido por la institución de la familia. En su opinión, el fenómeno educativo se debe producir en la situación de “tensión” que se genera entre las dos instituciones sociales que

---

<sup>120</sup> La importancia de este matiz se hará más explícito a partir del capítulo 5 y, sobre todo, del 6.



educan: la escuela y la familia. Ninguna de las dos debe desaparecer. ***El problema distributivo crucial en el ámbito de la educación es hacer que el alumnado comparta espacios de aprendizaje común sin destruir su idiosincrasia, su particularidad tanto social como genética*** (Walzer, 1993; p. 227).

Frente al modelo de igualdad simple que supone la distribución aleatoria, existen otras soluciones en forma de igualdad compleja que se ajustan mejor al modelo normativo de la escuela, por un lado, y a las exigencias de la política democrática, por otro. La complejidad puede estar, precisamente, en por cuál de estas opciones optar.

Las diferencias parentales en sus concepciones e idearios educativos, tanto para la sociedad en general, como sus hijos van a generar desacuerdos acerca del modelo de escuela y acerca de a cuál y cómo acudir. Por otra parte, y ya situados dentro de la escuela, surgen otros problemas de asociación: ¿qué niños y niñas deben agruparse y cuáles no? En principio, según Walzer, salvo casos extremos de incapacidad, no hay motivos escolares que justifiquen la exclusión de nadie en la escuela (si los hay, es porque otros valores han invadido la esfera de la justicia educativa).

En el caso de las escuelas especializadas (formación posterior a la educación básica), el criterio de agrupamiento es casi inmediato (ya se ha dicho): interés y capacidad. En este caso se agrupa alumnado que acredita una determinada cualificación previa. En el caso de la educación básica el criterio de agrupamiento es la necesidad. Lo esencial aquí es la necesidad de cada niño y niña de crecer y ser educado en una comunidad democrática para que pueda ocupar su lugar como futuro ciudadano. Por lo tanto, el criterio de agrupamiento por el que se opte debería ser aquel que mejor emule el tipo de asociaciones que harán esos futuros ciudadanos en el desarrollo de su ciudadanía democrática.

Dicho así, parece sencillo. Sin embargo, lo cierto es que hay varios modelos de asociación que pueden encajar en este modelo general (el único que queda claramente excluido es el agrupamiento estrictamente al azar, toda vez que los ciudadanos adultos no se agrupan por criterios estrictamente aleatorios, desconsiderando los intereses, las ocupaciones, los vínculos familiares, etc.<sup>121</sup>). Walzer presenta y analiza los siguientes:

---

<sup>121</sup> Esta reflexión, que puede resultar un tanto sorprendente, viniendo de un progresista como Walzer, obedece a la reflexión de que la decisión de la escolarización es una cuestión que se resuelve en base a la decisión de las familias, en acuerdo con la administración, que debe realizar una previsión y una oferta. La asignación puramente al azar (carente de criterio) no interesa ni a unas ni a otras.

a) Escuelas privadas y el “bono escolar”.

La idea de la existencia de una red de escuelas privadas, que responda a las ideologías, intereses y necesidades específicas de determinadas familias, es perfectamente compatible con la necesidad democrática de una escuela y de que el alumnado acuda a la misma. La exigencia de educación obligatoria no implica, necesariamente, educación común en escuelas públicas. Bajo la máxima de que las familias deberían poder obtener, educativamente hablando, exactamente aquello que quieren para sus hijos, el principio asociativo en este caso debería ser el de las afinidades ideológicas e intereses de las familias.

Es evidente que la escuela pública, como espacio plural, no puede ofrecer un espacio que responda a la ideología e interés exactos de cada familia, por lo que se abre un espacio a una oferta privada (promovida por emprendedores particulares, asociaciones culturales o religiosas o las propias familias) que responda a esa demanda y a esa necesidad.

Pero como las escuelas privadas son caras, y parece injusto que determinadas familias con menos recursos no puedan ser capaces de buscar el tipo de asociación (escuela) que encaje mejor con sus preferencias ideológicas e intereses sociales, aparece la idea del “bono escolar” y, en nuestro país, la subvención directa a los centros escolares, a través del régimen de conciertos (escuelas concertadas). Lo atractivo de esta propuesta, para determinadas familias e ideologías, es que permite que el alumnado se asocie con otros niños cuyas familias son muy similares entre sí.

Para Walzer, el aparente pluralismo de la propuesta sirve sólo para reforzar organizaciones tradicionales como la iglesia católica y la asociación de familias afines ideológicamente, pero no contribuye a generar ningún tipo de conexión entre familias que podamos definir, propiamente, como una red social (localizada y enraizada en un territorio y en comunidad). Más bien lo que genera es una atomización de la sociedad, con una serie de familias (consumidores) asociadas en torno a unas preferencias ideológicas, pero poco más. Se fomenta con ello el individualismo y la falta de compromiso social. Incluso si a lo que se aspira a es a un estado de bienestar mínimo, este tipo de asociacionismo es claramente insuficiente.

Por otra parte, la asistencia a escuelas privadas (o concertadas) libremente elegidas por las familias lo que hace es exponer a los niños a modelos sociales mucho menos

diversos, lo que a la postre complica su propio desarrollo y preparación para una sociedad mucho más compleja, plural y variada que la se representa en esos modelos escolares.

Otro problema que destaca Walzer, en relación con esta forma de asociación basada en la oferta privada y la subvención pública de la misma (bien a través del bono escolar o el régimen de concertos), es que asume tanto la existencia de una oferta adecuada como un compromiso, interés y preocupación educativa de los padres. Optar por este principio de asociación puede conducir a dejar abandonos a numerosos niños a una combinación fatídica de desidia paterna y empresas educativas poco éticas. Incluso, en el caso de padres comprometidos, la escolarización en centros de titularidad privada puede privar a los padres de la adecuada voz y representación como para poder defender los intereses educativos de sus hijos.

Para Walzer, todas estas dificultades, en su conjunto, conducen a concluir que la adecuada distribución del bien social de la educación debe adoptar una forma sobre todo pública, caso contrario es poco probable que contribuya a la adecuada formación de la ciudadanía. ***Apartarse de esta provisión pública, en la vía de la oferta privada (da igual cómo se subvencione) nos aleja de un esquema equitativo de distribución de la educación.***

Sin embargo, en su opinión, esto no implica que se deba erradicar la opción de una oferta privada; siempre y cuando esta quede en los límites marginales de una oferta predominantemente pública<sup>122</sup>. La idea esencial es que, si bien puede ser tolerable que el dinero pueda comprar educación, lo intolerable es que de esa adquisición, en la esfera de la educación se deriven posteriormente otras ventajas distributivas, propias de otras esferas (acceso a profesiones, mayor riqueza, poder político, etc.).

b) La asociación seleccionando y agrupando al alumnado en base al talento.

Bajo este epígrafe nos presenta Walzer otra forma posible de desarrollar el principio de asociación para agrupar al alumnado en la provisión de la educación: la

---

<sup>122</sup> Y ahí radica el problema esencial de la oferta educativa en nuestro país: más de un tercio de la oferta en país es privada, muy lejos de esa oferta marginal de la que habla Walzer. Volveré a ello más adelante.

agrupación en función de sus capacidades de aprendizaje y talentos. Según esta idea, lo que procedería es seleccionar al alumnado con más facilidad y posibilidades de aprender, del que no tiene esa facilidad, y luego ajustar las propuestas educativas a las capacidades y ritmos de cada grupo.

Quienes defienden esta posibilidad consideran que con ello se consigue una mayor felicidad en la experiencia educativa de todos ellos (¿Por qué presionar a unos con un ritmo de aprendizaje que no pueden seguir? ¿Por qué “frenar” a quien puede ir más rápido, provocando muchas veces su aburrimiento y rechazo escolar?) y, además, se empieza ya a anticipar el tipo de relaciones que, más adelante, van a establecer en su vida adulta: con sus iguales.

Evidentemente, esta opción suele ser reclamada y defendida por parte de las familias que consideran que sus hijos entran en la esfera de los “brillantes”. No sólo porque esta forma de asociación, ciertamente elitista, parece garantizar, para sus hijos un camino directo a la élite (si se relacionan desde la infancia con personas llamadas al éxito, por sus capacidades, es muy probable que acaben formando parte de círculos sociales de élite), sino porque “así no se aburren” y porque las familias intuyen que la inteligencia, puesta en contacto con el ambiente propicio, incrementa la inteligencia.

Este último motivo es, precisamente, el que suelen argumentar quienes abogan por el reparto del alumnado más brillante entre todas las escuelas y aulas, para que actúen de estímulo y ayuden al aprendizaje de otros. Pese a que esto puede verse como una utilización injusta de los más capaces, según Walzer, **no lo es**.

**Dado que la educación debe servir tanto a los intereses individuales como colectivos, lo criticable sería la separación de los más hábiles de sus entornos naturales, más que el hecho de que se defiendan su natural pertenencia a los mismos.** Desde esta perspectiva, de hecho, podría entenderse que cuando se selecciona y segrega a los más inteligentes para formarlos en centros y grupos separados lo que se hace es empobrecer y retirar recursos educativos del entorno educativo de los otros, menos capaces (es decir, lejos de representar un “simple reagrupamiento inocuo”, se estaría produciendo un trasvase injusto de recursos y posibilidades desde los menos favorecidos en dirección a los más brillantes).

Para Walzer, en una democracia, ninguna forma de reclutamiento (ni siquiera la de los más capaces para poder desarrollar más y mejor su talento natural) puede preceder al reclutamiento de simples ciudadanos (y, en tal caso, lo que procede es el agrupamiento heterogéneo según capacidades, que emule la distribución natural de talentos en la sociedad).

De hecho, el desarrollo efectivo del talento no requiere la separación de los que lo tienen, identificándolos precozmente como futuros especialistas en algo (matemáticos, físicos, ingenieros...), marcando ya, desde edades y niveles educativos tempranos, sus carreras académicas y profesionales. La idea que se defiende es que se debe proporcionar, al menos en la educación básica, una formación común y de calidad, que desarrolle y potencie en todo el alumnado sus capacidades (las que tenga) y, en todo caso, esperar a la etapa de educación especializada para que el desarrollo efectivo de determinadas capacidades tenga lugar, respetando el interés y elecciones del propio alumnado.

El agrupamiento en base a la inteligencia no es, sin duda, una forma natural de agrupamiento en la sociedad. Por tanto, no puede argumentarse que asociar al alumnado según su capacidad sea una forma de anticipar lo que, de manera natural, en su vida adulta vaya a ocurrir. De hecho, lo que se observa es que en la sociedad democrática, a nivel general, las personas se relacionan de manera mixta, sin atender a sus respectivas inteligencias. Para Walzer esto es, además, no sólo una descripción de lo que ocurre, sino una exigencia para cualquier sociedad democrática. No se puede defender la segregación según la inteligencia sin, automáticamente, devaluar la democracia<sup>123</sup>.

En opinión de Walzer, pueden ser aceptables, no obstante, formas de segregación limitadas y parciales, siempre que se hagan atendiendo a criterios educativos. Por ejemplo, alumnado con determinadas dificultades o lagunas de aprendizaje, que sean atendidos de manera específica y por tiempo limitado, con la finalidad de su reincorporación al régimen común y ordinario de clases.

---

<sup>123</sup> Una reflexión similar hace Rawls (1995; p. 299) en el párrafo 50 de la *Teoría de la Justicia*, comentando el principio de perfección (excelencia) en relación a las limitaciones que implica en términos de libertad. En esencia, lo que Rawls viene a decir es que, tanto en su interpretación más extrema (Nietzsche) como en su interpretación más moderada (Aristóteles), el principio de perfección, o su equivalente educativo, de excelencia, limitan y recortan los márgenes de libertad y, por ello **debe rechazarse como criterio de justicia**.

Pero la selección y segregación del alumnado, según sus capacidades, en centros o aulas especializadas para potenciar sus capacidades o atender sus necesidades educativas, no obedece a criterios educativos, sino de interés económico, político o de otra índole. Pero, insisto, en ningún caso educativos. Es una clara injerencia en la esfera de la educación, niega la autonomía de que debe gozar la escuela y conduce, de manera directa, a la desigualdad y, por tanto, a la injusticia.

c) Escuelas integradoras deslocalizadas y transporte escolar (el alumnado es transportado para garantizar la heterogeneidad social)

Se trataría del modelo de agrupamiento que trata de superar las dificultades que surgen en el modelo de escolarización que se deriva del hecho de que las familias, con características sociales similares, tienden a vivir en zonas y barrios comunes. Consiste en transportar al alumnado desde sus zonas de residencia a centros cuya matrícula se conforma a partir de contingentes de alumnado procedentes de diferentes zonas y barrios, evitando así el efecto “barriada”.

Walzer nos recuerda que el hecho de vivir en guetos y barriadas genera un determinado estilo y ambiente social que acaba definiendo las actitudes y expectativas del alumnado. Si se distribuye la educación mediante un modelo basado, simplemente, en la cercanía y la residencia, sin atender a esta circunstancia, no se puede conseguir una verdadera educación común y, además, no se garantiza esa esfera de autonomía que la educación requiere (inevitablemente, el carácter del barrio acaba invadiendo la escuela).

Las dificultades para desarrollar este modelo de asociación del alumnado son evidentes. Ni se tiene claro que patrón debe seguirse (porcentaje de alumnado que debe transportarse a cada centro) para garantizar el objetivo de avanzar hacia una sociedad más integrada, ni se tiene claro de qué zonas y barrios deben moverse y hacia dónde. Mucho menos sencillo es determinar qué alumnado, de entre todo el que vive en una determinada zona, se selecciona para su traslado. ¿Se debe atender a sólo un criterio (aleatorio) o bien deben contemplarse otras variables (clase social, bienestar de la familia, ideología o creencias religiosas...)? La lógica y el sentido común dictan que, atendiendo al objetivo último de este esfuerzo, la composición y los criterios deberían emular en el mayor grado posible los patrones de

composición de la sociedad general. En cualquier caso, no parece una empresa sencilla.

Por otro lado, no parece que focalizar en la cuestión de la composición (proporción de alumnado de diferente tipo) resuelva el verdadero problema y, según Walzer, no es necesario que todas las escuelas sean idénticas en su composición social. Lo que es necesario es que diferentes tipos de niños se encuentren en ellas.

Partiendo de la base de una sociedad plural (y la española, en este caso, lo es en la mayoría de municipios y territorios), la educación de los niños tiene que depender del grupo. Esto es, las escuelas, al tiempo que respetan el pluralismo (el local, el que se presente en cada aula y colegio), también deben trabajar para reunir a los niños de forma que se abran posibilidades de cooperación. Esto es aún más importante cuando el modelo pluralista es involuntario y está distorsionado. Es posible, que en algunos casos la garantía del pluralismo escolar puede aconsejar que el alumnado sea transportado. Y si así fuera, dice Walzer, sería lícito y justo hacerlo, como cualquier otra imposición que se asocia con la escolaridad básica, como garantía del derecho a la educación del alumnado y de la cohesión social, puesto que ello se hace siguiendo criterios distributivos internos a la esfera de la educación.

En cualquier caso, Walzer concluye indicando que el modelo de escuelas integradas, por la vía de forzar la convivencia de alumnado procedente de barrios y zonas que carecen de conexión alguna entre sí, no parece haber dado resultado. Incluso las escuelas con mayor grado de compromiso acaban fracasando cuando se trata de lidiar con conflictos sociales generados externamente (y que se ven continuamente alimentados desde fuera). Posiblemente, el origen del problema esté en las políticas de vivienda, empleo o de distribución de la riqueza, cuestiones que el mero agrupamiento artificial del alumnado no puede solucionar. Es decir, siendo lícito en algunos casos, la idea de agrupar artificialmente al alumnado, transportándolo fuera de sus zonas de residencia, no parece efectivo.

Hay que decir, no obstante, que frente al modelo de sociedad americana, que es sobre el que reflexiona Walzer, la sociedad española y su distribución demográfica no está tan condicionada por la cuestión racial, como por las diferencias económicas. Nuestro modelo de desarrollo urbanístico no genera, posiblemente, un problema de auto-segregación tan acusado como el que se produce en Estados

Unidos. Por otra parte, España, por circunstancias geográficas, urbanísticas y culturales, tiene asumida la posibilidad del transporte del alumnado a centros diferentes en la localidad y ello provoca que, de manera natural, la mayoría de los centros sean plurales y representativos de la heterogeneidad social española. Posiblemente, en el caso de España, el mayor efecto distorsionador, en relación a las posibilidades de una educación común, derive de la potente oferta privada-concertada.

#### d) Escuelas de barrio (o vecinales)

Desde un principio, asociada a la propia creación de la escuela como institución, esta se referencia en las respectivas escuelas de barrio, como formas de generar pequeñas comunidades en torno a la escuela que acabaran sirviendo de mecanismo de integración social y para generar un sentimiento de pertenencia. Por diferentes circunstancias, la zonificación escolar (y más aún en España) no parece haber generado ese efecto, por lo que el modelo de asociación escolar, basado en la cercanía de la residencia, ha sido duramente criticado.

Pero, sea como sea, hoy por hoy, sigue siendo el modelo más aceptado. Emulando el modelo de organización política, que es territorial, y basado en el principio de cercanía (la gente se siente más identificada con lo que tiene cerca de su residencia), parece claro que el modelo de escuela democrática debe ser el de un enclave relativamente autónomo dentro de un barrio o vecindario. Un entorno especial dentro de un mundo conocido, donde se hace coincidir a los niños como alumnos y alumnas, de la misma forma en que coincidirán en el futuro como ciudadanos. Según Walzer, es en este escenario en el que la escuela desarrolla con mayor facilidad su papel.

Por un lado, los niños van a una escuela que sus padres pueden entender y apoyar. Por otro lado, las decisiones políticas relativas a la escuela se adoptan por parte de consejos escolares (municipales y en cada centro), dentro de los límites establecidos por la ley. Y estas decisiones se desarrollan por parte de docentes, profesionales formados (generalmente) fuera de ese barrio, y que además son políticamente responsables.



Para Walzer, este escenario es, también, un escenario propicio para el conflicto. Por un lado, las familias suelen estar descontentas con los resultados y los niños, pese a la familiaridad de la cercanía, encuentran en la escuela un mundo muy diferente gobernado por sus propias reglas y normas. Las familias desafían, con frecuencia, esta disciplina y el cuerpo docente no siempre dispone de la fuerza como para mantenerla.

La escolarización está muy marcada por conflictos locales relativos al tamaño y gobierno de las escuelas, la distribución de fondos, la asignación de profesorado, la interpretación y desarrollo del currículo y demás. Todo ello hace que cada escuela de barrio sea diferente de la que hay en otros barrios. De ahí que la simple igualdad de un niño/una plaza escolar sólo responde a una parte del problema de la justicia en educación.

Pero es justo decir que si los vecindarios son abiertos (no hay una dominancia racial, étnica o de la posición sobre la pertenencia), y cuando cada vecindario tiene su propia escuela fuerte (con capacidad y autonomía suficiente como para resistir presiones anti-igualitarias externas), entonces la justicia distributiva está lograda. Los niños son “iguales” dentro de un conjunto complejo de acuerdos distributivos. Aunque haya matices diferenciales en el currículo que se imparte en cada escuela, reciben una educación común. También variará la cohesión del cuerpo docente, el celo crítico de las familias, o los modelos de asociación del alumnado por los que se opte en cada caso, pero eso es intrínseco al carácter de una escuela democrática, características inevitables de la igualdad compleja.

Sobre todo ello debe velar el Estado. Por un lado, debe garantizar la asistencia a la escuela, establecer el currículum común y básico y las políticas de certificación educativa generales. Pero, al mismo tiempo, si se pretende que las escuelas puedan desarrollar adecuadamente su labor, **debe limitar su injerencia en la labor educativa** (respetando la integridad de las materias académicas, la profesionalidad docente y el principio de igual consideración) y garantizar patrones de asociación del alumnado que sean compatibles con la democracia y que no estén dominados por poderes fácticos o las ideologías dominantes.

**Cualquier subordinación de la escuela a lo político la debilita, hace más difícil su labor y devalúa el bien social de la educación. La igualdad (y la**

**justicia) en la educación disminuye cuando estudiantes y profesorado están sometidos a la tiranía de la política<sup>124</sup>.**

Lo cierto es que la decisión de a qué escuela ir y con quién es una decisión relevante que marca en muy buena medida, las capacidades distributivas de la escuela. Las escuelas no son iguales en recursos (ni materiales ni humanos) y, por tanto, asistir a una u otra condiciona. En general, hay muchas pruebas de que los más acomodados, que suelen vivir también en distritos y comunidades más acomodados, obtienen una mayor proporción de recursos escolares de diversa índole. Esta disparidad en la asignación de recursos se ve exacerbada (y de manera particularmente extrema en España, con la doble red de centros —privada concertada/pública) por la aplicación de políticas de “libre mercado” relacionadas con la elección de escuela y la privatización de la aportación de recursos, donde los grupos sociales más fuertes suelen ganar la competencia (Gamoran & Long, 2006; Rendueles, 2020; Witte, 2000).

Con respecto a la cuestión de la importancia de la distribución de los recursos materiales y las infraestructuras educativas, Coleman (1966) descubrió, para sorpresa de muchos, que la inversión material (edificios y equipamiento educativo, como bibliotecas, laboratorios y equipamiento deportivo) no variaba significativamente entre las escuelas (en los Estados Unidos). Coincidentemente con este resultado, hay que decir que en un trabajo realizado por Cabrera et al. (2011), en el que se preguntaba a una muestra significativa de docentes canarios acerca de la importancia relativa de diversas variables en relación con los resultados escolares, su respuesta relativizaba mucho la importancia de los recursos materiales escolares (sólo entre el 30 y el 40% de los encuestados la valoraban como “muy importante”). Puede verse la distribución relativa de pesos asignados a factores en la Figura 6. En todo caso, la importancia concedida a estas variables era bastante menor, a la hora de explicar los resultados escolares, que variables como el desinterés del alumnado y sus familias, la procedencia de barrios marginales o la existencia de alumnado inmigrante en las aulas.

---

<sup>124</sup> De ahí que se abogue por una teoría de la educación que, explícitamente, contemple la necesidad de la independencia de la praxis educativa en relación a las restantes praxis, sin que ellos suponga que no exista coordinación entre ellas.

- A. La ausencia en el alumnado de responsabilidad y de disposición para el esfuerzo.
- B. La despreocupación de padres y madres por la educación de sus hijos.
- C. La ausencia de compromiso docente del profesorado.
- D. El trabajo inadecuado del profesorado.
- E. La baja capacidad intelectual del alumnado que le va mal.
- F. Las zonas marginales y conflictivas donde vive el alumnado que le va mal.
- G. El origen inmigrante del alumnado al que le va mal.
- H. El desinterés por la educación y la escuela.
- I. La falta de medios didácticos.
- J. La falta de medios materiales.

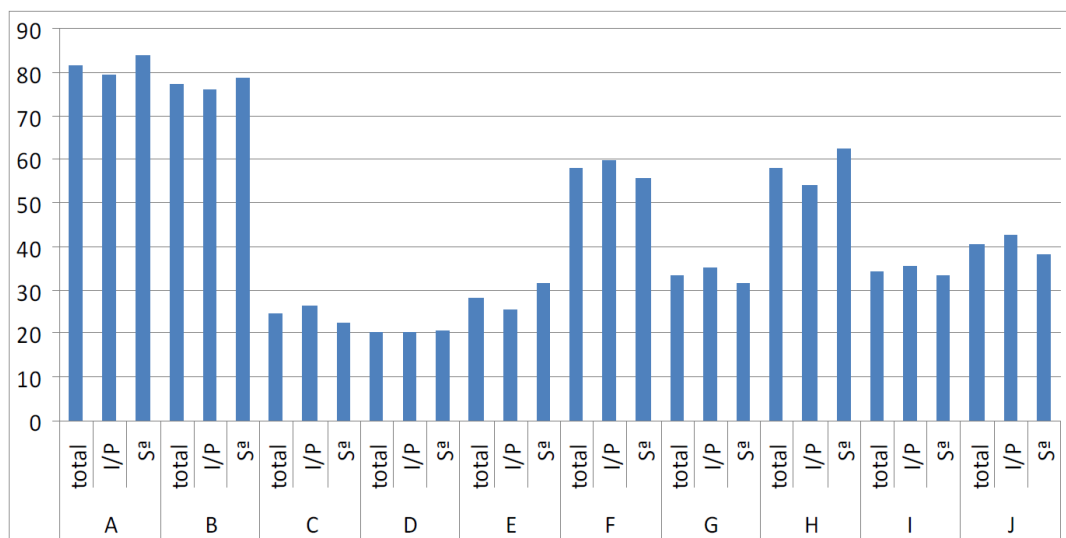


Figura 6. Representación gráfica de los % de docentes encuestados por Cabrera et al. (2011; p. 317) que valoran como “muy influyente” cada uno de los factores considerados en el estudio.

Sin embargo, esta perspectiva material resulta una definición algo limitada de los recursos escolares, que también abarcan una amplia gama de insumos más allá de los edificios y el equipamiento, como el plan de estudios, el material didáctico, el enriquecimiento informal, el tamaño de las clases (o la proporción entre profesores y alumnos) y la calidad de los profesores y demás personal escolar.

Quizá, la cuestión más importante tenga que ver el profesorado, o más específicamente, con la “calidad de los docentes”. Así, al examinar la distribución real de los recursos escolares, debemos contemplar la formación y preparación de los docentes como una cualidad del “bien” distribuido (la educación). A pesar de la falta de consenso en cuanto a lo que significa ser un docente cualificado (de calidad), existe apoyo empírico para la conexión entre la calidad de los docentes (capacidad de enseñanza y conocimiento académico, experiencia en la materia, formación inicial para la enseñanza, experiencia, pedagogía y similares) y el aprendizaje y el progreso académico, la autoimagen, la motivación y las actitudes de su alumnado (Darling-Hammond, 2000, 2004).

Por lo tanto, en un modelo escolar justo cabría esperar que la calidad del profesorado se distribuyera de forma equitativa en las escuelas de los distintos distritos y comunidades del sistema educativo. A este respecto, las abundantes pruebas empíricas sobre la distribución real de los docentes en las escuelas muestran claramente que ni siquiera el modesto y justo principio de la distribución equitativa se aplica en la realidad. Por el contrario, el alumnado de clases de bajo nivel socioeconómico y de menor categoría tienen muchas más posibilidades de recibir clases de docentes menos cualificados. Además, las escuelas de las zonas desfavorecidas tienen más probabilidades de tener una mayor concentración de docentes poco cualificados y de sufrir una mayor rotación de profesores, lo que aumenta la tasa de profesores fuera de la escuela y con menos experiencia (Darling-Hammond, 2000, 2004).

Hay que decir que, si bien este planteamiento puede ser válido en el panorama internacional, de nuevo la peculiaridad de nuestro sistema educativo hace que la asignación de docentes a las unidades escolares (y sus efectos sobre la calidad de la educación que recibe el alumnado) requiera de un análisis diferente. Por un lado, el estatus funcional y los procesos de asignación de profesorado a centros y grupos cumple un estricto criterio de justicia formal, por medio de criterios de asignación en los que prima, sobre todo, la cuestión de la antigüedad (tanto en la asignación general, de profesorado a centros, como en la asignación local, en cada escuela, de profesorado a grupos). No puede decirse que en España haya un sistema de asignación de profesorado a centros escolares que atienda a principios de “idoneidad” (con capacidad para seleccionar a los más cualificados en un sentido u otro). Más bien, lo que hay es un procedimiento (el concurso-oposición) que, se supone, selecciona al profesorado para desempeñar el trabajo docente y que, a partir de este procedimiento, todo el profesorado se considera idénticamente capacitado.

A partir de esta premisa, en el nivel de la asignación a centros, la preferencia del profesorado, atendiendo a su orden de antigüedad (o el orden de puntuación obtenido en el proceso selectivo), hace que pueda hablarse de un resultado de asignación a centros bastante aleatorio, independiente del criterio de “idoneidad”. En principio, el profesorado que llega a un centro, aun respondiendo a su preferencia, que suele estar relacionada con la cercanía al domicilio, no tiene por qué presuponerse más o menos idóneo que cualquier otro para desempeñar docencia en ese centro (la puntuación en el proceso selectivo no sirve para poder hablar de mayores o menores niveles de cualificación). Otra cosa es la selección de docentes en el ámbito de la educación privada-concertada, que sí se rige por

criterios “de mercado” y que, por lo tanto, permite establecer mayores controles sobre el desempeño efectivo en el puesto de trabajo por parte del titular del centro<sup>125</sup>.

A nivel interno, en los centros escolares públicos, la asignación a grupos vuelve a depender de la elección del profesorado, atendiendo a criterios de antigüedad. Esto hace que, normalmente, los grupos más conflictivos y con mayor dificultad para desarrollar docencia en ellos recaigan típicamente en el profesorado de menor antigüedad o rango (interinos y sustitutos). No obstante, dado que, en principio, no puede presuponerse una relación entre antigüedad y capacidad (los estudios no parecen ser consistentes), tampoco aquí podemos que asumir que haya criterios de “idoneidad” a la hora de cubrir determinados tipos de docencia.

Estas circunstancias complican las conclusiones en relación a la formación/cualificación docente y la justicia escolar. **Según Walzer, cuanto más autónoma sea la institución escolar con respecto a la sociedad general, más probable será el compromiso con la justicia educativa y la equidad en la distribución interna.** Fundamentalmente, porque las presiones tratando de incrementar y marcar las diferencias naturales entre el alumnado, buscando la excelencia, suelen venir sobre todo del exterior de la escuela.

Los centros educativos públicos, en los que el profesorado dispone de una mayor independencia y autonomía, al poseer la condición de funcionarios, deberían alinearse en mayor medida con criterios de justicia. Sin embargo, al no poder asegurar, precisamente en virtud de la autonomía de que goza el profesorado, una asignación más alineada con criterios de idoneidad, es posible que esa autonomía no siempre trabaje en favor de la justicia y la equidad (Fernández Enguita, 2006; Fernández Enguita & Levin, 1989). Por otra parte, en los centros privados y privados-concertados, en los que el profesorado goza, en principio, de márgenes menores de autonomía, la posibilidad de alinear mejor la idoneidad y capacitación docente con las características del desempeño docente (que, además, por lo expuesto más arriba, es probable que ocurra en condiciones de menos dificultad), es probable que las porciones distributivas que reciba el alumnado, se incrementen<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Siempre atendiendo al ideario del centro y a las exigencias de ofrecimiento de resultados a las familias, lo cual mediatiza y pone en cuestión el concepto de “buena docencia” en esos contextos. Lo que sí parece claro es que en el ámbito de los centros privados-concertados es más fácil establecer relaciones entre capacidades docentes y requisitos del puesto docente (idoneidad).

<sup>126</sup> Sin embargo, este hecho no puede ignorar el significado de esas porciones educativas y su valor educativo, emancipador. Lo que motiva esta tesis es, precisamente, la preocupación de que parecemos conformarnos con sólo constatar que el alumnado recibe una porción de “educación” mayor o de más calidad (entendiendo

Para concluir este apartado quiero recoger aquí lo que César Rendueles ha denominado “la anomalía educativa española” calificándolo como “el experimento de un discípulo loco de Pierre Bourdieu para observar la reproducción social a gran escala” (Rendueles, 2020; p. 278), haciendo referencia a la peculiaridad institucional de nuestro país de que el 32% del alumnado no universitario estudia en centros privados-concertados (en su mayoría, de titularidad de la iglesia<sup>127</sup>). Para Rendueles, esta peculiaridad es muy interesante porque representa una imagen “en negativo” de lo que debiera ser un sistema escolar que se predique “equitativo” e “igualitarista”.

Rendueles constata que el grueso de las familias usuarias de esa red privada y concertada proceden mayoritariamente de la clase media y media alta y de la población con mayor estatus social y capital cultural, con lo que la red de escuelas concertadas se constituye, de facto, en un pilar de las ventajas que disfrutaban las familias que ocupan las posiciones de privilegio en nuestro país:

El sistema de conciertos educativos ha sido la forma en que el Estado ha asegurado a la clase media la transmisión de su patrimonio social y cultural, del mismo modo que la burbuja especulativa fue la forma en que le ofreció una vía individual de movilidad social intergeneracional a través de la transmisión del patrimonio inmobiliario. A menudo se señala que, una vez igualadas las condiciones socioeconómicas, la enseñanza concertada española no ofrece mejores resultados académicos. Es cierto, ofrece algo mucho más importante: la reproducción de las condiciones socioeconómicas. (Rendueles, 2020; p. 281)

El resultado de todo ello es que, de manera subvencionada, ese grupo social, representado por las clases medias y medias-altas de nuestro país, ha podido sustraerse de los problemas que la heterogeneidad cultural y escolar acarrear<sup>128</sup>, a través de los procesos de escolarización de las clases populares, preservando su capital social que se transmite así de manera cerrada a la siguiente generación, en un alarde de reproducción social “institucionalizada” como no se produce en ningún otro país de nuestro entorno.

---

por calidad el valor en términos de futuros réditos económicos). Esta observación es, precisamente el objeto de buscar una reconceptualización de la idea de justicia en educación.

<sup>127</sup> No obstante, Rendueles (2020; p. 281) destaca que “aunque la Iglesia controla una parte significativa de la red concertada, los estudios sociológicos muestran que la confesionalidad es una cuestión importante sólo para un porcentaje relativamente pequeño de las familias que acuden a esos centros”

<sup>128</sup> En España la red pública escolariza al 85 % de los inmigrantes, mientras los colegios concertados y privados sólo escolarizan al 15 % restante. El 33 % de los centros públicos españoles se encuentran en entornos socioeconómicos poco favorables (en regiones como Andalucía alcanzan el 55 %), en cambio el 65 % de los privados reciben poblaciones acomodadas (más del 70 % en Madrid o Cataluña) y sólo el 7 % atienden a entornos desfavorecidos. (Rendueles, 2020; p. 281-282)

Evidentemente, la red escolar privada-concertada hace todo lo posible por mantener esa situación de privilegio con toda una serie de estrategias y “triquiñuelas” que mantiene “a raya” a esa parte de la población escolar que no interesa (pese a estar legalmente prohibidas). Esta competencia desleal entre centros públicos y privados-concertados distorsiona (ver más arriba la argumentación de Walzer) al conjunto del sistema educativo español, orientándolo en una senda contraria a la equidad y a la justicia social:

De hecho, la maquinaria segregadora de la concertada está contaminando cada vez más la red pública. Empieza a ser frecuente que los centros públicos recurran a triquiñuelas en los procesos de admisión para promover la *bunkerización* social y librarse de las familias que consideran problemáticas. También cada vez más centros públicos “prestigiosos” dan puntos en los procesos selectivos a los hijos de antiguos alumnos. Otros renuncian voluntariamente a tener comedor escolar para ahuyentar a los alumnos de bajos ingresos que optan a becas de comedor. Es difícil sobrestimar el impacto que algo así tiene en un proyecto igualitarista. (Rendueles, 2020; p. 282)

La consecuencia es que el sistema público español (no por igual en todas las autonomías ni provincias) viene padeciendo, de manera crónica, un lastre sin parangón en el principal recurso integrador de que dispone una sociedad para asegurar una “socialización universal”. A este respecto, **los debates suelen centrarse, según Rendueles, en cuestiones “curriculares” o académicas, buscando mejorar la “igualdad de oportunidades” meritocrática (siempre con la cuestión de la calidad de la enseñanza, como telón de fondo). Sin embargo, para Rendueles el problema no se resuelve por esa vía.**

Quienes ponen el foco en la cuestión de una mejora curricular para poder ofrecer al alumnado menos privilegiado la posibilidad de poder hacerlo con el más privilegiado, está perdiendo de vista la verdadera importancia de la educación escolar:

Los defensores de la meritocracia creen que la potencia igualitaria de la educación reside en su capacidad para proporcionar a los pobres armas con las que competir con los ricos en los campos de batalla del darwinismo social. **Se equivocan completamente. Si la educación es importante para un proyecto igualitarista es porque la educación pública universal desempeña un papel irremplazable como instrumento de socialización democrática.** (Rendueles, 2020; p. 283; el destacado es mío)

La valoración global con la que concluye Rendueles su argumentación, es demoledora:

El sistema educativo español **está diseñado cuidadosamente para evitar las potencialidades igualitaristas de la enseñanza obligatoria.** Un alumno de la enseñanza

concertada, religiosa o no, de una ciudad como Madrid puede perfectamente llegar a la universidad sin haber compartido aula ni una sola vez en los quince años de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato con el hijo de unos trabajadores migrantes. (Rendueles, 2020; p. 284; el destacado es mío)

En suma, lo que se puede anticipar en estos entornos escolares privados (pero subvencionados con fondos públicos) es un proceso “aditivo”, por el cual se suma, a la realidad sociocultural de partida (que ya representa un ventaja en términos de capital cultura), el efecto “escuela” (menos conflictividad escolar, cultura escolar alineada con la cultura familiar), los efectos interactivos de enriquecimiento que se derivan de la convivencia en las aulas con otro alumnado procedente de entornos culturalmente enriquecidos y, finalmente, un profesorado sobre cuya idoneidad para el desempeño docente puede intervenir la institución, facilitando, todo ello, que, efectivamente, el alumnado más acomodado acabe recibiendo una proporción mayor del bien educativo.

Evidentemente, en el caso de los centros públicos, la descripción anterior se puede reiterar, pero como una acumulación idéntica en negativo (no en todos los casos, pero sí podemos aplicar esta idea al conjunto). Es evidente que todo ello perfila un esquema de injusticia. Estas diferencias en el “éxito” de la privada/concertada en comparación con la pública (atendiendo a este conjunto de elementos positivos y negativos que se superponen en uno y otro caso) es lo que precisamente, se utilizará argumentalmente por parte de algunos sectores para defender el modelo vigente que, como señalaba Rendueles, parece todo él diseñado para promover la injusticia.

### **3.2.3. Otros factores que afectan a la distribución de la educación escolar**

Hasta aquí he estado considerando el problema de la (des)igualdad de oportunidades educativas desde una perspectiva que podríamos denominar institucional u organizativa, genérica, referida a las disposiciones general del sistema (universalización de la educación, extensión de la escolaridad, niveles de comprensividad). En esta perspectiva, las desigualdades educativas que se derivan de su pertenencia a un determinado contexto social-familiar y a sus condiciones personales se consideran de manera integrada, “encarnadas” en el sujeto.



Por otra parte, en el apartado anterior he presentado algunas ideas relativas al problema de la asignación de puestos escolares y las cuestiones del agrupamiento del alumnado, como problema práctico de distribución, vinculado a la unidad “centro educativo”. Ambas cuestiones se relacionan con “grandes decisiones” de política educativa y pueden interpretarse como la forma en la que se busca, en una determinada sociedad, **incrementar los niveles de justicia social a través de su sistema escolar**. Nada nos dicen acerca de la educación que se practica, sólo se busca garantizar la provisión de la escolaridad y que se haga en condiciones equitativas (a través de una asignación escolar que aminore la tendencia reproductora del sistema).

En este apartado lo que se hará es presentar otra orientación, más cercana al aula y a las decisiones propias del profesorado que dirige los procesos educativos, centrada en el análisis de **en qué medida las prácticas pedagógicas promueven una educación para la justicia social**, es decir, en qué medida estas prácticas generan una transformación en el alumnado que le permita desarrollar actitudes y perspectivas compatibles con condiciones sociales que pueden considerarse justas<sup>129</sup>.

Evidentemente, esta segunda forma no puede ser considerada independiente de la primera, puesto que cualquier organización de aula que pretenda promover la idea o la educación para la justicia social debe ser, a su vez, intrínsecamente justa y ser percibida así por el alumnado.

En esta segunda perspectiva, en la literatura dedicada a hacer análisis de la justicia en el entorno escolar (Adams, 2014; Adams et al., 2016; Bogotch & Shields, 2014; Resh & Sabbagh, 2016), se suelen incluir modelos pedagógicos específicamente orientados a generar un “despertar” en el alumnado en relación con la idea de justicia y a la necesidad de justicia, buscando su alineamiento activo con un compromiso contrario a la injusticia y su lucha (más o menos militante) por la justicia social. Estos planteamientos, que suelen presentarse bajo diversas denominaciones (Resh & Sabbagh, 2016 identifican las expresiones “pedagogía crítica”, “pedagogía auténtica”, “pedagogía productiva”, “pedagogía creativa”, “pedagogía transformadora”...) y que yo aquí englobaré

---

<sup>129</sup> A nivel de aula sería posible entrar a valorar la justicia en las prácticas escolares considerando aspectos como el grado de inclusividad del currículo, las metodologías o los sistemas de evaluación. También, el tipo de relaciones y clima de aula, así como las percepciones del alumnado acerca del clima de justicia que reina en su centro y en su aula. La cuestión de las medidas de atención a la diversidad y los sistemas de compensación de desigualdades dentro del aula, podrían ser también objeto de análisis a este nivel. Sin embargo, considero que esta dimensión más didáctica y curricular de las relaciones entre justicia y educación está mucho más explorada en nuestro contexto, por lo que he decidido no considerarla en este análisis.

genéricamente, bajo la expresión de “pedagogías críticas”, a su vez, se han teorizado (Adams, 2014) identificando dentro de ellas dos corrientes distintas: lo que ella denomina *educación para la justicia social* (EJS) y la *justicia social en la educación* (JSE).

Aunque ambas orientaciones comparten muchas coincidencias, difieren en sus orígenes y planteamientos epistemológicos. Mientras que los primeros poseen un origen centrado en la lucha de clases y los movimientos emancipatorios desde la educación (a partir, sobre todo, de Freire), los segundos se relacionan más con los movimientos activistas norteamericanos, relacionados con la lucha por los derechos sociales. En este sentido, mientras que quienes se alinean con los modelos críticos relacionados con la *educación para la justicia social* (EJS) ponen más su énfasis en la equidad, la injusticia y la desigualdad social y económica, desde la perspectiva de la *justicia social en la educación* (JSE) ponen más el énfasis en las políticas de derechos civiles, el reconocimiento y la participación de grupos culturales y sociales (Adams, 2014).

No obstante, hay que decir que estas diferenciaciones son más teóricas que prácticas, ya que el solapamiento en cuanto a objetivos y discursos parece ofrecer una perspectiva de relativa uniformidad argumentativa (muy vinculadas, a los movimientos de liberación y los enfoques críticos marxistas y neomarxistas) pero, a su vez, los muchos matices y planteamientos con que se describen las muchísimas iniciativas que se han venido desarrollando hacen pensar que la característica común más relevante es la pluralidad de planteamientos que impiden una visión integrada y única (sobre todo en las perspectivas cercanas a la *justicia social en la educación*).

Las iniciativas alineadas bajo el epígrafe de *justicia social en la educación* (JSE) comparten con la *educación para la justicia social* (ESJ) una investigación sobre cómo las diferencias de los grupos sociales se han encuadrado históricamente para racionalizar y justificar las relaciones desiguales de los grupos sociales, para reproducir patrones de ventaja y desventaja social en la escolarización, así como en otras instituciones sociales como la atención sanitaria, el acceso a la riqueza y al capital, o la aplicación de la ley. En este sentido, la JSE y la ESJ difieren de un enfoque paralelo sobre la diversidad *per se* (multiculturalismo), en el sentido de que el enfoque de la diversidad multicultural se limita a la comprensión y el reconocimiento de las diferencias sociales y culturales, mientras que la JSE y la ESJ exploran las formas en que esas diferencias, aunque se reconozcan como valiosas e importantes por derecho propio, también han permitido a los grupos dominantes

***racionalizar su privilegio y justificar la injusticia y las desigualdades que experimentan aquellos que están en desventaja por su diferencia*** (Adams, 2014).

De manera más específica, las iniciativas que se agrupan bajo la etiqueta de *justicia social en la educación* (JSE) pueden interpretarse como formas derivadas de los planteamientos progresistas de aprendizaje social de John Dewey. Hay que recordar que Dewey, en sus escritos, ponía a las escuelas al servicio de una sociedad democrática y pluralista, proponía que las escuelas involucraran al alumnado (a través del diálogo y la investigación) en cuestiones sociales controvertidas, con un enfoque de la educación basado en la experiencia. En este sentido, puede decirse que adoptó una posición comprometida y activista afirmando que “Aparte de la participación en la vida social, la escuela no tiene ningún fin ni objetivo moral” (Dewey, 2008).

De este modo, en muchos planes de estudio y aulas orientadas a la *justicia social en la educación* (JSE) se intenta que ***el conocimiento de la injusticia y la acción para erradicarla estén conectados***. El esfuerzo educativo, la selección curricular, intenta relacionar la concienciación y la teoría crítica con el conocimiento y la información para permitir que los estudiantes reconozcan las oportunidades de justicia social en situaciones locales y eventos cotidianos, lo que significa que tienen la oportunidad de intervenir y actuar. Estos enlaces curriculares y pedagógicos ofrecen situaciones en las que los estudiantes pueden/deben pasar a la acción para cambiar las situaciones de injusticia sobre las cuales toman conocimiento.

Se parte de la premisa de que el conocimiento, el proceso de prestar atención al mundo que nos rodea, desencadena la “conciencia”. Además, se apoya el “análisis” ***como una condición necesaria para la acción***. La conciencia, el análisis, la acción y la responsabilidad/alianza son componentes esenciales para los educadores de la justicia social ***comprometidos con cambiar sistemas e instituciones opresivos para crear mayor equidad y justicia social*** (Love, 2000). Algunos autores han sugerido que la experiencia de participación en sí misma, en lugar de la mera comprensión crítica o el conocimiento de desigualdades sociales separadas del compromiso, proporciona un impulso para que el alumnado se comprometa con problemas de injusticia que se puedan dar en su entorno. Muchos libros y títulos de libros, como “*Educadores Activistas*” (C. Marshall & Anderson, 2009), afirman los vínculos entre el conocimiento y la acción.

En nuestro contexto, las iniciativas que más se asemejan a la idea de promover la justicia social en la educación (JSE) son las conocidas como **Comunidades de Aprendizaje** (Díez Palomar & Flecha García, 2010) con un profundo arraigo y larga trayectoria en nuestro país. Otras iniciativas encuadrables en este perfil, de reciente aparición, pero muy pujantes, son las que se han popularizado como modelos de **Aprendizaje por Servicio** (Batlle, 2011; Latorre et al., 2019; Rodríguez-Gallego & Ordóñez-Sierra, 2015). En ambos casos, lo que nos encontramos son iniciativas que usan los problemas de justicia social existentes en el entorno como recurso de aprendizaje, al tiempo que promueven la acción orientada al cambio y la transformación social:

La metodología del Aprendizaje Servicio (desde ahora ApS), que hunde sus raíces en la filosofía y pedagogía de John Dewey y en la pedagogía crítica de Freire, ha supuesto desde sus inicios una valiosa herramienta para promocionar el aprendizaje a partir de las experiencias y acciones de servicio a la comunidad. Furco (2002) define el ApS como una combinación entre el servicio comunitario y el aprendizaje académico, por lo que existe una base curricular que invita a la reflexión. Batlle (2009) remarca en el ApS el valor formativo de las acciones solidarias para conseguir aprendizajes significativos tanto en conocimientos, como en habilidades, actitudes y valores. (Latorre et al., 2019; p. 2)

Es fácilmente comprensible que, dado que cada “proyecto” de transformación es idiosincrático y, posiblemente, único, en aspiraciones, objetivos y metodología, la apariencia de este planteamiento sea de lo más fragmentaria. Varían en función de las poblaciones objetivo (alumnado en situación de marginalidad, poblaciones excluidas, entornos carcelarios, barrios deprimidos, colectivos vulnerables, etc.), de las orientaciones (psicología del desarrollo, trabajo social, pedagogía social, etc.) o del ámbito institucional (clima escolar o del campus, políticas, procedimientos, relaciones). Posiblemente, su principal aglutinante sea el hecho de que **pretenden promover activamente la justicia social (la transformación social) y, al mismo tiempo, hacer progresar el aprendizaje, especialmente entre el alumnado desfavorecido.**

Por su parte, la *educación para la justicia social* (EJS) se basa más (enfatisa más) en un análisis de las múltiples y específicas manifestaciones de las dinámicas sociales de opresión generalizadas. Desde este punto de vista, las manifestaciones específicas de la opresión pueden verse en las identidades sociales histórica y culturalmente contextualizadas que comparten las comunidades privilegiadas o desfavorecidas por las desigualdades estructurales. La omnipresente desigualdad sistémica que se ha normalizado en la

conciencia tanto de sus beneficiarios como de aquellos a los que perjudica, se examina en las manifestaciones de opresión como el racismo, el sexismo, el clasismo, el heterosexismo, la opresión transgénero, la opresión religiosa, la opresión por discapacidad, el envejecimiento y el adultismo, ya sea que se entiendan como niveles de opresión que se entrecruzan a nivel social/cultural, institucional o individual/interpersonal. También pueden analizarse desde las cinco “caras” de la opresión propuestas por Young (I. M. Young, 2000b).

No cabe duda de que la “pedagogía crítica” y la obra de (Freire, 2009, 2012) pueden considerarse como una de las prácticas educativas más influyentes que ha intentado enseñar la justicia social. Esta pedagogía, que ha inspirado a muchos estudiosos de la educación (por ejemplo, Giroux, 2003, 2004, 2011; McLaren & Farahmandpur, 2006; McLaren & Kincheloe, 2008) desafía las estructuras sociales de opresión existentes (por ejemplo, la raza, el origen étnico) y, en su lugar, imagina una sociedad basada en valores democráticos humanos e igualitarios. Para lograr este objetivo, se rompen las jerarquías en el aula, y tanto los estudiantes como los profesores se colocan en posiciones *agentivas*<sup>130</sup> que están destinadas a afectar al cambio. Específicamente, en lugar de entregar un conjunto de conocimientos a un grupo de estudiantes pasivos, el papel de los docentes es el de ***empoderarlos a través de la consideración de sus experiencias y el desarrollo de una conciencia de los problemas sociales que caracterizan la realidad social histórica y política en la que viven***. En esta concepción, la responsabilidad de las desigualdades sociales se atribuye a la propia estructura básica de la sociedad, más que a la diferencia (es decir, a la diversidad multicultural), o a los atributos y prejuicios individuales (por ejemplo, la pereza o la apatía de quienes toleran la exclusión) (Rozas, 2007).

La *educación para la justicia social* (EJS) se nutre de los desarrollos realizados, desde diferentes perspectivas, de lo que se ha denominado “pedagogías experienciales, activas e inclusivas” (Adams, 2014, 2016, 2022; Belavi & Javier Murillo, 2020; Boal, 2009; Freire, 1991, 2012; Horton & Freire, 1990; Martín López Calva, 2009; Mendoza, 2022; Sánchez-Santamaría et al., 2013; Simón et al., 2019). **Una de las características esenciales de este enfoque es que concede idéntica importancia al currículo (lo que se aprende o enseña) como a la didáctica (cómo se aprende o enseña, en clara referencia al “currículo oculto” señalado por la pedagogía crítica).**

---

<sup>130</sup> Sobre el concepto de “agencia” en educación ver Zavala Berbena & Figueiras (2014), Frankfurt (2006) o Taylor (1985)

En la tradición de la *educación para la justicia social* (EJS), el currículo y la didáctica, tomados conjuntamente, facilitan el tratamiento de las cuestiones de justicia social a un nivel de conciencia personal (*concientización*), persiguiendo a través de esta transformación personal el cambio social, en una perspectiva de impacto a más largo plazo. Este matiz resulta clave para diferenciarlo del planteamiento anterior (*justicia social en la educación*-JSE) que vinculaba el aprendizaje y la acción educativa a la acción inmediata, transformadora.

Otros objetivos de este enfoque son la apertura a diferentes perspectivas sobre cuestiones sociales complejas, el reconocimiento y análisis de los ejemplos cotidianos de violaciones de la justicia social y la motivación para actuar en favor del cambio social, pero siempre dando “voz” a los protagonistas del acto educativo que son los propios educandos y siendo estos quienes definen “la agenda” educativa en un proceso de relación dialógico. Estos objetivos de aprendizaje concretos y personalizados de la EJS son congruentes con los objetivos curriculares más tradicionales de la teoría y el legado histórico de la investigación crítica.

Desde la EJS se espera que los procesos de cambio educativo a corto plazo (centrados en quien se forma), sean congruentes con los objetivos de justicia social a largo plazo, independientemente de cómo se teoricen, es decir, que los procedimientos o las didácticas sean en sí mismas colaborativas, democráticas, participativas, inclusivas y atentas a los conocimientos, perspectivas, preocupaciones e intereses de todos los participantes. Es en parte, por esta razón de congruencia, que la EJS prioriza la didáctica y el proceso en relación con el contenido curricular y la estructura institucional, el “cómo” como condición previa al “qué”.

A pesar de la variedad de sus objetivos y planteamientos, las pedagogías críticas (EJS y JSE) comparten una serie de atributos. En primer lugar, todas ellas tienen una visión crítica de la educación normativa, funcionalista y de los acuerdos sociales que la apoyan.

Específicamente, sostienen que, en lugar de promover la acción del alumnado hacia el cambio y la justicia social, la escolarización normativa adopta un enfoque instrumental y técnico del aprendizaje que obstaculiza dicha acción (Ritchie, 2012). Estas presiones de “modo performativo” (Ball, 2003; Bernstein, 1998; Luengo Navas & Saura Casanova, 2013) implican la tendencia del profesorado a controlar fuertemente lo que se enseña, y se espera que el alumnado responda de una manera prescrita y de acuerdo con sistemas externos de recompensa y castigo (Lupton & Hempel-Jorgensen, 2012).

En segundo lugar, en claro contraste con estas presiones, las pedagogías críticas (JSE y EJS) abogan por la potenciación tanto de docentes como del alumnado, concediendo a todos un alto grado de agencia y autonomía lo que permite a docentes y a alumnado convertirse en activistas y defensores de la justicia social (Cochran-Smith et al., 2009; Zeichner, 2009). ***Lo que se persigue, de manera específica con todo ello es que el alumnado experimente una transformación en términos de aprendizaje a través de la “problematización, el cuestionamiento y el replanteamiento”*** (Lawson et al., 2013; p. 107). ***Además, se espera que el profesorado aplique su experiencia y capacidad para decidir y dirigir, de manera autónoma, los procesos didácticos, en diálogo con su alumnado, en lugar de dejarse manejar por limitaciones y recursos externos*** (Lupton & Hempel-Jorgensen, 2012).

En general, las pedagogías críticas **hacen hincapié en el fomento de las relaciones comunitarias entre alumnado y entre alumnado y docentes sobre la base de la confianza**. Es decir, además de desarrollar una cultura intelectual en el aula, se espera que el profesorado cree una relación con el alumnado, fomentando la participación aplicando pedagogías democráticas e inclusivas y contribuyendo así a obtener resultados más igualitarios de la educación formal (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Por todo ello, no es de extrañar que el tema de la justicia social y sus relaciones con la formación del profesorado sea una cuestión polémica que interesa a todos (Cochran-Smith et al., 2009; McDonald & Zeichner, 2009; Zeichner, 2009). Dados sus vínculos con las políticas estatales, los programas de formación y acreditación de profesorado se enfrentan al reto crónico de elegir entre un enfoque centrado en la promoción de la justicia social, por la vía del compromiso con los enfoques críticos que he venido presentando, y un enfoque que siga centrado en el conocimiento de las estructuras institucionales y sociales de la escolaridad, tal y como la conocemos, que reproducen y perpetúan las desigualdades entre los estudiantes, la meritocracia, el performativismo y la injusticia social (Ball, 2003; Luengo Navas & Saura Casanova, 2013; McDonald & Zeichner, 2009).

Cochran-Smith (2010) señala estos retos al tiempo que pide a los programas de formación de docentes que reconceptualicen sus esfuerzos sobre la base de “una teoría de la justicia” que tenga objetivos explícitos; “una teoría de la práctica” que vincule la justicia social con una comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, del papel del profesor y de los conjuntos de conocimientos y habilidades pertinentes; y “una teoría de la formación del profesorado” que comprenda el aprendizaje del propio profesorado, las estructuras de apoyo institucional



y los resultados de aprendizaje adecuados. Su propuesta incorpora una teoría de la justicia con un generoso reconocimiento del papel, los conocimientos, las habilidades y las estructuras de apoyo que se requieren si se quiere enseñar y aprender con una perspectiva de justicia social.

Tal vez porque la formación del profesorado se ha convertido en el “punto cero” de los ataques y las defensas de las posiciones críticas en educación, los objetivos de justicia social de los programas de formación de docentes han sido criticados y también defendidos por múltiples razones (Cochran-Smith, 2010; Cochran-Smith et al., 2009; McDonald & Zeichner, 2009; Zeichner, 2009). Las críticas se centran en (1) la variación de los significados de la “justicia social” expresada por los programas de formación del profesorado (es decir, su atención a la identidad cultural/étnica; su compromiso con el cambio de las estructuras sociales, económicas e institucionales no equitativas; su enfoque en la educación cívica o democrática, y/o su incorporación de la participación de la comunidad y de los padres); y (2) una supuesta dicotomía entre la valoración de la materia tradicional, el conocimiento y las habilidades básicas, por un lado, y la idea errónea de que el análisis crítico de la desigualdad social se traduce en una empresa educativa anti-intelectual “buscando el simple bienestar”.

Los ataques ideológicos y de libertad de expresión contra los programas de preparación de profesores orientados a la justicia pueden considerarse versiones, principalmente, de la segunda línea de crítica, es decir, la idea errónea de que la educación y la investigación deben estar divorciadas de la política, que la libertad de expresión puede separarse de la responsabilidad moral y que enseñar a los candidatos a profesores sobre los contextos sociales de la educación constituye en sí mismo un ataque a su libertad de pensamiento o de expresión. Aunque se trata de críticas serias, la respuesta también es seria, ya que se enmarca en la perspectiva de la formación de profesores en justicia social:

Desde la perspectiva de la justicia social, promover el aprendizaje de los alumnos incluye enseñar gran parte del canon tradicional, pero también incluye enseñar a los alumnos a pensar de forma crítica y a cuestionar la universalidad de ese conocimiento .... [Los programas de justicia social] se concentran en el conocimiento y la responsabilidad y critican las desigualdades que conllevan .... [El conocimiento y la justicia] son objetivos complementarios. De hecho, muchos sugieren que la atención a la crítica social y a la mejora de la sociedad motiva a los estudiantes y estimula la adquisición de conocimientos. (Cochran-Smith et al., 2009; p. 635-636)



Yo comparto estas ideas, en su mayoría, pero creo que debe ser matizada considerando la naturaleza específica de la relación educativa. En mi opinión, como argumentaré más adelante, ***no deben confundirse los objetivos de transformación social y política, con los objetivos educativos, orientados a colaborar en la transformación del educando para que alcance la capacidad de ser un actor político, promotor del cambio social hacia la justicia.*** Son cuestiones relacionadas, pero diferentes.

En este capítulo he realizado una síntesis descriptiva de las formas en que se ha concretado el esfuerzo de justicia social, distributiva en el ámbito de la educación escolar. Esta aproximación al estudio y reflexión en torno a la justicia a la educación me parece **imprescindible, pero también parcial, limitado e insuficiente.** Además, paradójicamente, creo que el efecto que ha provocado su primacía, con respecto a una visión más completa de la justicia en educación que trascienda la mera búsqueda de efectos sobre la justicia social, para adentrarse en la búsqueda del desarrollo de procesos de subjetivación más alineados con la justicia, ha sido, justamente, **el de conducir a prácticas educativas incapaces de promover aquello que pretenden, un incremento general en la justicia social y en el bien común.** En cierto modo, es una conclusión similar a la que ya llegara Martínez García:

la justicia distributiva es adecuada para pensar los problemas de la equidad vinculados a cómo distribuir recursos económicos que mejoren la educación. Pero es absurdo pensar que los problemas de equidad en educación pueden tratarse de forma completa con las herramientas propias de la justicia distributiva” (Martínez García, 2017; p. 128).

En el fondo, y apoyándonos en las tesis de (Benner, 1990, 1998, 2015) y de (Benner & Stepkowski, 2011) lo que se deduce de esta forma de entender y analizar la justicia en educación, es una cierta subordinación de la *praxis* social educativa a otras *praxis* sociales (fundamentalmente la política y la económica). Lo argumento en el siguiente capítulo.

## 4. Limitaciones de la justicia distributiva en educación

[...] transformando a los hombres en mercancías y dinero, este perverso mecanismo económico ha dado vida a un monstruo, sin patria y sin piedad, que acabará negando también a las futuras generaciones toda forma de esperanza.

(Ordine, 2013; p. 11)

Pensar la educación en términos distributivos es situar a la educación en una senda economicista (o en la lógica de la economía) y, por ello, subsumida a la política<sup>131</sup>. En la introducción a su libro *Justicia Local* Elster (1994; p. 13) lo explica perfectamente:

Una definición clásica de la economía afirma que ésta se ocupa de una distribución de recursos escasos con usos alternativos. Una definición igualmente conocida de la política es que se encarga de determinar “quién recibe qué, cuándo y cómo”. Según estas definiciones, los temas tratados en este libro [Justicia Local] pertenecen tanto a la economía como a la política.

**Pero...¿la educación es un bien distribuible? ¿Qué es lo que se distribuye? ¿Puede ser equiparada, en sus criterios de distribución, a una distribución de un bien escaso, en términos económicos? ¿Realmente es un tipo de “capital”? ¿Hasta dónde se puede llevar esta analogía?**

El impulso inicial para pensar la educación en términos distributivos surge de la intuición de que la educación requiere de unos recursos, de una inversión (económica o con valor económico), y de la idea metafórica de que *su efecto* contribuye a generar un “capital” en quien se educa (teorías del capital humano y del capital cultural). Este **capital humano y cultural** (y aquí está la clave) va a resultar determinante, en una sociedad tecnológicamente

---

<sup>131</sup> No educativa o pedagógica. Situar en esta senda es salir del ámbito de lo educativo para entrar en el ámbito de lo económico, lo político y, por ello, de la filosofía política y argumentación sociológica. Y es precisamente por estas cuestiones por las que la educación es un terreno permanente de debate y confrontación política (desde luego, no por su significado educativo intrínseco).

avanzada, del nivel de ingresos futuros y, por tanto, del nivel de bienestar. **Distribuir equitativamente la educación (signifique esto lo que signifique) es, por tanto, la antesala de la distribución equitativa del capital humano que va a determinar el bienestar futuro de los ciudadanos que se *educan*.**

También, desde una perspectiva más social (no tanto desde la perspectiva del individuo), al hablar de igualdad y justicia, solemos considerar la equidad de la distribución de recursos económicos como la renta y la riqueza. Sin embargo, Amartya Sen y Martha C. Nussbaum han llamado repetidamente nuestra atención sobre el hecho de que la mera posesión no implica necesariamente un aumento de la utilidad, ya que una persona podría ser incapaz de beneficiarse de los recursos económicos adicionales que se le proveen o a los que tiene acceso (como consecuencia de las políticas de equidad). Sin embargo, esto puede no depender tanto de la heterogeneidad individual<sup>132</sup> **como de la capacidad individual de transformar los recursos en comportamientos para funcionar adecuadamente**<sup>133</sup>.

Ser capaz de leer, calcular y procesar la información puede considerarse un funcionamiento necesario para llevar una vida social normal (es decir, hacer una vida en público plena, sin limitaciones). Hay toda una serie de actos de la vida cotidiana que requieren cierta educación para ser realizados con éxito: utilizar el transporte público, encontrar una dirección, comprobar una cuenta en un restaurante, firmar un cheque, inscribir a su hijo en la escuela, leer las instrucciones de un electrodoméstico, etc. Todo ello define lo que podríamos entender por “capital cultural” (Bourdieu, 2003, 2011).

Esto es un hecho que se reconoce no sólo desde la educación, la sociología o la filosofía política (relacionada con la justicia distributiva y la equidad social), sino que se asume desde la teoría económica<sup>134</sup>. A firma Checchi (2006; p. 15) que

---

<sup>132</sup> Ver la discusión sobre las relaciones entre igualdad y heterogeneidad en Roemer (1996)

<sup>133</sup> La exposición de las diferencias entre recursos, funcionamientos y capacidades se encuentra en Sen (1992). Un ejemplo típico de lo que se entiende por *funcionamiento* es el siguiente. Consideremos una distribución gratuita de ordenadores a las familias del alumnado de una escuela. ¿La igual distribución del ordenador a todas las familias implica una distribución auténticamente igualitaria? La respuesta depende de la capacidad de esas familias de utilizar los ordenadores para ayudar a los niños a hacer sus tareas. Si algunas familias sólo tienen estudios muy primarios y no pueden manejar un ordenador porque no pueden entender las instrucciones o su manejo (es decir, tienen, a este nivel, un *funcionamiento* limitado), las desigualdades persisten, ya que no garantizan la *igualdad de capacidades* para ayudar a los niños a aprender, a pesar de la igualdad formal en su distribución. El problema persistiría incluso con una distribución más “equitativa”, por ejemplo, dando un ordenador más potente a las familias menos favorecidas, o añadiendo otro tipo de dispositivos o recursos.

<sup>134</sup> La coincidencia es sólo en el reconocimiento del interés público de una educación mínima en toda la ciudadanía. Las motivaciones son bastante divergentes.

deberíamos estar convencidos de que las capacidades de lectura e informática en toda la población constituyen un bien público no excluible, ya que permiten una organización más compleja de la vida social. En tal caso, la provisión pública de educación obligatoria es equivalente a la provisión de cualquier otro bien público. Siempre que las externalidades de las elecciones individuales sean lo suficientemente fuertes, hay buenas razones (al menos desde el punto de vista económico) para garantizar una producción positiva de la misma. Los bienes públicos se caracterizan por la subproducción en una solución de mercado, porque la demanda privada no alcanzaría la provisión óptima. Esto puede ofrecer una justificación para la difusión generalizada de cierta educación obligatoria y gratuita en todos los estados modernos desde la Revolución Francesa.

Al margen de la jerga economicista y del planteamiento centrado meramente en la utilidad económica que rezuma el párrafo, su contenido remite claramente a la idea de que el funcionamiento social general requiere de una inversión en educación que genere un capital humano mínimo que permitan una organización social compleja, propia de las sociedades modernas. Y sitúa en ello, como ya sabemos, uno de los orígenes causales de la escolarización obligatoria en los Estados Modernos.

Este conjunto de convicciones e ideas son las que están a la base del énfasis en las políticas distributivas en educación, defendidas tanto por sectores progresistas/igualitarios como por sectores conservadores/neoliberales. Las motivaciones por las que unos y otros defienden la justa distribución de oportunidades educativas son diferentes, **pero las creencias a partir de las cuales argumentan esta necesidad son esencialmente las mismas (fundamentalmente, de naturaleza económica).**

Y es esta creencia común, que no se discute (la del énfasis en la igualdad social, es decir, en la justicia, en virtud de lo económico) la que ha propiciado la entrada en el análisis educativo de la perspectiva económica. Primero, de manera muy limitada, pero con el auge de las sociedades neoliberales, de manera absolutamente hegemónica con la ***Teoría del Capital Humano***.

La idea que intentan “modelizar” los teóricos del capital humano es la de que educar y formarse supone invertir tiempo, esfuerzo y destinar unos espacios y materiales a ello (recursos, con valor económico), bajo la creencia de que de ello permite obtener, a medio y largo plazo, una rentabilidad económica a partir de la actividad laboral:

Lo que une todo esto es la idea básica de que la adquisición de educación en una economía moderna proporciona oportunidades para que los individuos inviertan en sí mismos; a

diferencia del gasto en defensa, el gasto público en educación es, en cierta medida, el resultado de las decisiones individuales registradas en momentos distintos a los de las elecciones y estas decisiones privadas están profundamente influenciadas por los rendimientos económicos esperados. (Blaug, 1970; p, xvi).

Las aplicaciones de la *Teoría del Capital Humano* han sido amplias y con aportaciones interesantes, desde la perspectiva de la utilidad y la previsión económica, en estimaciones relativas al gasto de las empresas en formación, la estimación del beneficio de la inversión en educación y formación, las decisiones de las familias sobre consumo, tiempo de trabajo y educación y sobre las relaciones entre formación e ingresos (G. S. Becker, 1996).

Al final, entender la educación como un “bien” o un recurso distribuible, se relaciona con la previa interpretación del trabajo como una simple mercancía más. Si se considera el trabajo una mercancía, los procesos orientados a producir las habilidades y las destrezas que definen la mercancía “trabajo” (entre los cuales destacan, los procesos educativos), **pasan a ser, también, procesos económicos, regidos por los mismos principios por los que se rige la economía y los procesos de producción.** De esta manera, la educación pasa a ser una cuestión económica, sometida a sus mismos criterios y medidas de valor.

Sin embargo, decía Menze (1980; p. 269-270), desde la tradición de la reflexión pedagógica alemana<sup>135</sup>, que la “educación significa acción desde fuera sobre el hombre en el devenir. Es el conjunto de las medidas necesarias para guiarlo. La formación<sup>136</sup> designa el proceso de desarrollo en el que se manifiesta al exterior algo interior.”.

Esto es, podemos asumir que educación y formación, siendo fenómenos íntimamente relacionados, son diferentes. El uno alude a un proceso de influencia externa (educación), mientras que el otro alude a un proceso de desarrollo interno (*Bildung*), propio e íntimo, que se manifiesta externamente (resultado de ese proceso) (Marrero Acosta & Sosa Alonso, 2020).

Volviendo, entonces, a la cuestión general que nos ocupa, plantear el problema de la *distribución* de la educación podría implicar hacerlo, como he comentado, desde la perspectiva del **reparto del recurso** (la influencia educativa, la enseñanza, la escolaridad) o desde la perspectiva del **efecto que genera** (aprendizaje, formación, capital humano),

---

<sup>135</sup> Que describiré más ampliamente más adelante.

<sup>136</sup> *Bildung* en el original.

considerando su retorno económico, en términos de *capital humano y cultural* del individuo que se ha formado y de la sociedad que lo mantiene.

Es la misma idea/conclusión a la que llegó (Coleman, 1966) en su conocido trabajo en torno a la igualdad de oportunidades, en el que, tras hacer un análisis acerca de las posibles fuentes de desigualdad en educación, concluía que las definiciones de igualdad de oportunidades educativas se dividen claramente en dos grupos: por un lado, igualdad en **los recursos de entrada** (los aportados a la escuela por la acción de la administración escolar, entre los que se encuentran sus instalaciones, el plan de estudios, los profesores; los aportados a la escuela por el conjunto de su alumnado, el bagaje educativo que su presencia aporta a la escuela; y las características intangibles -como la “moral”- que resultan de la interacción de todos estos factores) y **los efectos de la escolarización**, por otro.

En el fondo, y desde otra perspectiva, vendría a ser la causa del eje del debate que establecieron Rawls (1995), Dworkin (1977), Nussbaum (2007, 2011a) y Sen (1992, 2010) acerca de si el objeto de la justicia distributiva debía ponerse en los medios, en los recursos o en las capacidades, pero aplicado al caso de la educación.

En este apartado, por tanto, quiero reflexionar acerca de la plausibilidad de aceptar que la educación sea un “bien” distribuible al uso, como cualquier otra mercancía, y acerca de las posibilidades y efectos que se derivan de considerar que la exposición a ese bien, previamente distribuido (la educación) tenga verdadera capacidad de generar transformaciones en el sujeto que se educa con valor económico, tal y como predica la teoría del capital humano. El efecto final de esta reflexión será el de ayudarnos a determinar hasta qué punto las aproximaciones a la justicia en la educación, desde una perspectiva distributiva (que es equivalente a decir “económica” o política) es adecuado o útil (también, de manera indirecta, ayudará a determinar hasta qué punto distrae o estorba a una mirada *pedagógica*).

#### **4.1. Limitaciones a la idea de educación como un recurso *distribuible***

Situándonos en la primera perspectiva, la del reparto de la influencia educativa (la distribución del “bien” educativo en sentido estricto, directo), los problemas distributivos aparecen a partir del momento en que se conceptúa el “bien” como un recurso limitado y

finito y, por tanto, escaso. Sin embargo, yo ***no considero que la educación, en sí misma, pueda ser interpretada como un bien limitado y finito, sólo lo son los recursos económicos, humanos y materiales que la hacen posible*** (es decir, la escolarización).

La educación, como fenómeno, no es el conjunto de los recursos que se le destinan para la escolarización ni el bienestar futuro al que la “formación”, convertida en rentabilidad económica por la vía del trabajo, pueda dar acceso. Esos recursos, destinados a la escolarización, persiguen sólo una cosa: crear las condiciones que permitan que la educación ocurra, ***pero no son la educación ni la formación en sí.***

De manera específica, lo que permite que la educación ocurra es que el educando y el educador coincidan en un momento (síncrono o asíncrono) y en un lugar (físico o virtual). Toda la inversión en educación va orientada sólo a provocar ese único fenómeno: que un humano, con la condición de educador<sup>137</sup>, y un humano necesitado de educación para formarse, coincidan con conciencia de sus respectivos roles para dar lugar a ese fenómeno que denominamos “educación/formación”.

Pero una vez lograda esa confluencia educador-educando, una vez satisfechos unos mínimos (y da igual que sea en una costosa aula supertecnificada del primer mundo que bajo un baobab en la sabana africana), **lo que pueda surgir de ese encuentro es bastante impredecible y, desde luego, no queda limitado, a priori, sólo por las condiciones económicas y materiales del encuentro.**

Como nos dice (Martínez García, 2017), siguiendo a Lizcano (1999), hay que tener cuidado con las metáforas y las analogías porque pueden inducir esquemas de pensamiento erróneos. De hecho, tanto la idea de “capital humano” como la de identificar la educación con un “recurso” distribuible, son metáforas y analogías que inducen determinados esquemas de pensamiento que pueden distorsionar la interpretación que se haga de lo que es la educación.

Conceptualizar la educación como un bien económico, finito y limitado, subsumiéndola a la *escolarización*, puede llevar, por ejemplo, a pretender introducir criterios utilitaristas en su

---

<sup>137</sup> Al que previamente se le ha tenido que formar, reconocer e invertir en tal condición, lo que a su vez implica una inversión de recursos económicos.

gestión, vinculados a la idea de *eficiencia* de la educación. Checchi (2006; p. 27) lo expresa abiertamente:

Cuando los diferentes logros educativos se derivan de las diferencias en la dotación de talento, no hay ninguna razón (al menos por motivos de eficiencia) para intervenir con el fin de facilitar el acceso a la educación de los individuos menos dotados. Desde el punto de vista de la eficiencia, habría que valorar el gasto de una unidad monetaria adicional en la educación de los más dotados frente al gasto de la misma cantidad en los menos dotados. Las razones de equidad pueden aconsejarla, pero las razones de eficiencia pueden actuar en sentido contrario. En cambio, si la educación diferencial es el resultado de la desigualdad de la riqueza (o de los ingresos), entonces ya hemos mencionado que las políticas redistributivas mejoran tanto la equidad como la eficiencia.

El *principio de eficiencia* al que se alude puede enunciarse de la siguiente manera: un sistema se dice que es eficiente cuando no es posible mejorar la utilidad o rendimiento de una parte del sistema sin, simultáneamente, perjudicar a otra en la misma medida. O, dicho de otra manera, un sistema es ineficiente cuando es posible mejorar una parte del mismo sin que ello suponga empeorar la situación de algún otro elemento del sistema.

En términos económicos, este tipo de situaciones *eficientes* se describen como un *óptimo de Pareto*.

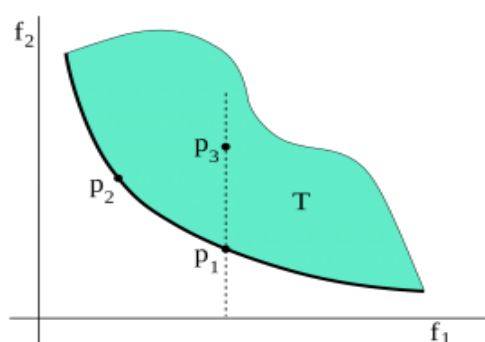


Figura 7. Ejemplo de distribución bidimensional de óptimo de Pareto (Principio de Eficiencia)

Sería el caso representado en la Figura 7: siendo  $f_1$  y  $f_2$  las funciones de utilidad de dos sujetos, la curva representada indicaría el máximo bienestar alcanzable, de manera conjunta, por parte de ambos. Cualquier punto situado en la curva es un *óptimo de Pareto*, por lo tanto, cualquier desplazamiento sobre la curva respeta el principio de eficiencia (máximo bienestar conjunto) y cumple el criterio de que cualquier alteración

de la situación, mejora de uno, implica una pérdida del otro (darle a uno implica quitarle al otro).

Todos los pares de valores que se encuentran por debajo de la curva describen situaciones de distribución no eficientes, ya que no maximizan el bienestar alcanzable por esta particular sociedad de dos individuos. Y todos los valores por encima de la curva (región



marcada en verde) representan valores inalcanzables, con los recursos disponibles. En síntesis, si mantuviéramos el criterio de eficiencia en la distribución de bienes económicos, cuando un sistema económico se ha *optimizado*, no es posible mejorar la situación existente en alguno de los intervinientes sin que otro pierda. Y, desde este esquema de razonamiento, puramente economicista y centrado en la optimización de una distribución de bienes finitos, el razonamiento de Checchi es correcto (dar más escolaridad a uno, en términos de tiempo, puede suponer quitársela a otro).

Sin embargo, al margen de las implicaciones éticas del planteamiento, yo considero que el bien distribuible (la educación) **no es un bien finito ni cerrado** (no responde, en principio, a la premisa *de una provisión fija del bien a distribuir*) y, por tanto, en mi opinión, ***no tiene por qué estar sometido al principio de eficiencia, interpretado según el criterio del óptimo de Pareto.***

Alcanzados unos umbrales de escolarización universal mínima (como de hecho ocurre en la mayoría de los países desarrollados), no tiene por qué cumplirse que ofrecer más educación a un sujeto (f2, al colocarnos en la situación p2) implique disminuir la cantidad de educación recibe otro (f1), en relación a una posición previa (p1).

Martínez García (2017; p. 128) apunta en el mismo sentido al afirmar que

un ejemplo de esta equivocación es emplear el índice de Gini, diseñado para estudiar la desigualdad económica, para la desigualdad educativa (Thomas, Wong y Fan 1999). Este índice parte del hecho de que la riqueza en un país es fija, y su distribución, un juego de suma nula, es decir, dada una distribución, si unos tienen más es porque otros tienen menos. En un momento dado, el Estado puede poner impuestos a los ricos para redistribuir hacia los pobres y, por tanto, el índice de Gini es importante para conocer los niveles de desigualdad económica y evaluar políticas públicas. Sin embargo, como hemos señalado, simplemente es imposible que un Estado diga que va a retirar años de escolarización a los universitarios para dárselas a los analfabetos. Por tanto, es de escasa relevancia para evaluar políticas públicas.

Por otra parte, en la doctrina de eficiencia de Pareto, los valores por encima de la curva (p3) se consideran inalcanzables con los recursos disponibles, y esa es, en mi opinión, otra de las diferencias que implica lo inadecuado del análisis de eficiencia en el caso de la educación. La curva de eficiencia, en educación, no tiene por qué tener un perfil cerrado ni definido. Es decir, siempre podemos imaginar una mejora en la educación, con los mismos recursos disponibles (con el mismo nivel de escolarización), precisamente **porque no hay**

**una relación directa, estrictamente causal, entre la inversión realizada para propiciar el “encuentro” educativo y el resultado que surja de ese encuentro**<sup>138</sup>.

En mi opinión, por lo tanto, se puede, de manera ilimitada, incrementar la *cantidad y la calidad* de educación que se puede ofrecer a un alumno o alumna, sin que ello implique perjudicar a otro o a otra. De hecho, lo que suele ocurrir es que todo incremento de educación a una persona suele traer asociado una mejora general, en términos educativos<sup>139</sup>.

Dado que “una disposición de la estructura básica es eficaz cuando no hay manera alguna de cambiar esta distribución de modo tal que aumenten las perspectivas de alguien sin reducir las de otros” (Rawls; 1995, p. 76), podemos decir, atendiendo a mi anterior planteamiento, que, desde esta perspectiva, **la institución escolar es *intrínseca, crónica e irremediablemente ineficiente***, ya que siempre es posible mejorar las perspectivas de un alumno o alumna, sin que por ello se perjudiquen las de otro **y, por ello, carecen de sentido planteamientos basados en esquemas de razonamiento centrados en la eficiencia, entendida en el sentido paretiano o económico.**

Desde este punto de vista, en educación (una vez alcanzados unos umbrales de escolarización mínima) no se alcanzaría nunca el máximo u óptimo de Pareto y, por tanto, **la confrontación justicia-eficiencia en educación no tiene por qué producirse, carece de sentido.** Es mucho más interesante y coherente con la naturaleza de la institución escolar optar, por ejemplo, por esquemas basados en la cooperación y el principio de diferencia rawlsiano<sup>140</sup> (Bolívar, 2005, 2012).

Esta idea es especialmente interesante para afrontar la falsa controversia que suele producirse en educación entre eficiencia y equidad, considerando que los esfuerzos que se hacen en atender más y mejor a alumnado con mayores dificultades conduce a una igualación “a la baja” de las capacidades del alumnado, a una pérdida de nivel y, por tanto, hace al sistema educativo menos eficiente. Esta controversia, a mi juicio, es la expresión, entre otras causas, de una incorrecta aplicación en el terreno de la educación del principio

---

<sup>138</sup> Lo argumento más adelante.

<sup>139</sup> Porque la complejidad del hecho educativo supera, en mucho, las posibilidades de cualquier modelo economicista. Por ejemplo, contemplando las interacciones positivas entre compañeros de clase que se educan, las características situacionales y contextuales en relación con el contenido que se enseña, las variables emocionales o las derivadas de la relación afectiva interpersonal entre los implicados en la situación educativa.

<sup>140</sup> De hecho, en el esquema de justicia de Rawls el principio de diferencia es preferente antes que el de eficiencia.

de eficiencia<sup>141</sup>. Precisamente porque el bien a distribuir, la educación, no puede considerarse cerrado ni limitado.

Al margen de las consideraciones anteriores, centrar el foco en la distribución de la influencia educativa (igualdad en los recursos de “entrada” o de oportunidades educativas, en expresión de Coleman) resulta un camino que, valorado en términos de “réditos o retorno de la inversión”, condena a la incertidumbre y, en mi opinión, a la permanente frustración.

La causa de ello radica en el hecho de que lo que se controla por parte de quien distribuye es *sólo* la situación escolar en las que se supone que se distribuye la educación (en sentido estricto, ver más arriba la distinción de Menze). Esto es, ***la posibilidad de generar una “influencia” educativa en la relación que se establece entre educador y educando.*** Es esta relación la que va a propiciar los posibles efectos formativos en el educando (que son, realmente, los que determinarán el posible “retorno” de la inversión). El problema es que entre la exposición a la influencia educativa y el efecto formativo que provoca, el proceso no transcurre de manera automática ni determinada<sup>142</sup>.

Esta es una formulación de uno de los principios de la “sospecha epistémica” en el pensamiento pedagógico: la enseñanza no equivale al aprendizaje, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos. (Gimeno Sacristán, 2005; p. 112)

Es decir, entre la decisión política de la generación de la oportunidad escolar (que es lo único directamente controlable), la distribución del recurso (que depende de toda una cadena de agentes distribuidores que hacen que el efecto distributivo final sea de los más incierto y variado) y los efectos en términos de capital humano (que dependen enteramente, como veremos, de lo que el sujeto que se educa quiera hacer con la influencia educativa que recibe, en el marco de muchas otras influencias educativas) hay un “salto” de incertidumbre que impide cualquier cálculo o estimación en términos de “maximización” de resultados y, también, explica muchos de los resultados incongruentes, inesperados o contradictorios

---

<sup>141</sup> Además, como veremos más adelante, de una incompreensión de lo que realmente es el fenómeno educativo, ignorando los principios constitutivos que le subyacen y el papel “agentivo” del sujeto que se forma.

<sup>142</sup> Bárcena habla de que entre la educación y la formación la distancia es *infinita*, precisamente porque no hay relación directa (Bárcena, 2018).

cuando se analizan las cifras de inversión en educación y los resultados que se obtienen (Farrell, 2013)<sup>143</sup>.

Hasta aquí me he situado en una lógica distributiva general, fundamentalmente, en la perspectiva de la inversión estatal en educación escolar como forma de garantizar una igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, el problema adquiere otras dimensiones relacionadas con la inversión individual, de las familias, en educación, buscando participar del proceso de distributivo al que da acceso la educación. Este análisis global, conjunto, de la distribución de la educación en los estados modernos no puede entenderse al margen de los desarrollos realizados desde la *Teoría del Capital Humano*.

En esencia, la *Teoría del Capital Humano* sugiere que la educación aumenta la productividad y los ingresos de los individuos; por lo tanto, considera que la educación es una inversión. De hecho, esta inversión no sólo es crucial para los individuos, sino que también es la clave del crecimiento económico de un país.

Como decía anteriormente, es precisamente esta hipótesis o intuición la que promueve y justifica el debate social (la polémica constante) en torno a la justicia distributiva en la educación. Es absolutamente nuclear a la misma, tanto por parte de los que defienden posiciones más liberales-conservadoras (orientadas a mantener el statu quo y organizar la educación en el sentido de reproducir lo existente), como por parte de quienes defienden posiciones progresistas-igualitarias (orientadas a promover cambios en la estructura social, haciendo una distribución más equitativa de bienes, para promover una igualación progresiva del bienestar, a través de la transformación social). Por lo tanto, se impone hacer un análisis detallado de la *Teoría del Capital Humano*, de sus fundamentos y de sus críticas, **porque si se concluyese que es un enfoque errado, o inadecuado, o que induce a una desvirtuación de la esencia y ventajas de la educación...posiblemente se estaría poniendo en cuestión la propia lógica de base que da soporte a una de las formas más extendidas de entender la justicia en la educación.**

---

<sup>143</sup> Las causas de este “salto” de incertidumbre las veremos más adelante, al analizar las críticas desde el ámbito de la pedagogía a los modelos funcionalistas y derivados de la Teoría del Capital Humano.

## 4.2. La educación desde la perspectiva de la *Teoría del Capital Humano*

### 4.2.1. Orígenes, fundamentos y desarrollo de la *Teoría del Capital Humano*

La *Teoría del Capital Humano* (TCH) no es una mera teoría económica. Se trata de un enfoque integral para analizar un amplio espectro de asuntos humanos a la luz de una mentalidad particular y proponer políticas en consecuencia (Tan, 2014). **La educación, en este enfoque, se sitúa en el centro y se la considera la fuente del desarrollo económico.** Pero esta misma importancia central de la educación, vinculada al desarrollo económico, puede haber provocado una desvirtuación y distorsión de la interpretación social y política de lo que la educación **es o debe ser.** Y, con ello, de sus procesos de provisión y distribución.

Si bien la TCH, como enfoque teórico y conceptual, puede considerarse que “nace” en torno a la década de los 50 del siglo pasado, la idea de la equiparación de un trabajador formado con una especie de “máquina cara”, que lleva implícita la idea de “capital humano”, había surgido mucho antes<sup>144</sup> y, también, criticada desde los mismos orígenes de su formulación por educadores, sociólogos, filósofos **y desde la propia economía política.**

John Stuart Mill (1987)<sup>145</sup> ya había señalado que la educación debía valorarse no sólo en función de la capacitación tecnológica para el trabajo que podía dejar en los futuros trabajadores, sino que, también, implicaba toda una serie de desarrollos paralelos (capacidad de aprendizaje, virtudes o cualidades morales) que a su vez contribuían, de manera indirecta, al funcionamiento del país y, por ello, al de su economía. Es decir, se le reconocía un valor intrínseco, independiente del directamente económico, aunque finalmente repercutiese en los niveles de bienestar global del país.

Marshall (2013)<sup>146</sup>, por ejemplo, destacó las grandes diferencias que existían entre la inversión mediante capital físico en relación a la inversión entendida como educación de las personas. Para Marshall, el hecho de que la formación obtenida por quien se educa esté

---

<sup>144</sup> Señala Blaug (1970; p. 2) que la idea básica de que un hombre educado es una especie de máquina costosa fue expuesta hace 200 años en la obra que se considera *fons et origo* de la economía: *La riqueza de las naciones* de Adam Smith.

<sup>145</sup> La publicación original de la obra *Principles of Political Economy* de Stuart-Mill es de 1885.

<sup>146</sup> La publicación original de la obra *Principles of Economics* de Marshall es de 1890.

“encarnada” en el trabajador, y no sea una mercancía diferenciada de quien la porta, es una característica esencial que impide la equiparación de ambos tipos de capitales (limita su valor de canje y de uso)<sup>147</sup>.

Por otra parte, si se considera que la educación es un capital, como lo pueda ser el capital físico, las decisiones de las familias de sufragar la educación de los hijos deberían ser interpretadas como una “inversión” (de hecho, así se empieza a interpretar más adelante, con los planteamientos neoclásicos de la teoría del capital humano). Sin embargo, para Marshall, entender la educación de los hijos como una “inversión” era distorsionar totalmente las posibles motivaciones de las familias a la hora de facilitar el acceso a la educación. Y por eso lo descarta.

Para Marshall, las motivaciones de las familias en este punto no pueden ser entendida como limitadas a la cuestión económica, entre otros motivos, porque las posibilidades de retorno económico de la posible inversión, es muy incierta (¿Quién garantiza el resultado escolar de la inversión? ¿Quién garantiza la inserción posterior en el mercado de trabajo?). En este sentido, según Marshall, las familias estarían adoptando sus decisiones de escolarización atendiendo a posibles *externalidades*<sup>148</sup> antes que haciendo cálculos de retorno de inversión.

Más tardíamente, Shaffer (1961) también se opone a la expresión y a la metáfora del “capital humano” amparándose en lo que él denomina “criterios objetivos”<sup>149</sup> que sustancia en las 3 ideas siguientes:

- 1) A diferencia de las inversiones en capital físico, las inversiones en capital humano no persiguen un beneficio económico inmediato (sino diferido y con posibilidad de beneficio incierta), por lo que en ningún caso puede considerarse que las decisiones

---

<sup>147</sup> A la pregunta de por qué los economistas descuidaron casi por completo los aspectos de la inversión en la educación durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, Blaug (1970; p. 2) responde: “la respuesta habitual a esta pregunta en las historias del pensamiento económico es que los *Principles of Economics* de Alfred Marshall (1890) acabaron con el interés por el problema que se había desarrollado gradualmente fuera de la corriente principal de la economía ortodoxa; Marshall rechazó la noción de “capital humano” por considerarla poco realista y se dice que su autoridad magistral fue la responsable de su desaparición. En realidad, lo que Marshall rechazó fue la idea de incluir las habilidades adquiridas por una población en la medición de la “riqueza” o “capital” de una economía, pero aceptó la sugerencia de Adam Smith de que un hombre educado puede ser comparado con una máquina cara”.

<sup>148</sup> En la jerga económica se suele emplear la expresión “externalidades” para referirse a beneficios distintos de los directamente previsibles y derivados de la inversión.

<sup>149</sup> En confrontación con quienes se oponían, simplemente, por consideraciones de tipo ético y filosófico, partiendo de la idea de que el ser humano no puede valorarse sólo como una máquina de producción. Es una respuesta a teóricos pioneros en la TCH como Shultz (1961), que había criticado ese “falso prejuicio” que impedía tratar los recursos humanos simplemente como capital, lo que estaba impidiendo el desarrollo de la teoría económica.

de inversión en capital humano (esto es, en educación) sean “racionales” (en el sentido económico) ya que no se basan en la comparación de oportunidades alternativas de inversión. Las familias, en realidad, invierten en educación de sus hijos sin una expectativa de retorno, prefiriendo incluso el gasto en educación de sus hijos antes que otras posibilidades de inversión más lucrativas o de rendimiento más evidente.

- 2) No es posible establecer la tasa de retorno de la inversión (beneficio) en educación; no hay una relación evidente ni predecible.
- 3) No es posible establecer una relación de causa-efecto que demuestre que las rentas futuras de una persona dependan de una mayor educación (o de qué parte de la educación, en concreto, puedan depender).

Chamberlain (1972), se opone a la teoría del capital humano porque entiende que el término “capital humano” invita a obtener conclusiones que son peligrosas para el bienestar social y dañinas para la profesión económica. Chamberlain cree que el uso de este término: (i) equipara implícitamente a los trabajadores con bienes de equipo en los que invertir, lo que lleva a comparar el rendimiento de la inversión en educación con el rendimiento de inversiones alternativas en bienes físicos (carreteras, sistemas de irrigación, etc.), y a decidir en términos de rendimiento, y, en consecuencia, (ii) esto obliga a defender el valor de la educación sólo desde un punto de vista economicista – es decir, atendiendo sólo a su tasa de rendimiento—, siendo así que la educación tiene un valor intrínseco independiente del rendimiento medible que produzca.

Bowles & Gintis (1975), en una perspectiva crítica, apuntan a que entender el trabajo como una mercancía (como lo hace la Teoría del Capital Humano) es sustancialmente engañoso, no sólo por la perversión de la educación que conlleva, sino porque no ofrece un marco aceptable para la investigación empírica en las relaciones educación-bienestar social (tratando de disminuir la desigualdad) ni un referente adecuado para la adopción de decisiones políticas.

Cecchi (2006; p. 19) señala la imprecisión de la analogía entre la inversión en capital físico y la inversión en capital humano:

La principal diferencia es que el capital humano se incorpora a los seres humanos y no puede revenderse. Mientras que el capital físico puede adquirirse en (casi) cualquier cantidad deseada en períodos de auge y revenderse durante la recesión en los mercados secundarios, el capital humano puede adquirirse sobre todo al principio de la vida del

individuo, su ritmo de acumulación está determinado por factores fisiológicos y no puede revenderse.

Al margen de las críticas y reparos generales a la TCH (incluso, como hemos visto, desde la propia teoría económica), lo cierto es que se ha extendido y ha adquirido un carácter hegemónico y con ella (o tras ella), se ha ido imponiendo una “mirada económica” sobre la mayor parte de los problemas humanos:

La economía está dominando gradualmente a otras disciplinas con la esperanza de componer una jerarquía basada en la superioridad de la economía. En esta relación, la economía ha ganado nuevos frentes con la ayuda de la escuela [económica] neoclásica en general y la TCH en particular. La intrusión de la economía en los ámbitos de la sociología, la educación, el derecho y las ciencias políticas tiene varios nombres, como imperialismo económico, hegemonía neoliberal, racionalismo económico y nuevo gerencialismo. (Tan, 2014).

Esta *hegemonía neoliberal* ha calado profundamente en el discurso político desde finales del S. XX y a lo largo de todo lo que llevamos del S. XXI y, **de la mano de la TCH, ha transformado completamente la interpretación de la educación que ha pasado a considerarse como un instrumento más de la política económica del Estado.**

Consecuentemente, **la educación ha pasado a ocupar una posición subsidiaria de la economía, la industria y las empresas, tanto en la interpretación de la finalidad de la misma como en lo que se refiere a los propios contenidos y aspectos de desarrollo.**

En este sentido, alertaba (Nussbaum, 2010b; p. 20):

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos, el futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.

Es por ello, por las impresionantes consecuencias y efectos que ha tenido y tiene la TCH sobre las consideraciones públicas y privadas de la educación, y por sus implicaciones a la



hora de considerar las cuestiones de justicia en la educación, por lo que se hace necesario someterla a un escrutinio severo.

#### 4.2.2. Críticas a la *Teoría del Capital Humano*

Esto es precisamente lo que hace Tan (2014) en un extraordinario trabajo de síntesis que revisa las principales insuficiencias y críticas que se han ido haciendo a la TCH. El trabajo de Tan se organiza en una primera parte, que trata de describir las características esenciales de la teoría y, en una segunda parte, recoge las principales críticas que se la han hecho desde una cuádruple perspectiva:

- 1) Una crítica metodológica a los paradigmas teóricos centrales de la TCH (con lo que se analiza la *coherencia* del planteamiento).
- 2) Una crítica empírica, en la que se examina la teoría a la luz de los estudios empíricos y de las teorías competidoras para explorar si la teoría y los datos empíricos están en sintonía (con lo que se valora la *consistencia* de la TCH).
- 3) Críticas a sus efectos prácticos, en la que se evalúan las consecuencias prácticas de esta teoría en relación con las políticas educativas (lo que permite enjuiciar la *utilidad* de la TCH).
- 4) Críticas morales, para lo que se apoya en las consideraciones que hace Foucault (2007b) a la *Teoría del Capital Humano* en su curso *Nacimiento de la Bio-Política* (lo que facilita una valoración de la *ética* de la TCH).

La exposición que sigue se basa, en gran medida, en las aportaciones Tan<sup>150</sup>. A todo ello, añadiré también, posteriormente, unas consideraciones críticas desde el campo de la pedagogía.

---

<sup>150</sup> El trabajo de Tan (2014) está ampliamente documentado con numerosas citas y referencias bibliográficas que apoyan su argumentación. En la síntesis que presentamos en este trabajo se han obviado la mayor parte de ellas por motivos de claridad expositiva y facilidad de la lectura de los argumentos. Recomiendo revisar el trabajo original para conocer la versión completa del planteamiento.

a) *Críticas metodológicas*<sup>151</sup>

Señala Tan que la TCH se fundamenta teóricamente en la escuela de pensamiento neoclásico en economía. En este modelo, se parte del supuesto (diríamos que casi “dogmático”) de que los individuos actúan y deciden, de manera principal, buscando maximizar sus propios intereses económicos. En consecuencia, la TCH postula que los individuos invierten en educación y formación con la esperanza de obtener mayores ingresos en el futuro (maximizar su utilidad).

El modelo económico neoclásico se centra en dos paradigmas fundamentales con los que intenta explicar los fenómenos sociales/económicos: **el Individualismo Metodológico** y la **Teoría de la Elección Racional**.

El **Individualismo Metodológico** es una doctrina que toma al individuo como punto de partida del análisis de los fenómenos sociales y sostiene que para comprenderlos necesitamos comprender a los individuos y sus motivos. El Individualismo Metodológico intenta dar sentido al todo a través del conocimiento de la unidad más básica del conjunto: el individuo.

Frente a los planteamientos del colectivismo/holismo metodológico, que sugiere que un fenómeno social no es producto de comportamientos individuales<sup>152</sup> y que para darle sentido hay que entender el contexto en el que se produce y tener una comprensión profunda de la sociedad y de su dinámica, el individualismo metodológico sostiene que las interacciones sociales son, al fin y al cabo, el producto de innumerables interacciones entre individuos.

De ello se derivan, según Tan dos implicaciones a considerar, si se quiere entender los fundamentos de la TCH:

- En primer lugar, que para entender una acción o un fenómeno social/económico, es necesario asumir la existencia de ordenamientos de preferencias individuales y de elecciones individuales, como los bloques teóricos básicos de una investigación científica.

---

<sup>151</sup> Aunque Tan se refiere a este apartado como “críticas metodológicas”, en realidad, lo que presenta es una crítica a los fundamentos teóricos de la Teoría del Capital Humano.

<sup>152</sup> Por el contrario, desde el punto de vista del colectivismo/holismo metodológico los comportamientos individuales son producto de factores sociales, culturales y ambientales.

- En segundo lugar, los resultados sociales son los subproductos de las decisiones tomadas por los individuos ***que persiguen racionalmente maximizar sus propios intereses***<sup>153</sup>.

De ahí la importancia del Individualismo Metodológico: es la base sobre la que se construyó la ***Teoría de la Elección Racional***.

Según Tan (2014) en su origen, la *Teoría de la Elección Racional* lo que persigue es proporcionar un modelo para entender y predecir los comportamientos humanos, partiendo de la premisa de que los individuos buscan maximizar sus propios intereses tomando decisiones óptimas en todos los ámbitos de su vida<sup>154</sup>. En este sentido es una teoría normativa y nos dice lo que debemos hacer para alcanzar nuestros objetivos. **Sin embargo, no nos dice cuáles deben ser nuestros objetivos.** Esto implica que la *Teoría de la Elección Racional se interesa por los medios más que por los fines*. Es decir, a diferencia de la teoría moral, la *Teoría de la Elección Racional* propone imperativos condicionales, es decir, lo que un agente debe hacer para alcanzar sus objetivos en un conjunto determinado de restricciones<sup>155</sup> (Elster, 1986; citado por Tan, 2014).

Es un planteamiento que se caracteriza por una fuerte matematización que acaba ofreciendo un respaldo de “cientificidad” muy poderoso a esta línea de pensamiento, pero también, precisamente por eso, se considera como su principal defecto. Tan, cita a Paul Krugman (2009), señalando con pesar que ***“la profesión económica se extravió porque los economistas, como grupo, confundieron la belleza, revestida de una impresionante matematización, con la verdad”***.

La *Teoría de la Elección Racional* parte del principio básico y universal de que los individuos hacen todo lo posible por maximizar su utilidad en las circunstancias existentes. Por lo tanto, se acepta como premisa que el modelo se aplica por igual a todas las personas.

Todo ello define un prototipo de “humano” (***homo economicus***), que quedaría identificado por los siguientes cuatro rasgos fundamentales: es **intencionado, con aversión al trabajo, con interés propio y maximizador de la utilidad**. El *homo economicus*

---

<sup>153</sup> Dicho de otra manera, se apoyan en la premisa del egoísmo básico de los sujetos racionales. Esa es la *humanidad* esencial del *homo economicus* del que hablará más adelante.

<sup>154</sup> Este enfoque económico o de economización de los comportamientos humanos se remonta ya al siglo XVIII y fue desarrollado en gran medida por los economistas utilitaristas fuertemente criticados, entre otros por Rawls.

<sup>155</sup> En este sentido, la *Teoría de la Elección Racional*, fundamento de la TCH, es una teoría **amoral**.

es la figura representativa con la que los economistas de la corriente dominante tratan de explicar los comportamientos humanos.

Es, precisamente, el prototipo de humano (*homo economicus*), así como el conjunto de supuestos y restricciones con los que trabaja la teoría, lo que suscita las principales críticas a la *Teoría de la Elección Racional*. Tan, apoyándose en (Jolls et al., 1998), las resume en las tres siguientes:

1.- La **racionalidad limitada**. Los seres humanos tienen una capacidad de cálculo limitada y una memoria débil. Para superar esto, cuando nos enfrentamos a un problema con una gran cantidad de información, tendemos a conformarnos con algo que es suficientemente bueno, en lugar de perseguir la mejor alternativa (óptima). Además, en situaciones de complejidad, tendemos a simplificar, adoptando decisiones que pueden diferir sistemáticamente de lo predicho por la *Teoría de la Elección Racional*. Empíricamente se comprueba de manera reiterada este extremo. Es decir, las decisiones humanas pueden ser demasiado sensibles a las manipulaciones, incluso a las irrelevantes, a diferencia del *homo economicus*, que siempre se comporta y decide de forma coherente, **lo cual supone un serio desafío a la validez de la *Teoría de la Elección Racional***.

2.- La **fuerza de voluntad limitada**. Los individuos pueden mostrar un conjunto de comportamientos que son inconsistentes con sus intereses a largo plazo, aunque sean muy conscientes de los impactos adversos de estos comportamientos. Ejemplos sencillos serían el de la mayoría de los fumadores, el de los consumidores de drogas o el de personajes públicos relevantes que sucumben, contra toda racionalidad, a sus deseos momentáneos y destruyen carreras a las que han dedicado casi toda su vida. Son continuos los ejemplos de personas que no se esfuerzan lo razonablemente necesario para lograr sus metas, que no muestran suficiente paciencia o que tienden a satisfacer sus deseos inmediatos renunciando a sus intereses a largo plazo. En estas circunstancias, **los individuos se desvían significativamente del modelo económico estándar y actúan en desacuerdo con la *Teoría de la Elección Racional***.

3.- El **interés propio limitado**. Frente al planteamiento básicamente egoísta de la *Teoría de la Elección Racional*, la evidencia sugiere que la mayoría de las personas se preocupan o actúan como si se preocuparan por los demás. En muchos entornos de mercado, las personas se preocupan por recibir un trato justo y quieren tratar a los demás de forma justa. Por supuesto, el interés propio limitado nunca implica que las personas no estén

motivadas por sus propios intereses, sino que recuerda que el objetivo de los individuos no es únicamente promover sus propios intereses. **Como seres humanos, somos pluralistas y nos solemos mover en un intento de lograr nuestros propios intereses y también los de los demás, lo cual parece contravenir uno de los principios (casi dogma) de la *Teoría de la Elección Racional*.**

Este conjunto de insuficiencias representa una seria amenaza a la *Teoría de la Elección Racional* (y, subsidiariamente, a los planteamientos de la TCH). En realidad, la *Teoría de la Elección Racional* parece ser un buen modelo sólo cuando se trata de predecir y explicar el comportamiento de **sujetos expertos maximizadores de su utilidad**, pero que fracasa cuando se sale de este perfil (muy minoritario) y se aplica al de seres humanos mucho más comunes. Como dice Tan (2014; p. 420):

No es porque los consumidores medios sean irracionales o tontos. Sino que no son seres parecidos a los robots que hacen sistemáticamente las mejores elecciones en una serie de condiciones. Es más, ni siquiera buscan siempre lo mejor y se conforman con lo razonablemente bueno.

Por tanto, si el *homo economicus* no es un buen modelo para explicar diversos fenómenos sociales y económicos y la TCH se basa en este modelo débil, ***se puede concluir que la TCH tendrá los mismos defectos y limitaciones cuando intente explicar los fenómenos educativos porque sus supuestos básicos sobre los motivos, los objetivos y las decisiones humanas no están bien fundamentados.***

A diferencia de lo que propone la TCH, la decisión de abandonar o seguir estudiando no es un proceso completamente racional basado en un análisis de costes y beneficios minuciosamente calculado. El paradigma principal del modelo neoclásico tiene serias deficiencias y, por ello, **la TCH**, establecida sobre estas premisas erróneas, **es incoherente y está destinada a fracasar en la explicación de un número importante de casos que tienen lugar en la vida real.** Justamente esta brecha reiterada entre lo predicho a partir de la TCH y los resultados empíricos disponibles<sup>156</sup> es el foco de las críticas que Tan resume en el siguiente bloque.

---

<sup>156</sup> Es exactamente el correlato de las inconsistencias que describí en el capítulo anterior, en relación los resultados que se obtienen a partir de la idea de “igualdad de oportunidades”. Las inconsistencias son las mismas porque obedecen a la misma lógica de base.

b) *Críticas empíricas*

En esta sección Tan analiza la consistencia empírica de la TCH a la luz de evidencias empíricas derivadas de teorías y estudios rivales: **la teoría de la señalización** y **las relaciones empíricas entre educación y crecimiento económico** que se postulan desde la TCH.

Frente a la hipótesis sostenida por la TCH de que la educación mejora habilidades de una persona y conduce a un mayor nivel de productividad en el lugar de trabajo, lo que a su vez le reportará un mayor salario, la **teoría de la señalización**, propuesta por (Spence, 1973) sugiere que son los niveles de educación de los individuos (acreditados y reconocidos por la vía de las certificaciones escolares) los que sirven para mandar “señales” o información a los potenciales empleadores acerca de sus determinados caracteres innatos (inteligencia, dedicación, capacidad de gestión del tiempo o su habilidad para seguir instrucciones), a partir de las cuales adoptan las decisiones de empleabilidad y salario.

Es decir, que frente a la hipótesis de la mejora efectiva de la productividad que justificaría su mayor elegibilidad en el mercado de trabajo, lo que habría es una “gradación” de potencialidades de productividad, deducida de las jerarquías académicas resultantes de la experiencia escolar y formativa<sup>157</sup>. Es a partir de estos potenciales de productividad que los empresarios harían la elección de sus empleados, de donde se desprende la conclusión de que la educación (reconocida y certificada) puede aumentar el salario de una persona sin aumentar su formación o su productividad *per se*.

A partir de la distinción realizada por Psacharopoulos, 1979; citado por Tan, 2014) entre una forma de señalización fuerte (SSH), que supone que la educación tiene poco o ningún impacto en la productividad y que sólo revela la capacidad innata de los individuos para trabajar, y una forma de señalización débil (WSH), que sugiere que la educación cubre tanto el fomento de la productividad como la señalización de las capacidades de los individuos, Tan (apoyándose en Clark, 2000 y en (D. Jaeger & Page, 1996) informa de que la SSH ha sido refutada empíricamente en gran medida, mientras que la WSH cuenta con algunos apoyos empíricos.

---

<sup>157</sup> En realidad, la teoría de la señalización lo que hace es apuntar hacia la idea de que el sistema educativo funciona más como sistema credencialista, generador de *credenciales educativas*, que como generador de *capacidades* (capital humano) que realmente redunden en la productividad de los trabajadores.

En particular, en contraste con la TCH, se observan tres casos en los que la teoría de la señalización parece obtener mayor apoyatura empírica:

- a) En los **procesos de contratación inicial**, por la razón obvia de que la empresa no dispone de información suficiente sobre la productividad del solicitante, aparte de sus cualificaciones educativas. Hay un número considerable de estudios que confirman que los salarios iniciales pueden ser más altos para las personas con estudios debido a la información imperfecta sobre el nivel de productividad esperado de los solicitantes. Sin embargo, una vez superado este periodo inicial, el salario viene determinado principalmente por la productividad y no por las cualificaciones académicas. Esto significa que, a diferencia de lo esperado a partir de los planteamientos de la TCH, el salario de un trabajador puede ir decreciendo a partir del salario inicial, dependiendo de su productividad. Este efecto, denominado “*efecto de permanencia*” no puede ser explicado por la TCH.
- b) Si la hipótesis de la señalización es cierta, debería haber **una diferencia notable entre los empleados por cuenta ajena y los autónomos**. Es decir, los autónomos deberían tener menores rendimientos monetarios de la educación. Lo que se obtiene es que la inmensa mayoría de los estudios empíricos rechazan la versión fuerte de la señalización en lo que se refiere al trabajo por cuenta propia y encuentran rendimientos positivos de la educación para los trabajadores por cuenta propia con un nivel educativo medio o alto. Sin embargo, incluso la versión fuerte de la señalización cuenta con algunos apoyos empíricos.
- c) Se ha encontrado que **el grado de señalización puede variar sustancialmente de un país a otro**. Esto puede atribuirse a la distinta naturaleza del sistema educativo y del mercado laboral de cada país. Los factores institucionales, los sindicatos y las percepciones generales sobre la calidad y la cantidad de la mano de obra formada también pueden ser fundamentales para determinar la magnitud del efecto de señalización.

En suma, **parece que la teoría de la señalización proporciona explicaciones más plausibles que las que proporciona la TCH en una serie de casos concretos**.

También está bien documentado que la meritocracia no siempre se da en el mercado laboral: los títulos, los grados y la reputación de la universidad pueden ser a veces más valorados que sus valores reales en el mercado laboral.

Algunos tienden a ver la teoría de la señalización como una extensión de la TCH más que como una competencia a la misma y a otros no les parece interesante este debate: partiendo de la idea de que si una persona con estudios encuentre un buen trabajo, ¿importa realmente si la educación mejora la productividad o sólo clasifica a los solicitantes de empleo? Por ejemplo, a (G. Becker, 1993), no le parece especialmente relevante porque “incluso si la escolarización también funciona de esta manera [como dispositivo de clasificación], la importancia de las tasas privadas de rendimiento de la educación no se ve afectada en absoluto” (p. 8).

Sin embargo, el tema es de calado. La TCH postula que la educación aumenta la productividad de una persona en el lugar de trabajo y, a su vez, conduce a un mayor salario para la persona. **Esto significa que todas las partes, el individuo, la empresa y el país, se beneficiarán de esta mayor productividad derivada de la educación.** Sin embargo, la teoría de la señalización (la deriva meritocrática de la TCH) sugiere que la educación puede aportar una mayor renta al individuo sin aportar una mayor productividad a la empresa y al país. Por lo tanto, no existe una correlación directa entre la educación y el nivel de productividad de un país. Es decir, una mayor inversión en educación no tiene por qué significar un mayor crecimiento económico para el país o, lo que es lo mismo: la educación masiva no tiene por qué conducir a la producción masiva. Esta conclusión va en contra de la TCH, que supone que una mayor educación traerá más crecimiento económico al país. Sin embargo, no siempre es así.

**Esto significa, simplemente, que la sobreinversión en educación alineada con la TCH (es decir, guiada por la idea de mejorar el capital humano<sup>158</sup> para mejorar las condiciones económicas y de bienestar general) por parte del gobierno puede estar siendo económicamente ineficiente. Dicho de otro modo, significa que la sociedad está malgastando sus recursos en la producción de una mala educación, o de una educación empobrecida (como denunciaba Nussbaum) sin que ello proporcione, siquiera, el triste alivio del bienestar económico.**

Y aquí enlace con el otro principio de la TCH que postula que debería existir evidencia empírica en el sentido de que ***la educación debe tener un impacto positivo en el crecimiento económico nacional***: no sólo aumentará los salarios de los empleados

---

<sup>158</sup> Lo que se sustancia en currículos que buscan el desarrollo de competencias laboral-profesionales y habilidades como la “emprendeduría”, las “hard y soft skills”, etc...en detrimento de otros aspectos con valor educativo pero no directamente económico (artes, filosofía, cultura...).



educados, sino que también generará una mayor productividad, un menor desempleo y una mayor movilidad social (lo que se denomina *externalidades positivas*).

Sin embargo, en contra de este supuesto, está bien documentado que la educación puede aumentar los rendimientos privados, pero no los sociales<sup>159</sup>. Por lo tanto, los impactos de la educación pueden diferir a nivel individual y a nivel nacional, lo que se llama la paradoja *micro-macro*<sup>160</sup>: en algunos casos se observa que, atendiendo a lo esperado, la inversión en capital humano genera crecimiento económico, en otras ocasiones no se observa relación y en otras ocasiones la relación es contraria a la esperada.

Es importante destacar la siguiente observación que recoge Tan (2014; p. 426):

Sin duda, un crecimiento lento o negativo, a pesar de una escolarización considerable en un país, no es suficiente para descartar la afirmación de que la acumulación de capital humano tiene un impacto positivo en el crecimiento económico. Pero esto sugiere más bien que hay que tener en cuenta los factores sociales, políticos, institucionales y culturales cuando se predice el impacto de la educación (Pritchett, 2001). Por ello, **en algunos países, la relación lineal entre educación y crecimiento económico no parece existir, a diferencia de lo que postula la TCH.**

Y, de nuevo, cabe plantearse una pregunta incómoda: ***Si hay un número importante de contraejemplos, ¿por qué organizaciones internacionales como el Banco Mundial o la OCDE apoyan apasionadamente el concepto de capital humano?***

La respuesta de Tan a este interrogante se resume en las siguientes 3 consideraciones:

1º) **La defensa de estos organismos supranacionales es que asumen la educación como condición necesaria, pero no suficiente, para explicar el crecimiento económico.** Señalan que también es importante lo que se denomina *infraestructura social* (sociedades libres de corrupción, de una burocracia excesiva, de inseguridad legal o de altas tasas de desigualdad), las instituciones y las políticas gubernamentales que determinan el entorno económico desempeñan un papel fundamental en el uso eficaz del capital humano

<sup>159</sup> Un buen ejemplo lo hemos vivido en España en los momentos posteriores a la crisis del 2008 en el que se produjo un fenómeno de emigración de jóvenes titulados universitarios a otros mercados laborales. Es un buen ejemplo de que la inversión en capital humano a través de la educación conduce a mejorar los rendimientos privados (el de los jóvenes formados en un sistema universitario cuasi-gratuito) y el escaso rendimiento social para el país que los forma (en este caso, España) de esa inversión, una vez que emigran. La consecuencia de ello la notamos una década más tarde, cuando la crisis sanitaria de la COVID evidenció la falta de profesionales sanitarios que, previamente, habían emigrado.

<sup>160</sup> Se puede ver en Tan (2014; Pág. 425-426) la ejemplificación para el caso de diversos países y, más detalladamente, el de Venezuela.

potencial. En consecuencia, los establecimientos estatales y las regulaciones burocráticas deben crear el *hábitat* en el que se fomente y recompense la acumulación de capital humano<sup>161</sup>.

2º) Algunas investigaciones de la OCDE sugieren que, si se utilizan conjuntos de datos mejorados y metodologías econométricas diferentes, habrá resultados más coherentes entre los resultados de la escolarización y las predicciones del TCH. Dado que la recopilación de datos y sus análisis son bastante sofisticados, las diferentes técnicas de medición pueden arrojar un conjunto diferente de resultados a favor del TCH<sup>162</sup>.

3º) Señala Tan, basándose en informes de organismos como el Banco Mundial, que la hipótesis del incremento de la productividad por la vía de la educación y de la mejora del capital humano está mediatizada por los factores institucionales y el compromiso de los individuos con sus propias profesiones, ya que estos elementos afectan a la calidad general del capital humano y pueden conducir a un crecimiento económico alto o bajo. Dada la enorme variabilidad de este conjunto de factores entre países, ello explicaría la inconsistencia de los resultados<sup>163</sup>.

**Pero, en todo caso, la conclusión a la que se llega es que hay resultados empíricos, tanto a nivel individual como agregado, que son incoherentes con las predicciones de la TCH.**

---

<sup>161</sup> Es evidente que esto llama a una interpretación ambivalente. Por un lado, confirma lo acertada de la intuición que vincula la justicia y el bienestar social a los requisitos de formación moral de la ciudadanía que, como ya hemos visto, reconocen la mayor parte de los teóricos de la justicia, desde Platón. Es decir, el desarrollo económico de un país, sus posibilidades de justicia distributiva, exigen un desarrollo moral (la tercera parte de la Teoría de Justicia de Rawls es, esencialmente, una argumentación amplia de esta idea), y esto llama, necesariamente a la educación. Pero, por otro lado, insertos y abducidos por la lógica de la TCH y de los organismos reguladores de su doctrina (OCDE) la cuestión que se plantea es ¿qué educación? ¿Qué moral? ¡Pues la educación PISA y la moral de la OCDE, evidentemente! Con lo cual, pese a demostrarse que la relación entre TCH, educación y mejora de bienestar es, en principio, una lotería incierta, los organismos supranacionales que la promueven siempre pueden achacar la responsabilidad a las “condiciones estructurales” del país, que deberá someterse, consecuentemente, a las reformas estructurales correspondientes. Es, potencialmente, una lógica perversa y el camino directo a la injusticia social y, por ende, educativa.

<sup>162</sup> Lo cual me parece un argumento de lo más endeble. En todo caso, es el argumento para introducir la sofisticación técnica de los mecanismos de gobierno, sólo que ahora no es el Estado quien aplica esas lógicas gubernamentales (las describo más adelante, en el capítulo 6, a partir de la lectura del segundo Foucault), sino los organismos supraestatales.

<sup>163</sup> Lo cual añade, además, la posibilidad de desplegar todos los prejuicios raciales, sociales y culturales como fuente de responsabilización de la inconsistencia de sus resultados: no es debido a la precariedad de sus resultados sino a los “defectos de carácter” de esas poblaciones que no responden como se esperaba. ¿Cómo, si no, interpretar los prejuicios de los países del norte con respecto a los del sur a través del agrupamiento en los PIGS (acrónimo inglés de Portugal, Italia, Grecia y España) que da lugar al juego de palabras con “pigs” que significa “cerdos” en inglés?. Los PIGS representaban las economías pobres en Europa, mucho más afectadas por la crisis y que tuvieron que ser “tuteladas” durante la crisis.

### c) Críticas prácticas

En este apartado, lo que hace Tan es presentar y discutir el impacto de la TCH en otras disciplinas académicas y, en particular, las consecuencias del enfoque neoclásico en la política educativa y de escolarización. Es importante evitar identificar las iniciativas de política educativa y los procesos de escolarización con “la educación”. En este apartado se analizan los efectos y percepciones que se han ido generando en el ámbito con respecto al desarrollo la escolaridad.

Lo primero que constata Tan es una crítica en el sentido de la extensión indiscriminada de la perspectiva económica en áreas y disciplinas que, en principio, no le son propias<sup>164</sup>. La economía, de la mano de la TCH, está dominando gradualmente a otras disciplinas con la esperanza de componer una jerarquía basada en la superioridad de la economía propiciando una suerte de *imperialismo económico*<sup>165</sup> que ha llegado incluso a rediseñar y remodelar las necesidades de esas otras disciplinas “colonizadas” por la perspectiva de la TCH.

El gran impulsor de esta extensión indiscriminada a todos los elementos que definen los modos de vida humanos lo tenemos en Becker, al respecto del cual (Elster, 1997) afirmaba:

Si Gary Becker no existiera, habría que inventar a alguien como él. Durante casi cuatro décadas ha llevado la teoría económica más allá de su dominio habitual de aplicaciones, creando, casi sin ayuda, la economía de la discriminación, la teoría del capital humano, la economía del crimen y el castigo, y la teoría económica de la familia. Para ello, ha utilizado el mazo en lugar de las herramientas del mecánico de precisión. Ha aplicado, literalmente, de forma implacable y a menudo dogmática, la idea de un comportamiento racional y maximizador de la utilidad dentro de unas limitaciones. Para poner a prueba sus ideas, ha utilizado el enfoque “*as-if*” de Chicago (iniciado por Milton Friedman) de validar las teorías por la exactitud de sus implicaciones comprobables en lugar de por la verosimilitud de sus supuestos. Los resultados van desde lo espectacularmente esclarecedor hasta lo francamente extraño. Sin embargo, como dice William Blake en uno de sus Proverbios del Infierno, que Becker parafrasea en su conferencia del Premio Nobel, “nunca se sabe lo que es suficiente a menos que se sepa lo que es más que suficiente.

El énfasis en el desarrollo de políticas educativas y de escolarización, invirtiendo más en “educación”, entendida esta como una intervención en las funciones de producción, de la

<sup>164</sup> Se profundizará con posterioridad en este aspecto, de la mano de los análisis que realiza (Foucault, 2007b) en torno a la Teoría del Capital Humano.

<sup>165</sup> En otros contextos a esta relación de predominio económico sobre otras perspectivas se la ha identificado como *hegemonía neoliberal, racionalismo económico y nuevo gerencialismo* o *performatividad* (Ball, 2000, 2003).

mano de la TCH, genera un ideario político que se acoge con simpatía por parte de la ciudadanía (¿quién puede estar en desacuerdo con invertir en “educación”?), pero la realidad es que **eso ha servido para que los responsables políticos empezaran a considerar las políticas de educación/formación como un instrumento económico de control social y como un procedimiento de “premio/castigo” para obligar a los solicitantes de prestaciones y subsidios (sobre todo de desempleo) a que busquen de manera activa su reincorporación al mercado laboral** (Tan, 2014).

Y es que, en combinación con el mecanismo de la “igualdad de oportunidades” meritocrática, se ha conseguido trasladar la responsabilidad de las situaciones de mayor o menor bienestar personal a los sujetos individuales “que no han conseguido formarse adecuadamente” (Rendueles, 2020; Sandel, 2020). Rose, haciendo una lectura foucaultiana, denomina a esta actitud *responsabilización*, que es una estrategia adaptativa en la que se insta a los individuos y a las comunidades a desempeñar su propio papel, a responsabilizarse de aquellas cuestiones que son responsabilidad del Estado: son las *tecnologías de la responsabilización* (Rose, 1999; p. 74).

El resultado es que la educación, así entendida, se pone al servicio de la generación de *capital humano*, y entonces ya no contribuye de manera especial a mejorar las capacidades de las que hablaba Nussbaum (2010b): los estudiantes y los padres son consumidores, los profesores son productores y los administradores de la educación se convierten en empresarios y gestores cuyo objetivo es satisfacer las necesidades rápidamente cambiantes de la industria<sup>166</sup>.

Siendo cierto que con los procesos de educación escolar y de formación profesional y las posibilidades de empleo que ofrece se puede alcanzar un nivel superior de bienestar económico, por esta misma vía, que considera a los individuos fundamentalmente como actores económicos, también se logra desplazar los recursos desde el apoyo al bienestar social hacia las funciones de producción. **De esta manera, lo que se está haciendo es reducir la carga financiera de los Estados y avanzar en lo que para el**

---

<sup>166</sup> La educación pasa a concebirse como el proceso para la “*construcción de la máquina interna*” con la que el futuro trabajador habrá de competir en una economía de mercado. La educación entendida como mecanismo de desarrollo de los individuos y de una ciudadanía democrática pasa a un segundo plano. El carácter competitivo y meritocrático que adquiere la sociedad, por la vía del mecanismo de la “igualdad de oportunidades” es el complemento perfecto que induce una percepción totalmente distorsionada del valor de la educación una vez que se “*liberan las diferencias*” (Lübbe, 1979).

**(neo)liberalismo es esencial: la disminución de la intervención del Estado en la regulación de la vida social.**

Por otra parte, la intrusión de la TCH en otros ámbitos y esferas (imperialismo económico) y, en particular, al haber puesto la educación (el sistema escolar) al servicio del mercado y las necesidades de las empresas, ha ido trasladando a los ciudadanos la idea de que es por medio de la educación (*y sobre todo de la educación*<sup>167</sup>) como mejor pueden hacer frente a las incertidumbres e inseguridades a las que se enfrentan y que, con el advenimiento del nuevo milenio, no han hecho sino crecer y multiplicarse. **El resultado final de todo ello ha sido la hipertrofia del valor de la educación (pero entendida en un sentido limitado, sólo económico y siempre como escolarización para el desarrollo de capacidades y acreditación de competencias) y de la confianza en que puede ser el instrumento que resuelva casi todos los problemas sociales.**

Este énfasis, no en el valor intrínseco de la educación, sino entendida como inversión y como garantía de inserción laboral futura, ha conducido a un incremento de la demanda de “educación” por parte de individuos y familias, a una obsesión por los procesos de “formación permanente” que sólo ha servido para generar un problema de individuos *sobrecualificados* (en términos de extensión de su escolarización, ya que cada individuo trata de invertir en sí mismo para generar un mayor capital humano con valor en el mercado de trabajo), que el sistema no puede absorber, pero *infraeducados*, al haber sido formados atendiendo a programas educativos “al servicio del mercado”:

Por lo tanto, sobre la base de las pruebas, se puede concluir que los efectos de la *sobreeducción* probablemente no sean triviales y que el fenómeno puede ser potencialmente costoso tanto para los individuos como para las empresas y la economía en general. (McGuinness, 2006).

Sin lugar a dudas, en esta interpretación distorsionada de la educación (tanto en su naturaleza como en sus potencialidades) la Teoría del Capital Humano ha jugado un papel fundamental al haber puesto en el primer plano de todo proyecto económico y político a la *educación* (esta versión de la educación).

---

<sup>167</sup> Entendida siempre como educación escolar. No hay una valoración de procesos auténticamente educativos, en el sentido de emancipatorios y orientados a los procesos de formación (*Bildung*) de las personas, sino sólo entendidos como “capacitación” para “competir” en una sociedad meritocrática de “oportunidades” económicas.

Pero ¿por qué es tan popular entre políticos y burócratas la TCH si, como se viene comentando, no proporciona los resultados y efectos previstos? ¿Cuál es el origen de estas grandes expectativas en torno a la inversión en “educación”, entendida desde la perspectiva de la TCH?

Tan, citando a Coffield (1999), da cuatro contundentes razones para ello:

- 1) Desvía la atención de la necesidad de reformas económicas y sociales.
- 2) Proporciona a los políticos un seductor pretexto para actuar, de modo que pueden justificar sus políticas educativas y sociales.
- 3) Legitima el aumento del gasto en educación, sin necesidad de un proyecto u objetivos concretos educativos que lo justifiquen. Simplemente, porque “mejora la productividad” (¿quién podría negarse a eso?).
- 4) Ofrece la reconfortante ilusión de que para todo problema social y económico complejo existe una solución sencilla: más educación.

Para Tan está claro que en esta “ilusión” la TCH ha jugado un papel protagonista, precisamente porque ha promocionado de manera desmedida la educación (***una interpretación desvirtuada y utilitarista de la educación***) y, partiendo de la premisa de que la educación contribuye al crecimiento y al desarrollo, se ha tendido a potenciar la inversión en educación antes que otras que, quizá, hubiesen podido promover la productividad y el bienestar de manera más directa<sup>168</sup>.

#### *d) Críticas morales*

Esta sección persigue entrar en la conceptualización que la TCH hace del ser humano y de la educación y de sus consecuencias para el desarrollo ético de los ciudadanos. Esta sección se desarrolla, esencialmente, en torno al análisis que hace Foucault en torno a TCH en el curso dedicado al *Nacimiento de la Biopolítica* (1978-1979) en el *Collège de France* (Foucault, 2007).

Para Foucault (2007) la TCH representa dos procesos interrelacionados:

---

<sup>168</sup> Y, al tiempo, por la vía de esa interpretación desvirtuada, meritocrática y utilitarista de la educación, quizá hayan contribuido, más que al fortalecimiento de las relaciones sociales y al desarrollo del bienestar y del bien común, al individualismo insolidario, al aislamiento y a la injusticia social que hoy percibimos.

Me parece que el interés de esta teoría del capital humano radica en lo siguiente: el hecho de que representa dos procesos; uno que podríamos llamar el avance<sup>169</sup> del análisis económico en un dominio hasta entonces inexplorado, y, segundo, a partir de ese avance, la posibilidad de reinterpretar en términos económicos y nada más que económicos todo un dominio que, hasta ahora, podía considerarse y de hecho se consideraba como no económico<sup>170</sup>.

Efectivamente, de los elementos que tradicionalmente se contemplaban en la teoría económica (la tierra, el capital, la mano de obra entendida en términos de “horas de trabajo”) con la TCH se amplían estos elementos y se empieza a considerar al trabajador como una empresa que “vende” su fuerza de trabajo buscando maximizar su utilidad. De este modo, según Foucault, por medio de la TCH se pasa a considerar a los seres humanos como *sujetos económicos activos*, en contraposición a la visión tradicional que consideraba a los seres humanos como *objetos de la oferta y la demanda* en forma de fuerza de trabajo.

La forma en que se logró esta transformación la describe Foucault señalando que los promotores de la TCH lo que hicieron fue rescatar una definición de capital que en su momento propusiera Irving Fisher, que había sido postergada por teóricos clásicos como Marshall<sup>171</sup>, y que permitía descomponer lo que hasta ese momento había sido el concepto monolítico “trabajo” en dos componentes:

Descompuesto desde la perspectiva del trabajador en términos económicos, el trabajo comporta un capital, es decir, una aptitud, una idoneidad como suelen decir, es una

---

<sup>169</sup> Aunque en la edición consultada en español se ha escrito la palabra “adelanto”, en realidad, la traducción más adecuada sería “el avance”, en el sentido de “mover o prolongar algo”. El texto original dice: “*Premièrement, la théorie du capital humain. L'intérêt, je crois, de cette théorie du capital humain est en ceci : c'est que cette théorie représente deux processus, l'un qu'on pourrait appeler l'avancée de l'analyse économique dans un domaine qui était jusque-là inexploré, et deuxièmement, à partir de là et à partir de cette avancée, la possibilité de réinterpréter en termes économiques et en termes strictement économiques tout un domaine qui, jusqu'à présent, pouvait être considéré, et était de fait considéré, comme n'étant pas économique*” (Foucault, 2004; p. 225)

<sup>170</sup> Y con ello viene a confirmar la idea de “imperialismo económico” que se comentaba anteriormente.

<sup>171</sup> Afirma Blaug (1970; Pág. 5) que Marshall estaba perfectamente familiarizado con la definición de Irving Fisher de “capital” como cualquier stock existente en un momento dado que produce un flujo de servicios a lo largo del tiempo, siendo por tanto todos los flujos de “ingresos” el producto de algún elemento de “capital” cuyo valor se calcula capitalizando el flujo de ingresos a una tasa de descuento apropiada. Reconoció que “*los escritos del profesor Fisher contienen un argumento magistral, rico en sugerencias fértiles, a favor de un uso exhaustivo del término [capital]*”. Sin embargo, concluyó que Fisher “*parece tener muy poco en cuenta la necesidad de mantener las discusiones realistas en contacto con el lenguaje del mercado*” (Marshall, 1890, ap. E, § 2). En última instancia, Marshall prefería la definición más convencional de su época, que no consideraba las habilidades de la población como parte del capital social o la “riqueza” de una economía. Como ya señalé anteriormente, en opinión de Blaug, esta preferencia de Marshall y el peso de su influencia en el desarrollo de la teoría económica, sirvieron para mantener “a raya” a la TCH hasta mediados del S. XX. Esta referencia temporal es importante, por cuanto es a partir de ese momento que el neoliberalismo empieza a “desatarse”.



“máquina”. Y por otro lado es un ingreso, vale decir, un salario o, mejor, un conjunto de salarios; como ellos acostumbran a decir, un flujo de salarios. (Foucault, 2007; p. 262)

A partir de esta disociación se derivan, a juicio de Foucault, interesantes implicaciones.

El hecho de que el capital que hace posible la renta futura (el capital humano, la idoneidad para el trabajo), esté “encarnado” en el trabajador no significa que lo convierta en trabajador alienado (considerado una máquina) sino sólo en el *portador de una máquina* (su idoneidad para el trabajo) que le permite acceder a un flujo de salarios. Como esa “máquina” no puede ser vendida al margen del trabajador que la porta, el trabajador y su “capital humano” (su máquina) serán remunerados atendiendo al ciclo de vida útil del trabajador (atendiendo a su experiencia, su edad, etc.). El nivel de sofisticación que se alcanza en la consideración del conjunto de variables que permiten, en estas circunstancias, poner valor al “trabajo” hace que el trabajador pase de ser considerado un objeto pasivo (valorado en términos de horas/trabajo) a un elemento activo (un empresario de sí mismo):

la idea de que el análisis económico debe reencontrar como elemento de base de esos desciframientos no tanto al individuo, no tanto procesos o mecanismos, sino empresas. Una economía hecha de unidades-empresas, una sociedad hecha de unidades-empresas: éste es a la vez el principio de desciframiento ligado al liberalismo y su programación para la racionalización de una sociedad y una economía. (Foucault, 2007; p. 264).

Con ello se recupera, según Foucault, la idea del *homo economicus*, pero reconceptualizada en la forma de empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor y la fuente de sus ingresos. Ya no se entiende por *homo economicus* al sujeto integrante de un trato, de un intercambio o de una sociedad, ahora pasa a ser entendido como un consumidor-productor: “El hombre del consumo no es uno de los términos del intercambio. En la medida en que consume, el hombre del consumo es un productor. ¿Y qué produce? Pues bien, produce simplemente su propia satisfacción” (Foucault, 2007; p. 264).

Bowles y Gintis (1975) comentan la ***ilusión de agencia*** que se crea con esta situación, dejando al margen todos los condicionantes asociados a la superestructura que gravitan sobre el trabajador-empresario de sí mismo. Es otro de los efectos negativos y perversos de esta lógica neoliberal: el trabajador, ahora ya “empresario de sí mismo”, se desmoviliza de sus reivindicaciones de clase y pasa a sumarse a la lógica individualista, neoliberal, del “pequeño empresario” que, paradójicamente, sólo sirve para reforzar un sistema que lo



explota...pero ahora sin darse cuenta de ello, ilusionado con su nueva condición de “empresario de sí mismo”.

La segunda “extensión” o ampliación que trae consigo la TCH es la de que ningún aspecto o faceta de la vida humana queda fuera del escrutinio de la economía. Esto sucede como consecuencia de la diferenciación salario – capital humano (el salario es la renta del capital humano del trabajador). Como ese capital humano es indisociable de su portador, todas las condiciones que afectan a la constitución de ese capital pasan a ser del interés de la economía, es decir, el campo de la economía se extiende al análisis del desarrollo humano (Foucault, 2007; p. 266):

En otras palabras, los neoliberales dicen: el trabajo formaba parte con toda legitimidad del análisis económico, pero el análisis económico clásico, tal como se lo encaraba, no era capaz de hacerse cargo de ese elemento del trabajo [del capital humano]. Bueno, nosotros sí lo hacemos. Y desde que lo hacen, y lo hacen en los términos que acabo de señalarles, se ven en la necesidad de estudiar el modo de constitución y acumulación de ese capital humano, lo cual les permite efectuar análisis económicos de campos y dominios que son totalmente novedosos.

Para Foucault el modo de constitución de ese capital humano se puede entender o explicar atendiendo a dos factores esenciales: factores innatos<sup>172</sup> y factores adquiridos<sup>173</sup>. Es desde

---

<sup>172</sup> Los factores innatos vienen dados por la genética y por lo congénito. Aquí Foucault (2007) empieza a especular acerca de los efectos que una consideración económica (basado en la maximización de la utilidad) de la constitución genética del capital humano pudieran tener en relación a los procesos de selección de personas adecuadas para el desarrollo genético de sujetos dotados de manera natural de un buen capital humano (lo que minimizaría los costes de producción, ya que vendrían dados genéticamente): “*Y en consecuencia, el problema político de la utilización de la genética se formula entonces en términos de constitución, crecimiento, acumulación y mejora del capital humano. Los efectos racistas de la genética, por decirlo de algún modo, son por cierto algo que debemos temer y que distan de haberse enjugado. Me parece que ésa es la gran apuesta política de la actualidad*” (Pág. 269). Considero que con esto Foucault lo que pretende es alertar acerca de las derivadas perversas de un planteamiento puramente economicista y amoral, en torno a la generación de capital humano. Es muy interesante este planteamiento porque conecta con el trabajo de Allen (2014) “*Benign Violence*” en el que viene a defender a la escuela como una especie de tecnología *eugenésica* de selección de los más capaces, meritocráticamente, para la vida laboral.

<sup>173</sup> Más adelante se hace una crítica pedagógica a esta lógica que hace depender la educación (sus efectos y resultados) de factores innatos y adquiridos. La introducción de esta perspectiva de análisis a la hora de valorar la educación y, sobre todo, de cómo hacerla más justa, es una lógica propia de la perspectiva del capital humano, no educativa ni pedagógica y, lo que ha hecho, es desvirtuar completamente el debate acerca del valor y significado de la educación. Sin embargo, la posición hegemónica de la Teoría del Capital Humano ha acabado haciendo que se asuma la perspectiva como “el gran debate” de la educación, que clausura cualquier otra perspectiva por utópica, poco realista o, incluso, desde algunas posiciones supuestamente “progresistas”, por “reaccionaria” (sorprendentemente, cuando pocas cosas se me ocurren más reaccionarias que subsumir la educación a los intereses económicos del mercado, que es lo que hacemos cuando accedemos a debatir la educación sólo desde una perspectiva de la utilidad o de la igualdad).

esta última perspectiva, de la *formación* de capital humano, que los planteamientos neoliberales, vinculados a la TCH, han hecho muchas más aportaciones.

Pregunta Foucault: **¿Qué quiere decir *formar capital humano*? ¿Formar a esa especie de idoneidad-máquina que va a producir ingresos o, en fin, que va a ser remunerada con un ingreso?** Quiere decir, claro, “invertir en educación”. Pero destaca Foucault que, si bien esta asociación educación-desarrollo de capital humano, no es original de los planteamientos neoliberales de la TCH, lo que sí le es original y propio es **la amplitud que conceden a lo que entienden por *inversión en educación*.**

**El análisis económico de la formación del capital humano trasciende la mera instrucción o educación escolar, para pasar a considerar todo tipo de influencias educativas que puedan afectar al desarrollo del capital** (Foucault, 2007; p. 270):

Se llegará de tal modo a un completo análisis ambiental, como dicen los norteamericanos, de la vida del niño, que podrá calcularse y hasta cierto punto ponerse en cifras; en todo caso, podrá medirse en términos de posibilidades de inversión en capital humano; ¿Qué elementos del entorno del niño van a producir capital humano? ¿En qué aspecto tal o cual tipo de estimulación, tal o cual forma de vida, tal o cual relación con los padres, los adultos, los otros podrán cristalizar como capital humano?

El maltrato infantil pasa a interpretarse como “algo que afecta al stock de capital del futuro trabajador” y el amor de una madre se explica porque “los niños se considerarían un bien de consumo y, como bienes de consumo duraderos, se supone que proporcionan utilidad” (G. S. Becker, 1996). Todo ello, puede ser resumido y deducido a partir de la función de utilidad del trabajador, que modeliza su “capital personal”.

Y este enfoque podría replicarse en otros ámbitos que afectan igualmente al desarrollo, como, por ejemplo, los que tienen que ver con la protección de la salud y la higiene pública, capaces de mejorar o afectar al desarrollo del capital humano. Efectivamente, como en su momento señalara Blaug (1970; Pág: xvi), “cualquier actividad que aumente la capacidad de ganar más, desde la adquisición de conocimientos, la atención médica o la decisión de emigrar a zonas más prósperas, es una inversión en capital humano”.

La migración, por ejemplo, es una inversión en capital humano porque tiene elementos de inversión y costes. Estos elementos son que los inmigrantes no ganarán nada mientras se trasladan de un país a otro y una pérdida de ingresos hasta que encuentren un trabajo, así como costes psicológicos. Estos elementos negativos indican que la migración supone un

coste. Sin embargo, la función de este coste es alcanzar una remuneración más alta, un trabajo estable, buenos servicios médicos y educativos en el estado migrado, etc. Por ello, como dice (Foucault, 2007) “La migración es una inversión, el migrante es un inversor. Es un empresario de sí mismo que hace una serie de gastos de inversión para conseguir cierta mejora.” (p. 271).

En consecuencia, una vez que se estudia la movilidad de una población para obtener una renta en el marco de una inversión, ésta, el fenómeno de la migración, vuelve a entrar automáticamente en el análisis económico. En consecuencia, los inmigrantes son vistos como empresarios individuales que se embarcan en un viaje para explorar posibles formas de maximizar sus utilidades cruzando de un país a otro.

Según Foucault, lo interesante de este conjunto de argumentaciones es que permiten ampliar el análisis de las consecuencias políticas de la hegemonía de la doctrina del capital humano:

En efecto, ese tipo de análisis permite ante todo revisar un poco una serie de fenómenos identificados desde hace algún tiempo, fines del siglo XIX, y a los que no se dio exactamente el estatus suficiente. **Me refiero al problema del progreso técnico e incluso de lo que Schumpeter llamaba “innovación”.** (Foucault, 2007; Pág. 271; el destacado es mío).

En esencia, lo que los planteamientos neoliberales vinculados a la TCH vienen a defender es que el capitalismo requiere de la innovación y el desarrollo tecnológico para su sostenimiento y que este proceso de innovación y desarrollo permanente, consustancial al propio sistema, no puede explicarse, sólo, por las dinámicas y lógicas internas asociadas al estímulo interno o la competencia:

Si hay innovación, es decir, si se encuentran cosas nuevas, si se descubren nuevas formas de productividad, si hay invenciones de tipo tecnológico, no es más que la renta de cierto capital, el capital humano, o sea, el conjunto de las inversiones que se han hecho en el hombre mismo. (Foucault, 2007; Pág. 272).

De esta manera, continua Foucault (Pág. 273):

Sólo un análisis fino de la composición del capital humano, de la manera como ha aumentado, de los sectores en los que ha crecido y de los elementos que se introdujeron en concepto de inversiones en él podrá explicar el crecimiento efectivo de esos países.

Y es a partir de esta reinterpretación de los factores que afectan al crecimiento económico, ya no exclusivamente centradas en los elementos tradicionales (capital físico, número de trabajadores o tiempo de trabajo), sino vinculadas a la idea de creación de capital humano, que se empiezan a desarrollar las nuevas políticas económicas en las sociedades occidentales. **Y, tras ellas, alineadas tras las políticas económicas, se encontrarían las políticas sociales, las culturales y, sobre todo, las educativas**<sup>174</sup>. La misma argumentación permite la extensión de la TCH al análisis de las problemáticas de desarrollo en el Tercer Mundo, como problemas de carencia de capital humano y, por consiguiente, el énfasis en las políticas educativas en estos países.

El triunfo de esta interpretación de lo humano a través de la economía nos conduce al **homo *economicus* neoliberal: una persona amoral (si no inmoral) individualista y exclusivamente centrado en maximizar su propia utilidad en un conjunto determinado de *restricciones***. Cuando en este contexto se utiliza la palabra *restricciones*, debe tenerse claro que se está haciendo referencia, simplemente, a tiempo, dinero e información. **En ningún caso restricciones morales, éticas, sociales o políticas. Es decir, el *homo economicus* es una persona que no tiene ninguna limitación ni preocupación, aparte de las económicas.**

El lenguaje de este *homo economicus* pasa a ser el de la economía: beneficio, costes, inversión, riesgo, etc. Por ejemplo, llevando el esquema a la caricatura, si esta persona *económica* no mata a alguien, no es porque sea un acto inmoral, sino porque el coste del homicidio es demasiado grande y el riesgo no merece la pena, en la mayoría de las ocasiones.

Tan (2014) recapitula lo que el enfoque de la TCH supone en términos de la interpretación del sujeto humano, y su crítica desde una perspectiva moral, de la forma siguiente: el modelo económico neoclásico en general y la TCH en particular pueden ser éticamente criticados debido a su definición del ser humano (animal orientado a la utilidad); a la descripción del ser humano (*homo economicus* interesado y racional); a su carácter prescriptivo (títeres gobernables, vulnerables a patrones tipo estímulo-respuesta, que alteran su

---

<sup>174</sup> Se entenderá ahora, entonces, que la idea de la permanente “innovación” a la que la educación ha sido llamada desde hace un tiempo es una consecuencia de esta misma lógica, derivada de la TCH. La innovación en educación se exige por mimetismo con el resto de las dinámicas de “desarrollo” que afectan a los restantes sectores económicos y que, en buena medida, dependen de un “capital humano” en permanente situación de adaptarse. La permanente y para mí, hasta que ley este pasaje de Foucault, sorprendente e incomprensible, llamada de determinados sectores a la innovación **no es el resultado de un interés genuino en la mejora de la educación (o de su justicia), es sólo una expresión más de su lógica instrumentalista y performativa.**

comportamiento en respuesta a la modificación de las variables del entorno); y por último por la concepción del trabajo y del trabajador, que pasa a entenderse como una forma de empresa capitalista.

En suma, atendiendo a las consideraciones que he venido sintetizando, y que provienen de sectores propios de la economía, la filosofía moral y la política, **a las conclusiones anteriores, en el sentido de haber proporcionado evidencias de que la TCH es, en buena medida, incoherente, inconsistente y bastante inútil, puede añadirse la conclusión de que es moralmente más que discutible.**

Pero mi crítica a la inadecuación de asumir esta perspectiva distributiva, economicista, únicamente centrada en la cuestión de la igualdad de creación de “capital humano”, como criterio central de justicia en la educación, no puede quedar sólo en el relato de las insuficiencias que se le pueden atribuir desde una perspectiva economicista o distributiva, eso sería caer, precisamente, en lo mismo que se viene criticando. No, mis reparos se sitúan más allá y añaden a todo lo anterior una fundamentación más pedagógica.

### 4.3. Crítica pedagógica a la perspectiva distributiva

La interpretación de la justicia en educación como justicia distributiva remite al problema de la ***igualdad en, para y a través de la educación***. La idea de “igualdad de oportunidades” educativas es la extensión natural del enfoque del capital humano al ámbito de la educación. Uno de los primeros y más citados trabajos, orientados a clarificar la cuestión de la “igualdad de oportunidad en educación” fue, como ya vimos, el de Coleman (1966). En ese trabajo, Coleman nos recuerda que el problema de la igualdad social y, en particular, la igualdad en la educación es de aparición relativamente reciente en nuestras sociedades.

La sociedad feudalista no conocía el problema de la igualdad y la desigualdad individual en el sentido moderno. En ella, la igualdad y la desigualdad de los individuos estaba determinada por el estatus al que cada uno pertenecía por nacimiento. Es sólo en las nuevas sociedades modernas, burguesas, que pretenden negar cualquier barrera de clase y establecer un orden social de individuos libres, fraternos e iguales, en las que empieza a

plantearse el problema de la igualdad y la desigualdad individual. Al luchar por la abolición de las barreras de clase y la igualdad de todos los seres humanos sin tener en cuenta su nacimiento y clase, el postulado de la igualdad se convierte en un problema político, económico, ético y **también pedagógico**.

Pérez Gómez sintetiza la idea que ya argumentamos páginas atrás de la siguiente manera:

Asumiendo, al menos retóricamente, los presupuestos de la filosofía de la Ilustración, las formaciones sociales, democráticas y, con mayor énfasis, aquellas gobernadas por ideas socialdemócratas, han considerado la escuela obligatoria y gratuita como un servicio público fundamental, puesto que la formación de todos los ciudadanos en una misma institución y con un *currículum* comprensivo era el requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la “inevitable”, aunque frecuentemente escandalosa desigual distribución de los recursos económicos y culturales. (Pérez Gómez, 1998; p. 128)

Efectivamente, la cuestión de cómo se puede legitimar la desigualdad fáctica de las personas, bajo el postulado de la igualdad de condición, no sólo condujo al desarrollo de la sociología moderna tras la Revolución Francesa, sino que también ha determinado buena parte de la discusión educativa desde, como mínimo, el *Tratado sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* de Rousseau.

Y es que, como la desigualdad de las personas no desapareció ni siquiera después de la abolición formal de la sociedad estamentaria del Antiguo Régimen, la instauración de las sociedades moderna con la introducción de la democracia o de la creación de un sistema escolar y educativo público, **a partir del S. XVIII empezaron a surgir diferentes intentos de explicar científicamente la reproducción de la desigualdad**. Además de la cuestión *ilustrada* de si las personas son iguales o desiguales por naturaleza, en la sociedad burguesa la cuestión se convierte en si el rendimiento de los individuos (su capital humano) está determinado por la dotación inicial o el entorno.

**Determinar la cuestión del origen de la desigualdad es fundamental en una lógica economicista y distributiva, ya que dependiendo de las causas aparecen diferentes criterios distributivos** (desde la perspectiva de las teorías de la justicia social) y también, **se diferencian alternativas de inversión, desde el punto de vista económico**<sup>175</sup>. Debe

---

<sup>175</sup> Ver más atrás, por ejemplo, la reflexión que reproduce de Checchi (2006) acerca de cuándo procede, o no, invertir en más educación y para quien.

recordarse que el objeto de interés es el capital humano, y la inversión en educación se justifica sólo en la medida en que contribuye a generar ese capital. En la medida en que ese capital venga más dado por la dotación inicial que por circunstancias ambientales (donde tendría su cabida la educación), el interés por la inversión en educación, a quién proporcionársela y durante cuánto tiempo, adoptaría un sentido u otro (Foucault, 2007; p. 267):

La constitución del capital humano sólo tiene interés y resulta pertinente para los economistas en la medida en que ese capital se constituye gracias a la utilización de recursos escasos cuyo uso es alternativo para un fin dado (es decir, se debe valorar dónde y cómo se debe invertir para optimizar el beneficio).

Pues bien, siguiendo con el razonamiento que venía planteando, las inversiones en educación **lo que persiguen es la confluencia de educador y educando en un mismo escenario educativo**. En ese momento se desencadena una dinámica que, en realidad, **implica dos procesos protagonizados por dos individuos diferentes** (educador y educando): por un lado, se desarrolla una influencia educativa por parte del educador y, por otro lado, se produce un proceso formativo (autopoietico) por parte del educando. **Ambos procesos están relacionados, pero son independientes, por ello, el resultado de esa coincidencia es bastante incierto e impredecible**.

Por lo tanto, las políticas económicas en educación representan una inversión orientada a crear las condiciones de una relación, pero cuyo resultado es imposible de predecir. Y es imposible de predecir porque estará siempre condicionada por lo que los protagonistas de la misma (educador y educando), decidan hacer en ese encuentro que, socialmente, se ha propiciado.

Lo cierto es que la inversión económica en educación (esto es, tratando de propiciar una situación de educación) está prácticamente desconectada de los efectos que pueda generar, en términos de formación (*Bildung*). **El único efecto legítimamente “medible” que se derivaría de todo ello es verificar si aquello que se pretendía (hacer coincidir a educando y educador) se ha producido**.

Es injusto e inadecuado tratar de medir el efecto de esa inversión en términos de resultados (efectos) educativos, porque, en principio, como hemos visto, no tiene por qué haber una relación directa entre una cosa y la otra. Todo lo más, es esperable que, del hecho de multiplicar la cantidad de los encuentros (más escolarización, para más población, durante

más tiempo) surja un incremento general de la formación de los ciudadanos, pero en ningún modo puede esperarse una relación clara y directa. **En cualquier caso, lo que se interprete por “formación”, los efectos que genere o la dirección que adopte, que es lo verdaderamente relevante y lo que debería representar el verdadero criterio de justicia en la educación, no puede ser resuelto por esta vía.**

Este hecho es, a mi juicio, el que explica la contumaz persistencia de las desigualdades en la educación, pese a todos los esfuerzos que se han realizado para eliminarla (Farrell, 2013) y, también, puede que esta sea una de las posibles explicaciones a los resultados inconsistentes con lo previsto por la *Teoría del Capital Humano* cuando se analiza el retorno de la inversión en educación, que describimos anteriormente (Tan, 2014).

Mientras que la neurobiología, la psicología y la sociología siguen tratando de explicar este fenómeno y, sobre todo, de entender su impredecibilidad, identificando y dando cuenta de las causas **constitucionales** y de las posibles **determinaciones ambientales**, desde la pedagogía y, en particular, desde la Pedagogía General de Dietrich Benner (anclada en la tradición de la *Bildung* alemana), es posible responder a esta cuestión desde una perspectiva completamente diferente recurriendo a los principios de la “formabilidad” [*Bildsamkeit*] y la “incitación o exhortación a la autoactividad” [*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*] (Benner, 2015).

La introducción de estos principios constitutivos de la relación pedagógica **hizo que la respuesta a la cuestión de la igualdad y la desigualdad humanas dependiera, entre otras cosas, del desarrollo de un concepto de *praxis* pedagógica que se aplique a todas las personas y se comprometa con estos principios.**

La importancia de estos dos principios de pensamiento y acción pedagógicos, que han pasado a denominarse **clásicos** (Benner, 2015; p. 66), radica, entre otras cosas, en que a partir de ellos pueden derivarse posibilidades, tanto en términos teóricos como prácticos, de pensamiento y acción *educativa*, superiores a las que se pueden derivar de las ideas de igualdad o desigualdad entre las personas que focalizan exclusivamente en la dotación inicial o en la determinación ambiental. **Desde esta perspectiva, se abre un espacio a la reflexión educativa (no sociológica, no política, no económica, sino *genuinamente educativa*) como medio y recurso para la justicia en la educación.**

Obsérvese que, tanto desde las posiciones ambientalistas como desde las posiciones genetistas o constitucionalistas, el espacio de la educación, que es el que media entre el análisis de “insumos” (las características iniciales del alumnado que se toma como línea



base a partir de la cual “medir” el efecto de igualación) y los resultados obtenidos (en términos de movilidad social, rendimiento educativo o progreso académico) no suele entrar en los esquemas de análisis. Se han referido a este espacio como “la caja negra de la educación”, como si, en realidad, lo que ocurra en ese espacio que, desde su perspectiva, no es abordable, pudiese ser obviado. Las consecuencias de esta exclusión son las que he estado relatando en páginas anteriores: resultados inconsistentes y una sensación de “estancamiento” en lo que atañe a las posibilidades de justicia.

Recurriendo a los fundamentos y principios pedagógicos establecidos desde la pedagogía de la modernidad (*Bildung*), se puede demostrar que la cuestión de una explicación de la igualdad y la desigualdad humanas basada en la teoría de la dotación inicial o en la influencia del medio ambiente no sólo es ambigua, sino fundamentalmente indeterminable, y por tanto infructuosa y obsoleta.

Benner (2015; p. 66) lo argumenta señalando que hoy en día, existen, básicamente, dos tipos de respuestas o corrientes de pensamiento a la cuestión de la igualdad y la desigualdad de las personas, que a veces se oponen entre sí. **Ambas ignoran en gran medida o incluso niegan la experiencia histórica de que los seres humanos adquieren, de manera primordial, su respectiva auto-determinación a través de la educación.**

Una posición, que considera la desigualdad como una injusticia ilegítima, se inspira en la esperanza de una sociedad de personas iguales y libres (ideológica y políticamente representan las *tesis igualitaristas*). Su forma de argumentar en el ámbito de las decisiones relativas a la educación, que Benner califica como *pedagógicamente ingenua*<sup>176</sup>, parte de la premisa de que **todos los seres humanos son intrínsecamente iguales y asume que, una vez superadas las barreras de clase que separan a las personas y eliminadas las condiciones ambientales que causan la desigualdad, se verá claramente la igualdad esencial de las personas.**

La otra posición, que ideológica y políticamente podemos asociar a las *tendencias liberales y neoliberales*, que considera las desigualdades como legítimas, justas o admisibles, argumenta de manera *políticamente-pragmática*. Parte de la base de que **todas las personas son desiguales por su dotación inicial y está firmemente convencida de que, tras la abolición de las barreras de clase y la superación de los**

---

<sup>176</sup> A mí me parece más adecuado calificarla como “pedagógicamente optimista”, “pedagógicamente humanista” o “pedagógicamente progresista”.

**obstáculos que impiden el libre desarrollo de los individuos, surgirá un orden social justo que mostrará lo desiguales que son realmente las personas.**

Si se confrontan de manera esquemática las premisas de las dos posturas (ver Tabla 1), los dos extremos ideológicos (igualitaristas frente a liberales), que han venido conteniendo en torno al problema de la justicia (entendida como un problema de igualdad), las medidas correctoras que recomiendan y sus resultados esperados, no se encontrará (al menos a primera vista) diferencias esenciales entre ellas. Se pueden observar la coincidencia de planteamientos **que “fuerzan” la adopción (por diferentes motivos) de las mismas perspectivas economicistas y de política social (pero no *intrínsecamente* educativas): eliminar las barreras de clase y ofrecer una “igualdad de oportunidades”<sup>177</sup>.**

*Tabla 1. Confrontación de las dos grandes orientaciones en relación al problema de la igualdad/ desigualdad en educación (tomado de Benner, 2015: Pág. 67).*

	Premisas de partida		Medidas recomendadas	Resultados esperados
	Dotación inicial	Ambiente		
<b>Posición pedagógica ingenua</b>	igualdad	desigualdad	Eliminación de las barreras de clase y creación de igualdad de oportunidades	mostrar lo iguales que son realmente las personas
<b>Posición político-pragmática</b>	desigualdad	desigualdad		mostrar lo desiguales que son realmente las personas

Ambas posiciones coinciden plenamente en asumir la determinación ambiental y en sus recomendaciones para corregir las desigualdades resultantes de las desigualdades ambientales. Se diferencian sólo en sus premisas acerca de las condiciones personales (dotación inicial) del ser humano.

Esto podría conducir a la suposición de que estas premisas diferentes podrían comprobarse, sin más, a partir de los resultados que se obtuvieran. Si, una vez eliminados los factores diferenciales ambientales (o igualadas las condiciones ambientales), se

<sup>177</sup> Y ante el constatado fracaso de esta alternativa, el debate se ha centrado, como vimos, en qué se entiende por “igualdad de oportunidades” y cómo extenderlo. Recuérdese que cuando Coleman se percató de esta circunstancia (allá por 1966), lo que rezuma de su análisis es una sensación de imposibilidad, de “vía muerta”...precisamente porque la justicia en educación no se puede alcanzar sólo por esta vía.

constatase la igualdad esencial de los seres humanos, entonces la posición pedagógica ingenua quedaría provisionalmente verificada y la política-pragmática, por el contrario, falsada.

Si se diera, por el contrario, el caso opuesto, y se verificara que, cumplidos esos supuestos, los seres humanos son esencialmente diferentes, entonces parecería que la posición político-pragmática quedaría validada y la pedagógica-ingenua, falsada.

Para Benner (2015) la esperanza de que, por esta vía, la confrontación entre ambas posiciones se pudiese resolver es injustificada y engañosa. En la lucha de unos contra otros, la posición pedagógica-ingenua (igualitarista) sale sistemáticamente derrotada (lo describí ampliamente al narrar la peripecia de la “igualdad de oportunidades” y los resultados que se obtienen de manera constante en los últimos 50 años —Farrell, 2013), **pero ello no permite deducir o confirmar la corrección de la posición político-pragmática (neoliberal), porque esta última no debe en absoluto su superioridad a sí misma, sino al fracaso de los esfuerzos que derivan de la posición pedagógica-ingenua.**

Este planteamiento de Benner deriva de la constatación de dos hechos:

- 1) Que son siempre las posiciones políticas igualitaristas, representadas por las posiciones que podríamos denominar “progresistas” (lo señalaba Pérez Gómez en la cita que reproduje más arriba), las que se empeñan en políticas educativas tendentes a la eliminación de las desigualdades que Benner denomina “ambientales”. Las posiciones políticas neoliberales, amparándose precisamente en su premisa de la desigualdad fáctica de las personas, se mueven entre la interpretación limitada de la igualdad de oportunidades, primando la eficiencia en la inversión (lo que Rawls denominó igualdad de oportunidades “liberal” Rawls, 1995. p. 72) y la crítica a las inversiones igualitaristas en educación, por considerarlas abocadas al fracaso.
- 2) Que un análisis cuidadoso de las causas de este historial de “fracaso” (relativo) en las políticas educativas (sólo desde la educación) de erradicación de los condicionantes “ambientales” hace evidente que **el problema radica en que jamás se podrá conseguir una verdadera y completa igualación en las mismas.** Los efectos de familia, ambientales, de historia personal están ahí siempre y actúan con carácter acumulativo. Lo sorprendente sería que se lograra cumplir

con la condición de la erradicación de todo condicionante ambiental (Walzer, 1993, apunta a la idea de que avanzar hacia esta exigencia de igualdad extrema, bajo un esquema de igualdad simple, exigiría retirar a los niños de las familias y educarlos, por ejemplo, en internados; una reflexión similar podemos encontrar en Rawls).<sup>178</sup>

La superioridad fáctica de la posición político-pragmática (liberal o neoliberal) sobre la posición pedagógica-ingenua (igualitarista) **no es legítima, sino subsidiaria**. Pues la posición político-pragmática, interesada en demostrar cuán desiguales son realmente las personas, no obtiene su legitimación de sí misma (para ello debería lograr, también, una igualdad efectiva de los condicionantes ambientales, cosa que no sucede), sino que se lo debe al fracaso de la posición pedagógica-ingenua y a su esfuerzo por demostrar cuán iguales son realmente las personas partiendo de la premisa de su igualdad inherente<sup>179</sup>.

Dado que la posición político-pragmática no debe su superioridad a una coherencia de sus premisas, **sino que deriva su poder de persuasión del fracaso de la posición pedagógica-ingenua, no es posible concluir a partir de su superioridad fáctica que alguna de las dos posiciones sea correcta o incorrecta. Su controversia resulta así ser lo que es: una controversia de premisas ideológicas que, en última instancia, es inadecuada para una interpretación pedagógica del problema de la igualdad y la desigualdad humanas**. En lugar de repetir y volver a escenificar constantemente la lucha entre las dos posiciones, sería importante examinar las premisas de ambas posiciones y problematizar la validez de los conceptos básicos utilizados en ellas, **pero desde una perspectiva más pedagógica**.

La tradición crítica de la pedagogía moderna<sup>180</sup> respondió a la pregunta de si la igualdad o la desigualdad de los seres humanos podía explicarse en términos de disposición o de entorno, no negando en absoluto las influencias disposicionales o ambientales, **sino mostrando que de tales supuestos no podían derivarse criterios y orientaciones para la práctica pedagógica**.

---

<sup>178</sup> Y es que, como ya he señalado en varias ocasiones anteriores, la igualdad en educación no se consigue desde la educación, sino que es a través de la constitución de una sociedad más igualitaria (lo que implica una política global, que trasciende la meramente educativa) como se puede conseguir progresar en la posibilidad de una mayor igualdad en la educación.

<sup>179</sup> Esta falacia argumental aparece una y otra vez en los debates y controversias políticas en torno a la educación, trasladando el sector neoliberal siempre la “carga de la prueba” al sector progresista.

<sup>180</sup> Con “pedagogía moderna” se refiere Benner a la tradición de pensamiento pedagógico que se inicia a partir de Rousseau y que se desarrolla a través de filósofos y pedagogos alemanes como Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Schiller y, finalmente, Herbart. Representan una de las tres líneas de pensamiento pedagógico moderno (la alemana), además de la francófona y la anglófona. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

Las teorías educativas que pretenden construirse sobre la argumentación de la existencia (o no) de condicionantes asociados a la dotación original o a las influencias ambientales, **incurren en un error de principio: subsumen la práctica pedagógica bajo las categorías de una doctrina biológica y/o sociológica del ser humano y no reconocen el significado constitutivo que la práctica pedagógica tiene para un concepto categóricamente fundado del ser humano, como ser que se autodetermina.**

Quienes describen y analizan los procesos pedagógicos bajo la premisa de determinación disposicional (genética) y ambiental asumen siempre que la determinación que alcanzan las personas es el resultado de influencias y efectos que provienen en parte de la disposición y en parte del ambiente. Y con ello, en el fondo, están negando la posibilidad o necesidad de la educación como elemento necesario y no determinante, como vimos, mediador en el proceso de subjetivación.

En sí mismas, considerando las consecuencias y conclusiones que se derivan de estas ideas, los partidarios de tales teorías tendrían que admitir que, realmente, **sus teorías no sólo explican la diversidad de las personas como determinadas por la disposición y el entorno, sino que están considerando que las personas están *irremisiblemente determinadas por su dotación original y el ambiente.*** De acuerdo con los supuestos básicos de estas teorías, el hecho de que alguien se incline más hacia la suposición de una igualdad o desigualdad de las personas basada en la dotación inicial y la forma en que alguien evalúa la relevancia de las influencias determinadas por el medio ambiente tendría que atribuirse a su vez a la dotación original o a las influencias del medio ambiente o, aunque sea de forma fragmentada, a ambas. Benner lo argumenta haciendo crítica (y burla) de la famosa investigación de Jensen (1998) sobre los factores que determinan la inteligencia (que, en aquel contexto y forma de conceptualizar la inteligencia, equivalía a estimar la adaptación escolar y los condicionantes del éxito académico):

La división de Jensen de la determinación global de la inteligencia humana en un 75% de determinación genética, un 24% de determinación ambiental y un 1% de determinación interaccional **no es científicamente insostenible porque sea cuestión de calcular alguna otra distribución global** y apuntar, por ejemplo, a un resultado que reivindique un 24% de determinación disposicional, un 75% de determinación ambiental y un 1% de determinación interaccional como explicación científicamente válida de la diversidad humana. Las conclusiones erróneas de las teorías sociológicas del medio ambiente, incluso

si uno cree que puede reunir más sintonía con ellas, **están abocadas al mismo error categórico, ya que separan las influencias de las disposiciones y del medio ambiente en un nivel con los efectos de la interacción humana y los suman al 100%.**

Por lo tanto, el mismo error de categoría también estaría presente si asumiéramos, por ejemplo, que la igualdad y la diversidad de las personas puede remontarse a un 1% de determinación disposicional, un 1% de determinación ambiental y un 98% de determinación interaccional. (Benner, 2015; p. 73; los destacados son míos)

Para Benner, a poco que se reflexione sobre las teorías que tratan de atribuir la diversidad de los seres humanos a las influencias de la dotación inicial y el medio ambiente de la manera indicada anteriormente, **la falacia positivista se hace evidente.** Parten de la cuestión práctica de la comprensión política, pedagógica y ética de la igualdad y la diversidad de los seres humanos, que ha surgido históricamente en la sociedad burguesa moderna, **pero luego suponen que estas cuestiones pueden aclararse científicamente mediante la investigación de las influencias de la dotación inicial y el entorno.**

**De este modo, reducen el horizonte de la cuestión política, ética y pedagógica de la igualdad y la diversidad humanas a lo que la biología, la psicología y la sociología pueden identificar como influencias y efectos constitucionales y ambientales.** La falacia positivista reside aquí en el hecho de que las cuestiones políticas, pedagógicas y éticas se discuten bajo categorías de una determinación del ser humano condicionada por las dotaciones naturales y las influencias del entorno, bajo las cuales estas cuestiones no pueden ser captadas ni discutidas, **al menos no con consecuencias prácticas relevantes para la educación.**

Biesta (2020b) se hace eco de este planteamiento de Benner y señala que, efectivamente, le parece mucho más acertada la forma en la que Benner propone mirar al problema desde otra perspectiva diferente, pedagógica y no social-bio-neurológica que Biesta denomina una mirada “existencial”:

En lugar de interpretar esto como un argumento para abandonar la educación por completo<sup>181</sup>, Benner sigue una línea diferente al argumentar que la cuestión educativa -y por lo tanto la orientación de la labor educativa de padres y profesores- es en realidad de un orden completamente diferente. Un orden que no es “bio-neurosocio-cultural”, por utilizar

---

<sup>181</sup> Se refiere Biesta con esto a que, si se aceptan las premisas de un enfoque positivista del problema de la igualdad en educación, que acaba concibiendo al ser humano como totalmente determinado por sus disposiciones iniciales y/o por sus condicionantes ambientales, la educación deja de tener sentido o pasa a ser concebida como un simple procedimiento mecánico-instruccional.

mis propias palabras, sino completamente **existencial**. (Biesta, 2020b; p. 1014; el destacado es mío)

Biesta alude a la **educación existencial** como un paradigma alternativo al del paradigma que denomina del “**cultivo**”<sup>182</sup>.

El paradigma de la educación como cultivo se interesa por el modo en que los seres humanos llegan a ser lo que son como resultado de la interacción de factores “internos” e influencias “externas”. En otras palabras, se centra en el modo en que los seres humanos se convierten y siguen convirtiéndose en lo que son a través de su compromiso con la “cultura” en el sentido más amplio de la palabra. [...] Pero el paradigma del cultivo es también un programa educativo, es decir, una forma de organizar la educación. Según este paradigma, la tarea de la educación consiste en asegurarse de que los individuos puedan relacionarse con la gama más amplia posible de cultura -o “herramientas” culturales- para permitirles desarrollar el mayor número de capacidades y aptitudes de la forma más completa posible. (Biesta, 2020b; p. 1015)

Es en el marco de esta forma de entender la educación en el que cabe y tiene sentido la interpretación instrumental, performativa de la educación, vinculada a la *Teoría del capital Humano*. Es también en este paradigma en el que aflora el problema de la justicia distributiva (igualdad) y sus consecuencias.

Sin embargo, la lectura que hace Biesta del análisis de Benner, le lleva a identificar otro paradigma que señala como la alternativa al planteamiento positivista y no educativo de la educación que se deriva de la falacia argumental que identifica y expone Benner. Es el paradigma que él denomina como “**educación existencial**”:

[...] este paradigma es el paradigma del “yo”, donde el “yo” **no es un organismo que se cultiva, sino un individuo humano que existe y se enfrenta al reto de dirigir su propia vida**. Por eso este paradigma puede calificarse de paradigma existencial. Una de las cosas interesantes de este paradigma -que revela que es fundamentalmente diferente del paradigma del cultivo- es que el *yo* no es el resultado de un proceso de cultivo y, por tanto, no es algo que pueda producirse educativamente (o para ser más precisos: que pueda producirse mediante **el trabajo de cultivo sobre una “cosa”**). El yo, como dice Winfried Böhm, **es fundamentalmente el “trabajo del yo”** (1997: 199). **El yo tiene que ser su propio yo, por así decirlo, y nadie puede hacer esto por el yo**. Esto no significa, sin

---

<sup>182</sup> Biesta coloca dentro de este paradigma a Dewey, lo cual demuestra que la ubicación en este paradigma no es tanto un problema de mayor o menor progresismo pedagógico, **sino un problema de concepción educativa** (Biesta, 2020b; p. 1015-1017)

embargo, que la educación no tenga nada que ver aquí, pero la labor educativa no consiste en tratar de influir, dirigir o apoyar el desarrollo del organismo humano, sino que más bien tiene que ver con animar al yo a ser un yo; animar al yo a no alejarse de sí mismo, por así decirlo. Dietrich Benner, utilizando una frase de Johann Gottlieb Fichte, llama a esta labor “*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*”, que podríamos traducir como “incitación o exhortación a la autoactividad”<sup>183</sup>. (Biesta, 2020b; p. 1018; los destacados son míos)

Es decir, desde este otro paradigma lo que se propone es evitar “cosificar” al educando, convertirlo en el objeto de una “maquinaria de producción” orientada, de manera fundamental, a convertirlo también a él, en una *máquina productiva* (Han, 2022) que *iguale* los rendimientos y capacidades de las restantes “maquinas productivas” que parecen ser el objeto de producción de la escuela.

El mérito de haber descubierto esta falacia positivista y haber mostrado que los conceptos básicos de una determinación disposicional y ambiental no son conceptos propios de una concepción moderna del ser humano, que argumenta en términos de teoría de la *praxis* educativa, corresponde a la pedagogía de la modernidad, desde Rousseau hasta Kant, pasando por Humboldt, Herbart y Schleiermacher. **Las categorías de disposición y ambiente hacen abstracción del hecho de que la determinación individual y social de un ser humano nunca es el resultado *directo y automático* de una determinación genética y/o ambiental, sino que es producida por la *praxis* educativa individual y social** (sostener lo contrario niega la condición humana y niega la posibilidad de la educación).

Precisamente porque la determinación y la *determinabilidad* del ser humano se produce por la *praxis* social conjunta<sup>184</sup> (entre ella, la educativa) no debe ni puede concluirse nunca que la determinación del ser humano (salvo en casos patológicos límite, en los que la *praxis* no es posible) sea el resultado de una determinación genética y ambiental. Dondequiera que se hagan presentes las particularidades, determinaciones y peculiaridades de un ser humano (el resultado de su proceso de subjetivación), **no han influido en él ni sólo “sus” predisposiciones ni sólo las influencias de “su” entorno, ni simplemente ambas cosas a la vez, sino que las personas han interactuado siempre con esos condicionantes, en situaciones que han surgido a lo largo de su historia personal y**

---

<sup>183</sup> El resto del trabajo nos va a ir conduciendo a explicar y argumentar la importancia y papel de este principio educativo en el marco de una educación más justa.

<sup>184</sup> Más adelante se describirá lo que Benner interpreta por “*praxis* social conjunta”.



**que, por tanto, están abiertas a una mayor comprensión intersubjetiva (insisto en que negar este hecho es negar la posibilidad y el sentido mismo de la educación, o la reduce a un mero instrumentalismo mecanicista).**

La educación, como sugiere Benner, no trata de cómo se forma a los individuos desde dentro hacia fuera, por así decirlo, es decir, como resultado del desarrollo de su composición genética y constitución biológica; tampoco trata de cómo se forma a los individuos desde fuera hacia dentro, es decir, como resultado de las influencias del entorno. **Esto no se debe a que estos procesos no se produzcan, sino a que la educación está interesada en una cuestión totalmente diferente, a saber, la cuestión de cómo los seres humanos, como individuos, existen;** es decir, cómo intentan llevar su propia vida, tomar decisiones, decir “sí” a algunas oportunidades y “no” a otras, levantarse de la cama por la mañana o acostarse, enamorarse, enfrentarse a la enfermedad, envejecer, sentir alegría y culpa, etc. (Biesta, 2020b; p. 1014; el destacado es mío)

Benner afirma que el origen de este discurso y concepción de lo que la educación es se remonta a Rousseau, cuando en el *Segundo Discurso*, dedicado al “origen de la desigualdad entre los hombres<sup>185</sup>”, extrae la conclusión de que, por principio, **no podemos conocer lo que la naturaleza nos permite ser.**

La naturaleza, en efecto, no hace ninguna clase de distinción entre los hombres y no les da ningún derecho superior el uno sobre el otro; pero **las diferencias que se encuentran entre ellos son debidas a la educación, al uso o al abuso de sus facultades, y no a la naturaleza.** (Rousseau, 1923)

Posteriormente, Schleiermacher trató de demostrar que la cuestión positivista de una igualdad o desigualdad constitucional y/o ambiental de los seres humanos no puede ni demostrarse ni ser refutada (es indecidible, y probablemente siempre lo será). Como justificación de este punto de vista, argumentó que **las peculiaridades de los seres humanos siempre se ponen de manifiesto sólo después de una acción individual e interactiva precedente.** Si hubieran actuado de forma diferente en la *praxis* constitutiva precedente, habrían surgido otras características (*ergo*, no están determinados *a priori*, se determinan<sup>186</sup>).

---

<sup>185</sup> Se sobreentiende que también de las mujeres...

<sup>186</sup> Evidentemente, habrá quien, a la vista de esta afirmación considere que esto es “en teoría”, pero que, en la práctica, las condiciones que nos rodean y nuestras limitaciones son muy potentes, y nos acaban determinando. Y es cierto, sin duda, pero como herramienta de pensamiento pedagógico, asumir, de entrada, esa creencia, resta toda posibilidad al pensamiento pedagógico de contribuir a procesos de subjetivación emancipadores. Es aquí donde la praxis educativa debe pasar a pensarse para apoyar los procesos de

Por lo tanto, desde Schleiermacher, la *praxis* pedagógica ya no puede basarse en “presupuestos antropológicos” que partan de supuestos básicos naturalistas y que no pueden captar la *determinabilidad* del ser humano mediada por su propia *praxis*. **Por ello, la pedagogía (al igual que la ética y la política) no puede fundarse en una antropología que desconsidere el concepto de *praxis* (cuestión absolutamente nuclear en la *Pedagogía General* de D. Benner, que desarrollo más adelante). Más bien, la educación sólo puede justificarse antropológicamente en el sentido de que *ella misma es una parte indispensable de la doctrina moderna del ser humano*. Es decir, la educación es el proceso por el que se cada ser humano se constituye.**

Visto de este modo -y este es el punto que persigue Benner- podemos decir que la cuestión educativa no es la cuestión de *quiénes* somos y cómo (hemos) llegado a ser quienes somos, que es la cuestión de la *identidad*. Más bien, **la cuestión educativa es la cuestión de *cómo* somos, cómo existimos, cómo intentamos llevar nuestra propia vida, qué haremos con lo que hemos llegado a ser, con lo que hemos aprendido, con las habilidades que hemos adquirido, con las competencias que hemos desarrollado, pero también con nuestra incompetencia, nuestros puntos ciegos, las cosas que no somos capaces de hacer, etc.** Más que de la identidad, se trata de lo que podríamos denominar nuestra “*subjetividad*”, nuestra forma de existir y nuestros intentos de existir como sujetos de nuestra propia vida, no como objeto de influencias de “otro lugar”. (Biesta, 2020b; p. 1014)

Por ello, la interminable disputa sobre si el desarrollo humano está determinado predominantemente por influencias genéticas o ambientales parece obsoleta, en el contexto de estas consideraciones. Por eso mismo, desde un punto de vista estrictamente pedagógico<sup>187</sup>, debemos distanciarnos de considerar los supuestos que parten de la premisa de la “desigualdad esencial” del ser humano como “reaccionarios o conservadores” y los supuestos de una “igualdad esencial” pero ambientalmente determinada, posiblemente dominante y más variada, como “progresista”. ***Ambos supuestos son bastante parapedagógicos*** y, básicamente, lo que hacen es distraer del verdadero problema que es cómo educar en el sentido del pleno desarrollo, justo, del ser humano.

---

subjetivación, sensible a las características y condicionantes en los que se desarrolla la relación, pero sin convertirlos en una práctica directiva-afirmativa que acabe anulando, pese a su buena intención, las posibilidades educativas de la relación pedagógica. Volveremos a esta cuestión más adelante.

<sup>187</sup> Evidentemente, la disputa tiene todo el sentido en el ámbito de la política y de la justicia distributiva. Es una trampa mortal la que la política le hace a la pedagogía cuando le traslada la responsabilidad de resolver el problema *desde* la educación.

El destino del ser humano no está determinado por su dotación inicial, pues es en el hecho mismo de su *imperfeción* que se basa precisamente el que él mismo puede y debe producir su destino [su determinación]<sup>188</sup>. Tampoco está determinado por el entorno, porque el mundo que se le da al ser humano no es un entorno que le rodea, sino un mundo ***que él experimenta, interpreta y ayuda a conformar (y, como mínimo desde Freire, sabemos que por la educación, a transformar).***

De ello se desprende que la categoría de determinación asociada a la dotación inicial es tan inadecuada para determinar las posibilidades individuales de la práctica pedagógica como la categoría de determinación ambiental lo es para determinar su lado social. Es mucho más interesante y útil a la argumentación pedagógica, sustituir el concepto de determinismo disposicional por el principio de formabilidad (*Bildsamkeit*) y el concepto de determinismo ambiental por el principio de *incitación a la autoactividad*, **y entonces ya estamos pensando en términos pedagógicos y no psicológicos, biológicos o sociológicos**<sup>189</sup>.

Pero esta, como hemos visto, no ha sido la perspectiva dominante. Ni a la hora de determinar los procesos educativos que se empiezan a desarrollar en la escuela moderna, ni a la hora de valorar sus resultados y efectos en términos de justicia social.

Salvando las distancias, la posición pedagógica que representa Benner en esta confrontación entre posiciones positivistas-mecanicistas, que implican un “cierre” a la reflexión pedagógica sobre la determinación del ser humano, me resulta en buena parte coincidente con la posición adoptada por Foucault en sus investigaciones sobre las relaciones poder/saber en los procesos de subjetivación.

La verdad es el resultado producido por individuos libres que organizan un cierto consenso y que están insertos en una determinada red de prácticas de poder y de instituciones coactivas. Como estamos viendo, existe en el trabajo de Foucault la necesidad de huir de dos determinismos: el determinismo estructural (ya sea este económico, político, social) y el determinismo individual, el determinismo de un sujeto esencializado y totalmente autónomo. Y es quizá aquí donde radica su mayor atractivo y potencia de análisis al ensayar caminos nuevos sin dejarse atrapar por esquemas teóricos demasiado mecanicistas, al apostar por la difícil tarea de explicar las mediaciones que existen entre los procesos *macro-sociales* y los procesos *micro-sociales*. (Varela, 2001; p. xi)

---

<sup>188</sup> Recuérdese que, a partir de esta idea surge el concepto de *perfectibilité* en Rousseau que es el equivalente francófono a la idea de *Bildsamkeit* alemana.

<sup>189</sup> Más adelante desarrollo y explico ampliamente estos dos principios.

Por todo lo dicho, frente a la perspectiva anterior, focalizada sobre todo en el problema de la igualdad, de la justicia distributiva y en la escuela como *mecanismo o instrumento de distribución*, es posible (y, a mi juicio, deseable), en educación, ampliar el foco del análisis de **la justicia al hecho mismo de la educación que se promueve**, es decir, a la justicia intrínsecamente asociada al acto mismo de educar, entendiendo por esta la valoración de hasta qué punto la educación que se promueve se alinea con lo que la educación *debe ser*<sup>190</sup>. Entre otras cuestiones, porque la justicia social está encarnada y determinada por el *ethos* social que viene, en buena medida, condicionado, por el grado de desarrollo moral y educativo de los ciudadanos<sup>191</sup>.

En primer lugar, potenciar la construcción de un sujeto relativamente autónomo, aprender a aprender, aprender a vivir de manera relativamente autónoma. Sin este sujeto es muy difícil que podamos hablar de convivencia y es muy difícil que podamos hablar de democracias reales, habrá simulacros de democracia y habrá simulacros, también, de convivencia humana. En segundo lugar, estimular la cohesión social una mínima igualdad de oportunidades para que los individuos deseen aprender a convivir y quieran convivir con los demás. Creo que esos son los dos retos de la escuela del siglo XXI y son al mismo tiempo, los dos retos de las sociedades democráticas. (Pérez Gómez, 2006; p. 95)

Por lo tanto, buscar la justicia social, sin buscar (o comprometiendo) **la justicia intrínseca en la educación, parece ser un esfuerzo un tanto baldío**. Cuando se realiza este cambio de perspectiva y de foco, los criterios y lineamientos de la justicia en la educación y en lo escolar, pasan a ser otros muy diferentes. En realidad, si se reflexiona con detalle sobre lo que estoy planteando, la gran cuestión que subyace a todas las problematizaciones que se han ido haciendo a lo largo del desarrollo del pensamiento sobre la educación (al menos desde la perspectiva de la pedagogía) es, exactamente, determinar “qué confina a la educación a ser lo que es”, cómo evitar incurrir en la *hibris* en educación, cómo respetar al educando, al tiempo que se educa.

Si se entiende la institución escolar como el lugar en el que se debe ofrecer esa influencia educativa que debe contribuir a la formación del sujeto, permitirle su pleno desarrollo social y personal y ayudarle a crecer en el desarrollo de su autonomía moral, incluyendo la interiorización de un cierto sentido de justicia, entonces estamos hablando de otra interpretación de la justicia, relacionada con las ideas de **libertad, autonomía,**

---

<sup>190</sup> No se utiliza esta expresión en un sentido normativo o dogmático, sino en un sentido ontológico, de que “se respete su naturaleza”, su sentido, su “ser”.

<sup>191</sup> Como bien intuiera primero Platón y luego Aristóteles.

**emancipación y autodeterminación y que podríamos interpretar como *justicia formativa***<sup>192</sup>.

A esta idea de justicia en lo educativo y en lo escolar, cercana a las ideas de virtud y a la preocupación por el desarrollo del ser humano a través de la educación, la interpreto como ***justicia en la educación***.

Es muy posible que, al leer estas líneas introductorias, se esté haciendo una rápida equiparación con otro planteamiento dual en la teoría y análisis filosófico sobre la justicia que, aunque relacionado, no es exactamente lo que estoy planteando. Me refiero a la distinción entre teorías de la justicia teleológicas frente a las deontológicas (Rawls, 1995; Villoro, 2007), o comunitaristas frente a liberales o, también, “teorías de orientación kantiana” frente a “teorías de orientación hegeliana”.

Esta dicotomía básica entre modelos o teorizaciones de justicia de corte teleológico frente a modelos de justicia deontológicos o normativos, focalizan en los criterios o principios que deben aplicarse para dirimir lo que pueda considerarse justo o injusto, pero siempre en un plano distributivo, o de justicia social (como argumenté páginas atrás). Y, sin duda, es un objeto de reflexión importante. Pero la dicotomía que planteo aquí es de otra naturaleza. Hace referencia al “objeto” o referente sobre el cual realizar el análisis de la justicia (que podrá, después, aplicarse con criterios éticos teleológicos o deontológicos). Remite a formas cualitativamente distintas de entender la idea de justicia (aunque relacionadas y dependientes).

Es decir, considero que el referente de la **justicia para y a través de la educación**, que ha sido el motivo principal de preocupación cuando se trata el tema, **debe verse ampliado a la cuestión de la justicia en la educación, a la justicia en el propio hecho de educar**. De esta manera, podemos entender, aplicando este esquema de razonamiento, que **tenemos dos objetos de reflexión cualitativamente distintos acerca de la justicia en la escuela** (ver Figura 8): por un lado, la cuestión combinada de los **criterios distributivos de la *escolaridad*** (cómo se distribuye, a quién, con quién, en qué condiciones y durante cuánto tiempo, lo que define **el problema de la justicia para la educación**), y el **problema de sus efectos sobre la justicia social** (mayor o menor igualdad, mayor o menor movilidad social, mayor o menor igualdad de oportunidades, mayor o menor

---

<sup>192</sup> Aquí, la idea de *formación* la queremos vincular con el concepto de *Bildung* en su amplia y diversa connotación. En esencia, un proceso, siempre inacabado, basado en la experiencia, de reconstrucción personal, a partir del nutriente de la cultura.

igualdad de resultados, etc.; lo que constituye **el problema de la justicia a través de la educación**) y, por otro lado, **la justicia en la educación**, en el hecho mismo de educar, es decir, sobre sus efectos directos en el educando: **¿qué sujeto humano se está formando? ¿cómo se está formando?**

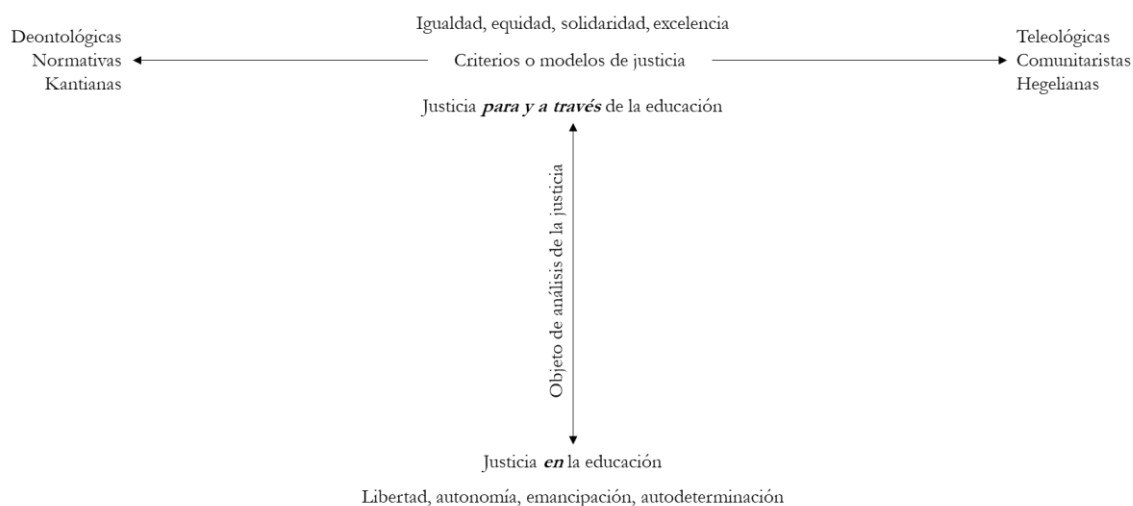


Figura 8. Esquema de orientaciones y niveles en el análisis de la justicia en educación.

Ambas perspectivas no son independientes, ni incompatibles. De hecho, en mi opinión, son profundamente interdependientes. **En realidad, ambas gravitan sobre el problema de la libertad.** Se sabe (ya lo he comentado en páginas anteriores al introducir la teoría de la justicia de Rawls y la corrección que le hace A. Sen) que el problema de **la igualdad material se plantea, sobre todo, porque es un requisito para la igual libertad.** El énfasis de la igualdad educativa escolar es el requisito que permite acceder a similares cotas de libertad.

Pero ¿de qué libertad? En este marco de reflexión considero que es oportuno traer aquí, brevemente, la distinción que hace Berlin (1988, 2014, 2017) entre libertad *positiva* y libertad *negativa*. La idea de libertad *negativa* hace referencia, esencialmente, a la ausencia de restricciones a la acción. Entronca directamente con la idea de libertad individual, con la posibilidad de hacer lo que se desea (o de no hacer, lo que no se desea). Es la connotación que posee la expresión *liberty* en inglés (frente a *freedom*, más vinculada con la idea de libertad positiva) y se relaciona con la existencia de libertad civil, en el sentido del reconocimiento explícito de una esfera de libertad individual, privada, en la que el Estado no puede entrar a regular o a disponer. En suma, se trataría de una interpretación de la

libertad como “no impedimento” y como “no constricción”; es la “libertad respecto de” algo (Bobbio, 1993; p. 100).<sup>193</sup>

Por su parte, la libertad *positiva* alude al deseo por parte del individuo de ser su propio dueño, de que su vida y sus decisiones dependan de él mismo, y no de fuerzas exteriores, sean estas del tipo que sean. Responde al deseo de ser instrumento de sí mismo y no de los actos de voluntad de otras personas. *Responde a la idea de autonomía y de agencia*, en el sentido de querer actuar, decidir, y que no decidan por uno. En suma, dirigirse a sí mismo; concebir fines y medios propios y realizarlos.

Según Bobbio (1993), a diferencia de la anterior, que se perfila o sustancia por la “ausencia” de algo, esta libertad es positiva porque viene definida por la presencia de algo.

Concretamente, de un atributo específico de la voluntad del propio sujeto que es, precisamente, “la capacidad de moverse hacia un objetivo sin ser movido” (Bobbio, 1993; Pág. 101).

Para Berlin, libertad *negativa* y libertad *positiva* no son expresiones opuestas (extremos) de una misma realidad, sino que aluden a concepciones diferentes de libertad y, en ocasiones, incompatibles. Bobbio (1993) propone que una forma alternativa de diferenciarlas, quizá más clarificadora, es la de entender la libertad negativa como la “*libertad de obrar*” (acción no impedida o no constreñida) y la libertad positiva como la “*libertad de querer*” (voluntad no heterodeterminada o autodeterminada).

El origen de la incompatibilidad la viene a explicar Berlin (1988; p. 201-205) partiendo de la idea seminal sobre la que se construye la concepción de libertad positiva: **la idea de “ser dueño de sí mismo”** (frente a la simple ausencia de restricciones, que implica la libertad negativa).

“Ser dueño de sí mismo”, nos dice Berlin, es una pretensión tremendamente ambiciosa. No se trata de la simple conquista de la autonomía e independencia, esto es, la ausencia de cualquier tipo de dominación, con respecto a otros o a circunstancias externas. Implica

---

<sup>193</sup> La idea de libertad “negativa” es la que anima a todos los movimientos de derechos civiles y de defensa de las libertades individuales. Es la idea de libertad que se esconde tras las posiciones “liberales” (en el sentido anglosajón del término, aunque para un perfilamiento más detallado, recomendamos Hayek, 2010), y es de relativa reciente aparición en el desarrollo de los sucesivos modelos de sociedad, a lo largo de la historia: “La idea de los derechos individuales estaba ausente de las ideas jurídicas de los griegos y romanos, y esto parece ser igualmente válido para los judíos, los chinos y otras civilizaciones antiguas que han salido a la luz desde entonces. La dominación de este ideal ha sido más bien la excepción que la regla, incluso en la reciente historia de Occidente” (Berlin, 1988; p. 199).

también, en última instancia, **superar las imposiciones de nuestras propias pasiones, de nuestro “yo” irracional, que confronta con el “yo” superior, racional.** En realidad, de lo que está hablando Berlin es de los procesos de educación y subjetivación y, cómo, por la vía de pretender ser “su propio dueño”, el sujeto debe abrirse a una moral compartida, que es la que le permite el ascenso a la “humanidad” que realmente le hace “ser su propio dueño”.

Atendiendo a este conjunto de consideraciones, la igualdad escolar entendida como igualdad de resultados y capacidades adaptativas para incorporarse al mercado de trabajo y alcanzar por esa vía un bienestar material, es sólo una forma de promover la libertad negativa, la libertad de obrar, la libertad de “comprar” bienes y recursos que me hacen más libre, en un sentido negativo (me permiten hacer, obrar). **Y eso es muy importante, sin duda, y promueve la justicia social.**

Pero hay una segunda mirada sobre la justicia, que es **la de la igualdad en la libertad positiva**, la de querer, la de poder establecer mis propios objetivos, la de ser “un yo”, un sujeto de mi propia vida. Esta segunda libertad no se resuelve sólo con el acceso a una capacitación (a una identidad, diría Biesta), que es la que promueve la escuela, **sino que se consigue por medio de procesos educativos que se sustancian en una subjetivación** (promueven “sujetos”, seres capaces de ser agentes de su vida; ver Figura 9).

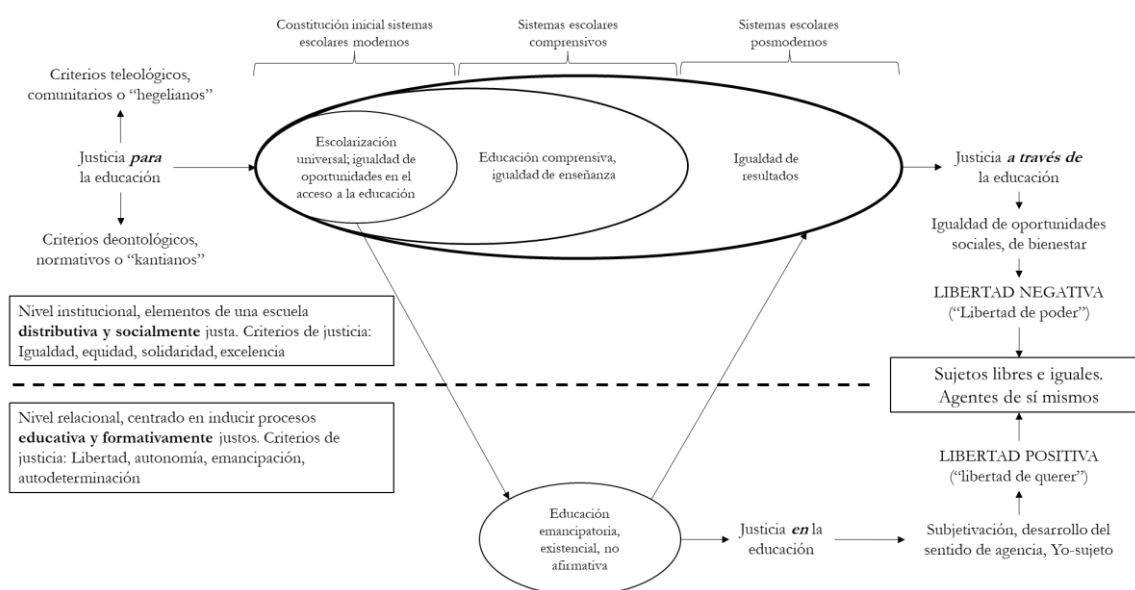


Figura 9. Esquema (ampliado) de orientaciones y niveles en el análisis de la justicia en educación.



Es a esto a lo que McClintock se refiere como justicia formativa:

La justicia formativa exige una reforma, un despertar desde el interior de la persona, cada una reconociéndose desde su nacimiento como su propio dueño, inspirada por el entusiasmo por la vida, formando sus sentidos internos, y las capacidades que guían, constantemente a través del uso recursivo de los mismos. (McClintock, 2019; p. 142)

Sobre la primera mirada desde la justicia distributiva sobre lo escolar se ha dicho y escrito mucho (lo que yo llamo “la dimensión institucional de la justicia escolar”). Sobre la segunda (la “dimensión relacional de la justicia educativa”), no tanto. Se suele hablar de ella, pero con matices y con aproximaciones diferentes, **fundamentalmente porque se suele dar como un implícito que ya viene dado sin más, por el mero hecho de la existencia de lo escolar, como un requisito de una sociedad bien ordenada, en la que los mecanismos distributivos puedan funcionar.**

Por ejemplo, Rawls, en su *Teoría de la Justicia*, se refiere a la educación para la autonomía y el desarrollo del juicio moral, como requisito para la convivencia en una sociedad bien ordenada, condición previa de su concepción de la justicia. Sin embargo, yo creo que, en la reflexión teórica sobre la cuestión de la justicia en la educación, esta otra mirada no está suficientemente presente (o suficientemente destacada).

Después de todo, **la educación y la institución escolar no tienen sólo un valor instrumental, distributivo, en relación al bien que representa la educación. La educación es una praxis social con valor y significado en sí misma, orientada a promover el desarrollo humano, la formación del educando y, en última instancia, su libertad.**

La Pedagogía, como ciencia, representa un largo discurso, iniciado en la filosofía clásica, orientado a reflexionar sobre el sentido, alcance y cualidades de la educación, en relación a todo ello. **Y yo creo que es, precisamente, por el olvido de esta otra concepción de la justicia que estoy presentando aquí, que en el análisis de las relaciones justicia-educación, el enfoque pedagógico suele estar ausente.** Prima el discurso sociológico, el político o el económico, pero la mirada desde la pedagogía no suele considerarse (o al menos, no suficientemente; ubicada, la educación, siempre en una posición tangencial, en los “límites del discurso”).

La idea de justicia en la educación reclama una mirada diferente sobre el problema, posiblemente, más amplia y, a la vez, más profunda y compleja. Reclama, además de

atender a criterios distributivos (*macrodatos* estadísticos acerca de resultados escolares, capacidad redistributiva de la escuela, o evidencias del funcionamiento más o menos eficaz del “ascensor” social asociado a la idea de igualdad de oportunidades, etc.) atender a criterios pedagógicos y de filosofía educativa. **Reclama, por tanto, profundizar en la idea original de justicia, en sus relaciones evidentes con la educación (que son, además, el fundamento de la pedagogía, lo que le confiere sus raíces, entre otros, a la didáctica y la dota de unas herramientas de análisis y un discurso propios<sup>194</sup>).**

Recuperar esta segunda mirada sobre el problema de la justicia en educación reclama recuperar también una mirada desde la teoría educativa y la pedagogía general puesto que esta concepción de la justicia en educación va a depender mucho de cómo se conceptualice la propia educación y su sentido individual y social. **Necesitamos superar el empirismo positivista en el que la educación (y, en particular, la Didáctica) ha caído.** La defensa de esta intuición, que implica la contraposición de modelos educativos más o menos orientados hacia la justicia, exige remontarnos al mismo origen de este debate y hacer un largo recorrido<sup>195</sup> que permita ir ofreciendo los argumentos que soportan esta afirmación.

La cuestión que estoy planteando aparece y reaparece con cierta frecuencia en nuestros diálogos e insatisfacciones acerca de la educación, en forma de críticas al modelo escolar, en forma de teorías que preconizan la desescolarización, en la forma de teorías críticas de la educación y, en general, en la forma de rechazo a lo que denominamos “modelo educativo neoliberal”. Por su aparición periódica y permanente, su continua presencia, con más o menos realce, en el escenario de los “problemas de la educación”, podría pensarse que es un problema relativamente nuevo, o de aparición reciente en el ámbito de la educación. Sin embargo, la realidad es que este debate es ya muy viejo...se remonta a la Grecia clásica y a Platón y, en ocasiones, tengo la sensación de que, precisamente por su antigüedad, es posible que se haya difuminado, aunque, paradójicamente, siga siendo muy actual. Argumentar esta idea exige recuperar algunas relaciones olvidadas entre la justicia y la educación.

---

<sup>194</sup> ¿Qué idea es la que subyacía en el diseño del *Humanities Curriculum Project* que hace Stenhouse (1968, 1971, 1975, 1983) cuando, en aquel contexto de educación con menores que estaban al *cabo de la calle*, a punto de abandonar la escolaridad, propone un programa de enseñanza de las humanidades basado en lo que llamó “principios de procedimiento” orientados *moralmente*? Yo no creo que estuviera buscando, sólo, una mejora de la calidad de la enseñanza, ni siquiera incrementar la igualdad de oportunidades de aquel alumnado: yo creo que en esa experiencia, que es fundacional en una forma de entender la didáctica española, lo que buscaba, al menos intuitivamente, era introducir **justicia en la educación**.

<sup>195</sup> El resto de capítulos trata, justamente, de hacer este recorrido buscando hacer la genealogía de este planteamiento.

## 5. Relaciones olvidadas entre justicia y educación<sup>196</sup>

[...] todo saber debe analizarse a la luz de la historia. Sin esta lógica, el conocimiento sólo puede ser parcial.

(Dilthey, 1956; p. 78)

En mi opinión, la división de la justicia en sus subtipos a partir de Aristóteles, por su importancia teórica y práctica, acabó postergando el concepto e importancia de la idea original, platónica, de justicia entendida como virtud y su relación evidente con la educación<sup>197</sup>.

Sin embargo, mientras que esa visión, aristotélica, analítica y de filosofía práctica de la justicia, es muy relevante para la constitución de la “arquitectura de una sociedad justa” (justicia social), la visión platónica, centrada en la idea de virtud y del “cuidado de sí”, me parece mucho más relevante para la visión educativa de cómo diseñar la “arquitectura del sujeto justo” y de las relaciones educativas que lo promueven.

Sea como sea, lo cierto es que, a mi juicio, en algún momento de la historia, la relación originaria, platónica, entre dos conceptos que son, en mi opinión, interdependientes, se pierde. Y con ello, se perdió, en parte, la posibilidad de aproximarnos al problema de la justicia desde una perspectiva más genuinamente educativa<sup>198</sup>.

---

<sup>196</sup>Buena parte del contenido de este apartado formó parte de una investigación previa, realizada en el marco del Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados, presentado en el curso 2021-22 en forma de Trabajo de Fin de Máster, dirigido por María Lourdes González Luis y Juan Manuel Díaz Torres.

<sup>197</sup> De hecho, con frecuencia, cuando entre académicos aflora la cuestión de la justicia y se pretende aludir a la importancia de Platón en la constitución original del concepto y de su problemática en relación con la educación, el comentario más frecuente que se recibe es el de “sí, pero Aristóteles es más importante, en relación con la definición y conceptualización de la justicia”. Y es cierto, si a lo que nos referimos es a la sistematización de los diferentes tipos y subtipos de justicia, derivados de la concepción original, en particular, la justicia distributiva (y sus derivados). Y ello, a nuestro juicio, es un ejemplo más de esta postergación u olvido de las relaciones primigenias entre justicia y educación que vengo comentando.

<sup>198</sup> Y, como trataré de demostrar, con ello se perdió también una forma de interpretar el valor de la educación que ha favorecido una cierta mercantilización, devaluación y desvirtualización de la misma.

## 5.1. Justicia y educación en Platón

Para recuperar las relaciones originarias de la idea de justicia con la educación me voy a apoyar en las consideraciones que hace H. G. Gadamer en su trabajo “Platón y los poetas”, (Plato und die Dichter en el original; Gadamer, 1934)<sup>199</sup>. En este trabajo, Gadamer intenta hacer una interpretación de la condena que hace Platón a la poesía y a los poetas en el marco del diálogo *República*.

Lo que Gadamer viene a sostener es que este rechazo no tiene un significado relativo al valor de la poesía en sí (parece ser que el propio Platón en su juventud pretendió ser poeta), sino que ese rechazo debe interpretarse, más bien, en función de lo que es el objeto de su reflexión en *República*, que no es otra cuestión que el de **la educación para el desarrollo de ciudadanos con un sentido de la justicia compatible con el recto desarrollo de la armonía política y social en la polis**.

Nos recuerda Gadamer en su texto que *República* se ha interpretado, en ocasiones, como proyecto político en toda regla, pero que no lo es. Platón no pretende ofrecer un programa político para la constitución de un auténtico Estado, sino que se refiere a “*un Estado en el pensamiento, no en la tierra*” (Gadamer, 1934; p. 14). Esto es, el verdadero alcance de las reflexiones relativas a la educación y el gobierno de los filósofos en *República*, deben ser interpretados en clave de un “**un arquetipo en el cielo para el que quiere ordenarse a sí mismo y a su condición interior.**”<sup>200</sup> En realidad, por tanto, de lo que se está hablando es de formación (*Bildung*) y la educación, en relación con la justicia<sup>201</sup>.

<sup>199</sup> Me he apoyado también en la traducción disponible *Platón y los poetas* realizada por Mejía en 1991 (H.-G. Gadamer & Mejía, 1991).

<sup>200</sup> “*ein “Urbild im Himmel“ für den, der sich selbst und seine innere Verfassung ordnen will*” en el original (Gadamer, 1934; p. 14).

<sup>201</sup> Esta conexión entre el Estado “exterior”, la Polis, la ciudad como modelo a partir del cual indagar sobre la justicia “interior”, “en el alma propia”, también es expuesta por Foucault cuando dice:

“*Porque, en efecto, desde el momento en que se dice en el Alcibiades: “aquello de lo que hay que ocuparse es del alma, la propia alma”, podríamos imaginar que, en el fondo, estamos muy cerca de lo que se dice en la República. El Alcibiades podría ser, en cierto modo, la forma inversa de la República, en la cual, como saben, los interlocutores, al preguntarse qué es la justicia, en qué consiste para un individuo ser justo, descubren muy pronto que no tienen respuesta y, pasando de las pequeñas letras minúsculas de la justicia tal como están inscritas en el individuo, se refieren a las letras mayúsculas de la ciudad para leer y descifrar mejor en qué puede consistir la justicia: quiero saber lo que es la justicia en el alma del individuo; vamos a ver lo que es en la ciudad*” (Foucault, 2005; p. 65).

La imagen de la educación que se esboza a partir de esta idea, y que trastorna el orden existente de la educación en aquel momento en Grecia, sólo sirve para conducir, en opinión de Gadamer, a la cuestión de la naturaleza estatal (sociopolítica) del hombre, y de la verdadera esencia de la “justicia”, más allá de todas las formas del orden de la vida, hacia el fundamento del “alma”. **La justicia del Estado, la dimensión política del hombre, se fundamenta en la configuración de su “alma”, y esta dependerá de la educación.**

La depuración crítica de la poesía tradicional, podría parecer, en una interpretación superficial, un intento de reforma de lo que podríamos denominar “el currículo” de la época, ya que, como nos explica del Valle (2000; p. 751):

los poetas antiguos que aparecen en las páginas de Platón eran el vehículo de preservación de las costumbres, valores y tradiciones de una comunidad, y funcionaban, también, como el vehículo de instrucción pública de una comunidad especialmente oral. Desde esta perspectiva, el poeta, como instructor, más allá de cualquier mérito estético, puede ser entendido, por tanto, como el educador y el maestro de una comunidad. Y la poesía, en consecuencia, como el “currículo” que desarrolla.

Sin embargo, Gadamer nos advierte que lo que Platón pretende va mucho más allá: su intención es **subvertir el *ethos* educativo reinante que, a su juicio, estaba muy moldeado por lo que la poesía representaba en su momento.**

Y es que, como sostiene Gadamer (1934; p. 15),

el efecto educativo más importante nunca corresponde a la instrucción expresa sino a las “leyes del Estado”, ante todo a las no escritas, al *ethos* reinante en la comunidad política, donde de manera reservada se gesta a cubierto la formación humana.

El peligro de la poesía, y el motivo de su condena, por tanto, no es su capacidad “de instrucción directa”, sino que la poesía (el teatro, el drama, la ficción...) habrían servido de instrumento y vehículo para la difusión y mantenimiento del *espíritu* reinante en aquella comunidad ética<sup>202</sup>.

Pero ¿por qué Platón se enfrenta de esa manera al espíritu ético de su época? ¿Qué defectos le achaca? La respuesta es que, para Platón, desde que la sofística<sup>203</sup> determinaba el espíritu

---

<sup>202</sup> Y es precisamente por esto, por lo que esta reflexión de Platón me parece de enorme interés actual.

<sup>203</sup> Ver (Jaeger, 2001; p. 133), en la interpretación del *Protagoras*, la descripción que hace del educador sofista como educador profesional: “[...] *ya antes de que haya comenzado el verdadero diálogo, vemos deslindarse ante nuestros ojos, aquí, dos tipos de educador: el sofista, que embute en el espíritu humano, al buen tuntún, toda clase de conocimientos y que, por tanto, representa el tipo de educación standard de todos los tiempos, hasta de los actuales, y Sócrates, el médico de almas para quien*

de la educación, no había ya un *ethos* político que permitiese una recta interpretación de la poesía. Aunque la justicia y la virtud del hombre de Estado regían también como meta ética de la educación sofística (al menos, formalmente), con Sócrates, Platón había comprendido lo que ese *ethos* realmente representaba:

que la justicia no es más que el acuerdo cauteloso de todos los débiles<sup>204</sup>, que la costumbre ya no es válida en sí misma sino como forma de salvaguarda mutua, que el derecho sólo conserva su validez por el miedo mutuo. (Gadamer, 1934; Pág. 15).

Para Gadamer, Platón pretendía denunciar que el modelo educativo sofístico había conducido a no desarrollar adecuadamente la virtud, esto es, **a que nadie hiciera voluntariamente lo justo**, sino a que la justicia y la virtud se hubieran convertido en un recurso interesado de defensa del privilegio o la ventaja adquirida, y no un valor interiorizado y asumido (virtud).

Y esto es lo que lleva a Platón (al Sócrates platónico) a recordar las verdaderas excelencias de “*lo justo*”:

que la justicia no es el derecho que cada uno tiene contra el otro, **sino un ser justo de cada uno consigo mismo** y con todos los demás; que la justicia no es la situación en la que cada uno vigila a todos, sino aquella en que **cada uno se vigila a sí mismo y vela por el ser-justo de su disposición interior**”. (Gadamer, 1934; Pág. 16).

Esta es la idea clave que pretendo rescatar para mi argumentación. La justicia en la educación no es, no puede ser, **sólo**, una cuestión de justicia distributiva (cuánta educación repartimos y qué efectos nos provoca), sino que debe contemplar también la idea **de cómo ser justo consigo mismo, en el proceso de formarse**.

Justicia en educación, por tanto, desde esta perspectiva es responder cabalmente a la pregunta de ¿qué hago de mí mismo? O, dicho de otra manera: **la justicia en la educación comienza por contribuir y alentar a desarrollar prácticas educativas justas, orientadas a desarrollar personas bien ordenadas en su disposición interior**.

El trabajo de Gadamer que hemos venido comentando, tuvo una continuación en 1942 en *Platos Staat der Erziehung* (Gadamer, 1985; p. 249-262) y que ha sido también comentado

---

*el saber es el “alimento del espíritu” y que se preocupa ante todo de conocer qué será provechoso para éste y qué será perjudicial*”. Es a esta concepción de la educación al que se enfrenta el Sócrates platónico: la virtud no puede ser enseñada.  
<sup>204</sup> Aquí debemos interpretar por “débiles” a quienes lo son de espíritu, de alma, a quienes no han “cuidado de sí”, esto es, a los que no se han “formado” en un plano moral y ético.

recientemente por (Bey, 2021). En este trabajo se recupera la discusión sobre los planteamientos sofisticos y tradicionales de la justicia. Platón **habría buscado distinguirse** por medio de su noción de justicia, indisociable de la mediación de la *phrónesis* (prudencia), de lo que podría llamarse el **tradicionalismo retributivo** (Simónides, Céfalo, Polemarco) y **de las distorsiones sofisticas que la reducían ora a un derecho a ser utilizado como ventaja contra otro miembro de la comunidad** (Trasímaco), **ora a meras máximas utilitaristas para la supervivencia** (convencionalismo pragmático de Glaucón y Calicles). La justicia platónica, según Gadamer, buscaba distanciarse de la posibilidad de ser reducida tanto a una desconfianza y vigilancia constante entre los ciudadanos (que instala un régimen de temor mutuo), **como de las connotaciones distributivas** de la *Gerechtigkeit* de los juristas alemanes o la *iusitia* latina (Bey, 2021).

La noción central de este texto de Gadamer, redundante con la ya anticipada en *Platón y los poetas*, es la de *dikaiosýne*, entendida como **virtud política primaria y fundamento de la comunidad**. Ella **consiste en el correcto modo de ser cívico al que se podría acceder por medio de la educación filosófica**<sup>205</sup>. La *dikaiosýne* (la justicia) no es sólo fundamento, facultad y virtud, sino también **“finalidad de toda educación”** (Gadamer, 1985; p.252), es decir, **un cierto tipo de conocimiento que exige al alma el esfuerzo de alcanzar una visión de la comunidad, de lo común, de la idea de bien**<sup>206</sup>.

La *dikaiosýne* platónica, para Gadamer, **no es una virtud moral sino política**, un cierto tipo de saber práctico, **un conocimiento que la educación hace posible pero que paradójicamente no se enseña, sino que se alcanza en comunidad, en el diálogo y a partir del reconocimiento de la injusticia ya existente en la pólis**.

Según Gadamer, la gran audacia platónica reside en plantear que la filosofía (la educación) no es sólo el medio para desvelar la ausencia de justicia, sino el **requisito para “alcanzarla y conservarla”** (Gadamer, 1985; p. 252).

---

<sup>205</sup> La educación filosófica es la que se produce a través de un procedimiento hermenéutico que conduce a la *comprensión*, representado en el diálogo platónico. En ningún caso debe interpretarse como “erudición filosófica”, y mucho menos si esta es el resultado de dispositivos instruccionales, simplones, de naturaleza reproductiva. La erudición filosófica, si no es el resultado de una comprensión hermenéutica y transformadora de sí, sería el equivalente al simple canto acrítico de las alabanzas de los héroes homéricos, en la Grecia clásica: pura expresión de la *paideia* sofística.

<sup>206</sup> Esta idea, la de que la justicia (entendida en su sentido amplio, platónico, que va más allá de la idea de justicia social y que comienza por la justicia para consigo mismo, en el proceso de formarse) es el fundamento y finalidad de la educación, es central en todo el desarrollo que se hace en esta tesis. Supone una idea nuclear que va a estar latente en todas las conexiones y desarrollos que se hacen a partir de aquí.

¿Cómo se hace esto? Algunas ideas útiles, en este sentido, podemos seguirlas encontrando en el planteamiento platónico. Según Gadamer, la condena a los poetas (y a la poesía, al mito y a la dramaturgia) que hace Platón al principio del libro II de *República* estaría motivada por su constatación (a través de las enseñanzas de Sócrates) de la decadencia del sentido de la justicia y de la virtud y, por ello, de la necesidad de abandonar las costumbres y moralidad dominantes y de avanzar hacia **un nuevo modelo de educación** (la que él idealiza en *República* a través de un modelo de sociedad alternativa, que le vale como símil a partir del cual evidenciar en qué consistiría esa forma alternativa de educación).

Lo que plantea Gadamer en *Platón y los poetas* es que **el trasfondo de *República* viene a reclamar una nueva educación que trascienda la educación basada en la *Paideia* sofisticada**, dominante en Grecia hasta ese momento. Una educación dominada por la instrucción enciclopédica y arbitrarias moralizaciones del material formativo derivadas de la poesía antigua (que actuaba a modo de “currículum” de la época<sup>207</sup>).

Lo que se reivindica en *República*, según Gadamer, es una nueva consideración ***de lo justo en el alma propia*** y, con ello, una reconsideración del ser humano político (hoy diríamos ciudadano).

---

<sup>207</sup> También Aristóteles, en el libro VII de su política afirma literalmente “*En cuanto a los relatos históricos y los mitos, cuáles deben escuchar los niños de esa edad, que se ocupen de ello los magistrados llamados inspectores de niños. Todas esas narraciones han de preparar el camino para sus ocupaciones futuras. Por ello los juegos deben ser en su mayor parte imitaciones de las tareas serias de su vida futura*” (VII 17, 1336a5) y, posteriormente, “*Los inspectores de niños deben vigilar el empleo del tiempo de los niños y cuidar de que estén lo menos posible con esclavos*” (VII 17, 1336a7), lo que nos confirma la idea del uso habitual de relatos, mitos y poesía como “material curricular” y nos deja el testimonio de un servicio de inspección y un interés por el control sobre el currículum y las tareas escolares como parte del sistema educativo de la ciudad ideal.



La educación que para ello se necesitaría sería **algo totalmente diferente a una “fantástica y poderosa psicagogía”<sup>208</sup> dirigida a un objetivo o meta predeterminada**<sup>209</sup> (Gadamer, 1934; p. 17).

**La educación consistiría, precisamente, en una nueva experiencia de justicia surgida del cuestionamiento crítico de la moral y costumbres heredadas. En ningún caso podría esperarse que fuese el producto de una educación autoritaria, impuesta desde el poder de una organización ideal, sino que cobraría vida (la educación) sólo por medio del cuestionamiento y la interrogación (trabajo de uno mismo, sobre sí mismo).**

Esta convicción es la que le permite a Gadamer afirmar que la *Paideia* platónica se apartaría mucho de las concepciones de sus coetáneos (y de las nuestras, actuales, como sucesores suyos en su pensamiento humanista) acerca de lo que es (o debería ser) la educación, la formación<sup>210</sup> o la “cultura”: “la pura conformación de lo humano en todas las esferas de la vida” o “desarrollo armónico de la personalidad”.

No se limitaría, desde luego, a la educación convencional del niño en determinadas habilidades, destrezas o conocimientos (hoy diríamos *competencias*), ni a la elevación

---

<sup>208</sup> El concepto de *psicagogía* es también recogido y desarrollado por Foucault en *El gobierno de sí y de los otros* (Foucault, 2009; p. 329 y ss.; ver también Fuentes Megías, 2017; Mensa Valls, 2014). La *psicagogía* o conducción de las almas a través de la palabra, es un concepto con valoración contrapuesta. Como recurso de expresión de la *parrhesia* filosófica, si quien actúa de *psicagogo* es fiel con su conducta a su palabra, es ejemplo de virtud (es un “verdadero filósofo”, el ejemplo prototípico sería Sócrates) posee una valoración positiva, posee una auténtica capacidad educativa, es un medio justo para *educar*. Si, por el contrario, el ejercicio de la *psicagogía* es de naturaleza retórica, sofística, se equipara a manipulación (y, en este caso, equivale a “demagogia” y, en cierto sentido, a una pedagogía desnaturalizada) y la valoración es negativa. Entiendo que Gadamer emplea la expresión en este segundo sentido. Es importante, también, tomar en consideración la distinción que hace Foucault al final de la lección del 10 de marzo de 1982, entre “pedagogía” y “psicagogía” en el sentido siguiente: “Podemos denominar *pedagogía* a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar *psicagogía* a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto”. En este caso, Foucault emplea la expresión “*pedagogía*” para referirse a lo que he identificado como *psicagogía* retórica o sofista y la expresión “*psicagogía*” para referirse al uso educativamente adecuado (por parte de quien practica la *parrhesia*) de la misma.

<sup>209</sup> “*Diese Erziehung aber, die wirkliche Erziehung zum Staat, ist alles andere als eine phantastisch-mächtige Psychagogie zu vorbestimmtem Ziel!*” (Gadamer, 1934; p. 17). No debe pasarnos desapercibido tampoco la expresión “dirigido a una meta predeterminada”, lo que nos permite apuntalar la idea de que la “psicagogía” de la que habla Gadamer viene a coincidir con la concepción de Foucault de “Pedagogía” y, también, nos permite extraer la conclusión de que implícitamente parece apuntar a lo ilícito e injusto de una educación que contemple el logro de objetivos educativos (formativos del individuo) extrínsecos a aquellos que surgen del propio proceso de formación, como consecuencia de la propia relación pedagógica. Esto nos ubicaría en la línea de una concepción de la formación (*Bildung*) *autopoietica* (Lenzen, 1997). El problema, por tanto, no sería tanto la *psicagogía* (que, como he argumentado, puede tener consideraciones positivas), sino la vulneración del principio de autodeterminación o autonomía del sujeto. Volveremos a esta cuestión más adelante.

<sup>210</sup> *Bildung* en el original.

entusiasta de la mente juvenil en los modelos heroicos del mito y la poesía, ni a la educación en la prudencia política y de la vida en determinados “espejos de la vida humana”.

No, para Platón, según Gadamer, **la educación del hombre sería más bien contribuir al desarrollo de una armonía “interior” de su alma**, una armonía capaz de integrar lo “duro, agudo y severo” y lo “blando, suave o indulgente” que haya en él; la integración de la *impetuosidad decidida*<sup>211</sup> y de la reflexión filosófica. Aclara posteriormente Gadamer que con esto pretende aludir a la necesidad de eliminar la disonancia propia de la naturaleza humana, de educar para promover lo inicialmente irreconciliable en el interior de cada persona, entre lo salvaje y lo pacífico.

La idea es que los seres humanos<sup>212</sup> no se encuentran por naturaleza “*en lo justo*”, de modo que la educación únicamente tuviese que limitarse a posibilitar el desarrollo de una predisposición existente. Más bien, lo que se requeriría es que la educación *haga esa función* de armonizar las diferentes facetas y predisposiciones, conducentes al equilibrio armónico **y, con ello, a la interiorización de la justicia. Es esa unificación**, que “no deja al hombre llegar a ser manso animal gregario (esclavo), tampoco lobo rapaz (tirano)”, y que no se produce por naturaleza, **la que define la tarea de la educación**.

**Sólo de esa unificación, educativa, de la naturaleza luchadora (transformadora, crítica, reivindicativa...) y filosófica (reflexiva, vinculada al saber y al conocimiento) de todo ser humano, surge la verdadera capacidad de convivir, la idea de justicia y el desarrollo de la ciudadanía.**

*La paideia*, entonces, no es el entrenamiento de una habilidad, sino el establecimiento de esta unidad de amor al conocimiento y al poder, el apaciguamiento de la peligrosidad que es esencial para el hombre, **pero no en pro de una intelectualidad pasiva, sino para el poder común del colectivo. Eso y sólo eso es la existencia humana** (Gadamer, 1934; p. 20; el destacado es mío).

De esta manera, considera Gadamer que Platón incorpora la idea de que la justicia no se fundamenta en la debilidad del individuo y en la prudencia de un convenio (en clara alusión

---

<sup>211</sup> *Willenskräftig* en el original, se ha traducido por “impetuosidad decidida” pero puede asociarse a otras connotaciones como “fortaleza de voluntad” (Gadamer, 1934; p. 18) o “fogosidad” (Rep. 375 c).

<sup>212</sup> Platón, en *República* se está refiriendo a la educación de los guardianes de la Polis, pero Gadamer acaba concluyendo que, de lo que se está hablando, es de la educación del ser humano, *de todo ser humano*: “*Dieser Stand der Wächter aber ist der eigentliche Stand des Menschen*” [Sin embargo, este estado de los guardianes **es el estado propio del ser humano**.] (Gadamer, 1934; p. 19).

y crítica a los modelos de justicia contractualistas), sino que el hombre educado en esa armonía, **sería ante todo un ser político**<sup>213</sup> porque sería capaz de *ser para los otros*, por encima de la exclusiva preocupación por “lo suyo” (con lo que, nuevamente, se distancia de los modelos contractualistas, liberales, derivados del puro cálculo racional, orientado a maximizar el interés egoísta). ***El guardián (en realidad, la persona justa) es garante de la justicia cuando es guardián de sí mismo.***

Por eso, educación platónica significa una reacción contra el movimiento emprendido por los poderes de la ilustración sofisticada (encarnada por Platón en *los poetas y la poesía*), disolvente de lo que es la esencia misma del Estado: la **justicia interior**, la virtud, de los ciudadanos creadora de un *ethos* de justicia en la Polis. La crítica a la poesía desarrolla esa reacción como crítica expresa a la *paideia* existente y a su confianza optimista en la naturaleza humana **y en el poder de la instrucción racionalista**<sup>214</sup>.

Frente a todo ello, Platón propone la depuración rigurosa de la poesía (es decir, del equivalente al currículum y la cultura escolar actual), que habría dejado de ser espejo de la vida humana para pasar a ser un “lenguaje completamente intencional de bellas mentiras”. De esta manera, esta nueva poesía depurada (nuevo currículum) pasaría a ser la expresión, vigorosamente formativa, del *ethos* que imperaría en el Estado “justo”.

Aunque Platón no lo expresa claramente, para Gadamer está claro que esta crítica de la poesía significa una ruptura con toda la tradición de la educación, que utilizaba los modelos heroicos del mundo homérico para representar **su** propia verdad moral en cada caso. Insiste Gadamer en la idea de que no se trata, en esencia, de una crítica al arte poético contemporáneo de Platón, **sino a la eticidad de su contemporaneidad y la educación moral de su época**, que se construyó sobre las figuras poéticas de la moral más antigua y que, en la transmisión de las figuras antiguas, no tiene poder de resistencia contra la

---

<sup>213</sup> Pero obsérvese que la idea de ser político en Gadamer no remite a la idea de una educación políticamente orientada, sino a la necesidad de una educación *bien orientada*, facilitadora de ese “buen ordenamiento del estado interior” **que permita, luego, asumir el rol de ser político**. Tratar de educar, de manera directa, desde lo político sería, justamente, colocarse en el polo de la *paideia* sofista que se critica y se apartaría de la *educación filosófica* porque no respeta el margen para la autoformación ética, de autodeterminación, del educando.

<sup>214</sup> El distanciamiento respecto del movimiento ilustrado racionalista, ante el cual Gadamer es crítico, es evidente. Es importante recordar que Gadamer se posiciona en una versión alternativa de la ilustración, más cercana al idealismo alemán.

intrusión de la transmutación arbitraria del espíritu sofista. De ahí el rechazo socrático y, por ende, platónico, de la interpretación de los poetas.<sup>215</sup>

Esta idea es la que hace que el problema al que se enfrenta Platón y su crítica, que describe e interpreta Gadamer, sea de completa y perfecta actualidad. ¿Habrá algo más criticable que la eticidad de nuestra época y algo más deplorable que el servicio que le presta, cotidianamente, la institución escolar a su desarrollo y pervivencia? Como señala (Ball, 2017; p. 23):

El aula se ha vuelto a poner en relación directa y muy visible con la docilidad y la productividad y la seguridad. La puerta del aula se ha vuelto a abrir a la fuerza para permitir la vinculación de la escuela cada vez más directamente a la acumulación de capital (véase Foucault 1979, p. 221). Sin embargo, en este caso se trata de una escuela mercantilizada, empresarial, formada en relación con la lógica de la competencia, entre alumnos, profesores, escuelas y, en general, entre naciones, a través de las técnicas de los exámenes internacionales, y en relación con ello, en la economía global.

Se entenderá ahora la idea expresada anteriormente de que resulta incompleto y poco productivo analizar la justicia de lo escolar, sin incorporar esta perspectiva. De ahí la importancia de recuperar este debate, ya antiguo, por cuanto pudiera aportar para avanzar en la mejora de la justicia escolar en nuestros días.

Pero si se rechaza la forma poética tradicional (la cultura y la *paideia* tradicional) como forma de presentar y educar para la justicia (o, lo que es lo mismo, “la verdad”, el conocimiento), ¿cuál debe ser la forma que la sustituya? O, dicho de otra manera, **¿cómo debería ser la forma de una relación educativa *justa*?**

Establece Gadamer que, **una vez asentada la idea de que la justicia es ya únicamente una certidumbre íntima del alma**, que no se percibe unívocamente en una realidad y que exige la justificación de su saber frente a la conciencia ilustrada, entonces **la conversación filosófica sobre el Estado verdadero<sup>216</sup> es la única alabanza verdadera. El diálogo platónico se convierte entonces en la forma adecuada y lícita de representar la seriedad de la verdadera formación del hombre político y de su justicia.** Al canto

---

<sup>215</sup> En realidad, es frente al mecanismo educador-adoctrinador subyacente ante el que se rebela Platón. Ese mecanismo es el que en páginas posteriores identificaré con el poder pastoral, disciplinario y gubernamental, en terminología de Foucault.

<sup>216</sup> Recuérdese que el ámbito de *República* la referencia al Estado no lo es en el sentido literal de una formación sociopolítica, sino que en este contexto Platón se está refiriendo a un estado ideal como referencia para la constitución interna del ser humano *justo* con capacidad de desarrollar sus funciones de ciudadanía. Esto es, esa conversación, en última instancia, estaría centrada en el propio proceso de formación, en el “**cuidado de sí**”.

estético (es decir, al currículum dado) se opone, entonces, el preguntar y dialogar de la filosofía. O, dicho de otra manera, **de la recepción embelesada y pasiva de un conocimiento dado, se pasaría a un conocimiento construido, fruto de la comprensión hermenéutica y compartida de la realidad** (H.-G. Gadamer, 1985; Giménez, 2010).

De esta forma, la crítica a los poetas que el Sócrates platónico despliega en su diálogo *República* vendría a ser una especie de esfuerzo de desencantamiento y desprendimiento de lo que, en nuestros días, podríamos equiparar a una selección cultural (currículum) que fundamenta el modelo educativo vigente (un “material curricular” caduco o alienante), representado en la poesía que, a su vez, era representante de una *eticidad* decadente e inadecuada, y todo ello como requisito ***para poder pasar a preocuparse por la verdadera educación, consistente en una preocupación por la constitución del alma propia, por el estado interior, por el estado en sí mismo (por la justicia para consigo mismo): por el cuidado de sí.***

Bey (2021) también destaca la idea de que Gadamer viene a advertir que la crítica de Platón a los poetas, en abierta polémica con la educación sofista y su confianza en la ilustración puramente racional del hombre, debía redundar en un modelo de poesía adecuado a la justicia, es decir, ***al conocimiento y al cuidado de sí, que rebatiera la pretensión sofista de consagrar como una verdad el que sea posible enseñar la virtud y que esto pueda lograrse, simplemente, mediante una “disposición técnica” o instruccional***<sup>217</sup> (como se discute en el *Protágoras* y en el *Gorgias*).

Para Villagra (2002; p. 26), precisamente en el marco del análisis que hace de las relaciones entre justicia y educación en el *Gorgias*, “la crítica platónica está orientada, pues, a evidenciar la diferencia entre la *téchne* retórica cuya persuasión produce una *pístis* (creencia que puede ser verdadera o falsa) y el diálogo filosófico que apunta a la *epistéme* (conocimiento verdadero)”.

Frente a las disposiciones técnicas de la educación sofista, **el diálogo reflexivo, platónico**<sup>218</sup>, se erige en el tipo de experiencia educativa capaz de transformar al no-

---

<sup>217</sup> Esta idea es la que pone en cuestión la justicia de un modelo escolar que, como veremos más adelante, se desarrolla justamente, a partir de la idea de Comenio de que mediante adecuados dispositivos instruccionales es “fácil y sencillo enseñar todo a todo el mundo”.

<sup>218</sup> Que no el socrático, que, a mi juicio, es una ***dialéctica dentro del diálogo***. El propiamente “hermenéutico” y educativo, en mi opinión, ***es el conjunto del diálogo platónico, que lo contiene***. Si se analizan las características de los diálogos platónicos se observará que muchas veces son redundantes (abordan una idea ya tratada, pero

filósofo en filósofo (al no educado en educado), unificando la dualidad (disonancia) y alcanzando la armonía en el alma (la justicia) y, con ello, en la ciudad (justicia social).

Según Bey (2021; Pág. 431), para poder dar el paso filosófico hacia la justicia es necesario **recuperar la distinción entre la idea de justicia y la opinión dominante sobre la justicia**. Y no porque tengan un valor gnoseológico apriorístico desigual, sino porque es a partir de concepciones concretas, vigentes y operativas como las de la noción sofística de justicia (y la situación de injusticia de facto que actualiza) que podemos tener una visión, por un lado, de cuál es el tipo de justicia que legitima, instala y reproduce el estado de cosas y, por otro lado, de un modelo apto que sea viable y estable políticamente, **partiendo de una disposición de cada uno consigo mismo para interrogarse sobre lo injusto a nivel individual y a nivel colectivo. De esto último se derivaría la formulación de que el cuidado de los otros (la justicia) se hace posible sólo por medio del cuidado de sí.**

La cuestión es, como hemos visto, que **la educación justa (en el sentido original de la idea) es aquella que permite al sujeto constituirse como sujeto moral (ordenarse en su estado interior, diría Platón)**. Y esto sólo se puede lograr **con un esquema educativo basado en el diálogo que promueva ese trabajo de cada uno sobre sí mismo (ese *cuidar de uno mismo*) que conduce a establecer una moral propia, pero conectada con el cuidado de los otros y el bien común (ética del cuidado de sí)**. No es posible cuidar de otros (ser amigo de los otros, relacionarse de manera justa con otros) si primero no cuidamos de nosotros (nos ordenamos y somos amigos de nosotros mismos; somos justos con nosotros mismos).

Sin embargo, lo cierto es que con el devenir del tiempo estas ideas se han ido olvidando, perdiendo, ...transmutando, hasta llegar a los modelos educativos escolares actuales que se parecen mucho a la *psicagogía* retórica a la que aludía Gadamer, que Foucault, citando al Sócrates platónico en el *Fedro*, describe como “una manera de conducir las almas por

---

desde diferentes perspectivas), contradictorios y circulares (comienzan con una posición y acaban defendiendo otras) o indeterminados (no ofrecen una conclusión clara, que se deja a quien lee, esto es, a quien interpreta). El recurso del diálogo platónico se convierte así, según Gadamer, en el fundamento y prototipo de la filosofía hermenéutica y, con ello, de la pedagogía hermenéutica. **El diálogo platónico no es sólo una forma literaria, es una forma de educar**. Como señala (Mensa Valls, 2014; p. 267): “*Los diálogos de Platón son como espejos que nos reflejan nuestra propia imagen, que nos encaran nuestra propia realidad, que desnudan nuestra alma. La función de los diálogos platónicos es guiar el alma del lector (psicagogía)*”. De ahí que, siempre en mi opinión, el cambio que se produce en la producción escrita de Aristóteles (es el primer filósofo que se empieza a expresar a través del “ensayo”), sea un primer paso en el camino que nos conduce a la separación y al olvido del verdadero significado de la justicia en relación con la educación.

intermedio de los discursos” (Foucault, 2009; p. 336) y que (Levinas, 2002) calificara como *una forma de violencia y de injusticia*.

En conclusión, plantearse la justicia de la institución escolar, en términos exclusivamente distributivos, sin considerar esta injusticia de fondo, nos lleva a la idea de que **da igual cuánto de igualitaria se vuelva la escuela, si el modelo de educación (de *paideia*) es más sofista que platónica**.

¿Cómo hemos llegado a esto? ¿Cuándo y cómo se pierde esta percepción más completa y cabal de la justicia en la educación que facilita el desarrollo de modelos educativos amorales, entendidos como mera transmisión de contenidos o de adquisición de competencias? ¿Qué fue de la “preocupación por sí mismo” o de la ética del *cuidado de sí*?

## 5.2. ¿Qué fue de la ética del “cuidado de sí”?

Si hasta ahora hemos venido apoyándonos en Gadamer para justificar las relaciones originales entre justicia y educación, a partir de los planteamientos platónicos, tratando de poner en valor esa otra forma de interpretar la justicia, más íntima, más interior, que tanto Platón como Aristóteles reconocen como fundamental, no sólo para dotar de finalidad y sentido a la educación, sino también para poder avanzar hacia la otra justicia, la relacional, la externa, la que permite un *ethos* justo, vamos ahora a pasar a fundamentar nuestro discurso en Michel Foucault.

Foucault es el autor que quizá, con mayor detalle, ha realizado la labor arqueológica que nos permite entender la genealogía y evolución conceptual y práctica de las relaciones que fundamentan el nexo entre justicia y educación en el sentido en que lo venimos planteando (sin que ese fuese su objetivo directo, Foucault sólo alude de manera tangencial a la cuestión de la justicia y la educación)<sup>219</sup>.

---

<sup>219</sup> A pesar de constituir un lugar privilegiado en el que estudiar la relación entre gobierno de sí y gobierno de los otros, Foucault no aborda en ningún momento, al menos de manera directa y temática, el estudio de la pedagogía, de la relación pedagógica, tal vez por falta de tiempo. Sin embargo, es difícil negar **la potencia de**



Es complicado leer y sintetizar a Foucault, por la dispersión y por la recursión de sus ideas y planteamientos, lo que exige una cierta especialización en su obra. Por eso, para el caso que nos ocupa, en este punto del desarrollo que voy haciendo, voy a acotar el análisis a las ideas desarrolladas en el curso que dictó en el año académico 1981-1982 en el *Collège de France*, en torno a la *hermenéutica del sujeto*.

El contenido de ese curso dedicado, como decimos, a la *hermenéutica del sujeto*, se ha traducido y publicado íntegramente en español por Akal (Foucault, 2005). Además, existe una versión resumida y extractada en la edición realizada por Álvarez-Uría (Foucault, 1994). El discurso de la *Hermenéutica del sujeto*, se complementa con la traducción española de las *Tecnologías del yo* (Foucault, 2008)<sup>220</sup>.

En esta fase de su desarrollo<sup>221</sup>, la ambición de Foucault es la de construir una genealogía de la moral, proyecto que se alinea con **el permanente compromiso de Foucault con la libertad** (Álvarez Uría, 1994; p. 8). Destaca Álvarez Uría que el problema de la libertad concierne a lo que somos, a lo que hacemos y a cómo nos percibimos...lo que explica que Foucault centrara sus esfuerzos en elaborar una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la ética por la que nos acabamos constituyendo como sujetos morales.

Me gustaría decir, ante todo, cuál ha sido la meta de mi trabajo durante los últimos veinte años. **No he estado analizando el fenómeno del poder, ni elaborando los fundamentos de este tipo de análisis. Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos.** Mi trabajo ha tratado tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos.

---

las **últimas investigaciones** foucaultianas como marco teórico interpretativo que permite abrir una senda de trabajo poco transitada en el terreno de la filosofía de la educación (Fuentes Megías, 2020).

<sup>220</sup> Este texto se publicó originariamente por la Universidad de Massachusetts, en 1983 con el título de *The Technologies of the Self*. El primero de los textos que incluye, y que da título al libro, es la transcripción de seis seminarios que Foucault impartió en la Universidad de Vermont en otoño de 1982. Entre los aspectos más importantes su contenido es el análisis de la relación entre el “conócete a ti mismo” y el “ocuparse de sí mismo”, que fue el objeto de análisis de la hermenéutica del sujeto en el curso del *Collège de France* de 1981-1982. Aclara el editor que la expresión “yo” (*Self*) en este texto no debe interpretarse como “yo-sujeto”, sino que por “yo” se está aludiendo al interlocutor interior de ese sujeto: “uno mismo” (Pág. 36). Lo cual tiene sentido puesto que las tecnologías del yo lo que persiguen es, precisamente, contribuir a hacer ese “yo-sujeto” mediante el trabajo sobre “uno mismo”. Más precisamente un trabajo del “yo-sujeto” que *va siendo* para seguir *haciéndose*.

<sup>221</sup> En Foucault se suelen distinguir tres etapas intelectuales (Morey, 2008; p. 12-13). La primera, centrada alrededor de la pregunta por el “saber” (la cuestión de *¿qué puedo saber?*) se reconoce por la etapa de la *arqueología*. La segunda, caracterizada por la *genealogía*, comienza a centrarse más en la cuestión del “poder” (se concreta en la cuestión de *¿qué puedo hacer? Vigilar y castigar*, sería el referente perfecto de esta etapa). La tercera etapa se centra más en la cuestión de la *gubernamentalidad*, más centrada en el cuidado de sí y la subjetividad (la cuestión de *¿quién soy yo?*). Es a esta época a la que pertenece la *Hermenéutica del sujeto*.



La primera son los modos de investigación que tratan de darse a sí mismos el estatus de ciencia [...] En la segunda parte de mi trabajo, he estudiado la objetivación del sujeto en lo que llamaré “prácticas divisorias”. El sujeto, o bien se divide a sí mismo o es dividido por los otros. Este proceso lo objetiva. [...] Finalmente, he tratado de estudiar -es mi trabajo actual- **la forma en que el ser humano se convierte a sí mismo, o a sí misma, en sujeto**. Por ejemplo, he escogido el dominio de la sexualidad -de qué manera los hombres han aprendido a reconocerse a sí mismos como sujetos de "sexualidad"-.

**Así que no es el poder, sino el sujeto, el tema general de mi investigación.** (Foucault, 2001; p. 241; los destacados son míos)

Este esfuerzo de genealogía de la moral (o, lo que es lo mismo, del proceso por el cual el ser humano se convierte en sujeto) le lleva a hacer una revisión monumental que se remonta hasta la antigüedad clásica. Preguntado acerca de sus motivaciones y de si era necesario remontarse a Sócrates y a Platón para fundamentar su revisión orientada a explicar las raíces de las concepciones éticas y de la moralidad actuales (cuyas relaciones con la educación y el problema que nos ocupa se harán evidentes), su respuesta es que, **sin esa revisión desde la Antigüedad, el análisis hubiera quedado inconcluso y, seguramente, insuficientemente argumentado.**

Lo que interesaba a Foucault de los griegos era, sobre todo, el hecho de que estuviesen mucho más centrados en su conducta moral, en su ética particular y en su relación para con ellos mismos y para con los otros, que en los problemas religiosos. Y en este aspecto, Foucault se mostraba sorprendido por las similitudes de este deseo de una ética independiente de la religión y de la regulación legal, más propias de las sociedades modernas.

Sin embargo, ***en ningún caso pretendía con ello buscar las soluciones a los problemas presentes en el análisis del pasado, lo que el pretendía era “hacer la genealogía de los problemas, de las problemáticas”*** (Álvarez Uría, 1994; p. 12).

Foucault, por tanto, asume el esfuerzo ya iniciado por Nietzsche de realizar esa historia de la moral, remontándose para ello a lo “realmente comprobable, en aquello que efectivamente existió, en una palabra, en toda la larga y difícilmente descifrable escritura jeroglífica del pasado de la moral humana” (Álvarez Uría, 1994; p. 14).

Particularmente interesante, a estos efectos, es diferenciar entre “genealogía” e “historia”: “La genealogía se diferencia por tanto de la historia de los historiadores en que más que pretender dar cuenta del pasado, plantea la necesidad de indagación de los procesos que

han hecho posible en la historia una configuración presente” (Álvarez Uría, 1994; p. 15). Y eso es, precisamente, lo que hace que su planteamiento resulte idóneo, en función de los objetivos de mi propia investigación.

Foucault acepta, por tanto, el reto de plantear una revisión sistemática del “ocuparse de sí mismo” en el pensamiento griego, romano y cristiano, de tal manera que ese esfuerzo sirviese de procedimiento de “vivisección” de las virtudes de nuestro tiempo. Virtudes que, apoyándose en Weber, se aproximan a ese “*estuche vacío*” con que el autor alemán describe el tipo de humano que surge tras el triunfo del orden económico moderno, vinculado a las condiciones técnicas y económicas de producción mecánico-maquinista: “*especialistas sin espíritu, gozadores sin corazón: estas nulidades se imaginan haber ascendido a una nueva fase de la humanidad jamás alcanzada anteriormente*” (Weber, en *La ética protestante*; citado por Álvarez Uría, 1994; p. 22).

En su ontología de nosotros mismos y de la actualidad (una ontología que sigue la senda que va de Hegel a la Escuela de Frankfurt pasando por Nietzsche y Max Weber) lo que se nos propone, en realidad, como tarea de reflexión, es el análisis crítico del mundo en que vivimos: tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de doble imposición política consistente en la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. (Allen, 2018)

Sentado, brevemente, el marco desde el que parte Foucault en su análisis, podemos comenzar diciendo que, para él, **el precepto de ocuparse de sí mismo era uno de los principios fundamentales de las comunidades políticas (*polis*) y una de las reglas más importantes para la conducta social y personal en el mundo griego antiguo**. Sin embargo, con el devenir del tiempo, esta máxima se fue oscureciendo y difuminando (Foucault, 1994, 2005, 2008).

Puede decirse que el principio del “ocuparse de sí mismo” aparece claramente ya en el siglo V a.C., como una noción que recorre toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana, hasta los siglos IV-V d.C. y define un corpus, una manera de ser, que convierten este principio (*epiméleia*) “en un fenómeno de capital importancia, no sólo en la historia de las representaciones, sino también en la historia misma de la subjetividad” (Foucault, 1994).

Plantea Foucault que esta transición desde la aparición de la *epimeleia heautou* (ocuparse de sí mismo) hasta la actualidad atraviese 3 etapas:

- 1) El momento socrático-platónico, en el que aparecen los principios de la ética del cuidado de sí mismo.
- 2) El periodo de la edad de oro de la cultura, del cultivo de sí mismo, en torno a los siglos I y II de nuestra era.
- 3) La transición, en los siglos IV y V d. C. desde la ascesis filosófica pagana al ascetismo cristiano.

Para el desarrollo de lo que se ha denominado “momento socrático-platónico” Foucault se apoya en el análisis del diálogo *Alcibiades* como forma de introducir la idea del “cuidado de sí” en Sócrates y, en particular, en relación con la **dimensión política: necesidad del cuidado de sí como requisito para poder pasar a cuidar de los otros.**

Es un diálogo en el que, en particular, y a los efectos de lo que a nosotros nos interesa, **se pone en relación la cuestión del cuidado de sí con la existencia de una educación que lo facilite.** Y, en contraposición, se hace evidente que las dificultades que impiden al joven Alcibiades estar en condiciones de desarrollar una adecuada carrera política residen, precisamente, en que **no ha cuidado adecuadamente de sí**, en parte, por una inadecuada educación.

Y aquí destaca Foucault que lo verdaderamente insuficiente es “la propia educación ateniense” (Foucault, 2005; p. 49)<sup>222</sup>. Y lo es, en dos aspectos: el propiamente pedagógico (el esclavo responsable de actuar de maestro de Alcibiades era un ignorante, no estaba formado); por otro lado, porque la preocupación de los adultos (posibles maestros) de Alcibiades que lo persiguen para mantener una relación erótica<sup>223</sup> de hombres que se interesan por el joven, pero sólo por su cuerpo, no por su alma. Es decir, no tienen interés en ocuparse **realmente** de él (al menos no como pretende hacerlo Sócrates).

Foucault abordando la cuestión de la aparición de la fórmula “preocuparse por uno mismo” (*epimeleia heautou*) en el contexto de los diálogos juveniles de Platón (los llamados *diálogos socráticos*), describe, como punto de partida de su análisis, el paisaje político y social común de estos diálogos que involucran a jóvenes aristócratas, llamados a ocupar posiciones de poder sobre sus conciudadanos, en el ámbito de la ciudad. Personas “a quienes, desde su juventud, devora la ambición de imponerse a los demás, sus rivales [...],

---

<sup>222</sup> Como ya veníamos sabiendo a partir del análisis que hace Gadamer de *República*.

<sup>223</sup> Que, en este contexto debe entenderse como relación de ocuparse de la educación del joven en una relación pedagógica-amorosa.

en síntesis, la ambición de incorporarse a una política activa, autoritaria y triunfante” (Foucault, 2005; p. 53).

La cuestión de fondo que se dirime ahí es la de si el mero hecho de disponer de un determinado estatus ya les confiere, automáticamente, la capacidad de gobernar adecuadamente. Y es, en este debate, en el que se problematizan tres elementos interrelacionados:

- 1) La necesidad de “cuidar de uno mismo” en la medida en que hay que gobernar a los demás.
- 2) El papel de la pedagogía en este proceso. Y, en particular, la cuestión de la “calidad” y tipo de educación que se presta a los jóvenes (en este caso, atenienses) y la cuestión de hasta qué edad o durante cuánto tiempo debería prestarse esta atención pedagógica<sup>224</sup>.
- 3) El imperativo, la prescripción “cuídate”, que remite a la cuestión, ya familiar en los diálogos platónicos, de la *ignorancia*. La ignorancia, que es tanto la ignorancia de las cosas que uno debería saber, como la ignorancia de sí mismo en la medida en que uno ni siquiera sabe que es ignorante de esas cosas.

En síntesis, estos tres temas: ejercicio del poder político, pedagogía, ignorancia que se ignora a sí misma, definiría el paisaje familiar de los diálogos socráticos (juveniles de Platón).

En este punto del desarrollo de Foucault aparece una reflexión que, a nuestros efectos, es especialmente relevante, en relación con cómo se introduce la idea del “cuida de ti mismo” en el *Alcibiades* (127e). Señala Foucault que, a partir de la toma de conciencia del joven Alcibiades del tamaño y extensión de su ignorancia, la respuesta que recibe de Sócrates es la de que la cosa no es tan grave porque **“tiene tiempo”... pero, pregunta Foucault ¿tiempo para qué?**

Y aquí es donde introduce Foucault la idea que resulta particularmente interesante:

---

<sup>224</sup> Con respecto a la primera cuestión, la posición platónica es crítica con la educación ateniense, a la que compara con la de otras ciudades y regiones (Esparta o Persia), considerando que no se educa suficientemente “la virtud”. Y, en relación con la segunda cuestión, considerando que se abandona a los jóvenes a su suerte, justamente cuando más necesidad tienen de seguir siendo acompañados en ese proceso de “ocuparse de sí”, que vendría a ser cuando van a pasar a desarrollar una actividad política. En cualquier caso, se establece la necesidad, a causa de esta doble falta de la pedagogía, de “ocuparse de sí” ya no ligada a la de “gobernar a los otros”, sino a la de “ser gobernado”.

En este punto podríamos decir que la respuesta que podría surgir, la que sería de esperar -la respuesta que daría Protágoras<sup>225</sup>, sin duda - sería ésta: *pues bien, ignorabas pero eres joven, no tienes cincuenta años; de modo que tienes tiempo para aprender, aprender a gobernar la ciudad, aprender a imponerte sobre tus adversarios, aprender a convencer a la gente, aprender la retórica necesaria para ejercer ese poder, etc.* Pero no es eso, justamente, lo que dice Sócrates. Sócrates dice: *tú ignoras, pero eres joven; por lo tanto, tienes tiempo, no de aprender sino para ocuparte de tí.* (Foucault, 2005; p. 56).

Lo interesante es que, en este desenlace inesperado del episodio, se introduce, a juicio de Foucault, la diferencia entre la idea de “aprendizaje” (que sería la recomendación esperada) y el imperativo inesperado de “cuidar de sí mismo” (que es el que hace el Sócrates platónico). **Es decir, la diferencia y la distancia entre la pedagogía entendida como inducción al aprendizaje (la respuesta de la *paideia* sofista) y esa otra forma de educación que gira en torno a lo que podríamos llamar la *cultura del yo*, la *formación de sí* o la *Selbstbildung*<sup>226</sup>.**

**Es en este espacio, en esta distancia y diferencia, en la que Foucault sitúa un conjunto de problemas que, a su juicio, se precipitan en el juego entre filosofía y espiritualidad en el mundo antiguo.**

Este episodio es singularmente relevante, en opinión de Foucault, porque es la primera aparición, en la producción escrita platónica<sup>227</sup>, de la cuestión de la *epimeleia heautou*<sup>228</sup>. Y,

<sup>225</sup> La respuesta de un sofista, desde el planteamiento de la educación sofística.

<sup>226</sup> Foucault hace la siguiente aclaración (nota al pie número 4 de la transcripción de la primera hora de clase del curso dictado en el *College de France* el 13 de enero de 1982): “*Bildung* es educación, aprendizaje, formación (*Selbstbildung*: autoformación). Esta noción se ha extendido especialmente a través de la categoría del *Bildungsroman* (la novela de aprendizaje, cuyo modelo sigue siendo *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe).” (Foucault, 2005; p. 56). **No debemos dejar que esta referencia, este nexo, entre esta concepción platónica de la educación y la *Bildung*, nos pasen desapercibidas. Tampoco, la coincidencia con los análisis de Gadamer, a partir de su lectura de *República*.**

<sup>227</sup> De ahí que las dudas sobre la datación del *Alcibiades* cobren relevancia. Como se sabe, ha habido cierta polémica acerca de la autenticidad de este diálogo (sobre el que Foucault afirma quedar ya pocas dudas sobre que es auténtico) y sobre su datación, por cuanto por su contenido y planteamiento parece un diálogo de juventud, pero por algunas referencias y desarrollos, parece integrar elementos más propios del pensamiento platónico tardío. Foucault acaba asumiendo que, probablemente, se trate de un diálogo de juventud, reescrito en épocas más tardías (Foucault, 2005; p. 80-82), aunque tampoco sea una cuestión esencial, atendiendo a los fines de su análisis.

<sup>228</sup> En ningún caso debiera pensarse que la cuestión de la *epimeleia heautou* es una concepción original platónica. Lo es sólo como concepción filosófica, pero no en el plano de las técnicas de operación sobre sí mismo. Foucault detalla, en relación a esta idea, que Platón, el momento platónico, y en particular el *Alcibiades*, lo que hacen es dar testimonio de un momento en el que se produjo la reorganización progresiva de toda una vieja tradición de prácticas orientadas a la transformación de sí mismo para poder adentrarse en el camino del conocimiento (purificación, ascesis, meditación, inducción al sueño, etc.). Todas estas “técnicas del yo” eran conocidas desde antiguo. Lo que si afirma Foucault es que la difusión de estas técnicas del yo dentro del pensamiento platónico fue sólo el primer paso de toda una serie de desplazamientos, reactivaciones,

además, lo hace fijando ya el planteamiento teórico que le subyace: **que la verdad (la virtud, la sabiduría) no puede alcanzarse sin una cierta práctica, o un cierto conjunto de prácticas, del sujeto sobre sí mismo, que lo transformen, que lo modifiquen tal como se da, transfigurándolo**. El saber, la virtud, no es sólo “hacer acopio de...”, aprender a la manera sofista, sino un **“trabajo de sí mismo, sobre sí mismo, orientado a la transformación”**.

Lo que nos está indicando Foucault es que atendamos a la diferencia que establece Platón entre la adquisición de contenidos, conocimientos, aprendizajes (que representa una “ganancia” de valor secundario, menor, en términos educativos) y el proceso personal, de trabajo sobre sí mismo, que emprende quien pretende acceder a ese conocimiento, “hacerlo suyo”, que, al tiempo que conducen a la verdad, **transforman al sujeto**. De manera poética, quiero entender que es a lo que se refería Borges cuando, en su famoso poema “el lector”, afirmaba lo siguiente:

Mis noches están llenas de Virgilio;  
**haber sabido y haber olvidado el latín**  
**es una posesión, porque el olvido**  
**es una de las formas de la memoria, su vago sótano,**  
**la otra cara secreta de la moneda.**

Jorge Luis Borges

(En “el lector”, el Elogio de la Sombra)

Dicho de otra manera, ese sótano de la memoria, esa *cara secreta de la moneda*, es la riqueza que le dejó el trabajo personal de acceder al latín, aunque luego lo olvidara (al margen de que su conocimiento profundo del latín le permitiera un manejo perfecto del lenguaje, al conocer todos y cada uno de los significados etimológicos alternativos de cada una de las expresiones que utilizara). De ahí que tanto el haber sabido, como el haber olvidado, representen una posesión ya que lo importante no era sólo el latín, en sí, sino la transformación que operó en él llegar a dominarlo. Esa *disciplina* (palabra tótem en el discurso foucaultiano) es el nexo entre saber, verdad y subjetivación.

Llegados a este punto, el desarrollo de Foucault comienza a girar en torno a la cuestión de qué significa o puede significar, exactamente “cuidar de sí mismo”: **“Pero “ocuparse de sí mismo”, ¿quién sabe exactamente lo que es?”** (Foucault, 2005; p. 63).

---

organización y reorganización de estas técnicas en lo que sería **la gran cultura del yo** en los periodos helenístico y romano.

En principio, una primera respuesta la otorga el contexto del diálogo. Si de lo que se trata es de ocuparse de sí mismo con el objeto de llegar a estar capacitado para el gobierno de los otros, la preocupación por sí mismo debe ser de tal naturaleza **que, al tiempo que me transforme, me ayude a autoconstruirme éticamente, me proporcione el arte (la *tekhné*, el saber hacer) que me permita gobernar bien a los demás.**

La respuesta más detallada a esta pregunta exige atender a los dos aspectos que aparecen implícitos en la misma. Por un lado **¿qué es ese “yo” del que uno debe ocuparse?** Y, por otro lado **¿en qué consiste, o debe consistir, esa preocupación?**

La respuesta a la cuestión de qué o quién es ese “uno mismo” (*heautou*) no es otra (no puede ser otra) que el alma. El imperativo *epimeleia heautou* no significa más que “cuida de tu alma”, exactamente la misma exhortación que Sócrates hacía en *Apología*, en *Crátilo*, o en el *Fedón*. Pero, sostiene Foucault que, en este contexto, la referencia al alma adopta otras connotaciones. **De lo que se trataría es, literalmente, del “alma como sujeto de la acción”** (Foucault, 2005; p. 67), es decir, de esa parte de sí mismo que se encarga de definir el comportamiento, la acción y cierto tipo de relaciones con el otro:

Como podrán ver, entonces, cuando Platón (o Sócrates) se vale de esta noción *kbresthai/kbresis*, para llegar a identificar qué es ese *heautou* (y aquello a lo que éste hace referencia) en la expresión “ocuparse de sí mismo”, en realidad quiere designar no una relación instrumental determinada del alma con el resto del mundo o el cuerpo sino, sobre todo, la posición de algún modo singular, trascendente, del sujeto con respecto a lo que lo rodea, a los objetos que tiene a su disposición, pero también a los otros con los cuales está en relación, a su propio cuerpo y, por último, a sí mismo. Podemos decir que cuando Platón se vale de esta noción de *kbresis* para tratar de ver **qué es el sí mismo del que ocuparse, lo que descubre no es el alma sustancia: es el alma sujeto.** (Foucault, 2005; p. 68).

En suma, **a Sócrates lo que le preocupa es la cuestión de cómo Alcibiades se preocupará de sí mismo, de cómo desarrollar un adecuado proceso de subjetivación.** Y, en relación con esta idea Foucault desarrolla otra idea que, en este planteamiento que vengo desarrollando cobra, de nuevo, relevancia. La cuestión de la posición del maestro en ese “ocuparse de sí mismo” ¿Cómo interviene el maestro en un proceso de “cuidado de sí” que, en principio parece resolverse en una relación de la persona consigo mismo? Cabe entonces la pregunta **¿hay espacio ahí para la existencia del “maestro”?**



La respuesta de Foucault es clara: **“En efecto, la preocupación por uno mismo es algo que, como veremos, necesita pasar siempre por la relación con otro que es el maestro”** (Foucault, 2005; p. 70)<sup>229</sup> Pero lo que define la posición del maestro (del verdadero maestro) es que lo que le importa es la preocupación que la persona a la que guía pueda tener por sí misma. No se preocupa del cuidado de su cuerpo, como el médico, o de que aprenda determinados contenidos o destrezas, como un profesor (maestro sofista). No se preocupa de enseñar o de la ideación de dispositivos técnico-instruccionales que le permitan enseñar mejor o garantizar un mejor aprendizaje de los contenidos que transmite. **La preocupación del verdadero maestro es “el cuidado de sí” de aquel a quien guía.**

La otra cuestión que había quedado pendiente, derivada del intento de clarificación de la idea de “cuidado de sí mismo”, y una vez definido quién ese “sí mismo” que hay que cuidar (el alma propia, entendida como **sujeto de la *khresis***; esto es el “yo”, la idea de alma como agente<sup>230</sup>, no como sustancia prisionera del cuerpo), es la de tratar de determinar **en qué consiste ese “cuidado de sí”**.

Para Foucault la respuesta está clara: **cuidar de sí mismo empieza por conocerse a sí mismo (autoconocimiento)**. Esta idea, esta afirmación, constituye, en opinión de Foucault, uno de los momentos decisivos del *Alcibíades*; uno de los momentos constitutivos del platonismo y uno de los episodios esenciales en la historia de las *tecnologías del yo*, en la larga historia de la preocupación por el yo, que pesará y tendrá efectos considerables en toda la civilización griega, helenística y romana (Foucault, 2005; p. 75).

El papel de las *tecnologías del yo* es precisamente el de proporcionar los medios, los procedimientos que generan aquellas prácticas que permiten conocerse. Pero no un conocerse en el sentido que Foucault ha denominado (un tanto sarcásticamente) el **“momento cartesiano”** (Foucault, 2005; p. 29) y que define una interpretación del “conócete a ti mismo” diferente; una especie de externalización del saber con respecto del sabiente, la priorización del “mero conocer” por encima de la transformación del sujeto que se conoce como camino, y en su camino, a la verdad. En este contexto, la interpretación está vinculada a la preocupación por el yo, es una mirada hacia dentro, hacia

---

<sup>229</sup> Este matiz es relevante por cuanto parece apuntar claramente por un decantamiento por procesos de subjetivación intersubjetivos. Más adelante volveremos sobre esta cuestión, presentando las alternativas e interpretaciones que se han sucedido.

<sup>230</sup> El término agencia viene del latín *agentia*, de *agens*, *-entis* y significa “el que hace” (DRAE). En los orígenes de este concepto, Aristóteles fue el primer filósofo en ocuparse de los problemas relativos a la ontología de las acciones que actualmente son objeto de estudio de la filosofía de la acción. Para una introducción en la idea de agencia, ver Zavala Berbena & Figueiras (2014).



el espacio que define el alma del sujeto y, por ello, **todo queda supeditado a la mayor:** “ocuparse de uno mismo” entendido como ese trabajo de sí mismo sobre sí mismo para transformarse, “ser otro” como consecuencia y como requisito del “saber”.

Profundizando un poco más en esta cuestión **¿cómo puede uno conocerse a sí mismo, en qué consiste este conocimiento?** En el *Alcibíades*, la respuesta a estas cuestiones se aborda a partir de la “metáfora del ojo”. De la misma manera que un ojo que quisiera mirarse a sí mismo no tendría más remedio que mirar en un espejo que le devuelva la imagen del ojo o bien en otro ojo que sea “absolutamente igual a él”, “que tenga su misma naturaleza”, la forma que tiene el alma de “mirarse” es mirar en lo equivalente al alma, que no es otra cosa que lo divino: hay que conocer lo divino para conocerse a sí mismo. Pero ¿qué debe entenderse por ese elemento “divino” hacia el que mirar?: el pensamiento y el conocimiento; el saber.

Es decir, recapitulando, el esquema argumental que se plantea en el diálogo es el siguiente (Foucault, 2005; p. 78):

para ocuparse de sí, hay que conocerse; para conocerse, hay que mirarse en un elemento que sea igual a uno mismo; hay que mirar en ese elemento que es el principio mismo del saber y del conocimiento; y este principio mismo del saber y el conocimiento es el elemento divino. Es preciso, por lo tanto, mirarse en el elemento divino para reconocerse a sí mismo: hay que conocer lo divino para reconocerse a sí mismo.

Es el “ascenso” al conocimiento y al saber, el trabajo de “mirar” en eso que es “lo divino”, que es en lo que consiste la búsqueda de la sabiduría, como resultado de la preocupación de sí, **lo que nos permite conocernos a nosotros mismos y alcanzar, en efecto, la sabiduría.**<sup>231</sup>

**Es decir, una vez realizado ese esfuerzo de “autotransformación” que implica esa búsqueda personal, será cuando el sujeto que se ha ocupado de sí mismo, podrá dirigirse al “mundo de abajo” (al real, al de las relaciones con lo cotidiano y con los conciudadanos, a la *polis*..) y distinguir el bien del mal, lo verdadero de lo falso,**

---

<sup>231</sup> Y aquí radica la diferencia entre esa versión del “conócete a ti mismo” y la actual, basada en buscar un conocimiento descriptivo de lo que soy, de cómo soy, sin mayor deseo ni de cambio ni de transformación, sólo de aceptación. En el contexto del culto al ego en el que nos hemos instalado a partir de la modernidad, el conocer y conocerse no busca la autoconstrucción ética, la transformación o el crecimiento, busca sólo la aceptación, la conformidad y la adaptación. Promover una educación alineada con esta versión “rebajada” de la idea del “conócete a ti mismo” es otra forma de injusticia en la educación, puesto que, en el fondo rebaja las pretensiones educativas. Más adelante volveré sobre este tema, pero planteándolo desde la perspectiva de la contraposición de libertad negativa y la de libertad positiva.

sabr  comportarse como corresponde y estará en situación de “governar la ciudad”<sup>232</sup>.

Y llegados a este punto, se produce un giro argumental que sorprende y que Foucault destaca:

Estamos nuevamente aquí abajo y, apoyados en el autoconocimiento, que es el conocimiento de lo divino, que es el conocimiento de la sabiduría y la regla para conducirse como corresponde, sabemos ahora que podremos gobernar y que quien ha hecho este movimiento de ascenso y descenso podrá ser gobernante de calidad para su ciudad. Entonces Alcibíades hace una promesa. ** Qu  promete, al término de este diálogo en el cual lo han incitado, de manera tan apremiante, a ocuparse de sí mismo?  Qu  promesa hace a Sócrates? Le dice esto -es exactamente la penúltima réplica, la última de Alcibíades, a la que seguirá una reflexión de Sócrates-: sea como fuere, es asunto resuelto, desde este momento voy a empezar a *epimelesthai*, a “consagrarme”, a “preocuparme por”...  m  mismo? No: “por la justicia” (*dikaiosyn s*). (Foucault, 2005; p. 79; los destacados son míos).**

La resolución del diálogo puede parecer, en principio, un tanto paradójica y sorprendente. Durante todo su desarrollo se ha venido hablando de la importancia de entender la educación como un “ocuparse de sí mismo”, como condición previa al desarrollo de las capacidades del buen gobernante (ser capaz de gobernarse a sí mismo antes de pretender gobernar a la ciudad). Y, en concreto, en esta última parte de la argumentación, el foco parecía ponerse en la cuestión de la sabiduría y el conocimiento como ese espejo divino en el que el alma debía mirarse para conocerse y, en ese camino, ocuparse de s . Pero, y he ahí lo paradójico, la conclusión a la que llega Alcibíades es la de ocuparse de **!la justicia!**

Lo interesante, a nuestros efectos, es que **para Foucault no hay aquí ninguna paradoja ni contradicción**. Dice Foucault, literalmente, lo siguiente:

Pero podrán ver que, justamente, **no hay diferencia**. O, mejor, ese fue el beneficio del diálogo y el efecto del movimiento: convencer a Alcibíades de que debe ocuparse de sí mismo; definir para él aquello de que debe ocuparse: el alma; explicarle cómo debe ocuparse de su alma: dirigiendo su mirada hacia lo divino, en lo cual se encuentra el principio de la sabiduría, [de tal modo que,] **cuando mire en dirección a sí mismo, descubrir  lo divino en él; y descubrir , por consiguiente, la esencia misma de la**

---

<sup>232</sup> Recuérdese que el tema del diálogo entre Sócrates y Alcibíades es la cuestión de sus ambiciones políticas y sus capacidades para poder erigirse en gobernante de la ciudad.

sabiduría (*dikaïosynê*), o, a la inversa, cuando dirija su mirada a la esencia de la sabiduría (*dikaïosynê*)<sup>233</sup>, verá al mismo tiempo el elemento divino; el elemento divino, que es aquello en lo cual se conoce y se reconoce a sí mismo, pues lo divino refleja lo que soy en el elemento de lo idéntico. (Foucault, 2005; p. 79).

En conclusión y como consecuencia, **ocuparse de la justicia y ocuparse de sí mismo equivalen a lo mismo**. Todo el juego del diálogo ha llevado a este punto, a inducir en Alcibíades la idea de que a la cuestión de cómo convertirse en un buen gobernante, **la respuesta es “ocupándose de él mismo” lo que no es otra cosa que ocuparse de la justicia**. Pero ¿qué justicia? Desde luego, no la justicia distributiva, o la legal...se trata de la justicia para consigo mismo: **la virtud**.

Este desarrollo de Foucault me permite hacer las siguientes conexiones: Alcibíades debe educarse, para ello debe entrar en contacto con un maestro que, más que “enseñarle” o transmitirle un “contenido de aprendizaje”, le induzca en la necesidad de “cuidar de sí”, como proceso de autoconstrucción ética. Pero ocuparse de sí es ocuparse de la justicia, entendida como virtud, y entonces, cuando se ocupe de desarrollarse éticamente estará en condiciones de hacerse cargo (contribuir) a la justicia en la *polis* (justicia social). **En suma, educarse es cuidar de sí y, también, educarse es ocuparse de la justicia interior (virtud)**<sup>234</sup>.

A partir de aquí, una vez establecido y aclarado la importancia y significado del “ocuparse de sí” (*epimeleia heautou*), Foucault considera que se pueden aislar una serie de cuestiones y elementos que definen las prácticas y su elaboración filosófica en el pensamiento griego, helenístico y romano. Entre ellas, su relación con la política, con la relación erótica con la juventud y, en especial sus relaciones con la pedagogía. Los argumentos y formulaciones que se observan en el *Alcibíades*, según Foucault, son recurrentes no sólo en el pensamiento

---

<sup>233</sup> En nota al pie, quien transcribe la lección de Foucault en el original francés recoge la siguiente observación: “Foucault probablemente quiere decir, aquí y allá, *sôphrosynê* (y no *dikaïosynê*), a menos que quiera decir “justicia” en lugar de “sabiduría.” La situación se agrava, porque luego el traductor en la versión española de la *Hermenéutica del Sujeto* (Foucault, 2005) traduce con una afirmación aún más taxativa: “**Sin duda**, Foucault quiere decir en uno y otro caso...”. Sin embargo, yo creo que lo que Foucault dice es exactamente lo que quiere decir porque no se refiere a la “sabiduría” sino a la “esencia de la sabiduría” que, como bien venimos argumentando, es precisamente la “justicia” (*dikaïosynê*).

<sup>234</sup> No puede dejar de sorprendernos la coincidencia de la conclusión a la que llega Gadamer, a partir de la lectura de República, y que hemos expuesto anteriormente, a partir de la lectura de Platón y los poetas (H.-G. Gadamer, 1934; H.-G. Gadamer & Mejía, 1991) y *Platos Staat der Erzieher* (H.-G. Gadamer, 1985b), y este último desarrollo, realizado por Foucault a partir de la lectura del Alcibíades. Tamañas similitudes, en dos desarrollos independientes de dos pensadores de la talla de Gadamer y Foucault, que, además, no mantienen contacto entre sus respectivas investigaciones, leyendo ambos a Platón, pero focalizando en diálogos distintos, no puede sino ser una confirmación de la plausibilidad de las conclusiones.

socrático-platónico, sino que se seguirán encontrando en el pensamiento grecorromano hasta los siglos II y III d. C. con ligeras variantes o adaptaciones.

El *Alcibiades* no testimonia ni anticipa la historia general de la preocupación por uno mismo, sino la forma estrictamente platónica que adopta que quedaría caracterizada por las siguientes ideas:

- En primer lugar, que la preocupación por sí mismo encuentra su forma y su realización en el conocimiento de sí, como forma, si no única, al menos absolutamente principal de la preocupación por sí mismo.
- En segundo lugar, que este conocimiento de sí, como expresión mayor y soberana de la preocupación por uno mismo, da acceso a la verdad, y a la verdad en general.
- En tercer lugar, que el acceso a la verdad permita, al mismo tiempo, el reconocimiento de lo que puede ser divino en uno mismo.

En opinión de Foucault (2005; p. 84) estos elementos no se encontrarán, al menos no *engarzados* de esta manera, en las otras versiones del “ocuparse de sí mismo” del periodo (epicúreas, estoicas o incluso pitagóricas), a pesar de todas las interrelaciones que puedan haberse producido entre los movimientos neopitagóricos y neoplatónicos más adelante.

En cualquier caso, este principio, se mantuvo “vivo” hasta la consolidación y extensión del cristianismo, pudiendo ser identificado, siempre según Foucault, en la espiritualidad alejandrina, en Filón y Plotino, en tanto que concepto de cuidado de sí, y en Gregorio de Nisa, y su ascesis cristiana<sup>235</sup> con su idea, de que la preocupación por uno mismo comienza en el celibato, entendido este como superación del matrimonio.

Para Foucault, la primacía que consigue posteriormente la interpretación “reducida” del “cuidado de sí” en la forma del “conócete a ti mismo” se debe a que, en algún momento de la historia, la idea amplia del cuidado de sí, adquiere connotaciones sospechosas, deja de ser considerado como un principio con capacidad para fundamentar una moral positiva para toda la sociedad (Foucault, 1994). Sin embargo, frente a la interpretación actual de ese principio, que se relaciona con la idea de egoísmo o repliegue (muchas veces, autocomplaciente) sobre sí mismo, durante muchos siglos fue el principio matricial de

---

<sup>235</sup> En una entrevista de enero de 1984, Foucault precisa que, en este tratado de Gregorio de Nisa (303c-305c, XIII, p. 423-431), la preocupación por el yo se “define esencialmente como la renuncia a todos los lazos terrenales; es la renuncia a todo lo que puede ser amor al yo, apego al yo terrenal” (*Dits et Écrits*, IV, n° 356, p. 716).

morales extremadamente rigurosas (epicúrea, cínica, y, en cierta medida, también la moral estoica).

La razón de que este concepto haya sido relativamente postergado obedece, por una parte, a que se ha absorbido y reinterpretado por sistemas morales posteriores e introducidos en un contexto en el que domina la ética general del no-egoísmo, ya sea bajo la forma cristiana de la obligación de renunciar a uno mismo, ya sea bajo la forma de la obligación para con otros, el bien común, la patria, el colectivo, etc.

Pero, por otra parte (y, para Foucault, más determinante y esencial), la razón de este “abandono” de la idea original del “ocuparse de sí” reside en “el problema de la verdad y la historia misma de la verdad”: **el cartesianismo ha puesto el acento en el conocimiento de uno mismo, como la vía fundamental de acceso a la verdad.** El cartesianismo o “momento cartesiano” (Foucault, 2005; p. 29), jugó de dos maneras recalificando filosóficamente el *gnôthi seauton* (conócete a ti mismo) y descalificando por el contrario la *epimeleia heautou* (preocupación por uno mismo). Por un lado, hizo del “conócete a ti mismo” un acceso fundamental a la verdad, generando una distancia inmensa entre el significado original, mucho más limitado, y la importancia que ahora se le concedía. Pero esta “promoción” del “conócete a ti mismo” por encima del “ocuparse de sí mismo”, contribuyó a la descalificación de este último principio.

La argumentación de esta idea la hace Foucault partiendo de la idea de “filosofía”, entendida como la forma de pensamiento que cuestiona lo que le permite al sujeto acceder a la verdad, la forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Si se llama a esto “filosofía”, Foucault (2005; p. 30) sostiene entonces que podríamos llamar “espiritualidad” a la investigación, a la práctica, a la experiencia por la que el sujeto opera sobre sí mismo las transformaciones necesarias para acceder a la verdad<sup>236</sup>.

Este conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser purificaciones, ascetismos, enunciados, conversiones de la mirada, modificaciones de la existencia, etc., que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto,

---

<sup>236</sup> Nos encontramos con una relación circular entre el conocimiento de sí, el conocimiento de la verdad y el cuidado de sí mismo: no es posible conocer la verdad ni conocerse a sí mismo sin la purificación de sí mismo, del corazón. En segundo lugar, las prácticas de sí mismo tienen como función esencial disipar las ilusiones interiores, reconocer las tentaciones que se forman dentro del alma, desatar las seducciones de las que se puede ser víctima. En tercer lugar, el conocimiento de sí mismo no persigue el volver hacia sí mismo en un acto de reminiscencia, **sino la renuncia a sí mismo** (Foucault, 2005; p. 244-245)

el precio a pagar para acceder a la verdad, conforman las “transformaciones”, las acciones sobre sí mismo, que definen la idea de “espiritualidad” y que, a la postre, operativizan la idea del cuidado de sí y dejan, como *poso*, efecto o consecuencia, la transformación en la dirección de la sabiduría y la virtud.

Así entendida, la espiritualidad poseería tres características:

- 1) Postula que el sujeto como tal no tiene el derecho, no tiene la capacidad de acceder a la verdad: no puede limitarse a “recibirla”. Establece que la verdad no le viene dada al sujeto por un simple acto de conocimiento, que estaría fundado y legitimado porque es el sujeto y porque tiene tal o cual estructura de sujeto.  
**Postula que el sujeto debe modificarse, trabajarse, transformarse, desplazarse, llegar a ser, hasta cierto punto, alguien distinto para tener derecho a acceder a la verdad.** La verdad sólo se da al sujeto a un precio que pone en juego **el propio ser del sujeto. Porque tal como es, no es capaz de la verdad.** La consecuencia de esto es que, desde este punto de vista, **no puede haber verdad (conocimiento, sabiduría, virtud...) sin una conversión o sin una transformación del sujeto.**
- 2) Esta conversión o transformación del sujeto como requisito de acceso a la “verdad” puede darse de diferentes formas: el impulso del *eros* (movimiento de ascensión del propio sujeto; un movimiento por el que la verdad llega a él y le ilumina) o por la *askesis*<sup>237</sup> (**un trabajo, una elaboración, una transformación progresiva de uno mismo sobre uno mismo de la que uno es responsable, en un largo trabajo**)<sup>238</sup>.
- 3) El acceso a la verdad produce un efecto de retorno de la verdad sobre el sujeto. La verdad es lo que ilumina al sujeto, lo que proporciona tranquilidad de espíritu, lo convierte en un ser moral y lo prepara para *ser para los demás*.

---

<sup>237</sup> “dando a la palabra “ascetismo” un sentido muy general, es decir, no el sentido de la moral de la renuncia, sino el de un ejercicio de uno sobre sí mismo, mediante el cual intenta elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser. Tomo así el ascetismo en un sentido más general que el que le concede, por ejemplo, Max Weber; pero en todo caso se trata de algo que va un poco en la misma línea.” (Foucault, 1999; p. 394)

<sup>238</sup> Aprovecho para introducir aquí una reflexión relativa a la polémica que se ha suscitado en nuestro país relativa a la cultura del “esfuerzo” en el ámbito de lo escolar. Polémica que, como siempre, se ha ideologizado. En realidad, quienes abogan por la cultura del esfuerzo (que se ha confundido con reclamo de academicismo) a lo que se pueden estar refiriendo es a este proceso de subjetivación, que requiere de un intenso trabajo sobre sí mismo, que venimos describiendo y que resulta requisito *sine qua non* de una educación que realmente pretenda serlo. Pero eso no debe interpretarse como elitismo intelectual, horas de trabajo rutinario en el aula y fuera de ella o sometimiento acrítico a la autoridad del docente. Yo diría que todo lo contrario.

En suma, para la espiritualidad, **un acto de conocimiento (independientemente de cuán sofisticado o exclusivo sea ese conocimiento), en sí mismo, nunca podría lograr dar acceso a la verdad si no estuviera preparado, acompañado, duplicado, completado por una cierta transformación del sujeto, no del individuo, sino del sujeto mismo en su ser de sujeto:**

La peculiar relación del filósofo con la verdad que aflora en el *élenkos* socrático, en la *dialéctica* platónica, en el *examen de conciencia* estoico, hacen de la filosofía **un verdadero arte de vivir fundado en un cuidado de sí que transforma la existencia al contacto con la verdad.** (Fuentes Megías, 2017; p. 199; el destacado es mío).

**Puede decirse que la cuestión filosófica de cómo tener acceso a la verdad, y la práctica de la espiritualidad, en tanto que transformación necesaria del ser del sujeto que va a permitir el acceso a la verdad, constituyen dos cuestiones que pertenecen al mismo registro y que no pueden ser tratadas de modo separado.** Así, a lo largo de la antigüedad (entre los pitagóricos, Platón, los estoicos, los cínicos, los epicúreos, los neoplatónicos, etc.), el tema de la filosofía (¿cómo acceder a la verdad?) y la cuestión de la espiritualidad (¿cuáles son las transformaciones en el propio ser del sujeto que son necesarias para acceder a la verdad?) jamás se separaron. La excepción mayor y fundamental, señala Foucault (1994; p. 40) es la de Aristóteles, para el que la cuestión de la espiritualidad era la menos importante<sup>239</sup>.

Muchos siglos más tarde, la historia de la verdad entró en su período moderno **cuando pasa a admitirse que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a la verdad, es el conocimiento y sólo el conocimiento (sin espiritualidad). Es decir, cuando el acceso a la verdad requiere del simple reconocimiento por parte del sujeto, sin necesidad de transformación alguna por su parte** (Foucault, 2005; p. 33).

---

<sup>239</sup> Como ya vimos, es con Aristóteles que la idea de justicia se empieza a sistematizar pero, también, se empieza a *mundanizar*, con lo que se comienza a separar de la idea de educación (pese al amplio y profundo tratamiento que Aristóteles ofrece la cuestión de la educación tanto en la *Ética* como en la *Política*). Me atrevo a decir que es desde Aristóteles que la educación se empieza a instrumentalizar políticamente al servicio, entre otras, de la justicia social y se empieza a perder de vista lo primordial, que es el valor intrínseco de la educación para el desarrollo de la justicia, entendida como virtud. Dicho así, parecería una cuestión menor, pero quiero insistir, una vez más, que la justicia social no puede construirse (lo intenté argumentar en los primeros capítulos de esta tesis) al margen de esta otra justicia, encarnada en cada uno de los ciudadanos, que acaba conformando el *ethos* de la justicia social.



O, dicho de otra manera: **“En la época moderna la verdad ya no puede salvar al sujeto. El saber se acumula en un proceso social objetivo. El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto”** (Foucault, 1994; p. 41).

A partir de este momento preciso se puede decir que **las condiciones de la subjetivación cambian**<sup>240</sup>. Se impone la idea de que el sujeto es de tal naturaleza que es capaz de llegar a la verdad siempre y cuando concurren aquellas condiciones **intrínsecas al conocimiento y extrínsecas al individuo que se lo permitan**. A partir del momento en el que el *ser* deja de ser cuestionado en virtud de la necesidad de tener acceso a la verdad, se entra en otra etapa de la historia de las relaciones existentes entre subjetividad y verdad (entre educación y justicia).

En esencia, **de lo que se está hablando aquí es de la pérdida de la dimensión ética de la educación**: “El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este *éthos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros.” (Foucault, 1999; p. 399). Y con ello, en mi opinión, educación y justicia pasan a ser cuestiones separadas. La educación pasó a ser, como veremos, *enseñanza y sólo enseñanza*, cuya relación con la justicia estaba ya totalmente vinculada a sólo garantizar el acceso a niveles de aprendizaje que permitieran al sujeto económico poder competir por las posiciones y puestos. Pero antes de describir cómo pudo desarrollarse este proceso, es conveniente seguir profundizando en otros aspectos de la ética del cuidado de sí que, desde otra perspectiva, también afectan a las posibilidades de desarrollar una educación que promueva el autodesarrollo ético y la justicia.

### 5.3. Ética, estética y subjetivación.

El desarrollo que he venido haciendo, a partir de la lectura de la *Hermenéutica del sujeto*, representa sólo una de las dos perspectivas con las que Foucault afronta la cuestión de la ética del cuidado de sí, articulada en torno al conocimiento del alma como ontología del yo y, desde esa perspectiva, proporciona uno de los dos elementos que conducen a la construcción ética del sujeto (*ethopoiesis* o subjetivación). El análisis del *Alcibiades* que he sintetizado en páginas anteriores proporciona una lectura de los procesos de trabajo de sí

---

<sup>240</sup> Lo que equivale a decir que las condiciones y las interpretaciones de la educación, cambian.



mismo, sobre sí mismo, como el requisito fundamental del *cuidado de sí*, cuyo resultado es la autoconstrucción ética, condición y posibilidad de justicia en el autogobierno y en la relación con los demás. Este proceso definía uno de los objetivos de la educación, en la interpretación del Sócrates platónico, según la lectura que hizo tanto Gadamer como Foucault, y establecía uno de los caminos de la conformación del ser humano libre, y un referente esencial (educativo) para valorar cuándo puede valorarse un proceso educativo como “justo” y orientado a la justicia.

El desarrollo complementario a este proceso *etopoietico* lo hace Foucault en *El coraje de la verdad* (Foucault, 2010), en torno al análisis del diálogo *Laques*. Aunque el dialogo mantiene paralelismos evidentes con el *Alcibiades*<sup>241</sup>, en esta ocasión, el objeto del diálogo gira en torno a la cuestión de “la verdad” y el coraje de la verdad, lo que conforma, a juicio de Foucault, otro elemento clave que conduce a la constitución ética del sujeto, **y sería la segunda vía por la que se desarrolla la “ética del cuidado de sí”, lo que también ofrece una segunda vía para la educación y de acceso a la justicia.**

En realidad, tras la idea de “verdad” y “coraje de la verdad”, lo que se está definiendo como objeto del diálogo es **la determinación de una “forma de vida”, una actitud vital, podríamos decir, que es el complemento del proceso de subjetivación descrito en la *Hermenéutica del sujeto***<sup>242</sup>:

En el *Laques* nadie se pregunta nunca cuál será el aspecto preciso del que habrá que ocuparse. El tema es: hay que ocuparse de los jóvenes, enseñar a los jóvenes a ocuparse de sí mismos. Pero ¿exactamente de qué deben ocuparse ellos mismos? No se dice. O, mejor: no se dice y, sin embargo, sí. Pero no se dice justamente [por] la designación del alma como la realidad inmortal a la que es menester prestar atención y que debe constituir el objetivo final y primero del cuidado de sí. **Aquí, el objeto designado en el transcurso del diálogo como aquello de lo cual debemos ocuparnos no es el alma, es la vida (bíos),**

<sup>241</sup> Afirma Foucault: “En muchos aspectos, el *Alcibiades* está bastante próximo, al menos en algunos de sus temas, a lo que podemos encontrar en el *Laques*. También en ese texto se trata de la formación de un joven. Como lo verán en el *Laques*, es una formación que resulta tanto más necesaria cuanto que los padres o los tutores del joven no han sido capaces de dársela. La relación entre educación y negligencia, tanto en el *Alcibiades* como en el *Laques*, va a fundar el principio del cuidado.” (Foucault, 2010; p. 140)

<sup>242</sup> En la secuencia de cursos que resultan de especial interés educativo la *Hermenéutica del sujeto* aparece en primer lugar (curso 1981-82 en el Collège de France), seguido del *Gobierno de sí y de los otros* (curso 1982-83) y finalmente *El coraje de la verdad* (curso 1983-84). Esta última serie de conferencias de Foucault también difiere de su obra anterior en el sentido de que son menos analíticas y genealógicas, pero tienen algunas continuidades divergentes con sus preocupaciones anteriores, en particular con respecto a la atención que sigue prestando a las relaciones entre verdad, gobierno y subjetividad, lo que él denomina en este caso tres polos: “el polo de la *aletheia* y el decir veraz; el polo de la *politeia* y el gobierno, y, por último, el polo de lo que en los textos griegos tardíos, se llama *ethopoiesis*” (la formación del ethos o del sujeto) (Foucault, 2010; p. 83).

esto es, ***la manera de vivir***. Esta modalidad, esta práctica de la existencia constituye el objeto fundamental de la *epiméleia*. (Foucault, 2010; p. 141; el destacado es mío)

Es decir, a partir del análisis de cada uno de estos dos diálogos (*Alcibiades* y *Laques*) Foucault distingue y analiza **dos vías distintas y complementarias del desarrollo de una ética del cuidado de sí**. Estas dos vías surgieron en la época de Platón y se despliegan hasta el momento presente como dos preocupaciones primordiales de la filosofía (y, añadido yo, “de la educación”, considerando la argumentación anterior que liga a la ética del cuidado de sí con la justicia y esta con la educación):

Cuando comparamos el *Laques* y el *Alcibiades*, nos encontramos ante el punto de partida de dos grandes líneas de evolución de la reflexión y la práctica de la filosofía: la filosofía como aquello que, al inclinar, al incitar a los hombres a ocuparse de sí mismos, los lleva hacia una realidad metafísica que es la del alma, y la filosofía como una prueba de vida, **una prueba de la existencia y la elaboración de cierta forma y modalidad de vida**. No hay, claro está, incompatibilidad entre esas dos temáticas (la filosofía como *prueba de vida* y la filosofía como *conocimiento del alma*). (Foucault, 2010; p. 141; los destacados son míos)

Esta segunda faceta de la “ética del cuidado de sí” remite a una “**estética de la existencia**” que, más allá de la interpretación simple por la apariencia, **compromete la práctica del yo en la vida cotidiana**. Si, como afirma Bárcena (2020), eso que llamamos educación no tiene que ver con otra cosa que “con el aprendizaje de un buen uso de uno mismo”, está claro que la cuestión de la educación está gravitando de manera muy clara sobre todo esto.

Para encontrar y justificar las relaciones educativas de este “arte de uno mismo” debemos volver a una distinción importante que hace Foucault en la *Hermenéutica del sujeto*, entre **pedagogía y psicagogía**:

“Podemos denominar **pedagogía** a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar **psicagogía** a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, **sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto**.” (Foucault, 1994; p. 101; destacado es mío)

La expresión *psicagogía* ya vimos que aparecía también en Gadamer<sup>243</sup> y, en su momento, ya aclaramos que viene a significar “conducir a las almas” (así lo aclara Foucault en el *Gobierno*

---

<sup>243</sup> Posiblemente, sea en este momento, con las argumentaciones que estamos avanzando aquí, cuando se comprenda mejor a qué se refería Gadamer cuando afirmaba que lo que no hacía falta para una buena

*de sí y de los otros*; p. 336) y que esta “conducción” puede dar lugar a muchos usos distintos (desde la verdadera educación filosófica hasta el ejercicio de la demagogia). A partir de esta diferenciación y de las aclaraciones posteriores de Foucault en esa misma lección, se deduce que **la pedagogía es, también, una forma de *psicagogía* pero limitada a la “simple transmisión de una verdad” con capacidad, incluso, llegado el caso, de dotar al educando de lo que, en terminología actual, podemos identificar como “nuevas competencias”, pero que no conduce a una transformación del sujeto** (a esta forma de relación entre docente y alumno la he denominado páginas atrás *psicagogía* retórica y Foucault la identifica con la “pedagogía” y equivale al tipo de educación que Gadamer, leyendo a Platón, **consideraba contraria a lo que se necesita para una educación justa**).

La separación entre “relación pedagógica” con capacidad de transformación (*psicagogía filosófica o parresiasta*) y relaciones pedagógicas que carecen de este potencial (pedagogía o *psicagogía retórica o sofista*) no resultaba tan nítida en la antigüedad clásica<sup>244</sup>, pero, como explica Foucault, a lo largo del cristianismo y, sobre todo, al llegar a la modernidad<sup>245</sup>, sí se puede observar una clara separación, un distanciamiento entre estas dos formas de relación educativa, que llegan a ser totalmente independientes (con claro triunfo de la pedagogía —a través de su institucionalización escolar— sobre la *psicagogía*; recuérdese que, como consecuencia de esta reflexión, al haberse impuesto con la modernidad una forma de conocer que separa el saber de las transformaciones necesarias en el sabiente, Foucault afirmaba que **con la modernidad, la verdad deja de actuar sobre el sujeto**).

En suma, la *psicagogía* es un tipo particular de relación educativa que no persigue una transmisión de conocimientos **sino promover el cultivo de una práctica vital, de una forma de ser: una subjetivación que se articula a partir de “una práctica de sí” éticamente orientada**. Es importante, además, subrayar las conexiones que establece Foucault entre esta forma de entender la relación educativa (*psicagogía*) con la relación dialógica entre educador y educando<sup>246</sup>:

---

educación era una poderosa *psicagogía* que respondiera a unos objetivos predeterminados. Evidentemente, en este caso, la *psicagogía* a que se refiere Gadamer equivale a lo que Foucault identifica con “pedagogía”.

<sup>244</sup> Aunque, como vimos, Gadamer sí apunta a que ya Platón en *República* hacía una crítica importante contra la educación sofista que equivaldría a lo que Foucault identifica con “pedagogía”.

<sup>245</sup> Lo argumento ampliamente en el próximo capítulo.

<sup>246</sup> Aspecto en el que nuevamente coincide con el análisis de Gadamer y, todo hay que decirlo, con muchos otros educadores que han enfatizado esta idea de educación como proceso de auto-transformación, como Freire (Freire, 2009, 2012).

Dialéctica y *psicagogía* son dos caras de un único proceso, un único arte, una única *tekhné* que es la del logos. Como el logos filosófico, la *tekhné* filosófica del logos es una *tekhné* que permite a la vez el conocimiento de la verdad y la práctica o la ascesis del alma sobre sí misma. (Foucault, 2009; p. 340)

Sorprendentemente, la preocupación que manifiesta Foucault por la *psicagogía* (y sus relaciones con la educación, el cuidado de sí y los procesos de subjetivación), tanto en la *Hermenéutica del sujeto* (en el que se introduce) como, sobre todo, en el *Gobierno de sí y de los otros* (en el que se desarrolla) **desaparece, aparentemente, al llegar al curso que desarrolla bajo la idea del *Coraje de la verdad*, en el que la cuestión fundamental pasa a ser la cuestión de la verdad y la actitud del *parrhesiasta*, a través del análisis del *Laques*.**

Y el *Laques* [...] daba un ejemplo notable de *parrhesia* ética, por dos razones. La primera es que el tema del hablar franco, del decir veraz (*parrhesia*), del coraje de decir la verdad, estaba ligado al de la verdad del coraje o, en todo caso, a la cuestión de saber qué es el coraje en su verdad. **Verdad del coraje, coraje de decir la verdad.** Eso es lo que estaba ligado y atado en el *Laques*. Segundo, en ese mismo diálogo, acuérdense, habíamos encontrado otro vínculo, otra relación -igualmente fuerte, igualmente esencial- entre el uso del hablar franco (la *parrhesia*) y el principio de la necesidad de aplicarse a sí mismo, cuidar de sí mismo (*epimileia heautón*). **Por una parte, entonces, el vínculo, el círculo verdad del coraje/coraje de la verdad, y por otra, el vínculo, la pertenencia de la práctica de la *parresia* al gran tema del cuidado de sí.** (Foucault, 2010; p. 170; destacado es mío)

El énfasis de Foucault en el análisis de este diálogo, en general, a lo largo de todo el curso, el monotema sobre el cual Foucault pretende hacernos pensar y entender... lo que se nos quiere hacer evidente a partir de este conjunto de lecturas y reflexiones es que la *parrhesia* o la actitud *parrhesiástica* es, **pasa a ser, desde esta perspectiva, la realización práctica de ese arte de vivir, ese arte de sí mismo, que no es otra cosa que el *ejercicio de la verdad* como camino de vida que concreta el cuidado de sí.**

Cuando la *psicagogía* desaparece en *El coraje de la verdad*, es sustituida por la *parrhesia*, el interés en ese curso va a ser el modo de veridicción (decir la verdad) practicado por el *parrhesiasta*. La *parrhesía*, traducida como “hablar con franqueza”, es, en pocas palabras, **el acto de la verdad, de vivir con la verdad.** El *parrhesiasta* es aquel o aquella que asume el discurso de la verdad, incluso hasta el punto de aceptar el hecho de que decir la verdad, vivir con la verdad (o “de verdad”), puede acarrear la muerte (como fue el caso de Sócrates). La

práctica de la *parrhesia* se convierte en expresión, resultado del cuidado de sí y, al tiempo, en una forma de cuidar (de seguir cuidando) de sí en las relaciones con los demás y con el mundo, en el vivir.

Pero ¿qué relación mantiene esto con la educación?

Quizá, una forma de empezar a anticipar el nudo argumental de Foucault (una forma de visualizar hacia dónde pretende conducir su argumento) sea recordar la diferencia que introduje en el apartado 4.3, relativa a lo que Biesta (2020b) identifica como **paradigma de educación como “cultivo” y paradigma de educación como “existencia”**. Por un lado, atendiendo a lo que acabo de señalar, las relaciones de la práctica de la *parrhesia* como disciplina de vida que conduce y promueve la autoconstrucción ética, a modo de **autoeducación**, mantiene relaciones evidentes con la idea de educación como existencia. En este sentido, la parresia es la forma en la que Foucault reclama ir hacia una pedagogía del “Yo”, como proceso de subjetivación. Representa la forma en que el sujeto asume la responsabilidad de sí mismo, en una forma de vida coherente con la del cultivo de sí, entendido como cuidado del alma.

Pero hay una segunda faceta de la actitud *parrhesiasta* que interesa destacar aquí. La siguiente cita, en la que Foucault resume las similitudes entre el *Laques* y el *Alcibíades*, lo aclara:

La [comparación] de estos diálogos permite descubrir algo que es bastante importante, no sólo para la temática socrática sino también, a mi ver, para toda la filosofía occidental. En ambos diálogos, en efecto, hay al menos esto en común: que sea con referencia a esos hombres respetables y honorables que son Laques y Nicias, sea con respecto al adolescente deseable que es Alcibíades, de todos modos, tanto en un caso como en otro, la *parrhesia* de Sócrates **sirve para preguntar a los interlocutores** (Nicias y Laques por un lado, Alcibíades por otro) **si son capaces de rendir cuentas de sí mismos, dar razón de sí mismos** (*didonai logon*). [En segundo lugar,] esa *parrhesia*, que sirve para pedir a los interlocutores que rindan cuentas de sí mismos, **debe conducirlos y los conduce efectivamente al descubrimiento de que están obligados a reconocer que tienen que ocuparse de sí mismos**. Para terminar, tercer punto en común de estos dos diálogos, **en la conducción hacia el cuidado de sí** o en el descubrimiento de la necesidad de ocuparse de sí mismo y en las consecuencias que [se desprenden] de ello, **Sócrates aparece como la persona capaz, al ocuparse de los otros, de enseñarles a ocuparse de sí mismos**. (Foucault, 2010; p. 171)

De lo que nos está hablando aquí Foucault **es de la autoridad moral, de la *autoritas* del maestro (del docente)**. De cómo ésta se constituye no por el hecho de ostentar la condición de “docente” sino que se deriva de su “arte de vivir conforme a la verdad”, de su inquebrantable voluntad de verdad y de actuar y hablar conforme a la verdad (Bárcena, 2000, 2016, 2018, 2020). **Es este reconocimiento del maestro, como “modelo de vida” lo que le ofrece la posibilidad de desarrollar la inducción al cuidado de sí (la educación, la *psicagogía*) sobre el educando. Es el haber cuidado de sí y el modo en que vive ese “maestro”, lo que lo constituye en esa “otra pupila” en la que el alumno puede mirarse para conocerse a sí mismo y proceder a transformarse.**(Fuentes Megías, 2017, 2020; Nehamas, 2005)

Foucault proclama, por tanto, a la *parrhesía*, a la autenticidad, al vivir acorde a la verdad, como la práctica fundacional de la *psicagogía* (de la educación transformadora, entendida como autoformación ética y, como veremos, la antesala de la libertad) y, al mismo tiempo, **denuncia que esta forma se ha perdido en la actualidad**<sup>247</sup>: “Y con respecto a la modalidad *parrhesiástica*, creo justamente que, como tal, ha desaparecido y ya no se la encuentra”. (Foucault, 2010; p. 46)

En suma, en esta tercera fase, Foucault **ya no habla de la *psicagogía*, porque la *parrhesía es la psicagogía*** (la forma en la que se influye para que el otro se transforme): **es *el ser y el actuar* del maestro lo que induce a los procesos de formación/subjetivación del educando.**

**Las implicaciones de todo esto para la “visión” que podamos desarrollar en relación con la formación de docentes y profesorado es de importancia central** y será uno de los elementos en los que me apoyaré, siguiendo a Ball (Ball, 2017; Ball & Olmedo, 2013), para ofrecer pautas y alternativas para imaginar una educación más justa.

Conforme a esta idea, la acción del educador con capacidad de educar, auténticamente, no va a estar en lo que “cuente”, en lo que pretenda transmitir o en lo que pretenda “aparentar” (la impostura pedagógica que describe Bárcena, 2012), **lo estará en el grado en el que el alumnado lo perciba como tal.** En el modelo de ser y estar ante el alumnado, **percibido como portador y *practicante* de la verdad**, es donde radicará el margen para el desarrollo de la influencia educativa por parte de los docentes (Bárcena,

---

<sup>247</sup> Llegados a este punto, es conveniente recordar a Deleuze (1999) cuando afirmaba aquello de que Foucault habla precisamente del ahora, incluso cuando parece centrarse en el pasado lejano.

2006, 2018). **Y será ese, también, el margen que haya para intervenir en los procesos de subjetivación de manera educativamente justa.**

En estas obras tardías, Foucault parece sugerir una continuidad entre esta preocupación, la de los procesos de subjetivación y la cuestión de la gubernamentalidad (la escuela es un agente de gobierno y los docentes forman parte de la cadena de gobierno), que habían sido su objeto de reflexión en los cursos anteriores y el desarrollo de la autonomía y la libertad como aspectos esenciales al cuidado de sí y, también, consecuencia del cuidado de sí (que, como vengo viendo, equivale a decir, de la educación).

El punto de contacto se sitúa en la articulación entre la verdad y el poder que definen al sujeto (véase Foucault, 2009, 2010; Fuentes Megías, 2017, 2020). Este último aspecto ya había sido anticipado por su anterior consideración de la crítica y la actitud crítica y la “vida filosófica” en su debate sobre Kant y la Ilustración (Foucault, 1999b), y que amplía en el *Gobierno de sí y de los otros* (Foucault, 2009).

En el transcurso de la segunda conferencia de su curso de 1983, al comentar el ensayo de Kant “*Was ist Aufklärung?*”<sup>248</sup>, rechaza explícitamente la idea de que el ser humano sea considerado por Kant como necesitado de alguna educación o desarrollo suplementario para alcanzar la iluminación (ilustración, emancipación, autonomía...) (Gordon, 2009).

Kant dice que, en realidad, ese estado de minoría de edad en el cual se encuentra el hombre no es de ninguna manera una impotencia natural, toda vez que **los hombres son, de hecho, perfectamente capaces de conducirse por sí solos**. Tienen absoluta capacidad de hacerlo, y hay sencillamente algo —que será preciso determinar: un defecto, una carencia o una voluntad o cierta forma de voluntad— que hace que no sean capaces. Por lo tanto, no confundamos ese estado de minoría de edad con lo que algunos filósofos podían designar como el estado de infancia natural de una humanidad que no ha adquirido todavía los medios y las posibilidades de su autonomía. (Foucault, 2009; p. 45; destacado es mío)

Esta idea kantiana remite a una forma de entender los procesos de subjetivación que discuto un poco más adelante, pero ahora es conveniente fijar la atención en ese “algo” que impide que puedan conducirse forma autónoma. Ese algo lo identifica Foucault, leyendo a Kant, en lo siguiente: “**porque otros se han prestado servicialmente a tomarlos bajo su conducción**” (Foucault, 2009; p. 45) y porque los seres humanos seguimos viviendo tutelados no por nuestra ignorancia o inmadurez, sino por nuestra indolencia y cobardía, y

---

<sup>248</sup> *¿Qué es la Ilustración?*



en particular por nuestra indolente tendencia a **confiar la orientación de nuestra conducta a quienes “obligatoriamente” nos ofrecen sus servicios** (un autor de libros de texto, un director de conciencia o un asesor médico), lo cual no quiere decir, añade Foucault, que tales fuentes de consejo u orientación sean en sí mismas criticables por ilegítimas: **nuestra culpa es sólo sustituir el ejercicio de nuestro propio entendimiento, conciencia y juicio por estas ayudas.**

Foucault señala que Kant excluye el posible papel como agentes de la Ilustración de los filósofos o maestros públicos que liberan a la humanidad educándola: tal proceso sólo puede acabar (señala Kant en 1784) en el sometimiento de los liberados a sus liberadores. (Gordon, 2009; p. xv)

Evidentemente, el rechazo a los maestros y “directores espirituales” que ofrecen sus servicios “obligatoriamente”, expresada por Kant y de la cual Foucault se hace eco, excluye a quienes ostentan la condición de maestros *parrhesiastas*, en el sentido que vengo comentando. **Son maestros aquellos que no se imponen, o se proponen, o se contratan...sino que son *elegidos y reconocidos* por el propio aprendiz.** Como dice Claude Magris:

Maestro y alumno profesan, sobre los problemas esenciales, una fe distinta. El primero **no le transmite al segundo una verdad** teológica o filosófica, sino que **le ofrece el ejemplo vivo de cómo se busca**; le enseña la claridad del pensamiento, la pasión por la verdad y el respeto a los demás, que es inseparable de esta. El maestro es tal porque, **aun afirmando sus propias convicciones, no quiere imponérselas a su discípulo**; no busca adeptos, no quiere formar copias de sí mismo, sino inteligencias independientes, capaces de ir por su camino. Es más, es un maestro solo en cuanto que sabe entender cuál es el camino adecuado para su alumno **y sabe ayudarlo a encontrarlo y a recorrerlo, a no traicionar la esencia de su persona.** [...] Tal vez ser un maestro signifique, hoy más que nunca, no saber que se es y no querer serlo, olvidarse de uno mismo en el diálogo que se instaura con el otro, tratarle a este de igual a igual sin soberbia, sin condescendencia ni preocupaciones pedagógicas —incluso atacándole sin piedad, si es preciso. [...] Maestro es quien no ha programado serlo. (En Magris, 1999; “Maestros y alumnos (1996)”); el destacado es mío)

El maestro no está interesado en mantener la tradición de conocimientos transmitidos en la disciplina que profesa. No desea participar en lo que Paolo Freire denomina *el método bancario de la pedagogía* (Freire, 2012), en el que el profesor, como técnico, transmite conocimientos a los alumnos, manteniendo así lo que Jacques Rancière denomina la brecha entre el maestro y el ignorante (Rancière, 2003). Más bien, el maestro, el verdadero



maestro, **encuentra su fin primordial en la práctica de una existencia ética a través de la cual uno actúa constantemente de acuerdo con la verdad que *sabe que es verdadera*.**

La pregunta clave a la que atiende el maestro es: **¿soy yo el sujeto ético de las verdades que conozco? ¿O soy sólo su *narrador*?** Dicho de otra manera, la cuestión que debe hacerse quien pretenda poder educar es la de si se vive conforme a lo que se predica. Responder a esta pregunta requiere entrar en el dominio ético y dejar de lado el papel tradicional del profesor como aquella persona que dota a los alumnos de conocimientos, capacidades, etc., que antes no tenía, y **dedicarse a la labor alentar el proceso de autoconstrucción ética del sujeto**. La idea es la de pasar de un docente “narrador” de contenidos y transmisor de saberes a la de un docente “como modelo de vida” que “acompaña” a su alumnado, en su propio proceso de crecimiento, recordándoles que deben “cuidar de sí” (en expresión de Biesta, pasar de un modelo de educación, entendida como “cultivo” a un modelo de educación entendida como “existencia”).

Llegados a este punto, si bien he estado “bebiendo” de la perspectiva genealógica de la ética y de los procesos de subjetivación conforme a la ética del cuidado de sí, que nos ofrece Foucault, creo que intentar dar el giro hacia la educación institucionalizada (la escuela) y sus relaciones con la justicia, sobre todo, si se pretende asumir posteriormente una perspectiva más propositiva, exige pasar a hacer una descripción más *relacional* de los procesos de subjetivación y de cómo interviene la influencia educativa de un *Otro* en este proceso.

La cuestión es: **¿cómo ocurre ese fenómeno? ¿Cómo se auspicia, impulsa, favorece o ampara un proceso de subjetivación? ¿Es necesaria la intervención de un “*Otro*” en el proceso de hacerse sujeto? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿De qué manera?** Plantearse este conjunto de interrogantes remite a esta otra pregunta: **¿Hasta qué punto se supone que la educación funciona como teoría *del ser humano, del llegar a ser humano, o de ambas cosas*?** La importancia de dirimir estas cuestiones, obviamente, resulta de interés educativo porque fijan el marco y modelo de relación que se establece entre educador y educando y determinan el espacio de “oportunidad” que se puede ofrecer a la intervención de un “*Otro*” diferente al que se educa

Todas las teorías educativas persiguen explicar, de una u otra manera, el mecanismo, la forma en la que las relaciones y las influencias pedagógicas conducen a que en el educando

se desarrolle una identidad, se constituya como sujeto y, al tiempo, se apropie de un mundo compartido con los demás. Se asume que la educación es un proceso mediador entre un mundo preexistente que, dependiendo del enfoque o modelo de subjetivación, se supone más o menos compartido (o, mejor dicho, compartido en diferentes momentos del proceso de subjetivación) entre educador y educando.

La aproximación a la cuestión de los procesos de subjetivación, en el marco de una relación educativa, puede hacerse desde la perspectiva más “*descriptiva*”, centrada en describir qué significa, cómo se nos aparece, propiamente, esa idea de propiciar la subjetivación, en relación al conjunto de lo que significa la educación; o, complementariamente, puede hacerse desde una perspectiva más “*explicativa*”, o funcional, ofreciendo una descripción de los procesos internos de subjetivación, propiamente dichos. Ambas perspectivas me parecen importantes.

Biesta (2020a) hace un **análisis descriptivo detallado de cómo puede concebirse el papel de la subjetivación** en el marco de una relación educativa que me parece especialmente clarificador y que conecta muy bien con la idea de justicia en la educación que pretendo construir aquí. Para Biesta, entender la educación como un proceso de subjetivación es orientar al alumnado hacia formas de estar en el mundo adultas y maduras, en el sentido de que afrontan el mundo como una realidad y no como una fantasía cuyos condicionantes y resistencias podemos ignorar, buscando realizar siempre nuestros deseos (pensando que se es el centro del mundo; Lévinas describe esta actitud como *egológica* — Lévinas, 1991). Esta idea viene a coincidir con la idea expresada por Gadamer (ver más atrás) en el sentido de que la tarea de la educación era buscar el equilibrio, la justicia, entre lo “duro, agudo y severo” y lo “blando, suave o indulgente” que puede coexistir en todo ser humano, de modo que “no deja al hombre llegar a ser manso animal gregario (esclavo), tampoco lobo rapaz (tirano)” (H. G. Gadamer, 1985).

Lo que se perseguiría con los procesos de subjetivación es que el alumno ejerza **una actitud vital que le permita dirigir su propia vida en cada momento de la misma** (no es tanto el resultado de un proceso de desarrollo, puesto que en realidad es más bien una actitud, una tensión, que nos acompaña a lo largo de toda nuestra existencia). Más que entender la educación como un intento de desarrollar en el educando esa actitud (“forzando” al educando a que la adopte, mediante formas de socialización directa, en el sentido de “enseñarle” a estar), se trata más bien de estimularlo, de animarlo a que quiera intentar vivir su propia vida, de manera madura, en el mundo, pero sin pensar, tampoco,

que es el centro del mundo, o que el mundo es un algo que le rodea, para satisfacer sus deseos<sup>249</sup>.

Para avanzar más en la clarificación de lo que puede entenderse por **subjetivación**, Biesta considera que, si en todo proceso educativo pueden distinguirse los procesos de cualificación, socialización y subjetivación como las aspiraciones que guían la educación, es el de la subjetivación el dominio que considera realmente propio de la educación, el que le confiere su verdadera esencia y significado:

tiendo a pensar que es el más importante de los tres dominios, no porque el conocimiento, las habilidades y las tradiciones no sean importantes, sino porque sólo cuando la subjetivación entra en escena estamos en el dominio de la educación, mientras que cuando no hay lugar para la subjetivación, estamos en el dominio de la formación [*training* en el original; debe entenderse como *capacitación*] que, como ya señaló John Dewey, **es algo que hacemos a los demás, acercándonos así a ellos como cosas u objetos, no con ellos, lo que sería acercarnos a ellos como sujetos**. Esto no sugiere, sin embargo, que cualificación, socialización y subjetivación puedan separarse, y menos aún que sea posible que la educación se centre en una sola dimensión. Aunque a veces parezca que eso está ocurriendo -sobre todo en el contexto de la obsesión contemporánea por el dominio de la cualificación-, nada ocurriría a menos que el alumno decidiera activamente “invertir”, si es que esa palabra tiene sentido. (Biesta, 2020a; p. 102; el destacado es mío)<sup>250</sup>

De hecho, hablar de procesos de cualificación o de socialización, sin considerar adecuadamente los procesos de subjetivación es un error, ya que ni la cualificación ni la socialización ocurren en un “vacío”, en el aire...**requieren estar encarnados en el sujeto que se cualifica y que se socializa**. De hecho, para Biesta, estos tres dominios (cualificación, socialización y subjetivación) deben ser representados como tres círculos concéntricos, ocupando el centro la subjetivación, tanto porque representa el núcleo del proceso educativo y como porque enmarca a los otros dos (ver Figura 10).

---

<sup>249</sup> Más adelante me referiré a la forma educativa en lo que esto se puede hacer a través de lo que D. Benner identifica como el principio educativo por antonomasia: la incitación a la autoactividad (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*), que establece como uno de los dos principios constitutivos de la educación, en el marco de su *Teoría No Afirmitiva de la Educación*.

<sup>250</sup> Estas ideas deben ponerse en relación con lo señalado en el capítulo 4 y, en especial, con la crítica pedagógica a la idea de educación como “bien distribuible” y las premisas de la *Teoría del Capital Humano*.

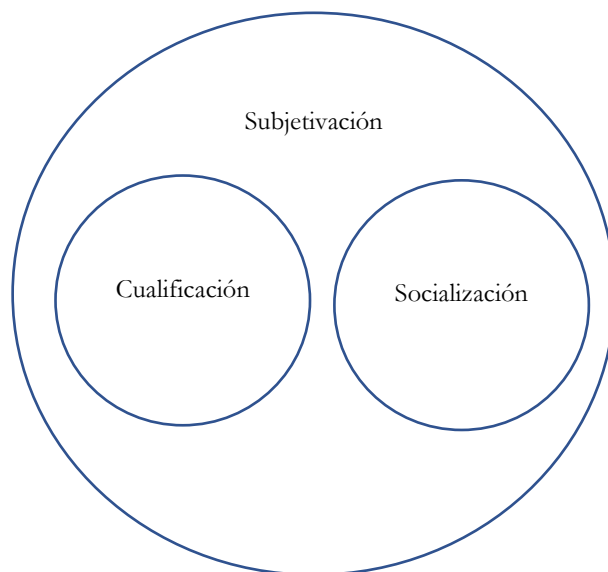


Figura 10. Representación gráfica de la forma en que se relaciona la cuestión de la subjetivación con los otros dos dominios o ámbitos de acción pretendidos en los procesos educativos (cualificación y socialización). Elaboración propia a partir de Biesta (2020a; p. 102)

Se lamenta Biesta (2020) de que, con frecuencia, la idea de subjetivación es mal entendida y tiende a confundirse con procesos y conceptos cercanos, incluso relacionados, pero que no pueden ser equiparados. Así, Biesta insiste en que **no debe confundirse subjetivación con identidad**. Aunque, sin duda la cuestión de la identidad es importante, esta se remite a la cuestión de *quién* soy, tanto en términos de cómo me ven los demás y cómo me veo yo. Sin embargo, **el problema de la subjetivación, la idea de “sujeto” se remite no tanto al *quién* soy sino al *cómo* soy, a la forma en que existo y vivo mi vida (la estética de sí mismo, de que se hablaba más arriba)**. A la forma en que respondo a lo que me sale al encuentro (resistencias) con las que me voy encontrando a lo largo de mi vida. Sin duda, una de las tareas de la subjetivación consiste en resolver, afrontar, el problema de la propia identidad, **pero no son cuestiones ni problemas coincidentes, o que pueden reducirse el uno al otro**. Si atendemos a las tres parcelas que Biesta (2020) estima que definen el campo de trabajo de la educación (cualificación, socialización y subjetivación), en su opinión la cuestión de la identidad se resuelve más propiamente en el campo de la socialización:

Esto también significa que el “trabajo” de la identidad tiene lugar en el ámbito de la socialización. Al fin y al cabo, es en ese ámbito donde la educación trata de proporcionar a los alumnos acceso a tradiciones y prácticas, con la invitación a “situarse” de algún modo

en dichas tradiciones y prácticas (teniendo en cuenta que no se trata de un proceso sobre el que tengamos un control total, también porque nuestras autoidentificaciones pueden ser muy diferentes de cómo nos identifican los demás). (Biesta, 2020; p. 99)

Por otro lado, ***la idea de subjetivación no tiene nada que ver con la personalidad ni con el desarrollo de la personalidad.*** La personalidad es un constructo psicológico que se limita a explicar las diferencias de comportamiento en términos de rasgos o tendencias estables de comportamiento subyacentes. **La subjetividad es, por el contrario, un concepto educativo, que se remite a inducir procesos interactivos sujeto-mundo por las que el individuo *define un modo de ser.*** Frente a la idea de constructo de personalidad, que es un concepto descriptivo, con pretensiones explicativas, externamente generado (es la perspectiva de un tercero sobre un modo de ser) y que convierte a los individuos en “objetos”, **la subjetividad, la idea de sujeto, es una perspectiva en primera persona, acerca de cómo el individuo define una forma de ser y de estar en el mundo, que no es estable, sino que se genera es cada oportunidad y momento de nuestra existencia (no es un devenir, porque no se va haciendo uno sujeto, sino que es un ser de una manera determinada, en cada momento de nuestra existencia).**

Ver el diferente “estatus” de la personalidad y la subjetividad -es decir, que uno es, en términos perspectivistas, un concepto de tercera persona y el otro un concepto de primera persona- también es importante para asegurarse de que los tests de personalidad, como el *Inventario de los Cinco Grandes*, bastante popular en la actualidad, no entren en el ámbito existencial de la subjetivación (y, preferiblemente, que no entren en el ámbito de la educación). La subjetivación, en otras palabras, no es otra cosa que los estudiantes deban lograr y sobre la que deban ser evaluados. (Biesta, 2020; p. 99)

***La idea de subjetivación tampoco remite a la esfera de lo subjetivo, de lo personal.***

De hecho, la idea de subjetivación viene a ser casi lo contrario de lo subjetivo, de lo íntimo y personal, porque de lo que se trata es, justamente, de entrar en contacto con el mundo real, el existente, saliendo de “sí mismo”, de las propias opiniones, creencias y pensamientos para ponerse en contacto con el mundo.

Esto también significa que la subjetivación no consiste en expresar la opinión personal o los sentimientos internos, sino, [...] en cómo esas opiniones y sentimientos se “encuentran” con el mundo. Por lo tanto, la educación como subjetivación no consiste en pedir opiniones a los alumnos ni en ofrecerles oportunidades para expresarse “sin límites”. Esto no significa que la subjetivación consista en prohibir a los alumnos que se expresen. Se trata más bien de asegurarse de que lo que expresan los alumnos pueda “encontrarse”

con el mundo para que sea posible una comprobación de la realidad, como he dicho. Al fin y al cabo, aunque los alumnos puedan expresar cosas maravillosas, también pueden expresar ideas y convicciones muy problemáticas, por lo que limitarse a “aceptar” cualquier expresión porque provenga del alumno no sólo es poco educativo, sino que en realidad puede ser problemático e incluso peligroso<sup>251</sup>. (Biesta, 2020; p. 100)

Aceptar que la educación es, ante todo un proceso de subjetivación que, por su naturaleza, exige conceder al alumnado la responsabilidad de su propia educación, llevándole al encuentro del ejercicio efectivo de su libertad (Biesta, 2020; p. 93), tiene toda una serie de consecuencias de gran calado que Biesta sustancia en lo que describe como tres “bellos riesgos” de la educación.

- 1) Un primer riesgo es que, dejando ese margen de libertad a la actuación del alumno, orientado a lograr su subjetivación, es posible que el alumnado no alcance las intencionalidades educativas que persigue el educador. La mayor parte de la investigación y la política educativas, razonablemente, se dirigen a reducir este riesgo. Pero hay un punto límite en la ambición de reducir este riesgo concreto, **que es el punto en el que la educación se convierte en un intento de reproducción perfecta y, por tanto, en adoctrinamiento**. Es el punto en el que ya no existe la posibilidad de que el alumno exista como sujeto (de que ejerza el margen de libertad que le conduce a poder ser un sujeto). La educación debe dejar espacio para que los alumnos creen sentido (cosa que los profesores no pueden hacer por sus alumnos) y para explorar lo desconocido o lo aún no conocido. Incluso en el contexto de un plan de estudios sólido, **eliminar el riesgo de la educación es sencillamente antipedagógico**. En este sentido, el riesgo es importante y pertinente por el bien de la educación, aunque nuestro primer interés sea una cualificación y una socialización buenas y significativas.
- 2) Un segundo riesgo deriva del hecho de que, en cuanto nos hacemos conscientes de que la educación es también subjetivación, entonces la subjetividad del alumno deja de ser un problema que haya que superar para que la máquina educativa sea más predecible y eficaz, para pasar a convertirse en el sentido mismo de nuestro esfuerzo. Sin embargo, y como consecuencia de ese margen de libertad que se

---

<sup>251</sup> Esta idea la retomo más adelante, al presentar el marco de pensamiento de la Teoría No Afirmativa de la Educación al explicar que el tipo de relación que debe establecerse a este respecto parte del reconocimiento del derecho a la expresión alumno y a la recepción de la expresión, pero sin afirmarla, ni negarla. Se trata de recibirla y problematizarla para inducir una actitud de “encuentro con el mundo”, que le permita desarrollar la idea su propia responsabilidad en ese ser y estar en el mundo, que es la propia expresión de la libertad.

concede al alumnado, **puede ocurrir que este rechace perseguir los mismos objetivos que interesan al educador**. Para Biesta, este riesgo siempre existe, y si lo consideramos como un riesgo que hay que eliminar, un contratiempo que hay que prevenir o que hay erradicar, **en realidad erradicamos la propia educación**<sup>252</sup>.

- 3) Los dos riesgos anteriores son propios de la educación. Son intrínsecos a la propia idea de educación, a poco que se tome en serio su amplio cometido de cualificación, socialización y subjetivación. La belleza que entrañan estos riesgos es que la razón para permitirlos es que, con ellos, se está permitiendo que la educación “ocurra” y que emerja el sujeto-alumno. “Permitir” que este riesgo “ocurra” no es sólo una cuestión de permitir, o no, que la educación (justa) ocurra; en realidad es también “el punto en el que también nos arriesgamos nosotros mismos como educadores. Este es el tercer (hermoso) riesgo de la educación” (Biesta, 2020; p. 103).

De este análisis (que vincula la idea de educación como proceso de subjetivación con el de conquista de la libertad) surgen importantes consecuencias y lecturas que afectan a las formas en que debemos interpretar y afrontar procesos educativos (volveremos a ello más adelante). Pero ya indiqué que también era importante entrar a valorar, aunque sólo fuese muy someramente, **lo que implica el proceso de subjetivación desde una perspectiva funcional, explicativa (más allá de lo meramente descriptivo)**.

Este giro argumental, además, resulta a mi juicio necesario, a partir de la afirmación realizada párrafos atrás, en la que afloró la cuestión de la concepción de subjetivación kantiana y las posibles interpretaciones alternativas, que definen el margen para la intervención de *Otro* (docente, profesor, maestro) en los procesos de educación/subjetivación.

Tradicionalmente, la respuesta a la cuestión de cómo transcurre, funcionalmente, el proceso de subjetivación se divide en dos categorías principales<sup>253</sup>: aquellas que se centran en la subjetividad individual y aquellas que se centran en la intersubjetividad. De manera

---

<sup>252</sup> O la convertimos en una educación **afirmativa**.

<sup>253</sup> Para desarrollar este apartado me he apoyado en los trabajos del Prof. Michael Uljens quien viene abordando esta cuestión en numerosas publicaciones previas (Uljens, 1998, 2002, 2023c; Uljens & Mielityinen, 2023; Uljens & Ylimaki, 2017a) y con quien he tenido la fortuna de poder consultar y departir sobre este conjunto de temáticas, en virtud de mi pertenencia al *International Research Program in Non-Affirmative Theory and Research in Education* (<https://blogs2.abo.fi/nat-book/>)

muy sintética, las posiciones que se enfocan en la subjetividad individual afirman que los seres humanos son fundamentalmente seres diferenciados que no comparten el mundo con los demás. A partir de esa premisa, la educación pasa a concebirse **como el proceso mediante el cual las personas *llegan a compartir el mundo con los demás***. Por otro lado, las posturas intersubjetivas sostienen que los seres humanos comparten el mundo de alguna manera ***desde el principio*** (a través del lenguaje, la corporeidad y la *praxis*<sup>254</sup>), y como resultado de la educación, las personas se llegan a definir a sí mismas como individuos únicos a través de las relaciones intersubjetivas.

Ambas corrientes o planteamientos son respuestas a la paradoja esencial en el proceso de subjetivación (o de la apropiación esencial de un mundo compartido educativamente mediado) de que, para que tal proceso exista (para que la educación pueda ocurrir), se requiere que exista, *desde un principio*, un mundo compartido que nos permita interactuar, pero (y ahí radica la paradoja) la creación de ese mundo compartido es, precisamente, el objetivo de la interacción educativa que surge en virtud del propio proceso. Es decir, ese “mundo compartido” es tanto requisito de la educación como resultado de la misma.

Uljens y Mielityinen (2023) proponen resolver la paradoja haciendo una distinción entre el mundo compartido existente al principio del proceso pedagógico, y un mundo compartido diferente, como consecuencia del proceso.

Esta paradoja, planteada desde la perspectiva de la interacción educativa, tiene su correlato con la propia subjetividad del educando: por un lado, al pretender, mediante la educación, influir en los procesos de subjetivación de un “otro” (educando), se debe suponer que, desde un principio hay “otro”, sin embargo, sólo al interactuar educativamente con él, ese ser acaba convirtiéndose en un ser cultural, es decir, en un verdadero “otro”. De nuevo aquí nos enfrentamos a la paradoja de que la educación presupone algo que es, precisamente, lo que trata de producir.

Superar estas paradojas implica asumir tanto una asimetría, o subjetividad radical, como alguna forma de simetría o intersubjetividad radical como puntos partida de la reflexión pedagógica educativa. Uljens (2023b) apunta a cómo todo ello nos conduce a otra nueva paradoja que expresa en términos de la **paradoja de *ser y llegar a ser lo mismo y lo diferente***. Al principio del proceso de subjetivación, educativamente, mediada, debemos interpretar que el mundo se comparte de cierta manera, inicial, imperfecta, incompleta, ya

---

<sup>254</sup> Me refiero con esto a la *praxis* humana conjunta, según queda definida en la *Teoría de Educación No Afirmativa* (TENA) de Dietrich Benner (2015). Desarrollo este concepto más adelante.



que ambos seres que entran contacto son “diferentes” (aunque en un sentido más primitivo, también son iguales; de hecho, sin esa asunción de igualdad, la educación no podría ser posible). Sin embargo, al avanzar el proceso educativo, según van realizándose “conquistas” educativas (no podemos hablar, propiamente, de un “final” del proceso educativo), a través del proceso educativo, esos mismos sujetos habrán avanzado hacia una mayor convergencia de identidades (se habrán “igualado”, en ciertos sentidos), pero al mismo tiempo habrán generado nuevas diferencias (en tanto que se constituyen como “otros”, resultado de la educación). En realidad, lo que se describe aquí **es el doble proceso de socialización y de personalización que implica la subjetivación en un entorno cultural complejo y social como el nuestro.**

En efecto, aunque el individuo es diferente de los demás, dada su experiencia única del mundo, el individuo también es, simultáneamente igual a los demás (por ejemplo, en que todos los individuos compartimos la capacidad de reflexionar o en que todos tenemos cuerpo). En este sentido, todos somos diferentes, pero también somos todos iguales. Por otra parte, si bien parece que, a través de un proceso de educación, nos convertimos en individuos únicos y diferentes de todos los demás, parece igualmente cierto que nos convertimos en iguales a los demás individuos, en el sentido de que llegamos a compartir el mundo con la ayuda del lenguaje, el conocimiento, la *praxis* y los valores (la cultura que nos define). En este sentido, no sólo **somos diferentes, sino que nos hacemos diferentes.** Al mismo tiempo, **no sólo somos iguales, sino que también nos convertimos en iguales.** Por un lado, nos convertimos en lo que ya somos: diferentes e iguales. Pero, por otro lado, **ya somos lo que llegamos a ser:** diferentes (personalización, subjetividad) e iguales (socialización, intersubjetividad).

En este proceso de subjetivación paradójico, en sus relaciones con la educación, para tratar de entenderlo (y de explicar cómo afrontarlo) es conveniente diferenciar entre procesos de socialización (educación/*Bildung*) **primaria**, que remite a los procesos en los que, de manera espontánea y no intencional, el sujeto se integra participativamente en las prácticas, hábitos y contenidos culturales de la cultura que le rodea (en nuestro contexto español lo identificamos como procesos educativos informales), y los procesos de socialización (educación/*Bilgung*) **secundaria**, que implican procesos consistentes en someter las experiencias de la vida (las adquiridas por medio de los procesos de socialización primaria) a un proceso de reflexión y problematización intencionalmente inducido por “otros”, que

aportan en el proceso sus respectivos ámbitos de experiencia y conocimiento (procesos educativos formales).

Esta distinción, en términos de justicia, es relevante. Primero, porque nos recuerda la importancia de los procesos de socialización primaria en la subjetivación conforme a una ética de justicia<sup>255</sup> que se integra a partir del ethos imperante, cuestión que parece olvidarse. En segundo lugar, porque relativiza la importancia de la socialización secundaria, por medio de los procesos escolares, cuyo efecto quedará siempre matizado y condicionado por el anterior.

Se trata de dos paradojas que definen un espacio, un “juego”, entre subjetividad e intersubjetividad y que, además se desarrolla en diferentes niveles o a través de diferentes procedimientos o procesos (primario o secundario). La cuestión es entonces, primero, qué significados diferentes podemos dar a la subjetividad y a la intersubjetividad. Segundo, cómo definimos la relación entre éstos.

Empezaré diciendo, siguiendo a Uljens (2002) y a Uljens & Ylimaki (2017), que en la filosofía idealista, hay una larga tradición que destaca la importancia del sujeto en una relación dualista sujeto-objeto. En esta tradición, ***el individuo se constituye a sí mismo y al mundo independientemente de la alteridad***. Filósofos como Kant y Husserl representan esta tradición. Aunque Husserl comienza con el *mundo de la vida*, su método de reducción lo lleva a una posición en la que el *Otro* se reduce a una experiencia del Yo. Desde una perspectiva pedagógica, esta posición *egológica* o trascendental es problemática ya que, si el *Yo trascendental* es completamente libre para constituirse a sí mismo, **entonces el proceso de formación (*Bildung*) es posible, pero la educación (*Erziehung*) no es necesaria** para que el individuo alcance un estado de libertad. Un sujeto que se *autoconstituye* no alcanza la autonomía a través del *Otro*. Esta visión kantiana de la subjetividad ya fue criticada por Fichte, Hegel y Herbart.

La crítica al idealismo trascendental ha sido contundente. Las posiciones teóricas que sostienen que la *intersubjetividad* es la condición previa de la subjetividad son muy populares.

---

<sup>255</sup> Gadamer aludía a ello cuando afirmaba que “la educación consistiría, precisamente, en una nueva experiencia de justicia surgida del cuestionamiento crítico de la moral y costumbres heredadas. En ningún caso podría esperarse que fuese el producto de una educación autoritaria, impuesta desde el poder de una organización ideal, sino que cobraría vida (la educación) sólo por medio del cuestionamiento y la interrogación (trabajo de uno mismo, sobre sí mismo)”.

Pensadores como Arendt<sup>256</sup>, Buber<sup>257</sup>, Habermas<sup>258</sup>, Merleau-Ponty<sup>259</sup> o Levinas<sup>260</sup> pueden considerarse como representantes de lo que se podría llamar *intersubjetividad radical*, dando prioridad a la relación intersubjetiva (interpretada en cada caso de manera diferente) sobre la subjetividad. Sin embargo, **en todos los casos se argumenta que los sujetos se constituyen en un proceso relacional y que existe algún tipo de “mundo común” antes de la existencia de la subjetividad.** Esta versión de la intersubjetividad, que Ulfers califica de “radical” (para él, algunos enfoques radicales de la *intersubjetividad* pretenden sustituir el *Yo trascendental* de la filosofía idealista por el *Yo del Otro* o, al menos, por el reconocimiento del *Otro*), puede parecer atractiva, especialmente cuando nos centramos en la relación entre sujetos cultivados y el compromiso entre sujetos que ya tienen lenguaje (es decir, en procesos de socialización secundaria). El sistema comunicativo se concibe entonces como un punto de partida.

---

<sup>256</sup> Arendt argumenta en *La Condición Humana* (Arendt, 2018), que la intersubjetividad es esencial para la condición humana, ya que la vida en sociedad se basa en la capacidad de los individuos para compartir un mundo y una historia común.

<sup>257</sup> Martín Buber aborda la intersubjetividad de manera central en su obra *Yo y Tú* (Buber, 2017). En esta obra, Buber distingue entre dos tipos de relaciones humanas: las relaciones “Yo-Elló” y las relaciones “Yo-Tú”. Las relaciones “Yo-Elló” se refieren a las relaciones en las que uno trata a otro como un objeto, como una cosa, y no como un sujeto con su propia existencia y dignidad. Buber argumenta que estas relaciones son impersonales e insatisfactorias, y que son el resultado de una forma de vida basada en la objetivación de los demás y del mundo. Las relaciones “Yo-Tú”, por otro lado, se refieren a las relaciones en las que uno se relaciona con otro como un sujeto, con una existencia y dignidad propia. Buber argumenta que estas relaciones son personales e intensas, y que son el resultado de una forma de vida basada en la subjetivación de los demás y del mundo. En resumen Buber plantea que la intersubjetividad es una relación de tipo “Yo-Tú”, es un encuentro entre dos sujetos, en donde se respeta y se reconoce la dignidad del otro, es una relación personal y profunda que se construye en la interacción y en la comunicación entre dos personas.

<sup>258</sup> En su *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas, 1992, 1999) desarrolla la idea de que la intersubjetividad es esencial para la comprensión mutua y la acción coordinada entre los individuos. Habermas argumenta que la comunicación es la base de la intersubjetividad, y que la comunicación eficaz se basa en la comprensión mutua y la aceptación de las normas sociales. La teoría de Habermas se centra en cómo la comunicación puede ayudar a superar las diferencias y conflictos entre los individuos y las sociedades, y cómo la comunicación puede ser utilizada para alcanzar la solidaridad y la cooperación.

<sup>259</sup> Maurice Merleau-Ponty aborda la cuestión de la intersubjetividad en su obra *Fenomenología de la percepción* (Merleau-Ponty, 1994). En esta obra, Merleau-Ponty argumenta que la percepción es una experiencia intersubjetiva, ya que siempre se da en relación con otros seres vivos y objetos en el mundo. Según Merleau-Ponty, la intersubjetividad es esencial para comprender cómo experimentamos y entendemos el mundo que nos rodea. Además, Merleau-Ponty sostiene que nuestra percepción no es solo una relación entre sujeto y objeto, sino también una relación entre sujetos. El mundo se nos presenta como un mundo compartido, en el cual nuestra percepción se basa en las interacciones con otros seres vivos y nuestra comprensión del mundo se basa en las interacciones con los demás.

<sup>260</sup> Emmanuel Levinas trata el problema de la intersubjetividad en su obra *Totalidad e Infinito* (Levinas, 2002). En esta obra, Levinas argumenta que el ser humano se da cuenta de su propia existencia *a través del rostro del otro*. Según Levinas, el rostro del otro es lo que nos revela la existencia del otro como una presencia distinta de nosotros mismos, y es a través de esta presencia que nos damos cuenta de nuestra propia existencia. Además, Levinas sostiene que la relación con el otro es esencial para la construcción de la ética, ya que es a través de esta relación que nos comprometemos a responder por el otro y a actuar en beneficio del otro. Por tanto, Levinas entiende que la intersubjetividad es esencial para la construcción de la ética y la comprensión de la existencia humana.

La pregunta que se plantea entonces Uljens es **si la relación intersubjetiva es lo que debe venir primero, para que se pueda formar la subjetividad, o si se requiere algún tipo de subjetividad básica previa.**

De la misma manera que en el idealismo trascendental surge el problema de que no parece necesitarse una **invocación a la autoactividad**<sup>261</sup> (una educación) para que el individuo se forme a sí mismo, en un marco radicalmente intersubjetivo también parece que la actividad pedagógica se vuelve superflua, ya que, según la premisa, supuestamente **ya compartimos un mundo común**. En otras palabras, en la medida en que las posiciones radicalmente intersubjetivas aceptan un mundo intersubjetivo como punto de partida, el individuo no puede, por medios pedagógicos o de otro tipo, pasar a una esfera común: **la esfera común ya se da por supuesta y se toma como punto de partida**. Sin embargo, si este mundo intersubjetivo primario es empírico en algún sentido de la palabra, entonces también debe tener algún origen. ¿Cuál podría ser ese origen?

En síntesis, parece plantearse la disyuntiva de tener que elegir entre un punto de vista trascendental de la subjetividad y un punto de vista radical de la intersubjetividad. Para resolver o evitar la disyuntiva, Uljens plantea un recorrido argumental que comienza recordando que el debate moderno sobre cómo relacionar subjetividad e intersubjetividad se originó en parte en la crítica de J. G. Fichte al idealismo filosófico trascendental de Kant (Uljens, 2002; Uljens & Ylimaki, 2017a)

La contribución de Fichte fue **ver la conciencia empírica de libertad del individuo como intersubjetivamente mediada por el Otro**. El *yo*, explicó Fichte, se convierte en un objeto para sí mismo, o consciente de sí mismo como libre, **sólo al ser reconocido**<sup>262</sup> **como tal ser por otro**. Así, el sujeto se convierte en un objeto para sí mismo mediado por cómo el *Otro* experimenta que lo percibe. En palabras de Williams, “**el reconocimiento descentra el concepto moderno de sujeto de Descartes y Kant... transformándolo... en intersubjetividad**” (Williams, 1997, p. 2, citado por Uljens & Ylimaki, 2017).

---

<sup>261</sup> Principio educativo nuclear en la concepción educativa que empieza a desarrollar Fichte a partir de la idea de “reconocimiento” esencial como punto de partida de la interacción educativa.

<sup>262</sup> Fichte, profesor de Hegel, se convierte en el introductor de la idea de reconocimiento en educación y, en este sentido, en el origen de la cuestión de la justicia como reconocimiento. Dicho de otra manera, una educación que pretenda ser, auténticamente, “educación” (ver más adelante los principios constitutivos y regulativos de la educación) siempre lleva implícita, constitutivamente, la idea del “reconocimiento”. Dicho de otro modo, no puede haber educación sin reconocimiento (si no hay reconocimiento en una relación será otra cosa, pero desde luego no “educativa”).

En contraste con esto, Kant había argumentado que, aunque los seres humanos viven bajo la influencia del mundo externo, no están determinados por él. El ser humano siempre puede elegir. Entonces, ¿cómo elige el sujeto? Kant suponía la existencia de la ley moral de la que el ser humano es consciente, *a priori*, es decir, **antes de la experiencia**. Kant asumió entonces, que el individuo es libre de elegir seguir, o no seguir, la ley moral.

Según la ley moral y su imperativo categórico, el individuo nunca debe tratar a otros seres humanos sólo como medios para sus propios fines. Además, el individuo sólo debe actuar de acuerdo con principios que merezcan el estatus de leyes universales. Dada su libertad, el individuo, suponía Kant, podía elegir actuar en contra de estos principios.

Para Fichte, la cuestión crítica en el planteamiento kantiano era **la referencia a una conciencia a priori de la ley moral**, es decir, una conciencia de estas leyes *anterior* a la experiencia empírica (Fichte 1796/2000, citado por Uljens, 2002). **Al asumir esto, argumentó Fichte, Kant incluyó de facto, aunque no lo reconociera, una referencia a un mundo vital compartido y experiencial, intersubjetivo. Al fin y al cabo, la ley moral decía algo sobre cómo debían relacionarse los individuos entre sí.** Así, la conciencia de los principios de la ley moral no se daba *antes* de la experiencia, sino que se constituía intersubjetivamente. ***Por sí mismo, argumentaba Fichte, el sujeto no puede tomar conciencia de sí mismo como libre. En cambio, el individuo desarrolla la conciencia de sí mismo como libre, y como poseedor de una voluntad, al ser reconocido y tratado como libre, al tiempo que reconoce a los demás como libres.***

Expresado de otro modo, la conciencia del sujeto como libre para actuar según sus intereses depende de que se le **invoque/exhorte para hacer uso de su capacidad**. En este sentido, la *exhortación o incitación a la autoactividad o a la actividad autónoma* (que, como más adelante explicaremos, Benner integra en su Pedagogía General en forma de segundo principio constitutivo) **es necesaria para el desarrollo de conciencia de libertad, o, planteado de otra manera, para un proceso de subjetivación.**

No sólo se trata de **reconocer** la libertad esencial del *Otro*, sino también de **exhortarlo a ejercer su libertad**. Educar la voluntad significa, por tanto, invocar la potencialidad del *Otro* para desarrollar la conciencia de sí mismo como *ser libre* y reflexionar sobre la propia libertad en relación con la libertad del *Otro*. Independientemente de cómo responda el sujeto a esta invocación, **toma conciencia de sí mismo como individuo con**

**voluntad y se hace consciente de su libertad y de su responsabilidad ante su propia libertad**<sup>263</sup>.

Para Uljens (Uljens, 2023c; Uljens & Mielityinen, 2023) el razonamiento anterior es de importancia trascendental desde el punto de vista educativo, ya que el dilema con el idealismo trascendental (filosofía de la libertad radical) es que tiende a cancelar las posibilidades de la intervención genuinamente educativa. Si se asumiera que el sujeto es capaz de constituirse como objeto para sí mismo por sí mismo, **esto se parecería al constructivismo radical contemporáneo, que, en principio, deja muy poco espacio, si es que deja alguno, a las influencias pedagógicas**. De hecho, en la filosofía constructivista radical de la mente, la educación no es posible ni necesaria (Uljens & Mielityinen, 2023).

En esta misma línea argumenta Biesta (2016) cuando en su intento de buscar una tercera vía en la contraposición enseñanza “tradicional” (autoritaria y subyugante) y los actuales modelos progresistas, asentados en la premisa de **autonomía radical del educando** (el docente es sólo un “mediador”, prescindible, en el proceso), apoyándose en lo que ha denominado una *ética de la intersubjetividad*, desarrollada a partir de los trabajos de E. Lévinas, subraya la imposibilidad de generar auténticos procesos de subjetivación, a partir de esos modelos, supuestamente progresistas, *centrados en el aprendizaje* del alumnado.

El paso de un concepto trascendental cartesiano-kantiano del sujeto (con su énfasis en las cuestiones de la epistemología y el sujeto que conoce) a una idea del sujeto basada en el reconocimiento mutuo y la libertad mediada (centrada en lo ético y lo político) fue propuesto por la filosofía posterior a Kant. **Filósofos de la educación como Fichte, Herbart y también Hegel**<sup>264</sup> **anuncian el fin de la filosofía idealista solipsista del sujeto, transformando esta filosofía en una filosofía de la intersubjetividad en la que la libertad individual se considera intersubjetivamente mediada**. Dicho de manera más clara: *el papel del sujeto en la constitución del objeto, característico de la epistemología sujeto-objeto, se transforma gradualmente con este planteamiento,*

---

<sup>263</sup> Con esto que se está describiendo se están sentando las bases esenciales por las que funciona el desarrollo de la idea de libertad positiva que, como veremos más adelante, asume un papel central en los desarrollos educativos relativos a una concepción educativa alineada con la “ética del cuidado de sí” y, por tanto, con la justicia.

<sup>264</sup> La filosofía del siglo XX debe mucho a estos filósofos de la educación (Fichte, Herbart, Schleiermacher, Hegel), y la forma en que pensamos la educación hoy, mucho más, aunque hoy en día rara vez se les reconozca este papel. Volveremos a ellos un poco más adelante.

*en una **relación ética sujeto-sujeto en la que la autonomía y la libertad autoconsciente dependen del reconocimiento y la invocación del Otro***<sup>265</sup>.

Pero ¿quién es ese *Otro*? ¿Quién puede ser? El espacio de ese *Otro* lo van ocupando sucesivamente, en el desarrollo óptico del individuo, diversas figuras que van entrando y saliendo del campo intersubjetivo que definen su proceso *etopoietico* (Uljen & Kullenberg, 2021). La cuestión clave, y este es mi particular punto de engarce entre la perspectiva de subjetivación relacional que hemos resumido en los párrafos anteriores y la perspectiva más genealógica que asume Foucault, que **para que la educación escolar adquiriera la condición de verdaderamente educativa, facilite una autoconstrucción ética que sea antesala y condición de libertad, con criterios de justicia, ese otro debe aproximarse a la idea de *psicagogo parrhesiasta***. Y es en este punto en el que la figura del otro debe ser leída como la figura del “maestro”.

La noción de Foucault de la construcción autónoma del yo es muy diferente de la versión liberal-humanista del agente racional independiente (del que he dado alguna explicación páginas más atrás) y del yo posmoderno potencialmente ineficaz (por carecer de un “suelo” sobre el que afirmarse). El “yo foucaultiano” está encarnado, es un “yo real”, en permanente proceso de autoconstrucción: en lugar de tratar de excavar algún yo interior esencial (o “yo verdadero”), **se dedica a la formación del yo como un lugar de experimentación y exploración**.

En lugar de exigir que se ignore el *yo*, **Foucault exigió que el yo fuera un foco de preocupación primordial**. Al principio, algunos pueden encontrar extraño, si no paradójico, que el cuidado de uno mismo sea nuestra preocupación en la búsqueda de una existencia más ética. Sin embargo, como se ha visto, el concepto de Foucault de “cuidado de sí” requiere una forma de “atención a uno mismo” muy diferente de las interpretaciones egoístas o *egológicas* que, en primera instancia, pueden venirnos a la mente. Los propósitos y el resultado del cuidado de sí mismo de Foucault no son ni totalmente dirigidos a sí mismo ni totalmente ajenos y, por lo tanto, pueden verse como una respuesta, incluso una crítica, a

---

<sup>265</sup> Es muy importante retener esta transición, que opera en el nivel del pensamiento pedagógico de la modernidad y que se ponga en contraste con lo que Foucault denominó el momento cartesiano que describí en el apartado anterior. A partir del S. XVIII vamos a asistir (lo describo en el capítulo siguiente) al desarrollo de dos movimientos pedagógicos relativamente independientes entre sí: por un lado, la creación de la escuela moderna, que integra modelos didácticos premodernos (Comenio), simbióticamente asociados con la episteme cartesiana del “sujeto que conoce” y que conducen al desarrollo de una escuela intrínsecamente injusta, precisamente por el modelo de subjetivación que promueve; por otro lado, el pensamiento pedagógico moderno, desarrollado a partir de Rousseau y Kant, con un énfasis en la subjetivación entendida como proceso de liberación, que aportaría la alternativa para una escolaridad más justa.



la aparente dicotomía entre el cuidado de sí mismo y el cuidado de los demás. En este sentido, **queda perfectamente argumentado que la “ética del cuidado de sí” no es una ética egoísta, sino que refleja una perfecta armonía y compatibilidad entre la ética ontológica y la ética relacional.**

Foucault ofreció una explicación de cómo los individuos pueden evitar las tendencias homogeneizadoras de las normas sociales mediante la afirmación de su autonomía productiva (Leask, 2012). Al mismo tiempo, evitó definir la autonomía en términos esenciales: en lugar de ser el resultado de un potencial innato, nuestra autonomía siempre está influenciada y determinada por las circunstancias contingentes de nuestra existencia histórica, que incluye la presencia de otros (Butin, 2006). Y eso deja un margen amplio para la educación y, como vimos, “llama” a la justicia.

En síntesis, como he tratado de argumentar a lo largo de este capítulo, en las formulaciones originales de la filosofía occidental educación y justicia eran elementos indisolubles. La educación (la inducción a la *ética del cuidado de sí*, en la que el maestro jugaba un papel fundamental) era el camino hacia la virtud (*autoformación* de un alma justa) y, a su vez la virtud individual (el vivir conforme a la verdad) era el camino hacia la justicia social, relacional, en la *polis* (*ethos* justo en la *politeia* platónica).

En términos actuales, podríamos decir que, en su planteamiento original, la educación justa era aquella educación que inducía una educación de naturaleza ética (dimensión espiritual de la educación) y que, a su vez, conducía a la justicia para con los *otros* en la ciudad *justa*.

La mutación cartesiana sustituyó al educando como “*sujeto de experiencia*” por un educando como “*sujeto de conocimiento*”. Este giro, unido a otras circunstancias, facilitará (como veremos en el próximo capítulo) que **la educación dejara de ser un acto de naturaleza ética, para pasar a serlo, sobre todo, de naturaleza técnica (didáctica, puramente metodológica)**. Por otra parte, las concepciones educativas que vinculaban la influencia educativa a la idea de un “invocación o exhortación a la autoactividad” por parte de un maestro con *autoritas* (actitud *parresiasta*), originalmente muy cercana a la acción pedagógica, fue progresivamente diferenciándose. De este modo, las concepciones educativas que buscaban la transformación del sujeto que se forma, como requisito de acceso a la verdad, fueron dejando paso a dispositivos meramente instruccionales, constructivistas, orientados al simple aprendizaje de “competencias”, con nula capacidad transformadora. Bárcena (2012; p. 43), apoyándose en el concepto de *biopolítica* que



introdujera Foucault (2007a), describe lo que él denomina como *impostura pedagógica*, que resume bien esta idea y sus efectos:

La biopolítica hace uso de cualquier sistema o subsistema social –por ejemplo, el sistema educativo– para administrar, gestionar y normalizar las vidas de los ciudadanos en un marco cuyos valores centrales serán la seguridad, el orden, la jerarquía, la clasificación, la métrica, la cuadrícula. En este contexto, la idea de la educación como formación (*Bildung*), o como *Paideia*, el sentido de la educación como acontecimiento o como experiencia –algo *que le pasa* al que aprende en el seno de un encuentro educativo asimétrico– queda literalmente excluida del discurso pedagógico.

Con el tiempo, la relación entre la educación y justicia, sobre todo a partir del momento en que se instituye como fenómeno escolar, en las sociedades modernas, pasa a concebirse como una cuestión más relacionada con la “justa distribución de la educación” (justicia distributiva), sólo posible si se acepta la disociación del conocimiento (la verdad, el saber) con respecto a las transformaciones espirituales (desarrollo ético) necesarias para acceder a él (momento cartesiano). Y con esta premisa, apoyándose en las nuevas formas de entender el acceso al conocimiento (y con ello, alumbrando a nuevas formas de entender la subjetivación a través de la educación), habiendo abandonado la figura del *psicagogo parresiasta* como ideal de “maestro”, para irlo sustituyendo por el “docente impuesto”, empieza a surgir a partir del S. XVII el movimiento por el cual se va constituyendo la escuela moderna, a través del surgimiento de la que Foucault denomina la escuela *pastoral*. **Lo que argumento entonces, en el próximo paso de esta investigación, es que la escuela se crea más para “instruir” que para educar. Desde la perspectiva del tipo de educación que promueve, la escuela es más *sofista* que filosófica, o *parresiasta* y, por ello, es una institución constitutivamente injusta.**

## 6. De la escuela “pastoral” a la escuela neoliberal: genealogía de una escuela injusta

La genealogía debe librar su combate, sin duda, contra los efectos de poder propios de un discurso considerado como científico.

La genealogía sería, entonces, con respecto al proyecto de una inscripción de los saberes en la jerarquía de poder propia de la ciencia, una especie de empresa para romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir, hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico.

(Foucault, 2002; p. 23-24)

En el capítulo 3 de este trabajo presenté un análisis del desarrollo institucional de la escuela moderna desde una perspectiva *distributiva*: la distribución del bien a través de la universalización de la escolarización y de los efectos que produce, a través de la idea de la igualdad de oportunidades, en sus diferentes y sucesivas interpretaciones. La premisa con la que se buscó avanzar en esa universalización tanto del acceso como de la oportunidad educativa era la de que el mero hecho de contar con esos mecanismos distributivos de la educación (esto es, con la creación de una escuela estatal) ya era un paso en la dirección de la justicia. Sin embargo, tanto el historial de resultados e insatisfacciones que se derivan de ese enfoque de justicia distributiva (que sintetiqué tanto en el capítulo 3 como en el 4), como lo que se deduce a partir de lo explicado en el capítulo anterior, parece apuntalar la idea de que **con esa perspectiva no es suficiente**<sup>266</sup>.

En el capítulo anterior (capítulo 5) he empezado a desarrollar una perspectiva diferente, una forma alternativa y complementaria de mirar hacia el tándem justicia y educación en los

---

<sup>266</sup> Podría decirse que el enfoque con el que se hace la descripción en el capítulo 3 y 4 es más *macrosocial*, centrado en la institución escolar que, dicho sea de paso, suele ser el enfoque con el generalmente se presenta el análisis de la justicia en la educación, sobre todo desde la sociología y desde la pedagogía sociocrítica española. A partir del capítulo 5, y sobre todo a partir del momento en que empezamos a aplicar una mirada foucaultiana a la relación justicia-educación, el discurso se vuelve más *microsocial*, más relacional y centrado en los procesos de subjetivación (Varela, 2001).

procesos de escolarización y en la escuela, enfocando más en los planteamientos intrínsecamente educativos de las prácticas que en ella se desarrollaban (y se siguen desarrollando) y de sus efectos en los procesos de subjetivación de los individuos y *poblaciones* que pasan por la escuela. Partí de la idea emergente (que es la que, precisamente, trato de argumentar en esta tesis) de que **un análisis más exacto y preciso de la justicia en la escuela exige ampliar la mirada a esta perspectiva**<sup>267</sup>. En este capítulo voy a desarrollar la genealogía de la escuela, apoyándome en el análisis desarrollado por Foucault, en su segunda época, en torno a la cuestión del poder y sus efectos en los procesos de subjetivación.

Aunque Foucault no se ocupara nunca, de manera explícita y directa de la educación, de la pedagogía o de la escuela (sólo los usa como lugares en los que ejemplificar sus análisis acerca de la relación poder/saber) (Varela, 2001), perfectamente hubiera podido escribir una “historia de la educación” que, de alguna manera, está implícita en su permanente análisis de la relación poder/saber. De hecho, Hoskins (2001) sostiene que Foucault era un “criptopedagogo”. En el “caso” que Hoskins le instruye a Foucault, tratando de analizar las motivaciones profundas y ocultas (no explícitas) de su énfasis en la idea de disciplina y de su obsesión recurrente en la figura del “examen”, acaba determinando que “tenemos que considerar cómo, en distintas épocas, “lo educativo” puede funcionar como el guion [la “/”] en la relación poder/saber”<sup>268</sup> (p. 55).

La operación del poder/saber requiere, un tercer término: actúa quizá mediante el examen, la *inquisitio*, la *disciplina* o la *paideia*. La cuestión fascinante, y misterio permanente, es: en sentido estricto, ¿acaso ese tercer término puede no ser educativo? ¿Cabe alguna conclusión que no sea la de que Foucault fue un *criptopedagogo*? (Hoskins, 2001; p. 56)

De hecho, para Hoskins, “Foucault descubrió algo muy sencillo (aunque muy raro, sin embargo): **el carácter central de la educación en la construcción de la modernidad**”. Y añade: “Durante todo el tiempo realizó un análisis educativo, aunque pensara que se refería al poder o al saber” (Hoskins, 2001; p. 31). Si aceptamos esta afirmación como

<sup>267</sup> Lo que asombra es que esta perspectiva haya estado “tapada” por la otra, la meramente distributiva, durante tanto tiempo, obviando el análisis de lo que realmente cuenta: el valor de la educación y su justicia, dentro de lo escolar. Pudiera decirse que esta voz crítica hacia la escuela ha estado representada por las “pedagogías críticas”, pero en mi opinión la mirada de la mayoría de estas voces críticas ha estado siempre mucho más centrada en la lógica distributiva que las injusticias propiamente educativas, relacionadas con un uso instrumental, desvirtuado y performativo de la educación, como ya argumenté en su momento.

<sup>268</sup> Esta misma idea es la que, de alguna manera, ha estado gravitando sobre el grupo de investigación **Poder, Saberes y Subjetividad en Educación (POSASUe)**, liderado y coordinado por el director de esta tesis, y al que he tenido el privilegio de pertenecer.

correcta (y a mí me lo parece), tiene sentido hacer este rastreo que pretendo acometer, apoyándome en Foucault.

## 6.1. El origen de la injusticia educativa: el surgimiento de la escuela “pastoral”

Uno de los trabajos que, a mi juicio, mejor describen y sintetizan el análisis de la genealogía de la escuela moderna a lo largo de toda su obra es el de Ball (2017) titulado *Foucault as educator*. La intención de Ball queda expresada en el resumen de su primer capítulo de la manera siguiente:

En este capítulo se analiza la educación<sup>269</sup> como uno de los nexos de los tres vectores de análisis o “aspectos de la experiencia” de Foucault: la verdad, el poder y la subjetividad. Además, se examina cómo el énfasis cambiante entre estos vectores en la obra de Foucault puede permitirnos pensar la educación de manera diferente. Pongo estos vectores en relación con una genealogía exploratoria y muy provisional de la pedagogía y la escuela. Por último, el capítulo analiza lo que estos análisis significan en términos de educación como práctica filosófica, y sugiere, en lo que respecta a la obra de Foucault de principios y mediados del periodo, en relación con su estridente antihumanismo, **que la educación es imposible**. (Ball, 2017; p. 1, el destacado es mío)

La forma en la que Ball pretende hacer el análisis de la lectura foucaultiana de la escuela es diferente al habitual, y de aquel al que se refiere Hoskins, más centrado en la interpretación de la escuela como institución disciplinaria (que lo es, según reconoce el propio Ball<sup>270</sup>) como consecuencia de la lectura *biopolítica* de la escuela. Como complemento de ese otro análisis, Ball adopta un planteamiento, evolucionado del anterior, más centrado en el concepto de *gubernamentalidad*.

<sup>269</sup> Aunque emplee la palabra “educación”, matiza un poco más adelante, al principio del capítulo (Ball, 2017; p. 1): “En este capítulo quiero hacer tres cosas. En primer lugar, pensar en la educación, **o quizá más concretamente en la escolarización**, como un nexo de los tres vectores de análisis o “aspectos de la experiencia” de Foucault: la verdad, el poder y la subjetividad, y sus “desordenadas interacciones”.

<sup>270</sup> “[...] **la escuela es la quintaesencia de una institución disciplinaria** que, a través de la organización y división del espacio y el tiempo y la concomitante organización y división de los alumnos, formó una parte clave del nuevo paisaje urbano de finales del siglo XVIII y principios del XIX como constituyente de la red urbana de poder”. (Ball, 2017; p. 2; el destacado es mío)

[...] el concepto de gubernamentalidad fue desarrollado por Foucault en sus cursos de 1978 y 1979 para resolver una serie de problemas teóricos que no podían ser abordados con el concepto de biopolítica. Un examen cuidadoso del lugar que ocupan estos dos cursos en el corpus de Foucault nos enseña que el concepto de biopolítica es ‘provisional’ en la obra del filósofo, y que el proyecto de una genealogía del biopoder anunciado en 1976 con la publicación de *La voluntad de verdad*, fue definitivamente abandonado en nombre de un proyecto mucho más amplio y ambicioso que el propio Foucault denominó *Historia de la gubernamentalidad*. (Castro-Gómez, 2013; p. 10)

Podemos entender el paso de las estructuras de la *protomodernidad* a las estructuras sociales de la *tardomodernidad*<sup>271</sup> de muchas maneras distintas y desde diferentes perspectivas. Una de ellas, especialmente relevante a nuestros efectos, es la que plantea Foucault a partir de la idea de ***gubernamentalidad*** (Foucault, 2006). A diferencia de los planteamientos propios del primer Foucault (*Vigilar y castigar*), en los que las referencias a la educación están más centradas en la cuestión de la disciplina (la escuela como institución disciplinadora), en esta serie que se inaugura con *Seguridad, Territorio y Población* (Foucault, 2006), la escuela pasa a ser estudiada en su relación con las técnicas de gobierno.

Según Foucault, a partir de finales del siglo XVIII comienzan a superponerse dos tipos de tecnologías de poder: las tecnologías disciplinarias (tecnologías individualizantes e individualizadoras, centradas en los cuerpos de los individuos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles), y las tecnologías reguladoras de la vida (cuyo objetivo no sería tanto regular los cuerpos individuales cuanto el cuerpo social, las poblaciones). Ambas se articulan generalmente de tal forma que se refuerzan optimizando la vida individual y social, maximizando y extrayendo las fuerzas de los individuos y de las colectividades. Y ambas ponen en marcha técnicas de racionalización y economía, tecnologías de un poder poco visible, microfísico. Estas tecnologías implican la formación de nuevos saberes e instituciones: por una parte saberes destinados a jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos (entre los que se encuentran la ciencia militar, pedagógica, penitenciaria, hospitalaria, etc.) y, por otra, saberes destinados a la gestión global de la vida (entre cuyos exponentes figura la medicina, la higiene pública, la estadística, la policía, etc.). (Varela, 2001; p. xiii)

---

<sup>271</sup> Apoyándome en una división clásica de la modernidad europea, me refiero por “tardomodernidad” educativa al periodo que abarca desde finales del S. XVIII hasta finales del S. XIX. La modernidad temprana o “protomodernidad” educativa, incluye el periodo desde el Renacimiento (S. XV y XVI), hasta la Revolución Francesa (finales del S. XVIII).

Señala Foucault que, antes de que se produjera “el paso de un *arte de gobernar* a una *ciencia política*, el paso de un régimen dominado por las *estructuras de soberanía* a un régimen dominado por las *técnicas de gobierno*” (Foucault, 2006; p. 133), la idea de “gobierno” tuvo una significación más “moral” (heredada desde los albores de la cristiandad), relacionada con la idea de “conducción de otros” (siguiendo el símil del buen pastor que guía y vela por su rebaño). Es la concepción *pastoral* de la idea de gobierno.

Foucault destaca la idea de que el verdadero gobierno no se ejerce sobre los Estados, las instituciones o el territorio, sino **sobre la población**: “los gobernados, con todo, son gente, hombres, individuos, colectividades” (Foucault, 2006; p. 149). El poder pastoral, además de no ser aplicable al territorio, sino al “rebaño” (a la multitud, la población), se reconoce por ser percibido como un “poder benévolo”, que trata de “salvaguardar al rebaño”. El poder pastoral, además, se expresa en forma de “dedicación, celo o aplicación” y, sobre todo, porque es un poder tan “masificante” como individualizador: el buen pastor vela tanto por el rebaño como por cada una de sus ovejas<sup>272</sup>.

Sin entrar en mayores profundidades, lo que interesa destacar de esta parte del discurso foucaultiano, a nuestros efectos, es que desde finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, “muchas funciones pastorales se retomaron en el ejercicio de la gubernamentalidad”, y esto porque “el gobierno también pretendió hacerse cargo de la conducta de los hombres y conducirlos”(Foucault, 2006; p. 233).

[...] el concepto gubernamentalidad supone un ajuste con el modelo bélico-estratégico que Foucault había heredado de Nietzsche en sus análisis genealógicos de los años setenta. En aquel modelo, recordemos, la subjetividad aparecía como un simple ‘efecto’ de relaciones de fuerza, como una reverberación formada en el cruce del saber con el poder. En el modelo gubernamental, por el contrario, **la subjetividad aparece como una dimensión relativamente independiente del saber y del poder**, de tal modo que ser ‘sujeto’ no equivale directamente a estar ‘sujetado’ –como ocurría en el primer modelo–, **sino que refiere a la posibilidad de conducir autónomamente la propia conducta**. Diríamos entonces que el concepto gubernamentalidad, entendido por Foucault como nueva “grilla de inteligibilidad” para su analítica del poder, coloca en el centro el problema de la

---

<sup>272</sup> Todas estas características hacen que el poder pastoral se perciba y se integre de una manera muy diferente al poder “dominación”, tradicional, directo, evidente, basado en la coerción y la violencia. Su ejercicio es mucho más sutil y, por ello, mucho más perverso. A este respecto es interesante recordar que para Foucault, mientras que las relaciones de “poder” no poseen un significado intrínsecamente negativo (en realidad, todas las relaciones humanas, en particular, las de influencia, son relaciones de poder...) las de dominación son negativas y remiten a sociedades imposibles de mantener (Varela, 2001).

“conducción de la conducta”. **Bien que tal conducción sea realizada por instancias exteriores al sujeto, bien que sea realizada por el sujeto mismo. Desde el nuevo modelo de la gubernamentalidad, el poder es visto como un “juego de acciones sobre acciones” y ya no como un conjunto de relaciones de dominación.** (Castro-Gómez, 2013; p. 10; los destacados son míos)

Resulta fácil enlazar esta idea con la del surgimiento de las escuelas como **instituciones especializadas en el gobierno de las conductas de los otros**, conducentes a los procesos de subjetivación de interés para el incipiente Estado moderno. Así lo consideran Marín y Noguera (2013; p. 129):

La creación y expansión de la escuela, así como de un saber específico sobre la enseñanza, como es el caso de la Didáctica en el siglo XVII, o sobre la educación, como lo fue la Pedagogía (o pedagogías) en el siglo XIX, constituyen acontecimientos íntimamente ligados con el problema del gobierno.

De esta cita cabe destacar no sólo la relación entre gubernamentalidad (pastoral) y creación de la escuela moderna, sino los dos momentos específicos que se destacan: surgimiento de la Didáctica, en el S. XVII y “las pedagogías” del S. XIX.

También Ball (2017) al hacer un análisis de la escuela, a partir de la lectura transversal y longitudinal de la obra de Foucault establece una “cronología” o evolución en la constitución de la escuela moderna y su evolución posterior en los siguientes términos:

[...] quiero establecer una periodización destartalada y provisional del conocimiento y la práctica pedagógicos, en una relación inestable con la propia periodización epistémica de Foucault y su análisis cambiante del poder/conocimiento. Llamaré a estos periodos pedagógicos **modernidad temprana y tardía, progresismo y neoliberalismo**<sup>273</sup>. Los dos primeros y el último, de maneras diferentes pero relacionadas, se centran muy claramente en las necesidades económicas y políticas. **Las pedagogías progresistas, existen en una especie de interregno, como saberes parcialmente subyugados que cuando son operativos articulan al profesor y su experticia y relación con el conocimiento de una manera diferente a los otros, pero también aunque menos claramente, en relación a las cambiantes necesidades políticas y económicas.** (Ball, 2017; p. 11; el destacado es mío)

Es decir, parece que en la genealogía de la escuela moderna podemos establecer, al menos, un momento temprano, asociado al surgimiento de las “técnicas didácticas” y una

---

<sup>273</sup> Los tres apartados de este capítulo se han estructurado siguiendo esta distribución de la Modernidad.

evolución posterior, que se caracterizó por un perfeccionamiento de las *interpretaciones pedagógicas* vinculadas a las necesidades de gobierno estatales, marcadas por la coyuntura económica y social de cada periodo. Evolución que queda, además, contextualizada en el paso que se produce, a lo largo del periodo que comprende la modernidad, desde lo que se ha denominado sociedades *disciplinarias* a sociedades de *control* (Deleuze & Guattari, 2002), donde la educación y el papel de la escuela va adoptando significaciones muy diferentes.

En la tercera parte de *Vigilar y Castigar*, dedicado a la disciplina, Foucault ilustra su reflexión acerca de la génesis de la escuela en los primeros momentos de la modernidad, con el análisis detallado del manual escolar que servía de guía didáctica a las Escuelas Cristianas de La Salle, pero que era también una referencia para otras instituciones similares de la época. En el marco de ese análisis, Foucault alude a cómo los procesos de *perfeccionamiento*<sup>274</sup> del sujeto empiezan a sufrir una reinterpretación a comienzos de la época moderna:

El tema de una perfección hacia la cual guía el maestro ejemplar, se convierte en ellos en el de un perfeccionamiento autoritario de los discípulos por el profesor; los ejercicios cada vez más rigurosos que se propone la vida ascética se convierten en las tareas de complejidad creciente que marcan la adquisición progresiva del saber y de la buena conducta; el esfuerzo de la comunidad entera hacia la salvación se vuelve el concurso colectivo y permanente de los individuos que se clasifican los unos por relación a los otros. (Foucault, 1976; p. 159)

Sobre la forma en que ha evolucionado **la idea de perfección o “perfeccionamiento”** como ética pedagógica con capacidad para sustentar el pensamiento y la acción educadora, ha escrito Zirfas (2000; traducido por Runge). Zirfas identifica hasta 5 interpretaciones diferentes de la idea de *perfeccionamiento* a lo largo de la historia de la educación: un modo teológico (Comenio), social (Aristóteles), antropológico (Rousseau), pluralista (Humbolt), y en el sentido del desarrollo de la autonomía (Kant).

Sin entrar en los matices y variedad de consideraciones con las que se puede atender a la idea de “perfeccionamiento” en el ámbito pedagógico, Zirfas identifica dos estrategias decisivas: por un lado la que liga al ser humano a una meta de perfección **“concebida ya de una vez por todas”** y que promueve (o concibe el perfeccionamiento) a través de la **homogeneización, reducción y eliminación de lo individual**; y, por otro lado, la que

---

<sup>274</sup>La idea *perfeccionamiento* puede considerarse íntimamente relacionada con la idea del *cuidado de sí* como proceso de auto-formación orientado a la subjetivación, que Foucault desarrollará algunos cursos más tarde, cuando transite de la época del *poder* a la de la *subjetivación*, con la *Hermenéutica del sujeto*.



intenta promover el perfeccionamiento a través de la **pluralización, diversificación y diferenciación, con respecto a cada individuo en particular** (Zirfas, 2000).

Señala Zirfas que la primera perspectiva puede entenderse como “perfeccionamiento de lo *general*” y el segundo como “perfeccionamiento de lo *individual*”, para lo que hay que contar también con una ética de *autoperfeccionamiento*. Evidentemente, las ideas de perfección y perfeccionamiento entrañan una serie de contradicciones, imposibilidades y paradojas ético-pedagógicas que no voy a discutir aquí. Mi interés se centra, al menos en este momento de mi desarrollo, en el contexto ético-pedagógico con el que se pasa a entender la idea de perfeccionamiento en los albores de la modernidad, en el marco de las escuelas pietistas diseminadas por toda Europa en los S. XVI y XVII.

En un sentido pedagógico, el pietismo puede valer como el primer momento cumbre en los intentos por interiorizar una moral religiosa, para fundamentar, así, una verdadera conducta de vida cristiana. August Hermann Francke permanece como el más rico en consecuencias a este respecto [...] «El cuidado verdadero del alma se iguala al del entendimiento y de la voluntad, pero supuestamente aquél se dirige a la voluntad» (Francke, citado por Schmidt, 1988, 117). (Zirfas & Runge (Trad.), 2000; p. 75)

La educación aparece así como una colonización de la no confiable naturaleza humana por medio de la educación (religiosa) con el fin último de eliminar el mal en el mundo. Una tarea de tal envergadura no puede abordarse si no es por medio de un modelo pedagógico que sea *per se*, universal. Un proyecto de este tipo es el que se plantea desarrollar hace casi 400 años, el sacerdote moravo Johann Amos Comenio con su idea de *Pampedia* (una educación para todos) que, **para muchos, en una mirada histórica, es el comienzo de la pedagogía moderna.**

En una perspectiva sistemática, Comenio emprende la tarea pedagógica de guiar la moral (religiosa) por medio de un saber (trascendente) y, con ello, llenar de un contenido cristiano -sólo aquel que ya es bueno puede tratar de un modo moralmente correcto con el saber- la posición antigua -sólo puede actuar de un modo moralmente correcto aquel que posee una saber moral correcto-. (Zirfas & Runge (Trad.), 2000; p. 75)

Obsérvese que este planteamiento, que también promueve una “*cultura animi*”, es muy diferente del que describía en el capítulo anterior, representado en la *ética del cuidado de sí*. Frente a un proceso de búsqueda inmanente del conocimiento, dirigido y asentado sobre la propia experiencia de conocer, orientado a la autotransformación del sujeto que conoce (sujeto de experiencia), pasamos a una concepción educativa donde el conocimiento es

trascendente (está ahí, es externo, previo e independiente del sujeto) y donde el rol de docente es el de contribuir “a llenar” al sujeto, ignorante y amoral, del conocimiento y moral externamente determinadas como “buenas”.

El rol del docente es ahora, también, completamente otro: de ser un incitador a que el alumno “cuide de sí” (que busque, indague, se cuestione y discuta el conocimiento) mediante su propio modelo de vida (el *maestro* lo es no porque posea muchos conocimientos, sino porque se ha trabajado y representa un *modelo de vida buena*), pasa a ser un **mediador “autorizado” del conocimiento “bueno”, ya dado e incuestionable** (en una visión teológicamente orientada de la educación), al ser el único moralmente capacitado para hacerlo (no el alumno, que es, en tanto no se eduque, moralmente incapaz).

La ciencia se imbrica con la utilidad en la medida en que los objetos pueden ser manipulados y los hombres surgen como amos y señores de la naturaleza, dándose un paso más en el proceso de “inmanentización”. Nos encontramos en el punto de inflexión de los “trasfondos trascendentes en la inmanencia renacentista a la trascendencia de lo inmanente en el desarrollo del capitalismo”; pero los trasfondos trascendentes no sólo pervivirán, sino que anegarán todavía el mundo. El mecanismo o la matematización no rompen con Dios. (Belenguer & González Luis, 1988; p. 127)

Esta base teológica del pensamiento de Comenio es tan fuerte y dominante que Klaus Schaller<sup>275</sup> (1962), ha afirmado que su interpretación teórica de la *Bildung* (del perfeccionamiento) **no tiene nada de moderno y sólo anticipa nuestro pensamiento pedagógico moderno**, que es humanista de manera individualista. El pensamiento pedagógico moderno **empieza y termina** con el individuo humano y su poder reflexivo. Esta libertad individual como objeto principal de la educación alcanzó su máximo nivel en el pensamiento kantiano y dio lugar a la famosa paradoja pedagógica: “¿Cómo es posible cultivar la libertad mediante la coacción?” (Kant, 1985).

De este modo, la idea perfeccionamiento que se impone a partir de esta forma de entender la escolaridad, en la protomodernidad, es la del modo teleológico, cuyo referente principal es Comenio. El punto de partida y de llegada de su concepción sistemática y cíclica de la educación es Dios. En su obra más conocida, la *Didáctica Magna*, una obra de enorme

---

<sup>275</sup> Uno de los más importantes estudiosos de Comenio en el ámbito académico alemán. Ver también Schaller (2003)

trascendencia e influencia posterior, Comenio prometía-exponía lo siguiente en su subtítulo:

**Todo el arte de enseñar todas las cosas a todas** [las personas] o un cierto aliciente para fundar tales escuelas en todas las parroquias, ciudades y aldeas de cada reino cristiano, para que toda la juventud de ambos sexos, sin excepción, **se convierta rápida, agradable y completamente** en docta en las ciencias, pura en la moral, entrenada en la piedad, **y de esta manera instruida en todas las cosas necesarias para la vida presente y futura**, en el que, con respecto a todo lo que se sugiere, **se exponen** sus principios fundamentales a partir de la naturaleza esencial de la materia, **se demuestra su verdad** con ejemplos de las diversas artes mecánicas, se expone claramente su orden en años, meses, días y horas, y, finalmente, **se muestra un método fácil y seguro**, por el que se puede llevar agradablemente a la existencia.(Comenio, 1998)

Aunque Comenio reconocía la importancia de la vida interior del alumnado como el lugar de la motivación y la comprensión, se concentraba en lo externo, en lo que el profesorado podía y debía hacer para facilitar el aprendizaje de su alumnado, en cómo estructurar el conocimiento integral para que se ajustara a sus intereses y capacidades en cada etapa de su autoformación, en cómo agrupar a los alumnos, gestionar su tiempo y organizar sus actividades, atrayéndolos pero sin agotarlos, con un claro alineamiento con la idea de perfeccionamiento entendido como “homogeneización, reducción y eliminación de lo individual” (una enseñanza “normativa”), que describiera Zirfas.

El método de la Didáctica Magna, el “arte completo de enseñarle todo a todos los hombres” remite siempre al todo, a la correcta disposición y correcta sistemática. Se trata, entonces, de «la salvación de toda la humanidad» (Comenio, 1993,4 y ss.). Frente a Dios son todos los hombres iguales, no hay diferencia esencial entre ellos; se igualan así en materia y forma, como criaturas y como herederos de la eternidad: «todo es tan uniforme» (Comenio, 1991,23; cf. 29, nota 19). Los principios de Aristóteles tomados por Comenio para su antropología, y que este último hace valer para todo lo existente, **dejan en claro que para Comenio el hombre no existe como sujeto**. El hombre es parte, función del todo; la unidad como generalidad es parte de la representación de un orden sagrado eterno, aun cuando se traslade este pensamiento del orden omniabarcante a lo subjetivo, al interior del espíritu humano.(Zirfas & Runge (Trad.), 2000; 76; el destacado es mío)

Escribe Comenio en el primer párrafo del primer capítulo de su *Didáctica Magna*:

Al pronunciar Pittaco, en la antigüedad, su famoso *nosce te ipsum*, (**conócete a ti mismo**), acogieron los sabios con tanto entusiasmo dicha sentencia, que para entregarla a

la plebe afirmaron que había descendido del cielo, y cuidaron de que fuera inscrita con letras de oro en el frontispicio del Templo de Apolo en Delfos, adonde concurría gran multitud de hombres. (Comenio, 1998; p. 2).

La desconexión educativa con la *ética del cuidado de sí* (y, por lo tanto, con la idea original de justicia en y a través de la educación) y el alineamiento con su interpretación reducida del “*conócete a ti mismo*” a la que aludía Foucault, resulta explícita. Pero volviendo a la cuestión de la institución de las prácticas gubernamentales de los Estados modernos incipientes, el *momento cartesiano* y el surgimiento de la interpretación de la educación como “*mera técnica didáctica*” (surgida en el marco del movimiento reformista luterano consolidada con la *Didáctica Magna* de Comenio) **se aliaron sinérgicamente con las necesidades de gobierno y de “política interior” de los estados alemanes postwestfalianos para dar lugar a la protoescuela moderna** (Fernández Enguita, 1986).

Es en este contexto en el que la enseñanza y la instrucción (hasta ese momento prácticas encerradas en los colegios y universidades medievales), tendrán condiciones para su expansión hacia otros escenarios sociales.

Pero si la educación es necesaria para que en el paso por esta tierra podamos ganar la vida eterna, entonces todos necesitan de ella por igual. Comenio insiste en que deben ser educados ricos y pobres, señores y súbditos, hombres y mujeres, inteligentes y estúpidos. Al afirmar esto, **Comenio se hace portavoz de las tendencias de su tiempo en los planos económico** (hacia formas de producción más complejas que hacen necesario en general un nivel mínimo de conocimientos), **jurídico, político, ideológico (hacia una sociedad de clases que busca una legitimación meritocrática en el marco de la igualdad formal jurídica y, más tarde, política)** y estrictamente religioso, (recuérdese lo dicho sobre la Reforma y la necesidad de expandir, al menos, las primeras letras). (Fernández Enguita, 1986; p. 8; destacado es mío)

Obsérvese que de este párrafo se deduce que, si debemos concederle a Comenio el reconocimiento de ser “el padre de la escuela moderna y universal”<sup>276</sup>, en la misma medida

---

<sup>276</sup> Sin embargo, no debemos pasar por alto, especialmente por parte de los hagiógrafos de Comenio, el matiz que apunta Fernández Enguita (1986; p. 8; el destacado es mío): “Comenio quiere la educación para todos, **pero solamente hasta cierto punto**. Quiere que los pobres vayan también a la escuela, pero tan sólo a sus dos primeros niveles, maternal y común –el primero de los cuales sólo mediante una ficción puede ser llamado escuela, pues se trata de la educación familiar–, o sea, hasta los doce años; el tercero, la escuela latina, queda reservado para los más capaces y, desde el momento en que no se alude a la forma de obtener los medios para asistir, a los que dispongan por sí mismo de ellos; el cuarto y último, la academia o universidad, es exclusivamente para “la flor de los hombres”. Cuando se pregunta a sí mismo “¿cómo se conseguiría que los hijos de los pobres pudieran asistir a las escuelas?”, se responde, tras pensárselo mucho, que “el eje de todo este asunto depende únicamente de la preparación de los libros *panmetódicos*”, es decir, de los librillos

debe reconocérsele el de haber sido **el ideólogo de un sistema de instrucción de masas, adocrinador, selectivo y meritocrático**. Con Comenio<sup>277</sup>, junto con la didáctica, se establece la lógica social según la cual la escuela pasa a ser un instrumento, una institución social dedicada a facilitar el *pastoreo* de las masas.

Afirman Belenguer y González Luis (1988; p. 124) que Comenio es un “personaje nodal del crítico S. XVII” que “prepara, sin saberlo, los instrumentos pedagógicos de que se valdrán los burqueses del S. XVIII”, humanista tardío, se vio influido

no sólo por una incipiente revolución científica, sino también por un hecho básico y generalmente silenciado: la aparición de la manufactura. Por tanto, el educador moravo verbaliza en lo pedagógico las necesidades que comporta el tránsito del taller artesanal a la fábrica capitalista y la consiguiente pérdida de independencia del obrero; asentado en un realismo pedagógico, prelude el naturalismo dieciochesco y se adelanta, en parte, a la síntesis de empirismo inglés y racionalismo francés que realizará el movimiento ilustrado.

Marín y Noguera (2013) también establecen una relación clara entre los modelos instruccionales basados en el pastoreo que se desarrollaba en los entornos escolares de las escuelas dedicadas a la instrucción elemental eclesiástica existentes (S. XVI y XVII), perfeccionados por los diversos metodólogos de la época a través de la mejora de las “técnicas didácticas” y el surgimiento de la *razón de Estado*:

Así, podríamos decir que esta nueva razón gubernamental se sirve de la experiencia disciplinaria (instructiva) del poder pastoral y que, a su vez, el poder pastoral encuentra en las prácticas de policía su forma de desplegarse por todos los intersticios del mundo social. Instruir la población, sea para ‘salvar almas’, sea para aumentar las fuerzas del Estado, fue

---

para ilustrar a las madres en sus funciones educativas. **La universalidad de la base, por otra parte, está ligada a la posterior selectividad. Comenio anticipa la actitud de quienes todavía hoy, periódicamente, se horrorizan ante la perspectiva de una selección demasiado temprana para concluir a renglón seguido que retrasándola un par de años todo quedará en orden.** “Parece excesiva ligereza”, nos dice, “determinar a los seis años la vocación de cada uno para las letras o para los oficios, porque todavía en esa edad no se han manifestado la “capacidad del entendimiento ni la inclinación del espíritu”.

<sup>277</sup> En realidad podríamos citar a otros muchos *didactas* de su época, como Ratke, Trotzendorf, Sturn, Neander o Cordier que, como Comenio, lo que se hacen es instituir, tecnificar y generalizar en un sistema escolar popular una concepción de la educación acorde con esa idea de que “el saber” es algo que está ahí y que, por tanto, puede ser enseñado e integrado sin mayores requisitos por parte del “aprendiz”: basta con una buena técnica didáctica para ello. Como dice Fernández Enguita (1986) en la introducción a la *Didáctica Magna* de Comenio, publicada por Akal: “Comenio, no es, en principio, sino uno de los muchos metodizadores que tanto abundaron en la primera mitad del siglo XVII por los estados alemanes reflejando, con sus limitadas preocupaciones, reducidas al método y la organización en el sentido más estricto, la estrechez de miras general”.

una tarea que selló la alianza entre el poder político y el poder pastoral: ser buen cristiano equivalía a ser buen súbdito. (Marín & Noguera, 2013; p. 133)

La relación simbiótica entre los “intereses de Estado” y el surgimiento de la escuela moderna, como institución pensada para desarrollar prácticas educativas premodernas, de gobierno pastoral, queda bien documentada por Marín y Noguera (2013; p. 133) al remitir al *Tratado de las funciones del soberano* (1631) de Wolfgang Ratke (otro insigne metodólogo, coetáneo de Comenio) que, en su capítulo 2, referido a la edificación de las escuelas, expresaba abiertamente: “La edificación de escuelas, que compete sólo al soberano, no es cosa de menor importancia, sino una parte esencial de su gobierno que debe cultivar”, **principalmente**, añadía, “porque todo su gobierno depende y resulta de la escuela. Cada día, la escuela asegura la perennidad del Estado”.

Los motivos de esta importancia trascendental para el gobierno del soberano (no para la mejor educación de los ciudadanos) los justificaba Ratke (citado por Marín & Noguera, 2013; p. 134) de la siguiente manera:

4. ¿Tantas cosas se atribuyen a la escuela? Evidentemente, muchas cosas dependen de la escuela. A decir verdad, la edificación y la organización de escuelas son las cosas más importantes de toda la cristiandad y las más necesarias. Un soberano debe mantener esto en su corazón porque allí está la felicidad y la salvación de todo su país. Es en las escuelas, ciertamente, que se forman las personas que serán capaces de ocupar los empleos espirituales y temporales. De esto nace la utilidad definitiva porque, sin tales personas, las profesiones no pueden subsistir y precisan someterse a continuos cambios. A partir de esto, se puede realizar, colectivamente, una gran transformación del gobierno. (Ratke, 2008, p. 149)

Afirma McClintock (2019), **al argumentar la idea de *justicia formativa* y los motivos por los que, a su juicio, la institución escolar moderna no la tiene**, que la *Didáctica Magna* (y todo lo que ella representa), publicada en el S. XVII, fue la base constitutiva de las estructuras institucionales, los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y la lógica sociopolítica de la educación escolar actual, desde el preescolar hasta las universidades de todo el mundo. La *Didáctica Magna* fue la madre de todas las prescripciones pedagógicas escolares.

Es la misma idea que defienden Belenguer y González Luis (1988; p. 124):

En suma, Comenio enlaza lo antiguo con lo nuevo, el viejo paradigma teleológico y el naciente paradigma positivo-mecanicista. La finalidad última sigue siendo un Dios que lo anega todo, pero para llegar a El se exige un orden y un método en educación, acompañados a sus circunstancias reales, envolventes. Su pensamiento fundamenta la enseñanza tradicional que, con absoluto dominio sobre otras corrientes, llega hasta nuestros días.

Mundialmente se impuso la visión educativa de la *Didáctica Magna*...mera técnica, orientada a la mejor forma de enseñar conocimientos, descuidando la inducción a procesos de transformación (educación ética) que hemos venido comentando. La idea del maestro como aquel que cuidaba de que el alumno cuidara de sí, pasa a un segundo plano. **Con Comenio, y los otros metodólogos de su época, lo importante pasa a ser la enseñanza, de modo directo, eficaz, mecánico...de la *verdad*, y del conocimiento (datos).**

En realidad, esta interpretación *de lo educativo* es perfectamente compatible con la idea de que “la realidad” (la verdad) es un *algo* separado del sujeto cognoscente y que sólo puede ser aprehendido estableciendo una distancia crítica con lo real, para garantizar la imparcialidad y la objetividad en el proceso de saber. Es lo que Foucault denominó el “momento cartesiano”<sup>278</sup> y que se materializa en lo escolar, a partir de Comenio<sup>279</sup> y el discurso que representa<sup>280</sup>.

**Este nuevo sentido de “método”, que magistralmente ejemplifica Descartes (“aumentar gradualmente mi conocimiento y elevarlo hasta el punto más alto”), es**

---

<sup>278</sup> Descartes y Comenio son coetáneos.

<sup>279</sup> No se afirma que Comenio fuese conocedor o que se inspirase en el “*cógitō*” cartesiano, lo que se viene a decir es que el desenlace de toda una tradición de pensamiento que fue instituyendo la posibilidad de conocer de manera despersonalizada, al margen de la experiencia de conocer, tiene como desenlace la formulación en términos filosóficos en Descartes y, en términos de pensamiento educativo, con Comenio (y otros *metodizadores* de la educación). No obstante, en la versión portuguesa de la *Didáctica Magna*, en la página 15 de la *Introdução* firmada por Joaquim Ferreira Gomes, se indica que quizá, por sugerencia de Mersenne “Descartes leyó esta obra [refiriéndose a la *Pansofía*], pero, aunque reconoció que Comenius «atestigua que es un hombre de buen espíritu y gran doctrina, y que además tiene mucha probidad y celo por el bien publicado», no aprueba, sin embargo, que quiera «Unir la religión y las verdades reveladas con las ciencias adquiridas por el razonamiento natural, e imaginar una ciencia universal de la que sean capaces los jóvenes escolares y que puedan haber aprendido antes de los veinticuatro años» [la traducción del portugués es mía].

<sup>280</sup> En realidad, este “giro” ya se había empezado a producir desde principios de nuestra era, con la importancia que concede el estoicismo a la escucha atenta a las palabras del maestro, en detrimento de la relación dialógica platónica (Ver Foucault, 2005). Sin embargo, la coincidencia entre filosofía como “arte de vivir” atendiendo a las enseñanzas de los filósofos estoicos y su discurso, su enseñanza, permite seguir entendiéndolos como una *psicagogía* auténticamente filosófica (no retórica) y, en ese sentido, aún educativa. En los próximos 10 siglos lo que se va constituyendo es una idea de *psicagogía* ya no filosófica, sino esencialmente retórica (en la que el discurso y el ser de quien lo expresa se separan, se escinden). El “gran valor” de un maestro (ahora ya, docente, profesor) ya no es su modelo de vida, su exhortación al cuidado de sí del alumno, sino que es su capacidad retórica (para profundizar en estas ideas recomendamos la lectura de Fuentes Megías, 2020).



**común con Comenio.** La didáctica forma así parte del programa de la modernidad: la razón es, por naturaleza, igual en todos los hombres, proviniendo las diferencias del modo (método) como la emplean, como proclama Descartes en las primeras líneas de su Discurso del método (publicado cinco años después de la edición original de la Didáctica magna). **La metodología didáctica forma parte, pues, del programa educativo moderno de lograr la igualdad entre los hombres,** pues “la razón, la única cosa que nos hace hombres y nos distingue de las bestias, está toda entera en cada uno de nosotros”, afirma Descartes en las primeras páginas de su obra. (Bolívar, 2015a; p. 26)

Esta *impostura pedagógica* se funda, según Barcena (2012) en el reconocimiento del discente como “sujeto precario”, “carente”, “frágil e incompleto”, necesitado de la pedagogía (que, de esta forma se legitima y justifica a sí misma) para poder superar su ignorancia y alcanzar el saber, la ciencia, “un final que el saber pedagogo anticipa en términos de competencias definidas a priori” (Bárcena, 2012; p. 45) y que, como vimos, Gadamer negaba explícitamente como modelo de educación válido, encaminado al desarrollo de sujetos “bien ordenados en su justicia interior”.

Por otra parte, según Barcena, esa impostura parte de la aceptación de lo que Rancière (2003) califica como el orden *explicatorio*; esto es, la creencia mítica de que, para que alguien aprenda *algo* es necesario que se le explique ese *algo* en una relación unidireccional, que se basta a sí misma, centrada en la figura del discente, donde la técnica y habilidades para “adaptar” aquello que es objeto de conocimiento por parte del docente, se convierten en la cuestión pedagógica esencial<sup>281</sup>.

La *lógica explicatoria* (que yo aquí identifico con la idea de *psicagogia* retórica o sofista) fue perfectamente refutada y criticada por Rancière, al tiempo que proponía una interpretación alternativa de la relación pedagógica, destacando que lo importante es la manera en que el docente se hace presente en la relación, que ayuda a estructurar con y junto al alumno, y en cómo ayuda a este a enfocar su relación con el objeto de conocimiento (elemento cultural) que se plantea como mediador entre ellos, y entre ellos y la cultura. Para mí, esto representa una forma alternativa de invocar un modelo de relación pedagógica en la que el maestro

---

<sup>281</sup> Afirma Rancière (2003; p. 9): “todo perfeccionamiento en la manera de *hacer comprender*, esa gran preocupación de los metodistas y de los progresistas, es un progreso hacia el atontamiento”. Manteniendo ciertas reservas respecto del calificativo “atontar”, no podemos negar que toda la *Didáctica Magna* de Comenio es, precisamente, un tratado orientado a *mejor hacer comprender* y, con ello contribuir, supuestamente, a mejorar el aprendizaje y la educación.



recupera su papel de ser quien vela por recordar la necesidad de cuidado de sí del discente (sin usurpar su protagonismo en ese proceso).

La idea de enseñanza que se empieza a generalizar a partir del S. XVII, apoyada en el modelo didáctico de Comenio y que acaba dando lugar a los sistemas escolares modernos lleva consigo, constitutivamente, en su propia naturaleza, el germen de la injusticia, en el sentido levinasiano: corrompe la libertad del alumno al no abordar al otro de frente sino oblicuamente; es violencia por excelencia y, por tanto, es injusticia:

Renunciar a la psicagogía, a la demagogia, a la pedagogía que la retórica implica, es abordar al Otro de frente, en un verdadero acto de discurso. [...] Llamamos justicia a este acceso de cara, en el discurso. [...] Y, en este sentido, **superación de la retórica y justicia coinciden**. (Levinas, 2002; p. 93-94).

Pero la injusticia original de esa escuela moderna temprana no está sólo en la lógica didáctica de las prácticas educativas (educación, en sentido estricto, que se practica en la escuela), **sino en la *significación social* con la que surge la escuela moderna:**

Con el arte pampédica, la *Didáctica Magna* pasa a ser una parte –ciertamente importante, pero no única– de un proyecto más amplio y abarcador **que buscaba ‘sujetar’ al individuo, desde la cuna hasta la tumba, a un régimen disciplinario basado en un enseñar y aprender constante y por toda la vida, condición para la plena realización humana, para su salvación eterna**. Comenio dejó dibujado el mapa educativo por el cual, hasta hoy, nuestras sociedades continúan orientándose. Es el mapa de la vida como una escuela permanente, de la vida como un constante aprender y enseñar. Así, la modernidad inventó esa necesidad de enseñar todo a todos y de aprender desde el momento de nacer, durante toda la vida y hasta el momento de la muerte. La sociedad moderna concebida como una *panscolia*, vértigo didáctico **que llevó a pensar y tratar al ser humano como un ‘animal disciplinable’, como un animal con una especial disposición para ser enseñado, y, por tanto, para aprender**. (Marín & Noguera, 2013; p. 135; el destacado es mío)

Llegados a este punto, surge la pregunta de si este planteamiento inicial, con el que surge y se desarrolla la escuela moderna, que ya trae consigo el germen de la injusticia (independientemente de cuán igualitaria se vuelva después la distribución de “lo escolar”) se pudo haber modificado a lo largo del propio desarrollo de la modernidad. Como veremos, lejos de “mitigarse”, lo que se observará a lo largo de los dos siglos siguientes es dos cosas: una consolidación y extensión del modelo escolar y, por otro lado, una

acentuación y sofisticación de los aspectos de injusticia que resultan consustanciales al esquema originario escolar.

## 6.2. La institucionalización de la injusticia educativa: la escuela “tardomoderna”

En el apartado anterior se concluye explicando que la escuela moderna se empieza a desarrollar a partir de las preexistentes escuelas pietistas que surgen y proliferan por los estados europeos (sobre todo del norte) en los S. XVI y XVII. A partir del S. XVII se integran en la configuración de los nuevos estados westfalianos, como una estructura fundamental en el desarrollo de su gobierno. La escuela surge como una institución de gobierno “pastoral” instrumentalizada no sólo desde el punto de vista educativo (buscando un perfeccionamiento *teológico*, adoctrinador), sino también disciplinario y normativo, orientada al *control de los cuerpos* (preparatorio de lo que empiezan a ser los procedimientos de manufactura y el desarrollo de las sociedades capitalistas). Desde un punto de vista educativo ello condujo a un interés limitado a las técnicas didácticas necesarias para el correcto *pastoreo* de esa nueva especie de súbdito que empezaba a mutarse en “ciudadano”.

Hunter (1996) lo deja muy claro en su análisis de lo que denomina “disciplina espiritual” y señala dos puntos muy importantes. En primer lugar, que la escuela es “una institución histórica improvisada, ensamblada a partir del bagaje moral y material de la cultura occidental” (p. 148). En segundo lugar, que “la teoría y la historia “críticas” de la educación han intentado borrar los linajes “estatista” y cristiano del sistema escolar moderno” (p. 162). Ciertamente, la mayoría de los análisis sociológicos recientes de **las cuestiones de justicia en lo escolar y a través de la escuela han excluido la consideración de “lo pastoral”**<sup>282</sup>:

---

<sup>282</sup> Exclusión que, en mi opinión, impide un análisis más certero y realista de la persistencia de las posiciones de dominación hegemónica de ciertas fuerzas sociales, el auge de los movimientos “populistas” o las resistencias hacia modelos de convivencia más democráticos e igualitarios. Es una omisión, además, que tiende a dejar de lado la importancia de la educación en cuanto proceso de subjetivación de los actores sociales que luego se pretenden analizar en tanto “masa” o sociedad, pero cuya “sujeción” y “moldeamiento” previo de los individuos por el sistema escolar ya condiciona buena parte de esos movimientos sociales. En este sentido, los análisis de Sloterdijk (2002, 2009, 2017) y su concepto de “antropotecnia” aportan un complemento interesante a los análisis foucaultianos.

La educación elemental administrada por el Estado surgió como un nuevo ámbito de gobierno en el que la escuela tomaría forma como instrumento para formar a poblaciones enteras en las capacidades necesarias para participar en formas más sofisticadas de la vida social, económica y política. **El surgimiento de la educación “popular” como objetivo gubernamental no puede atribuirse, pues, ni a la comunidad de individuos racionales del liberalismo ni a la dialéctica de clases opuestas del marxismo.** Por el contrario, la escolarización estatal surgió como instrumento y objeto de una burocracia gubernamental técnicamente formada, **institucionalmente organizada y circunstancialmente impulsada, cuya distribución social era ineludiblemente limitada y seguirá siéndolo.** (Hunter, 1996; p. 155; el destacado es mío)

Y añade Hunter:

La educación popular no era un intento de realizar el yo interior del individuo, sino un medio de recluir a las poblaciones en un medio pedagógico construido a propósito, capaz de crear personas socialmente disciplinadas. Este medio no lo proporcionó el Estado, sino el pastorado cristiano, que ya se venía dedicando a formar individuos moralmente autónomos. (Hunter, 1996; p. 155)

Pastorado escolar que, didácticamente, adopta la forma de lo que en el apartado anterior identificamos con la *Gran Didáctica* comeniana. Esta evidencia es la que lleva a McClintock a afirmar que

En todo el mundo, la gente gasta ahora billones anuales en la visión educativa comeniana, la gran carrera hacia la cima; unos mil millones de niños, jóvenes y adultos trabajan en su materialización, y su trabajo preserva, difunde y extiende el capital humano necesario para la vida moderna. ¿Cómo puede la *justicia formativa* ser educativamente importante y no concentrarse en estas realidades institucionales? La educación consiste en lo que hace el sistema de Comenio. ¿O no?

Nuestro mundo pedagógico parece haberse convertido en una *Gran Didáctica*. Pero una educación espectral acecha su pensamiento y su práctica, el espectro de la abstracción estadística. Las acciones de las burocracias educativas moldean construcciones abstractas etiquetadas como “alumnos” y “estudiantes”. Los gobiernos recopilan “los indicadores clave del estado de la educación”. Incluso las actividades de las pedagogías centradas en el niño se implementan y validan a través de sus efectos evidenciados en las abstracciones conceptuales. Todos rastrean cómo las intervenciones impersonales afectan a cohortes estadísticas, cifras cuya única realidad existe en la recopilación de datos y su análisis por parte de burócratas, académicos y funcionarios públicos. (McClintock, 2019; p. 139-140)

El proceso por el que esta lógica educativa escolar se va extendiendo empieza a lo largo del S. XVIII y principios del S. XIX, cuando la escuela pastoral (educativamente premoderna) se va integrando en la “arquitectura” de las sociedades modernas **y, además, contribuye a esa misma arquitectura** (Hoskins, 2001). Los ritmos, las repeticiones y los ciclos de la escuela produjeron un “esquema anatómico-cronológico” firmemente arraigado en la episteme cartesiana moderna. Junto con otras instituciones disciplinarias (hospitales, prisiones, oficinas de bienestar...), las escuelas constituyeron literalmente, de facto, la arquitectura del Estado moderno, como una disposición del espacio para fines económico-políticos (Foucault, 1976; p. 146), basándose en las prácticas disciplinarias, pastorales y pedagógicas existentes y en nuevos conocimientos disciplinarios.

Para entender a qué me refiero con “nuevos conocimientos disciplinarios” es importante entender que, a partir de ese momento, **la escuela empieza a desarrollar una “vida propia” llevada por los avances tecnológicos, el desarrollo de las racionalidades burocráticas y la episteme reinante**<sup>283</sup>. A lo largo del siglo XIX, las nuevas tecnologías burocráticas y de control, asociadas a los esfuerzos por la “racionalización” social, dieron lugar a una rápida proliferación de la medición y la burocracia escolar. El alumnado se “analiza”, “modifica” y “descompone”, por edad y, a veces, por sexo, por capacidad, por “necesidad”, en relación con talentos o capacidades, por sus peculiaridades o su “anormalidad”. La escolarización se construyó literalmente sobre las bases contradictorias de la uniformidad y la individualidad, una visión colectivista mediada dentro de las metodologías de la división y la diferenciación<sup>284</sup> (Ball, 2017).

---

<sup>283</sup> Este matiz es importante para evitar lo que podríamos denominar posiciones “*conspiranoicas*”, bastante comunes en análisis derivados de los trabajos de Foucault, en el sentido de atribuir a alguna “mano negra” o grupo de poder “oculto” lo que el análisis genealógico va revelando. No es ese mi caso. Lo que se quiere señalar aquí, siguiendo el análisis de Hunter (1996), es, simplemente, que la escuela moderna surge por unas circunstancias históricas determinadas, con las lógicas que se derivan de esas mismas circunstancias y que evolucionan siguiendo esas mismas inercias. Más interesados que entrar en el juego “ideológico” (del cual el propio Foucault también quiso escapar), lo que me interesa es señalar aspectos de la institución escolar que, generalmente, pasan desapercibidos al valorar su justicia y que, mientras no se tomen en consideración, el análisis de la justicia en torno a la educación y lo escolar no sólo será parcial y limitado, sino, a mi juicio, también estéril. Afirma Varela (2001; p. x) que: “Foucault decía que toda su obra estaba atravesada por el deseo de comprender las relaciones existentes entre la constitución de las diferentes formas de sujeto, los juegos de verdad, y las prácticas de poder —o, para decirlo de otra forma, entre formas de subjetividad, saberes y poderes—, y que para hacerlo se había visto obligado a romper con una visión jurídica, negativa y estatista del poder, y también con una visión esencialista e idealista del sujeto. [...], sino que **tuvo asimismo que evitar percibir las relaciones sujeto/verdad a partir de la noción de ideología, y las relaciones sujeto/poder a partir de la idea de represión.**”

<sup>284</sup> La diferenciación, la integración y la división forman parte de lo que González et al. (2006) identifican como procesos básicos de la organización escolar (en su dimensión estructural).

Puede tomarse como ejemplo una institución educacional: la disposición de sus espacios, la meticulosa regulación que gobierna su vida interna, las diferentes actividades que se organizan en ella, las diversas personas que viven o se encuentran allí, cada una con sus propias funciones, su carácter bien definido -todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad-comunicación-poder-. Esta actividad, que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de conducta, se desarrolla por medio de un conjunto total de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcada diferenciación del “valor” de cada persona y del nivel de conocimiento) y por medio de una serie total de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensa y castigo, la jerarquía piramidal). (Foucault, 2001; P. 251)

La escuela se convierte así, a partir del S. XIX, en un mecanismo de permanente evaluación, de diferenciación, de comparación y de exclusión, ***sentando las bases de una lógica meritocrática*** y, a su vez, ***“creando” a la sociedad y al sujeto meritocrático: aquel que percibe todo esto no sólo como “normal”, sino a su vez como “justo”***.

Mientras que el alumno se hace visible en todo esto, **el poder se hace invisible**. El alumno sólo ve las tareas y las pruebas que debe realizar como sujeto en el “ojo del poder” (Foucault 1980). Esto es muy diferente del ejercicio “soberano” y “episódico” del poder. En este caso, **el poder es un fenómeno cotidiano, socializado y encarnado**, lo que constituye la base de lo que Michael Gallagher denomina “lecturas orwellianas de Foucault”<sup>285</sup> (Ball, 2017; p. 4; el destacado es mío).

La escuela, por medio de sus procesos de “cribado”, empieza a asumir, según Ball, un papel de intermediaria socializadora y civilizadora entre la familia y el trabajo (es el tipo de relación que ya describí páginas atrás, desde otra perspectiva, al apoyarme en el trabajo de Coleman, 1966).

Los procesos de gobierno apoyados, entre otros, por la institución escolar, se continúan articulando y constituyendo a lo largo del S. XIX a través de dos mecanismos muy específicos: **la constitución del docente, como agente de gobierno, y la génesis de la pedagogía o de la “ciencia de la educación”**<sup>286</sup>.

---

<sup>285</sup> Gallagher (2013)

<sup>286</sup> Es importante no confundir esta incipiente “ciencia de la educación”, que surge en el ámbito de la escuela y en torno a lo escolar, asociado a las prácticas de gobierno que se desarrollan a través de la escolaridad, con la reflexión pedagógica moderna que comienza con Rousseau y que se va a ir desarrollando de manera paralela a la práctica educativa escolar y el conocimiento técnico-burocrático que la mantiene.

a) La constitución del profesional docente como agente del estado.

A la pregunta de ¿qué hace posible el gobierno? Rose (2004) responde con la siguiente cita, extraída del prólogo de Luther Gullick, director del Instituto de Administración Pública, a un estudio sobre el control del alcohol en Estados Unidos publicado en 1936 -y financiado por John D. Rockefeller Jr.:

Con pocas excepciones, todo el trabajo gubernamental implica la realización de un servicio, el ejercicio de un control o la ejecución de una tarea, no en el centro del gobierno, sino en miles de puntos dispersos más o menos uniformemente por todo el país o dondequiera que estén los ciudadanos o sus intereses. **La verdadera labor de gobierno no se encuentra detrás de las columnas griegas de los edificios públicos. Está más bien en la tierra, entre la gente.** Es el cartero entregando el correo, el policía recorriendo su ronda, **el maestro oyendo leer a Johnny**, el barrendero barriendo la calle, los inspectores -lecheros, alimentarios, sanitarios, de viviendas, de fábricas- en la granja, en el laboratorio, en el matadero, en el tugurio, en el molino; es el parque infantil lleno de niños, la biblioteca con sus lectores, los embalses de agua pura fluyendo hacia las ciudades; es el alumbrado público nocturno; son miles y miles de kilómetros de aceras y calzadas; es la enfermera junto a la cama libre, el médico administrando suero, y la comida, el vestido y el cobijo dados a los que no tienen nada; **es el patrón de peso y medida y valor en cada aldea.** Todo esto es el gobierno, y no lo que los hombres llaman “gobierno” en los grandes edificios y capitolios; **y su símbolo no se encuentra en la gran bandera que ondea en la cúpula del capitolio, sino en los veinticinco millones de banderas que hay en los hogares del pueblo.** (Rose, 2004; p. 47; el destacado es mío)

Es decir, el verdadero ejercicio de las prácticas de gobierno ocurre por la intervención de una miríada de “interventores” públicos que, en sus *microparcelas* de poder, y por delegación del “gobierno”, ejercen su poder sobre la conducta de otros. No obstante, la relación de control y supervisión necesaria sobre ese mecanismo distribuido de ejercicio del gobierno no es tan simple ni directo como pudiera parecer.

Rose (2004) denomina al procedimiento por el que ese poder se puede ejercer “mecanismos de traducción” que, en esencia, implican **todo un proceso de identificación, formación y autorización política de esos agentes intermediarios** necesarios para desarrollar un gobierno “a distancia”.

En la dinámica de la traducción<sup>287</sup>, se forjan alineamientos entre los objetivos de las autoridades que desean gobernar y los proyectos personales de aquellas organizaciones, grupos e individuos que son los sujetos del gobierno. A través de procesos de traducción de diversa índole se establecen vínculos entre las agencias políticas, los organismos públicos, las autoridades económicas, jurídicas, médicas, sociales y técnicas, y las aspiraciones, juicios y ambiciones de entidades formalmente autónomas, ya sean empresas, fábricas, grupos de presión, familias o individuos. (Rose, 2004; p. 48)

Los mecanismos de traducción revisten especial importancia en las mentalidades liberales de gobierno. Ello se debe a que las racionalidades políticas liberales están comprometidas con el doble proyecto de respetar la autonomía de determinadas zonas “privadas” y configurar su conducta de forma que favorezca determinadas concepciones del bienestar colectivo e individual.

La forma en que este “gobierno a distancia” se articula lo describe Rose (2004) a partir de lo que denomina *una instrumentalización de formas de gobierno “no políticas”* (esto es, diferentes a las que son expresión directa del poder del Estado). Esta instrumentalización ocurre a través de una distancia “constitucional” (operando a través de la actividad de modos de autoridad no políticos, como el escolar) y de una distancia “espacial”, en el sentido de que estas tecnologías de gobierno vinculan a una multitud de *expertos* en lugares distantes con los análisis y políticas gubernamentales. De tal modo que, si estos *mecanismos de traducción*, articulados a través de ese esquema de *gobierno a distancia*, funcionan de manera fluida y constante, la autonomía de los sujetos no constituye una amenaza para los objetivos del gobierno: la autonomía puede aliarse y alinearse con objetivos como el éxito económico, la política demográfica nacional, las concepciones sobre la conveniencia de la educación y la formación y otros similares.

A partir de esta idea podemos entender bajo que lógicas y esquemas se comienzan a desarrollar los procesos de selección y formación del profesorado **asumiendo una perspectiva más centrada en el “control de la conducta” y la “orientación del desarrollo moral del alumnado”**; **desarrollo moral siempre siguiendo la premisa del pastorado (partiendo de una moral prefijada, no cuestionada e incuestionable, a partir de la cual se *socializa* al alumnado).**

---

<sup>287</sup> Un término que Rose dice haber tomado del trabajo de Callon y Bruno Latour.

Hunter destaca la idea de que en este proceso se produce una integración de la idea de “autorrealización” moral (la idea de autodesarrollo ético del educando) con los objetivos de la escolaridad. Hunter interpreta este hecho como un simbiosis paradójica y no buscada inicialmente de la institución escolar: “Para entender por qué la ética de la autorrealización, aunque no sea el fundamento de la educación popular, **es sin embargo uno de sus objetivos disciplinarios centrales**, debemos considerar el papel del *milieu* pastoral en la escolarización estatal.” (Hunter, 1996; p. 155; el destacado es mío)

Hunter se está refiriendo a los procesos de disciplinamiento espiritual externamente guiados en los procesos de subjetivación.

Lo que la pedagogía cristiana aportó al desarrollo de los sistemas escolares de masas fue algo mucho más importante y permanente que lo que los historiadores críticos tachan de lavado de cerebro religioso. Aportó las rutinas organizativas, las prácticas pedagógicas, las disciplinas personales y las relaciones interpersonales que llegaron a formar el núcleo de la escuela moderna. Sin duda parecerá inverosímil sugerir que en el centro de la escuela moderna encontramos una “*psicagogia*” o pedagogía de la disciplina espiritual. Sin embargo, cuando observamos la estructura central de la escuela moderna, vemos un entorno formativo cuidadosamente elaborado que apareció por primera vez en las escuelas cristianas de los siglos XVII y XVIII. El aula es un espacio de formación ética en el que los alumnos están bajo la continua supervisión ética y problematización de un profesor que encarna tanto la autoridad moral como el cuidado pastoral. (Hunter, 1996; p. 160)

De alguna manera, la posición de Hunter hace un reconocimiento ambivalente del tipo de desarrollo ético que se empieza a producir en las aulas de aquellas escuelas dieciochescas. Si se observa, el contenido de su cita describe toda una serie de *tecnologías del yo*, que vienen a empezar a operar o que se incorporan en la institución escolar, como herederas de las técnicas de construcción ética que se venían aplicando en el ámbito de los procesos de subjetivación cristiana, que eran el resultado de la interpretación transmutada y adaptada a la cosmovisión cristiana de la ética del cuidado de sí que describí en el capítulo anterior.

Para Hunter, esta interpretación devaluada y teológicamente orientada del cuidado de sí que se extiende con **la escuela dieciocheca, pese a apartarse de los verdaderos procesos de autoconstrucción ética que páginas más atrás hemos ilustrado con la lectura de Gadamer a Platón (*Platón y los poetas*)**, ofreció, no obstante, un primer contexto de desarrollo ético, doctrinario, religioso, teológico, si se quiere, pero que sirvió de



base a que la reflexión ética, el trabajo ético sobre sí mismo, se empezara a producir en masa.

Lo que viene a decir (y ahí radica su reconocimiento a lo que supuso la escuela, en términos de desarrollo ético) es que asumiendo la importancia de la auto-formación ética del educando, para que esta pueda ocurrir *es necesario que primero se induzca en el educando esa necesidad autorreflexiva que lleve a ese proceso de autoconstrucción ética* (“este es un hecho sobre la “subjetivación” que la teoría crítica aún no ha comprendido” —Hunter, 1996; p. 160). Y eso fue lo que aportó aquella escuela teológicamente doctrinaria: plantear el problema de la necesidad de la reflexión ética y de construirse como un ser moral. Y ese es, pese a las críticas que le he venido aplicando, el mérito de la escuela que se le debe reconocer: la escuela, con todas sus insuficiencias, supuso un primer experimento de desarrollo sistemático por el desarrollo ético.

La alternativa es suponer que esos procesos de autorreflexión ética puedan resultar de un trabajo autónomo, siguiendo la idea kantiana de una especie de imperativo categórico autónomamente impuesto. Para Hunter, con su lectura de la integración de la preocupación por el desarrollo ético en las primeras escuelas (aún con todas sus limitaciones), se cuestiona el proceso de subjetivación idealista, trascendental y autónomo kantiano y **se ofrece una alternativa de “sentido” a la escuela que, aún necesitada de reforma y transformación (buscando procesos de subjetivación más justos), puede justificar su permanencia**<sup>288</sup>.

Por lo tanto, no es a un intelecto kantiano puro a lo que debemos mirar si queremos entender la diseminación de la personalidad autorreflexiva, sino a la construcción de ese medio pedagógico especial [la escuela] en el que dicha personalidad se forma como un comportamiento disciplinado. (Hunter, 1996; p. 161)

Evidentemente, el planteamiento anterior implicaba que, a su vez, los procesos de formación docente, por los que se constituye el sujeto docente, debían seguir los mismos pasos. El surgimiento de la profesionalidad docente queda perfectamente ilustrado en la siguiente cita, extraída de Ball (2017; p. 13; los destacados son míos)

---

<sup>288</sup> Estoy bastante de acuerdo en que, asumiendo y siendo conocedores de este sesgo doctrinario, pastoral, de la escuela, lo que toca es reconocer que aportó un primer espacio de socialización ética generalizada que debe mejorarse. Pero no en el sentido de buscar que esos procesos de subjetivación, entendidos como encarnación de normas de gobierno, se distribuyan de manera más eficiente, sino reorientando los procesos *etopoieticos* en un sentido diferente, más alineados con la justicia formativa (en expresión de McClintock).

Si bien se argumentaba que “el objeto pedagógico de la educación elemental era comprender la naturaleza de los niños y luego desarrollar sus facultades hasta su máximo potencial” (Tate 1857 citado en Larsen 2011) en la práctica los maestros de escuela eran seleccionados y formados como “ejemplares éticos”, de algún tipo. Fueron entrenados para ser “virtuosos” en lugar de “sobreeducados” (Jones 1990, p. 62). Fueron posicionados discursivamente como “modernos” y “morales” (Larsen 2011), como bastiones contra el caos y el desorden social. Pondrían a los niños de las masas urbanas bajo su “observación moral” (Donald 1992). Al igual que con el manicomio, las escuelas pretendían “imponer, de forma universal, una moral **que prevalecerá desde dentro** sobre aquellos que eran extraños a ella” (Foucault 2001, p. 246). Esto es lo que Jones (1990, p. 66) denomina una “**tecnología de la moral**” o “moral científica” **basado en un modelo de formación del profesorado en el que “la inculcación de técnicas de autorregulación superaba con creces la formación intelectual del profesor”** (p 62). De hecho, más que un experto, el profesor del siglo XIX está cualificado y seleccionado principalmente en términos de su probidad moral, como padre y juez (Foucault 2001, p. 259), **como pastor más que como pedagogo**. Más que su capacidad para comprender al alumno, se esperaba de ellos que guiaran la conducta y el espíritu del niño.

Este es el sujeto docente, por tanto, que se comienza a formar siguiendo este conjunto de premisas. Lo menos que se necesita, cuando la tarea que se te va a encomendar es la de ser pastor de rebaño, garante de la integración de una “norma” moral, es que seas un “librepensador”. Lo que interesa, sobre todo, es que este “pastor” de almas, a su vez, haya sido formado y seleccionado conforme a las normas y pautas de gobierno que, luego, habrá de inculcar en su “rebaño”. La idea de educador *parrhesiasta*, como buscador de verdad, modelo de búsqueda de verdad y modelo de vida, que describía en el apartado anterior, no tiene cabida aquí. La formación inicial debía, en todo caso, seleccionar sujetos que fuesen todo lo contrario: conformistas, normativos y doctrinarios.

Así constituido, formado e investido de la autoridad del Estado, los docentes, “ejecutores” de ese “gobierno a distancia” cuya autonomía es aún más limitada, se insertan en una organización cuya burocratización progresiva contribuye, aún más, en el propio desarrollo de la profesión, a terminar de constituir al “sujeto docente”. **Este proceso se hizo posible por el desarrollo de la “ciencia de la educación”**.

b) Génesis de la ciencia de la educación<sup>289</sup>.

La escuela moderna que se termina de perfilar como una institución de gobierno imprescindible en el marco de los Estados modernos, es portadora de una lógica burocrática propia, puesta al servicio de una transformación cultural de la población, llevada a cabo en interés del Estado.

Esta lógica que resulta prácticamente común en todos los Estados modernos no puede, precisamente por su práctica “universalidad”, atribuirse en modo alguno a un planteamiento deliberado, utilitarista, resultado de una política conscientemente instrumentalizadora de la escuela. Para Hunter (1996), plantear ese análisis en esos términos haría imposible explicar los motivos que conducen al surgimiento de esas inercias burocráticas en, prácticamente, todos los Estados modernos, en todas sus instituciones, incluida la escuela. Por el contrario, comprender el surgimiento de la lógica escolar moderna requiere considerar dos características del Estado burocrático y las circunstancias en las que surge.

En primer lugar, el Estado burocrático surge como resultado de una larga lucha (iniciada en el S. XVII) para desterrar los principios de funcionamiento moral, teológicos, de la organización política y sustituirla por bases de funcionamiento civiles.

El Estado burocrático, como objeto de reflexión política y como objetivo de la actividad política, surgió durante el periodo de guerra civil religiosa que diezmó las sociedades europeas durante el siglo XVII y principios del XVIII. Esta guerra, argumenta Koselleck, estaba impulsada por una “política de conciencia” supramundana que, de hecho, pretendía derivar el gobierno de principios morales absolutos. Se trataba de una política que veía al príncipe como representante de Dios en la tierra y al Estado justo como expresión de la voluntad divina, comprometida con la “unificación de la fe” y la defensa a ultranza de la “verdadera religión”. Koselleck describe cómo la carnicería civil sin precedentes alimentada por tales principios no negociables acabó por desacreditar su pretensión de proporcionar fundamentos últimos para el gobierno, al menos a los ojos de los estadistas y administradores en ejercicio. (Hunter, 1996; p. 151)

---

<sup>289</sup> Quiero insistir en diferenciar la idea de Ciencia de la Educación, como aquella que surge de la “tecnificación y cientificación” de lo escolar, y alrededor de lo escolar, de la pedagogía moderna, que se desarrolla a partir de Rousseau, paralelamente a la ciencia de la educación escolar, y que entronca con la tradición filosófica-educativa de lo que representa la educación en el proceso de conformarse el sujeto humano.

La supervivencia y el florecimiento del propio Estado se convirtieron, entonces, en la principal directriz del pensamiento y la acción políticas. La doctrina de la “*Razón de Estado*” consideraba la seguridad y la prosperidad del Estado como el fin último en relación con todos los demás fines políticos. El logro de la paz social por parte del Estado se convierte así en el horizonte último para la moralidad política, produciendo la ineludible “mundanidad” o burocratización de los objetivos políticos del Estado. En el fondo, es el proceso de laicización del Estado (algo que en España aún está por lograrse).

La consecuencia de todo ello es la emergencia de la figura del “ciudadano”, definido por su obediencia pública a la ley, como condición de la paz social. Surge entonces una diferenciación importante entre el *sujeto – ciudadano* y el *sujeto – persona privada* (donde aparece la posibilidad de la autogestión moral religiosa), lo que trae consigo también la aparición de dos esferas de desarrollo ético: la ética pública y la ética privada. Las importantes libertades privadas asociadas a las sociedades “liberales” (la tolerancia religiosa y la libertad de culto) lejos de ser expresiones de instituciones democráticas o de resistencia popular, eran medios con los que el Estado burocrático pacificaba y gobernaba comunidades potencialmente fraticidas y garantizaba la gobernabilidad del Estado. La escuela pasa entonces a jugar un papel esencial en el desarrollo de la ética pública de la ciudadanía. Y es en ese marco, en el que la cuestión de la igualdad, y en particular, de la “igualdad de oportunidades”, como expresión de la justicia del Estado, empieza a cobrar importancia.

El segundo rasgo del Estado burocrático, que lo hace irreductible a la fisonomía moral e intelectual de la persona, es la manera en que combina el ejercicio del poder con el desarrollo del conocimiento o la experticia. Para Hunter (1996), se hizo posible pensar las tareas y el alcance del gobierno de una manera nueva porque se habían improvisado nuevas “facultades” de reflexión gubernamental. Estas facultades no se alojaban en el “sujeto humano”, ni eran expresiones de su evolución histórica. En su lugar, se habían *materializado* en un repertorio de instituciones de análisis y control (sociedades estadísticas, oficinas administrativas, departamentos universitarios) en las que el análisis y la decisión gubernamentales eran el producto de determinados tipos de pericia procedimental. Con ello, y a partir de este flujo de nuevos conocimientos (nuevos poderes disciplinarios, entre ellos, el “conocimiento científico”), surge una concepción y un aparato de gobierno que, como ha demostrado Foucault (1976), diferían tanto de la *Realpolitik* maquiavélica como de la reflexión jurídico-constitucional sobre los derechos y deberes de la soberanía.

Se trata de una concepción del *gobierno como técnica* y del Estado como una “empresa” concebida en términos de una gestión óptima de los diversos dominios del gobierno y basada no en el derecho legal o moral de sus ciudadanos, ni en la soberanía arbitraria de su príncipe, sino en “conocimientos fundamentales y especiales” de los propios dominios gubernamentales.

**El sistema escolar no quedó al margen de todo este proceso.** Por eso, la escuela no puede entenderse, ingenuamente, como la expresión (comprometida) de una “voluntad genuinamente educativa” entendida como promotora del “cuidado de sí”, o similar (Hunter, 1996). La escolarización estatal surgió de las exigencias históricas concretas a las que se enfrentaron los Estados burocráticos, y de las tecnologías intelectuales y políticas que estos Estados tenían a su disposición para abordar dichas exigencias. Aunque las exigencias variaban entre países y entre Estados (y, en concreto, la lectura desde España estaría condicionada por el sub-desarrollismo crónico —González Luís, 2023<sup>290</sup>; Belenguer, 1990), la tecnología del estudio estadístico y la intervención social tendía a ser transferible entre los diferentes Estados, imponiendo una inteligibilidad “estatista” común a la educación independientemente de la forma de Estado.

**Es en este contexto de desarrollo de una racionalidad técnico-burocrática en relación con la población y su mejor gobierno, como problema político, que podemos situar el surgimiento de la economía, la lingüística y la biología, y evidentemente también de una “ciencia de la educación”.**

“La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía... la época de la escuela “examinatoria” ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia”.  
(Foucault, 1976; p. 185)

En efecto, la evolución burocrática de la escuela moderna queda representada por la introducción de toda una serie de procesos y estructuras de control y supervisión, basadas en el examen, la medida, que suponen un esfuerzo de desarrollar una pedagogía “matematizada”, introduciendo la *normalidad* como criterio de ordenamiento y exclusión. Sin embargo, como señala Ball (2017) ello también induce a esa “ciencia de la educación” a una cierta contradicción al pretender (y no poder) llegar a formalizar lo empírico, a pesar de los diversos intentos de establecer alguna base de formalización siguiendo las pautas del

---

<sup>290</sup> Comunicación personal de M<sup>a</sup> Lourdes González Luís, Catedrática de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de La Laguna).

positivismo (lo que condenó siempre a esta nueva ciencia educativa a una posición subsidiaria, poco creíble fuera de lo escolar, lejos del estatus de otras ciencias, como la psicología o la sociología).

En mi opinión, esta ciencia de la educación surgida de lo escolar y centrada en lo escolar, totalmente volcada en el empirismo de la realidad educativa escolar, desvinculada, en términos epistemológicos, de la reflexión pedagógica que se va desarrollando de manera paralela en el campo de la pedagogía moderna (que se desarrolla a partir de Rousseau y que queda reducida al campo de la filosofía de la educación hasta que Herbart la pone en conexión con la escuela) alimenta su propia incapacidad de análisis autónomo de la realidad educativa escolar precisamente por haberse desvinculado de la mirada filosófica-teórica sobre la educación.

La inanición de fundamentos explicativos propios acerca de lo que ocurre en la educación escolar (entendiendo a la educación escolar sólo como un campo de estudio en el que confluyen diversas ciencias, como la psicología, la sociología, la cibernética o la neurociencia...) condenan a la incipiente “ciencia de la educación” prácticamente a la nada. El drama es que, ante esa inanición, las ciencias de la educación resultan incapaces de proveer de alternativas válidas a la deriva anti-educativa en la que empieza a caer la escuela. Sólo puede estudiarla, explicar cómo ocurre lo que ocurre, correr *detrás* del fenómeno, ofreciendo siempre explicaciones *a posteriori*, pero resulta incapaz de ofrecer un discurso alternativo.<sup>291</sup>

En esta disyuntiva, y buscando resolverla (sin conseguirlo), la emergente “ciencia de la educación”, vinculada al fenómeno escolar, empieza a evolucionar situada en la intersección de la reproducción y la oportunidad, el rostro de Jano de la política educativa meritocrática y que Allen (2014; p. 145) describe como “una conexión entre la racionalidad eugenésica y la búsqueda de la salud económica”, de hecho “una alineación entre los modos de poder que definieron la historia eugenésica de entreguerras”, centrado en la introducción del “test”<sup>292</sup> y la medición de la inteligencia, como recurso de gestión educativa y escolar.

---

<sup>291</sup> Esa Ciencia de la Educación que intenta hacer análisis empíricos de la realidad escolar, acaba cayendo en la misma imposibilidad en la que cae la sociología, la psicología o la economía, cuando pretende ofrecer alternativas y propuestas educativas. Lo comenté, apoyándome en Benner, al hacer la crítica pedagógica a los posicionamientos distributivos relativos a la idea de justicia en educación.

<sup>292</sup> Recuérdese que el primer test de inteligencia aparece en 1904 y es obra de un psiquiatra francés, Alfred Binet, tratando de responder a un encargo del Ministerio de Instrucción Pública Francés que necesitaba un

Allen señala el papel de la psicología eugenésica en la reelaboración de las formas de poder estatal:

Cattell esperaba que el experto científico sustituyera al antiguo pastorado para guiarnos hacia el bien social. Como dijo, “la sociedad debe tener un suministro adecuado de vigilantes en el campo de la investigación sociológica y psicológica con el fin de que las consecuencias de las leyes morales modificadas puedan ser elaboradas con precisión”.  
(Allen 2014, p. 144)

La ciencia de la educación escolar de la tardomodernidad implica, por tanto, el paso de la “lectura” de los aspectos perceptibles del niño (a través de las técnicas de examen tradicional), a una **psicología profunda** en la que el niño es medido y conocido a través de la *ingeniería psicotécnica*, que permitiría descubrir “la verdad” del niño (aparece el conocimiento psico-pedagógico *esotérico*). Es el momento en el que surgen conceptos nuevos como “la capacidad” o “la inteligencia”, como efecto o articulación de la norma, producida en el corazón de la escolarización, el punto en el que la enseñanza podría articular una forma de conocimiento que relacionara la pedagogía con la población, **y la práctica en el aula con una teoría general de la gestión, la distribución y el reconocimiento del mérito** (Ball, 2017).

Sin querer entrar ahora en detalle en los entresijos de las bifurcaciones y fracturas que se producen a lo largo de los primeros 50 años del S. XX en el seno de la psicología (educativa, evolutiva, escolar, instruccional...y sus corrientes humanista, cognitiva, conductista,...) y de las “ciencias de la educación”, donde al interés meramente metodológico tradicional de los didactas del S. XVII se suma el desarrollo de las racionalidades técnico-burocráticas en torno al diseño y desarrollo del curriculum y de la evaluación, en torno a Tyler, con sus peculiaridades “locales” y nacionales, lo cierto es que a lo largo de este periodo se empieza a producir un movimiento crítico-reflexivo que se nutre de dos fuentes importantes:

- Por un lado, la “burbuja” de la ideación de la escuela universal como facilitadora de un esquema de democratización, igualdad, justicia social y bienestar se empieza a inflar (lo describí en el capítulo 3) y se empiezan a plantear alternativas y modelos de escuela más “progresistas” (educación comprensiva, democrática).

---

instrumento que permitiera diferenciar niños “educables” y “no educables” (idiotas e imbéciles, en expresión de la época) en su proceso de extensión de la escolaridad pública.

- Las influencias de la reflexión pedagógica moderna (alemana, francesa e inglesa), cuyas raíces se remontan a Rousseau y que ha venido desarrollando un discurso educativo-escolar alternativo, a través del movimiento que hemos conocido como Escuela Nueva.

El resultado de ello es que, en Europa, en el periodo inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial, empieza a desarrollarse una concepción de la escuela diferente a la que se había venido construyendo como “maquinaria escolar” desde el S. XIX, que podríamos denominar como “escuela progresista”.

### **6.3. La exacerbación de la injusticia: del progresismo al neoliberalismo en la escuela posmoderna**

El fundamento de esta escuela que comienza a surgir en Europa a partir de la 2ª Guerra Mundial (y que en España podríamos decir que llega con la Ley General de Educación de 1970) no puede considerarse como un “cuerpo coherente y unificado de conocimientos, sino que se basó vagamente en la sociología, la filosofía y la psicología de la educación para construir un imaginario de aula **superficialmente** muy diferente de la maquinaria de la escolarización del siglo XIX” (Ball, 2017; p. 18).

Sería irnos mucho del tema si quisiéramos explicar las raíces profundas de este “cambio”, consecuencia del rechazo a los horrores de la guerra y del deseo de “huir” de los totalitarismo y fascismos que habían desembocado en los episodios de barbarie vividos. Sin embargo, la siguiente cita de Foucault, extraída del capítulo introductorio a la traducción española de *Dits et écrits*, titulado *Introducción a un modo de vida no fascista* (Álvarez-Uría & Várela, 1999), puede resumir de manera suficiente el *espíritu* de la época:

La experiencia palpable de la guerra nos había mostrado —confiesa Foucault a un periodista italiano en una serie de entrevistas— la necesidad y la urgencia de crear una sociedad radicalmente diferente de aquella en la que habíamos vivido: una sociedad que aceptó el nazismo y se prostituyó a sí misma ante él, y que por tanto salió de él *en masa* para echarse en brazos de De Gaulle. A la luz de todo esto muchos jóvenes en Francia reaccionaron rechazando frontalmente esta sociedad. No sólo queríamos un mundo



diferente y una sociedad diferente, sino que también queríamos ir aún más lejos, **queríamos transformarnos a nosotros mismos** y transformar las relaciones sociales para ser completamente *otros*.<sup>293</sup> (p. 12; el destacado es mío)

Las diferencias de planteamiento de esta “nueva pedagogía escolar” que comienza a surgir en el marco de la “reconstrucción social” de la posguerra fue descrito por Gómez Orfanel (1976)<sup>294</sup> como ***una educación orientada hacia la democracia y el pluralismo***. La función de la escuela pasa a ser la de inculcar la confianza en los valores democráticos, fomentar la libre discusión de las ideas y también transmitir unos contenidos ideológicos comunes que garanticen la estabilidad de la sociedad. Un buen ejemplo del “espíritu de la época” es el siguiente extracto del “Manifiesto de la *National Education Association* sobre la educación y la defensa de la democracia americana” citado por Luzuriaga (1951; p. 90-94)<sup>295</sup>:

La defensa moral de la democracia requiere el desarrollo en todos los ciudadanos, desde los primeros años de una lealtad profunda y respetuosa a los valores centrales de la democracia: a la concepción de la dignidad y valor del individuo; a los procesos de la indagación libre, la discusión, la crítica y las decisiones de grupo; a las normas de la integridad, la honradez y la honestidad personales; a la idea de la obligación y nobleza del trabajo; a una preocupación por el bien de la comunidad.

Nociones como igualdad de oportunidades, democratización de la enseñanza, educación compensatoria, ... empezarán a ser una expresión común y frecuente, extendiéndose por todos los sistemas educativos occidentales, junto con el modelo de educación comprensivo.

Aparece una concepción cada vez más liberal de la educación, resultado de la confluencia (¿amalgama?) de estas tendencias democratizadoras y los planteamientos educativos que se habían diseminado por Europa a partir de los desarrollos de la Escuela Nueva y que Gómez Orfanel (1976) contrasta con los planteamientos de la Escuela Tradicional en el esquema que aparece en la Tabla 2.

---

<sup>293</sup> Un espíritu similar es el que se vive en España, ajustado a nuestra experiencia totalitaria particular, a partir de la década de 1970.

<sup>294</sup> He querido elegir un trabajo de la década de los 70 española porque viene a coincidir con el periodo de “progresismo” en España, cuando en el resto de Europa ya llevaba más de 15 años de desarrollo y estaba empezando “el reflujó”.

<sup>295</sup> Publicado en el exilio.

Tabla 2. Comparativa educación tradicional frente a modelos educativos emergentes a partir de los planteamientos de la Escuela Nueva. Tomado de Gómez Orfanel (1976: p. 11)

PEDAGOGIA ANTIGUA (O TRADICIONAL)	PEDAGOGIA NUEVA
Está centrada en el OBJETO del conocimiento.	Está centrada en el SUJETO que conoce.
Es objetiva-colectiva-formal-conceptual-analítica.	Es subjetiva-individual-intuitiva-global.
Abstracta	Concreta
Orientada hacia el fin (objeto) que está vinculado al PASADO estático.	En torno a los puntos de partida (sujeto) para mejor asegurar el PORVENIR dinámico.
Desarrolla: - el dogmatismo, - el sentido de autoridad, - la noción de trascendencia y de absoluto. - el sentido de lo universal y de lo ESENCIAL.	Desarrolla: - el escepticismo, - el sentido de la libertad. - la noción de inmanencia y relatividad. - el sentido de lo particular y de lo EXISTENCIAL.

En España, evidentemente, todo este proceso que se iba desarrollando fuera de nuestras fronteras llegará mucho más tarde, pero podemos colocar el cénit de este movimiento en el desarrollo de los movimientos de renovación pedagógica, excelentemente documentados y narrados por Yanes (2005):

Estos movimientos [MRP] habían comenzado una labor de rescate de las tradiciones pedagógicas silenciadas por la Dictadura<sup>296</sup>. Tradiciones educativas de carácter progresista que alentaron, desde finales del siglo pasado, cambios y transformaciones en la educación, y que cayeron bajo la misma hoz que segaba las libertades y la memoria histórica de este país. [...] En concreto la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza. La influencia de estas tradiciones en el período de la transición de finales de los setenta, en las propuestas de reforma de la enseñanza, es un problema poco estudiado.[...] Se reconoce, por ejemplo, sus aportaciones en el terreno de la libertad de cátedra, el laicismo, la europeización, la culturización, la coeducación, la educación integral, la utilización de métodos intuitivos y activos, etc. Pero entiendo que hay una recuperación heterodoxa y selectiva de esas tradiciones. Así por ejemplo, con respecto a la ILE ¿se admitió sin más el arquetipo pequeño burgués de su propuesta pedagógica? [...] El pensamiento renovador de la década de los setenta, quizá por la propia necesidad de reclamar una tradición, no entraba en demasiadas sutilezas.

<sup>296</sup> Obsérvese que la expresión “tradiciones pedagógicas”, empleada aquí por Yanes, se refiera las “tradiciones renovadoras”, asociadas a los movimientos de innovación y transformación educativa, de principios de siglo, hasta la II República, vinculados a la Escuela Nueva, la ILE y que años más tarde Gonzalo Anaya reivindicará su memoria en la apertura del II Congreso de MRPs celebrado en Gandía, en abril de 1989. No se está refiriendo a la educación tradicional, representada en lo que venimos discutiendo como escuela pastoral, disciplinaria y *comeniana*.

Mientras que en lo escolar, y a nivel profesional-docente, se producía este movimiento (que, como Yanes señala, no se centraba mucho en el detalle, atendiendo a lo urgente, que era la democratización y el cambio), en el ámbito del discurso de la didáctica, empiezan a surgir nuevas perspectivas y nuevos lenguajes. Se trataba de un lenguaje y un marco de percepción que representaba al alumnado de forma diferente, poniendo el aprendizaje en primer plano, planteando preguntas sobre *el currículo como experiencia* y que animaba al docente a reflexionar sobre su propósito y su práctica en el aula (el currículo *en acción*).

La interpretación que se empieza a desarrollar es la de “**docente como experto**”, capaz de desplegar prácticas como resultado de un conocimiento teórico y práctico educativo más elaborado y profundo del que se le suponía anteriormente. Surge la idea del docente como generador de conocimiento, investigador de su propia práctica, que se forma *con* la práctica y no simplemente *practicando* (reproduciendo) modelos prefigurados. La educación escolar se convirtió en una cuestión de deliberación y juicio más que en una relación con el alumnado curricularmente predefinida. **Surge el “profesional reflexivo”**: “La formación de los educadores para que participen en este proceso deliberativo no será fácil ni se conseguirá rápidamente” (Schwab, 1969; p. 22)<sup>297</sup>.

Este trabajo, el de Schwab, que introduce (entre otros) toda una nueva forma de reinterpretar el rol docente y las relaciones que debe mantener con el currículo, la docencia y la investigación en educación merece una interpretación detallada.

La propuesta de Schwab<sup>298</sup> fue espléndidamente acogida en nuestro país, a partir de la publicación del trabajo de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) “*La enseñanza: su teoría y su práctica*”, que puede considerarse como uno de los referentes fundacionales

---

<sup>297</sup> En nuestro país, y con el consabido “retraso” de más de una década, autores como José Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez empiezan a introducir un discurso alternativo al de la didáctica tradicional. En particular, es en “*La enseñanza: su teoría y su práctica*” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1983), en la que se incluye una versión del artículo de Schwab, extractada de la traducción realizada en 1974 por la editorial Ateneo de Buenos Aires, en la que se da a conocer en nuestro este trabajo. Hay que decir que el documento extractado difiere de manera notoria del original, con omisión de partes importantes (y algún añadido que no figuraba en el texto original), por lo que he preferido ceñirme a la versión original inglesa y aportar mis propias traducciones.

<sup>298</sup> La idea de profesional reflexivo e investigación en la acción se desarrollan a partir de la publicación del trabajo de Jackson, en 1968, *La vida en las aulas* (Ph. Jackson, 1991) y por parte de otros muchos autores, además de Schwab. No sería hacer justicia a las muchas y muy ricas aportaciones y reinterpretaciones posteriores que han hecho autores como Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y otros muchos, limitar las conclusiones a lo expresado en sólo este texto. Fijo mi análisis en este trabajo de Schwab, simplemente, por haber sido el referente con el que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez introducen la idea a través de su influyente texto, como un apoyo para hacer un amago de genealogía foucaultiana de un periodo que, para ser adecuadamente descrito y analizado, requeriría de otra tesis.

(refundacionales) de la didáctica en España<sup>299</sup>. Y lo fue, sobre todo, en mi opinión, porque aportaba una alternativa a la didáctica normativa y dogmática que había azotado a España durante el régimen franquista (Pérez Ferra et al., 2018). En este sentido, la posibilidad de empezar a ver a los docentes como profesionales reflexivos, autónomos, capaces de deliberar en torno a su práctica y adoptar decisiones, se percibió como “una normalización democrática” de la vida escolar y del propio rol docente (muy tocado, desde la depuración del magisterio y el adoctrinamiento ideológico en la formación inicial y el control autoritario sobre la enseñanza).

Hay que suprimir ese mecanismo mental, tan fuertemente asentado, de que la discusión teórica es tarea de unos, y la propuesta de respuesta práctica a problemas reales corresponde a otros. Las decisiones para dirigir la práctica cobran sentido en los marcos conceptuales de que disponemos a la hora de optar. (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1983; p. 7)

Los desarrollos de la propuesta de Schwab que siguieron en el campo de la Didáctica produjeron todo un proceso de reconceptualización de las prácticas curriculares y de enseñanza que permitieron una transformación crítica de las interpretaciones dominantes de la educación escolar como una cuestión técnicamente dirigida desde instancias diferentes a las del propio docente. Es lo que señalaba Angulo en el primero de una serie de tres trabajos que publicó entre 1989 y 1990, relativos a esta nueva forma de entender el desarrollo de la educación, de la enseñanza y el currículo (Angulo, 1989a, 1989b, 1990):

Esta situación sólo puede cambiar, como ha sabido ver Schwab (1969, págs. 331 y ss.; 1971, págs. 333 y ss.), si se asume la esencial constitución práctica de la acción educativa, y si la construcción teórica, abandonando los modos extraños y externos a los que se ha visto hasta ahora recluido, emerge como conocimiento elaborado sobre el acontecer práctico de la acción (Carr y Kemmis, 1986). (Angulo, 1989a; p. 24)

Sin embargo, si se hace una relectura atenta de las propuestas de Schwab, estas no sólo abogan por la introducción de la deliberación como proceso de construcción curricular, también traen consigo otras propuestas y posibilidades que, vistas hoy con perspectiva, quizá no fueran tan beneficiosas (al menos para una cierta idea de justicia en la educación).

---

<sup>299</sup> En combinación con dos obras previas de Gimeno Sacristán, “*Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*” (1981) y “*La pedagogía por objetivos: una obsesión por la eficacia*” (Gimeno Sacristán, 1982).

La opción de Schwab trajo también consigo, en mi opinión, la posibilidad de una desvinculación de la didáctica (la enseñanza) de la teoría educativa (la pedagogía) como referente epistemológico a partir del cual pensar la educación y la enseñanza, sustituyéndolo por un empirismo básico como referente a partir del cual desarrollar una “teoría de la enseñanza”.

Los mismos requisitos se aplicarían a un **programa práctico de mejora de la educación**. También éste efectuaría sus cambios en pequeñas progresiones, en coherencia con lo que permanece inalterado, y esto exigiría que supiéramos lo que ocurre y lo que ha ocurrido en las escuelas estadounidenses. En la actualidad, no lo sabemos. [...] **Lo que se necesita es un modelo totalmente nuevo y extenso de estudio empírico de la acción y reacción en el aula**; un estudio, no como base para preocupaciones teóricas sobre la naturaleza del proceso de enseñanza o aprendizaje, sino como base para empezar a saber lo que estamos haciendo, lo que no estamos haciendo **y con qué efecto**: qué cambios son necesarios, qué cambios necesarios pueden instituirse con qué costes o economías y cómo pueden efectuarse con el mínimo desgarrar del tejido restante del esfuerzo educativo. (Schwab, 1969; p. 15-16; el destacado es mío)

No fue esta, evidentemente, la interpretación que se pretendía desarrollar por parte de un amplio sector del ámbito académico-disciplinar de la Didáctica, encabezados por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, sobre todo porque las propuestas de Schwab fueron matizadas e integradas junto con las Stenhouse, Elliott y Doyle, dando lugar a un discurso propio que superaba las insuficiencias del planteamiento de Schwab:

[...] no va a ser, como ya decía al principio, la perspectiva representada por Schwab y sus seguidores, la que va a constituir el núcleo central de mi exposición, sino, por el contrario, **el movimiento de cambio curricular surgido alrededor del planteamiento praxeológico de Stenhouse (Elliott 1983a)**. Por dos razones: Primero, [...] su obra no realiza una crítica explícita a la propia estructura y cualidad del pensamiento teórico en educación. Para Schwab, el *arte práctico y ecléctico* y la *deliberación curricular*, son mecanismos de *adaptación* del conocimiento teórico-científico generado en las ciencias conductuales; pero sin entidad suficiente como para generar conocimiento propiamente educativo. [...] **no plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma**. Por decirlo así, su propuesta es, en última instancia, una propuesta para acomodar de modo más eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, **pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico-educativo desde el conocimiento de la práctica** (como en Stenhouse); lo que significa **que su pensamiento sigue aferrado,**

**lamentablemente, a cierto ideal positivista de teoría científica** (Van Mannen, 1977, pág. 207). Segundo, justamente por su implícita orientación adaptativa, **cortocircuita cualquier análisis crítico de la realidad social y política de la educación y del curriculum, algo que, sin embargo, no ocurre con las ideas de Stenhouse** (véase Elliott, 1984). La deliberación práctica de Schwab, termina convirtiéndose en un mecanismo de apoyo y refuerzo del sistema educativo vigente que deja, desde luego, sin cuestionar; en lugar de convertirse en una plataforma de transformación emancipadora de la realidad educativa. Por estas dos razones, **los conceptos de práctica y de deliberación, tal como Schwab los entiende, son del todo insuficientes como para modelar y vertebrar, en toda su amplitud, el discurso verdaderamente coherente, sugestivo y crítico que el curriculum práctico necesita.** (Angulo, 1989b; p. 17; los destacados son míos)

Frente la posición ejemplificada en el texto de Angulo, que, como vemos, en ningún momento pretende desvincularse de los fundamentos teóricos e interpretativos de una didáctica educativa (son explícitas sus referencias a la idea de filosofía práctica, la pedagogía hermenéutica o la interpretación de la relación educativa como éticamente dirigida y articulada a través de procesos de deliberación y diálogo), surgen otras interpretaciones de la idea de profesional reflexivo y conocimiento práctico, amparadas en las mismas fuentes (Schwab, Schön), tanto académicas (herederas de la anterior corriente de la didáctica normativa y dogmática, ahora reconvertida) como técnico-profesionales y burocrático-administrativas, que sí propiciaron una interpretación puramente empirista, desconectada de la teoría educativa básica, como la que señalaba más arriba.

Este “giro”, propiciado por otro sector del campo académico de la Didáctica y por amplios sectores profesionales y de la Administración (la figura de los “técnicos de la administración” en este sentido no debe ser desdeñada o infravalorada), que sí adoptaron la tendencia anglosajona a considerar **la educación como un campo de estudio y no como una disciplina con entidad teórica en sí misma**, trae consigo una serie de consecuencias que, como veremos más adelante, acaban desarrollando seguramente lo contrario de lo que se pretendía: el **alienamiento** del profesorado en virtud de ese mismo empirismo que ahora se ensalzaba.

Es importante destacar, además, que la introducción de este **empirismo esencial** en los procesos de planificación y gestión del currículum lo que hace es abundar en la racionalidad técnico-burocrática propia de la gubernamentalidad escolar. Las propuestas “alternativas” herederas de Schwab, más que confrontar con la racionalidad técnico-burocrática, en

realidad, lo que hacían es sustituir una racionalidad técnico-burocrática (la tyleriana) por otra:

Se trata de un esfuerzo que requerirá nuevos mecanismos de investigación empírica, nuevos métodos de divulgación, una nueva clase de investigadores educativos y mucho dinero. Es **un esfuerzo sin el cual seguiremos siendo en gran medida incapaces de tomar decisiones defendibles sobre cambios curriculares, en gran medida incapaces de ponerlos en práctica e ignorantes de qué consecuencias reales, si es que las ha habido, han tenido nuestros esfuerzos.**(Schwab, 1969; p. 16; el destacado es mío)

La interpretación gerencialista del planteamiento de Schwab es evidente. **Directamente conectado por su preocupación por la eficiencia y los resultados:**

Una segunda faceta de lo práctico: sus acciones se emprenden con respecto a fricciones y fallos identificados **en el mecanismo** e insuficiencias **evidenciadas en carencias sentidas de sus productos**. Este origen de sus acciones conduce a dos marcadas diferencias de funcionamiento con respecto a la teoría. Bajo el control de la teoría, los cambios curriculares tienen su origen en nuevas nociones de persona, grupo o sociedad, mente o conocimiento, que dan lugar a sugerencias de nuevas cosas que el currículo podría ser o hacer. Se trata de un origen que, por su naturaleza, **tiene poco o nada en cuenta la eficacia existente del mecanismo o las consecuencias para esta eficacia de la institución de la novedad.** (Schwab, 1969; p. 16; el destacado es mío)

Expresiones como “mecanismo”, “productos” o la referencia a las fricciones y fallos (que en la traducción española transcrita por Gimeno y Pérez Gómez se recoge como “fracasos”) exige plantearse rápidamente la cuestión: **¿fracasos de quién, en qué y con respecto a qué?** A poco que se reflexione, la respuesta es inmediata: de lo que se está hablando aquí es del alumnado y de cómo es capaz o no de alcanzar las pretensiones de aprendizaje prefijadas (es decir, el modelo persiste en los argumentos de injusticia educativa que he venido señalando).

En esencia, lo que se viene a representar con este movimiento es un desplazamiento de unas formas de gobierno gerencialista y técnico-burocrático, **teóricamente fundamentado**, a otras formas similares, **pero ancladas en un empirismo centrado en la “investigación sobre la práctica”**. El nuevo modelo, asumido por una parte importante del ámbito disciplinar de la Didáctica y, como decía, del sector profesional (docentes y Administración) indujo a pensar que la educación es **lo que hace el docente**, que la educación carece de referentes teóricos a partir de los cuales orientar la práctica. Es



de “lo que se hace” de donde fluye el conocimiento *de lo que se debe hacer* (“**lo que funciona**”) (Steiner-Khamsi, 2013).

Un profesor se implica en una enseñanza reflexiva cuando juzga la racionalidad y la justificación de las ideas y de las acciones con objeto de llegar a nuevas comprensiones y apreciaciones de los fenómenos. De esta forma, la reflexión se desplaza desde un estadio de incertidumbre, duda o perplejidad hacia una meta de maestría de la situación problemática o de satisfacción para hallar el material que resolverá la duda. [...] **La legitimación de las teorías personales puede ser la razón y el principio de la promoción de cuestiones orientadas a la investigación.** (Villar Angulo et al., 1994; p. 228; el destacado es mío)

De esta idea se deduce que lo importante es, entonces, determinar las variables que definen la eficacia escolar (de aquella época datan la mayor parte de los trabajos sobre la eficacia y la eficiencia escolar que posteriormente se abandonara por su esterilidad):

Siguiendo esta estela, el movimiento de escuelas eficaces liderado por el mundo anglosajón durante la década conservadora y neoliberal de los años 80 y extendido en la actualidad a la mayor parte de la comunidad internacional, como muestran los planteamientos y programas actuales de la OCDE, o los del FMI, ha provocado el desarrollo de un poderoso movimiento de investigación y evaluación internacional, denominado SERP (*School Effectiveness Research Paradigm*) con extraordinarias similitudes al paradigma de investigación didáctica floreciente en la década de los sesenta denominado proceso-producto [...]. Así, de manera análoga a como en la década de los sesenta y setenta proliferaron estérilmente las listas y escalas de observación de vida de aula, al objeto de encontrar el método pedagógico que objetivamente provocaba el aprendizaje deseado, ahora proliferan los listados (complementarios o contradictorios) de factores que definen objetiva y automáticamente una escuela eficaz. (Pérez Gómez, 1998; p. 148)

La otra idea es que son los propios prácticos quienes deben generar ese conocimiento y divulgarlo (la propuesta venía acompañada de nuevos medios de divulgación)<sup>300</sup> bajo la idea de que con ello se está “empoderando al profesorado”.

La cultura profesional del centro puede ser un revulsivo o una barrera para el desarrollo de teorías subjetivas de los docentes sobre la innovación (Olson, 1988). No es de extrañar que se hayan desarrollado marcos comprensivos que describen las interacciones entre el cambio cultural y el perfeccionamiento docente (Lieberman, 1988; Joyce, 1990) **con ánimo de**

---

<sup>300</sup> Me pregunto qué parte, cuánto habrá influido esta lógica, en la conformación de los actuales procesos de formación, sobre todo permanente, del profesorado y el rechazo del profesorado por cualquier discurso que provenga de lo que ellos identifican como “la teoría” (normalmente, el que se proporciona desde instancias académicas e investigadoras, distintas del ámbito profesional o “práctico”).



**establecer poderío en los profesores.** (Villar Angulo et al., 1994; p. 229; el destacado es mío)

Con ello (o con algunas interpretaciones similares) a lo que se llega es a entender la investigación y generación de conocimiento en torno a la educación como un mecanismo de “circuito cerrado”, en el que son las propias prácticas, carentes de nuevos insumos procedentes de la teoría, las que generan su propia episteme. Evidentemente, en un sistema cerrado de esta naturaleza, poco puede cambiar (aunque haya un movimiento permanente, como es el caso de un reloj, nunca se sale de lo mismo<sup>301</sup>).

Se cierra así un círculo perverso en las prácticas educativas, ya que convertimos la cotidianidad de la vida escolar en un escenario de legitimación del sistema productivo y de la “moral neoliberal” (Rivas, 2014) que está colonizando la educación en todas sus dimensiones. [...] En definitiva, la actuación de los/las docentes no solo responde a una tradición establecida o a una acción intencional, sino que están manifestando la ideología sobre la que se sustentan, haciéndose visible y patente en la dinámica performativa de la actuación en el aula (Butler, 2004). (Pérez Ferra et al., 2018; p.313)

Evidentemente, esta interpretación autista de la formación y del desarrollo del discurso epistémico de la educación escolar no se percibían como tan lesivas en un periodo en el que las presiones neoliberales sobre la escuela eran menores, pero sentaron las bases para que años más tarde la escuela y su profesorado quedara totalmente expuesta ante la irrupción del neoliberalismo, como señalan Pérez Ferra et al.<sup>302</sup>

Cabría oponer a esta interpretación que el hecho de que promover al docente como investigador de su propia práctica, como profesional deliberativo, que asume la responsabilidad de la orientación educativa de su alumnado no tiene por qué suponer una “deteorización” de la educación (lo que Pinar, 2004, califica de “vocacionalismo ateórico”) o que el profesorado prescindiera de una formación teórica sólida. De hecho, Pérez Gómez (1998; p. 189) describe los requisitos, el perfil, de este “profesional reflexivo” como el de “un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que

---

<sup>301</sup> Salvo que seas “el relojero”, claro, que puede desmontar la carcasa y redefinir el funcionamiento de la maquinaria cuando quiera. En el caso de la enseñanza y lo escolar, el “relojero” es la administración que, periódicamente, controla y dirige la enseñanza con cambios legales sobre la escuela y con directrices sobre la enseñanza: “No se conoce ninguna ciencia que en su diseño de intervención sobre la realidad que estudia sea suplantada por las regulaciones de la legislación. Este es el caso de la educación en su desarrollo en el sistema educativo.”(Pérez Ferra et al., 2018; p. 306)

<sup>302</sup> Un ejemplo de cómo pudo ocurrir esto lo narra Torres (2006) al describir el momento en que se potencian los procesos de evaluación externa institucional en España, primero con la LOCE y luego con la LOE.

configuran la vida del aula”. En esta descripción va implícita la idea de un proceso de formación previo, personal, teórico y práctico muy intenso.

También Schwab hace una aclaración en los párrafos finales de su trabajo en el sentido siguiente<sup>303</sup>:

En un plan de estudios con una orientación práctica, el tratamiento de estas cuestiones sería una prioridad y **requeriría la incorporación a la educación de filósofos y especialistas en la materia de una calidad y sofisticación crítica que rara vez, o nunca, se ha buscado.**(Schwab, 1969; p. 20; el destacado es mío)

Evidentemente, no puedo por menos que relacionar esta idea con la que introduje en el capítulo anterior, relativa a la figura del docente como *parrhesiasta*, lo que nos lleva a la cuestión de su formación que, parece, exigiría una sólida formación filosófica, teórica educativa, didáctica que, por lo que sabemos, no parece haberse producido. Quizá sea interesante recordar la opinión de Ortega al respecto:

Conviene decir de una manera clara que la pedagogía de Herbart y, tras ella, todas las pedagogías posteriores, se convierten en una pura logomaquia, desde el punto en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica. Por faltar esta suelen los maestros padecer una fatal propensión a suplantar las cosas con palabras, a vivir en un penoso dogmatismo intelectual. Nada es tan necesario al maestro como la independencia del espíritu<sup>304</sup>. Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía. (Ortega y Gasset, 1964; p. 266)

El trabajo de Shulman (1986) es otro referente que, todo él, está dedicado a subrayar la importancia de la intensa y sólida formación teórica y práctica (conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico de la disciplina), además del conocimiento curricular y formación pedagógica del docente. Podría multiplicar las referencias que destacan la importancia de esa formación como requisito para el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, a mi juicio, a este nivel, el discurso de la didáctica (al menos el que yo conozco) ha sido un tanto ambiguo o confuso. Siguiendo, por ejemplo, a Pérez Gómez

---

<sup>303</sup> Que no aparece en la versión reproducida por Gimeno y Pérez Gómez (1983).

<sup>304</sup> Habría que recordar que esa falta de independencia de espíritu, asociada a una falta de formación intelectual, fue, como ya se argumentó en el apartado anterior, uno de los criterios deliberadamente buscados de formación y selección del profesorado. Y esto, como estamos viendo, tiene relación con las posibilidades de desarrollar una educación justa.

(1998; p. 179-194), hace un amplio análisis de los modelos de profesionalización y formación docente, distinguiendo, básicamente, entre tres formas de aproximación a la cuestión: *el enfoque práctico artesanal*, *el enfoque técnico-academicista* y *el enfoque reflexivo* (la investigación sobre la acción). Pérez Gómez describe los dos primeros como modelos, en principio, opuestos (el primero niega la existencia de una teoría educativa válida y considera que el conocimiento y la destreza docente proviene de la práctica; el segundo prioriza la formación técnico-academicista, que luego debe ser perfeccionada con una inducción en la práctica), aunque, al final, son bastante “compatibles y convergentes”:

En ambos se produce una profunda disociación entre teoría y práctica y una clara disolución del componente autónomo de la práctica profesional del docente. En las sociedades industriales avanzadas, donde se respira y se difunde una concepción mercantilista de la vida y los intercambios sociales, una imagen del éxito y del progreso como resultado de la intervención técnica y eficaz a corto plazo, y una idea positivista de la producción, legitimación y utilización del conocimiento, que ignora el carácter ético, político, inacabado y contingente de las formaciones humanas, el aprendizaje artesanal de la profesión docente supone la asimilación de los postulados tecnológicos que dominan la cultura social. Por razones distintas, ambos enfoques, el técnico y el práctico artesanal, no superan el estadio de la socialización del docente y refuerzan la dependencia de su práctica, ya sea respecto de la administración, ya sea del mercado, ya sea de las rutinas de la cultura escolar. (Pérez Gómez, 1998; p. 187)

No quiero extenderme en exceso, pero si se observa, ambos modelos parten de la premisa de una desvinculación básica con esa formación educativa básica, esencial y previa a la condición de docente, a la que alude Ortega (y que no es sólo erudición filosófica). Uno porque niega la posibilidad de su existencia, y el otro porque la reduce al conocimiento meramente técnico-didáctico que, como ya vamos viendo, no es exactamente preparación pedagógica, en un sentido amplio. En cualquier caso, ambos coinciden también por sus efectos: conducen a un sujeto-docente *pastoreable*.

Estas dos formas (que, por sus efectos, representan prácticamente una) queda contrapuesta por Pérez Gómez con una tercera opción que es la del “docente reflexivo” que se formaría por medio de procesos de “investigación en la acción”.

El conocimiento que se ofrece desde fuera no puede ser aceptado más que con valor metafórico, como apoyo conceptual, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática, siempre en cierta medida singular. El docente se enfrenta

necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. (Pérez Gómez, 1998; p. 190)

La descripción que hace Pérez Gómez de lo que ello implica (ver páginas 191-194) se ajusta perfectamente a un proceso de “cuidado de sí”: un trabajo de sí mismo, sobre sí mismo, orientado a perfeccionarse, a transformarse, a buscar la “verdad” (el conocimiento docente). En realidad, lo que Pérez Gómez hace es contraponer los dos modelos de educación-subjetivación (en este caso aplicado al sujeto-docente) que vengo describiendo. Implícitamente, parece intuirse que los dos primeros definen procesos de formación docente que conducen a la injusticia (para consigo mismo y, posteriormente, en el desarrollo de procesos educativos también injustos con el alumnado), mientras que este último conduciría a procesos de formación docente más justos<sup>305</sup>.

Los tres modelos de formación docente, que al final, como he argumentado, pueden reducirse a dos, vienen a coincidir (es otra perspectiva sobre la cuestión) con los “paradigmas educativos” que señalaba Biesta (2020b), pero aplicados a la educación de docentes: paradigma de “cultivo” y paradigma “existencial”, que he descrito anteriormente (ver apartado 4.3).

Sin embargo, cuando leo las reflexiones de Pérez Gómez (con cuyo planteamiento de base no puedo estar más de acuerdo) me queda siempre el desasosiego de que en todo ello echo en falta tres cosas:

- 1) La idea de “profesional reflexivo” deriva explícitamente de las propuestas de Schön (1983, 1987) que implica la posibilidad de reflexión antes, durante y después de la práctica, como proceso de desarrollo del conocimiento experto profesional. Sin embargo, los procesos de reflexión en y sobre la práctica que describe Schön remiten a prácticas profesionales muy técnicas cuyo “saber hacer” y los procedimientos sobre los que operan son bastante estáticos y predecibles. Nada que ver con lo que sucede con la enseñanza:

¿Hasta qué punto es reflexivo el momento activo en el que el profesor está comprometido con los niños a su cargo? ¿O hasta qué punto puede ser reflexivo?  
¿Y hasta qué punto es apropiada la imagen de la reflexión en acción (pensar en

---

<sup>305</sup> Y, en este sentido, las reflexiones que haré más adelante acerca de procesos de educación no afirmativos resultan plenamente aplicables también a la formación del profesorado: parten del reconocimiento inicial de las creencias, culturas y experiencias y conocimientos previos y tratan de reelaborarse, transformarse, mediante procesos dialógicos, de reflexión compartida.

hacer algo mientras se hace) evocada por Schön y otros? Es cierto que, a veces, cuando hay una pausa en la actividad docente y cuando el profesor puede dejar de participar momentáneamente, apartarse o alejarse de la situación del aula para reflexionar sobre lo que hay que hacer a continuación, se puede hablar de reflexión en un sentido más completo del término. Pero incluso en tales situaciones parece que la reflexión sólo se limita y restringe a la tarea que se está llevando a cabo, en lugar de tomar en consideración toda la gama de posibilidades de interpretar lo que está ocurriendo, comprender las diversas modalidades posibles de significado, considerar cursos de acción alternativos, sopesar sus diversas consecuencias, decidir lo que debe hacerse y, a continuación, hacerlo realmente. (van Manen, 1995; p. 35)

Leyendo a Pérez Gómez, se subraya la importancia y el efecto autoformativo de los procesos de reflexión, pero el elemento crucial del “cuándo” y el “cómo” de la reflexión no queda resuelta. Se apuntan algunas referencias a “situaciones cotidianas”, “encuentros con iguales” o el momento de la actuación didáctica, pero sin concretar mucho más.

- 2) Si se recuerda, en su momento destacué la importancia central de la figura del “maestro” en esos procesos de autotransformación ética que ayuden a inducir, en quien los acomete, la idea de que “debe cuidar de sí”. **¿Quién sería, en este caso, quien hace de “maestro” en estos procesos de formación derivados de la investigación en la acción?** Más atrás, citando a Hunter (1996), ya señalé que uno de los errores en los que se podía caer con facilidad, a la hora de promover estos procesos de autoconstrucción ética, era el de olvidar que, para que se puedan dar, el sujeto que los protagoniza debe ser consciente de que debe hacerlo<sup>306</sup>.
- 3) La reflexión *para, en y sobre* la práctica requiere de condiciones que lo permitan y no ocurren en el vacío. Si se revisa el trabajo de Schön (1983, 1987) se observará que distingue entre conocimiento declarativo (“*know what*”) y conocimiento procedimental (“*know how*”), de tal manera que esos procesos de reflexión no pueden surgir, exclusivamente, desde la propia práctica: requieren de una formación teórica, ética, humana sobre la cual poder “construir” nuevo conocimiento. Sin embargo, en la propuesta de Pérez Gómez (aunque se intuye) no hay una referencia

---

<sup>306</sup> Esta exigencia confiere pleno sentido a la idea de pensar el “liderazgo educativo” desde una perspectiva no afirmativa, en el sentido en que lo vienen proponiendo el Prof. Uljens (Uljens, 2019; Uljens & Ylimaki, 2015, 2017a) y que describo, brevemente, más adelante.

al valor, importancia y forma de adquisición de ese conocimiento. En ningún momento se hace explícito. Todo parece surgir desde la propia experimentación en la práctica:

Por tanto, el conocimiento experto sobre situaciones, en parte siempre singulares y dependientes del contexto concreto espacial, temporal, y psicosocial donde se desarrollan. Debe ser pues, un conocimiento en parte también siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores comunes y específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica.[...] El conocimiento emergente es el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de la situación concreta, utilizando como instrumentos y herramientas conceptuales, siempre provisionales, todo el bagaje intelectual que la experiencia propia y ajena y el saber público de la ciencia, la cultura y las artes, pone a disposición de la comunidad en cada época histórica.(Pérez Gómez, 1998; p. 189)

Mi desasosiego con estos planteamientos es que, en ausencia de estas concreciones, en términos de realización práctica, se asemejan mucho al enfoque práctico-artesanal. Si no se entiende bien lo que se quiere significar con la idea de docente que se forma a partir de la reflexión sobre su práctica es muy posible que la interpretación resultante desemboque en una formación entendida como mera socialización profesional a partir de la práctica (pero respaldada por una mala interpretación del discurso de la didáctica académica, que se convierte así, sin quererlo, en legitimadora de otro discurso, el de supuestos “expertos” y técnicos de la administración que, invocando el discurso de la didáctica inducen procesos de “pseudoformación” que no emancipan sino reproducen).

Lo descrito pone de manifiesto el conjunto de avatares políticos que han impedido el desarrollo de la Didáctica, y cuando ello fue posible, otra vez la política educativa la relegó a mera tecnología o lo que es mucho peor, a instrumento “maquillador” de ideología.  
(Pérez Ferrá et al., 2018)

Pero, quizá, lo que más me desasosiega es la referencia permanente al “conocimiento experto” del docente (genérese este como se genere). ¿“Experto” en qué y para qué? Si volvemos a la idea de *psicagogo parrhesiasta*, y si aceptamos que es este el modelo de docente que podría dar lugar a situaciones *verdaderamente* educativas y, en el sentido en que vengo argumentando en esta tesis, “justas”... ¿Cuál sería su conocimiento experto? ¿Cómo se genera?

Van Manen plantea bien la situación al decir:

Los debates sobre las relaciones entre teoría y práctica (la traducción del conocimiento teórico en conocimiento práctico y viceversa) tienden a partir del supuesto epistemológico de que la solución a la buena práctica reside en conceptualizar una relación reflexiva entre teoría y práctica. Una relación reflexiva tiene en cuenta la naturaleza crítica, perspectivista y cultural de las teorías científicas, así como las implicaciones de la génesis psicológica (cognitiva) y social (ideológica) del conocimiento para la realidad viva de las relaciones pedagógicas. [...] Independientemente de que se dé prioridad a la teoría o a la práctica, a lo psicológico o a lo ideológico, en cualquier caso parece que no es fácil desprenderse de **una epistemología que, en primer lugar, ya está comprometida con una distinción intelectualizada entre teoría y práctica**. Por esta razón he sugerido que la noción de **tacto pedagógico** puede permitir una tercera opción. (van Manen, 1995; p. 43; el destacado es mío)

Recuérdese que, dicho de manera muy simple, el “maestro” (en el sentido en que lo introduje en el capítulo 5) lo es porque ha cuidado, y cuida, de sí (se ha formado y sigue formándose) y porque vive conforme a esos principios éticos, desarrolla un modelo de vida que “inspira” a su alumnado. Pensemos en Sócrates (maestro prototípico) ¿cuál sería su conocimiento *experto*?

No soy muy capaz de “cristalizar” bien las incomodidades que me genera la idea de equiparar el conocimiento docente con un “conocimiento experto”, sobre todo, traído de la mano del trabajo, entre otros de D. Schön (cuyo foco estaba, como se sabe, en los procesos de formación de personal adscrito a profesiones muy técnicas, como medicina) y de los procesos de reflexión entendido como un proceso de reflexión “racional”, descrito desde una perspectiva cognitivista (Pérez Gómez, 1998) o, incluso, recurriendo a los supuestos de la *Teoría de la Elección Racional* o a una racionalización del “sentido común informado”, como guía de la práctica (Gimeno Sacristán, 1998).

Por eso, me sitúo más cercano a la idea de “tacto” pedagógico, que ya introdujera Herbart, y que remite a la idea de que el “conocimiento docente” que permite desarrollar la docencia no es el producto de una “intelectualización” o racionalización del actuar docente (ajustado a algún tipo de conocimiento “experto”, generado ya sea por la reflexión propia o externamente inducido”) sino a una forma alternativa de entender el tipo de conocimiento inmediato, contextual, no racionalizable en el acto, de afrontar la práctica, que va “encarnado” en el docente (“Un profesor es un hombre culto que sabe enseñar. Está

cualificado por su educación y su formación” Stenhouse, 1975; p. 6), como resultado de un proceso de autoconstrucción personal y docente (haber emprendido un camino de perfeccionamiento ético y estético) y que describe mucho mejor la inmediatez e inherente *irreflexividad* que realmente ocurre en el proceso de didáctico.

El tacto no puede reducirse ni a una base de conocimientos intelectuales ni a un conjunto de habilidades que medien entre la teoría y la práctica. Más bien, se ofrece una tercera opción al darse cuenta de que el tacto posee su propia estructura epistemológica que se manifiesta en primer lugar como un cierto tipo de actuación: una conciencia intencional activa de la interacción humana reflexiva. Lo interesante del tacto es precisamente que es insensible a las distinciones tradicionales teoría-práctica. Al mismo tiempo, sabemos intuitivamente que el tacto debe permanecer siempre receptivo al contexto social de la vida humana. En otras palabras, el tacto no debe considerarse ni una forma teórica de conocimiento ni una práctica social preteórica; y aunque la noción de tacto es inherentemente un factor de estilo personal de cada profesor, también es al mismo tiempo una noción ética intersubjetiva, social y cultural. **Tener tacto es, por definición, una preocupación moral: siempre tenemos tacto por el bien del otro (el niño).** En este aspecto, el tacto se distingue de la diplomacia, la etiqueta, etc., que pueden servir a otros intereses. (van Manen, 1995; p. 43; el destacado es mío)

Por otra parte, la idea de convertir la enseñanza en un acto de permanente ejercicio *metarreflexivo*<sup>307</sup> (tanto como forma de guiar la acción como recursos para la formación y el perfeccionamiento docente), lo que parece llevar implícito no es sólo un supuesto epistemológico similar al que se asume desde las posiciones más tradicionales sobre la formación docente (dualismo teoría-práctica y la posibilidad de mejorar la educación por la simple vía de mejorar la racionalización de las prácticas para dirigir al mejor aprendizaje, como apuntan Sierra & Pérez Ferra, 2007), sino que, también, de algún modo, lleva implícita una desconfianza hacia las posibilidades del buen actuar docente:

¿Por qué deberíamos exigir que todo lo que uno hace como profesor requiera una reflexión crítica, razones o justificaciones? Molander (1992) y Socket (1987) han hecho una sugerencia provocativa. Han sugerido que **son la duda y la desconfianza en ciertas**

---

<sup>307</sup> No es posible concebir la enseñanza y la educación como un ejercicio no reflexivo. Desde que partimos de la premisa de que es un acto intencional, implícita va ya la idea de que supone una reflexión. La invocación a la práctica reflexiva supone una especie de proceso de meta-reflexión. Implica un proceso de pensar sobre lo que estás pensando, cómo lo estás pensando y por qué lo estás pensando, bajo el supuesto y premisa de que es eso lo que está guiando la acción. Para van Manen, esta concepción intelectualista de la acción educativa no sólo es errónea, sino que induce una especie de “escisión” del yo docente que no puede conducir a la buena docencia (van Manen, 1995).



**prácticas las que pueden requerir razones o justificaciones.** De hecho, a veces podemos poner un énfasis equivocado en la reflexión crítica en la enseñanza. **El objetivo de la reflexión crítica es crear duda y crítica sobre las acciones en curso. Pero, evidentemente, no es posible actuar de forma reflexiva y segura de uno mismo dudando al mismo tiempo de uno mismo.** Si los profesores intentaran ser constantemente conscientes de forma crítica de lo que hacen y por qué lo hacen, inevitablemente se volverían artificiales y se tambalearían. Perturbaría la epistemología funcional de la práctica que anima todo lo que hacen. (van Manen, 1995; p. 48)

Por otra parte, el énfasis permanente en el pensamiento y los procesos de reflexión del profesorado están centrados en lo que es el proceso de subjetivación del sujeto docente, por lo que el conocimiento “experto” del docente, aún generado por esta vía, ***me sigue recordando a una lógica muy centrada en la mejor forma de dirigir al alumnado*** (la técnica que permite hacerlo). ¿Dónde está aquí la voz del alumnado? ¿Del que se educa?

En suma, la idea de currículo en acción y profesional reflexivo (sobre todo algunas derivadas empiristas y racionalistas de la misma), lo que han hecho es, si acaso, en ese momento histórico, aportar una concepción de la enseñanza **aparentemente más emancipadora para el profesorado, pero desde luego no para el alumnado, que sigue siendo pastoreado.** La diferencia estriba en que la dirección ahora no viene de un curriculum inspirado técnicamente por una teoría educativa, por una directriz explícitamente gubernamental (en realidad sí, porque el docente deliberativo ha sido preformado como agente de la administración y, en España, nunca dejó de existir una prescripción curricular) sino que ahora viene de un “curriculum en acción” perfilado (o aparentemente perfilado) por las decisiones del docente en el aula<sup>308</sup>.

Y es que, de manera sinérgica al desarrollo de este ambiguo proceso, aparentemente emancipatorio del profesorado (del cual la propia Didáctica es, en parte, responsable), se empieza a producir otro proceso por el cual se pasa de interpretar al alumno como ***productor e intérprete, de medirlo y representarlo, y de una pedagogía basada en la transmisión,*** a concebir al alumno como un ser necesitado de un “***desarrollo integral***”, a ***tratar de conocerlo***,...en suma, se pasa a **una pedagogía centrada en la adquisición (en el aprendizaje).**

---

<sup>308</sup> Replicando el análisis foucaultiano, podría decirse que, de nuevo, el mecanismo de poder se oculta e incardina en las mentes de los sujetos que conforma (ahora dirigidos a un permanente escrutinio sobre sí mismos, como *profesionales reflexivos*), desarrollando su poder directivo sin que sea evidente (queda oculto tras una muy limitada y meramente retórica autonomía docente y de los centros).

[...] la “aprendizaje” de la educación. Se trata del cambio en el discurso, la política y la práctica educativos hacia los alumnos y su aprendizaje. Este giro se presenta a menudo como una respuesta a las prácticas educativas de arriba abajo que se centran en la enseñanza, el currículo y, de forma más general, en el aspecto “input” de la educación. El giro hacia el aprendizaje también se presenta como una respuesta a las prácticas autoritarias, en las que la educación se considera un acto de control, no muy diferente de la noción de Paulo Freire de “educación bancaria”. Desde esta perspectiva, **el giro hacia el aprendizaje se considera un movimiento progresista en el que, en lugar de los profesores y el plan de estudios, los alumnos y su aprendizaje son el centro.** Esta forma de ver y hacer la educación se apoya en las teorías constructivistas del aprendizaje en las que se argumenta que, al fin y al cabo, los alumnos tienen que formar sus propias mentes y llegar a sus propios entendimientos, algo que, obviamente, los profesores no pueden hacer por ellos. (Biesta, 2020; p. 91; el destacado es mío)

Sin embargo, el propio Biesta ya se encarga de señalar que, con el cambio al lenguaje del aprendizaje “algo se perdió por el camino”:

Aunque este “nuevo lenguaje del aprendizaje” ha hecho posible expresar ideas y puntos de vista que eran bastante difíciles de articular a través del lenguaje de la educación, otros aspectos de nuestra comprensión de lo que es o debería ser la educación se han vuelto cada vez más difíciles de articular. Algo se ha perdido al pasar del lenguaje de la educación al lenguaje del aprendizaje. (Biesta, 2005; p. 55)

Es, también, la época en la que se empieza a hacer visible lo invisible de la escuela: surge la idea de la existencia del “*currículum oculto de la escuela*”. Se produce un giro desde el énfasis en los factores genéticos a los factores ambientales y culturales, como explicativos de los resultados escolares y, con ello, desde las posiciones deterministas “a priori” se transita a posiciones más posibilistas, más “evolutivas”, que sitúan fuera del sujeto las **oportunidades**, atendiendo a los recursos y estímulos que se pongan a su disposición (también esto se percibe como un giro hacia una pedagogía más progresista, aunque, como ya expliqué más atrás, apoyándome en Benner, 2015, tanto las explicaciones genetistas como las ambientalistas son, ambas, bastante **parapedagógicas**)<sup>309</sup>.

La constitución del niño como “sujeto en desarrollo”, cambió la posición del docente y la definición de su rol en relación al educando: pasa a ser un “evaluador”, en el sentido de

---

<sup>309</sup> Como demuestran las numerosísimas experiencias que, a partir de la autonomía docente y el desarrollo de procesos verdaderamente educativos y no meramente performativos son capaces de educar en los contextos y en las condiciones más adversas.

determinar el punto de su desarrollo se encuentra el alumno (no sólo en términos de adquisiciones de contenidos) y, a partir de ese “juicio” actuar después como un educador/pedagogo buscando las formas de hacerlo avanzar. Este nuevo planteamiento trajo consigo un incremento notable de la retórica de la autonomía docente: se desvinculó, en buena medida, la práctica en el aula de su dependencia directa y subordinada con la selección, secuenciación y evaluación del currículum (el currículum pasa a ser descrito como un texto que debe ser “interpretado” por el docente). Es la época en la que el examen se vuelve obsoleto e innecesario, la evaluación (continua) se convierte en una **herramienta formativa** en lugar de buscarse una clasificación sumativa. **Se pasó de una educación centrada en el docente, en la que era el niño quien tenía que sintonizarse con la pedagogía, a una educación centrada en el alumnado que busca sintonizarse con el alumnado (no a la inversa).**

Hay que decir también, siguiendo a Labaree, con respecto a las tendencias pedagógicas progresistas, que la percepción es que calaron más en las “retóricas” de los docentes que en las prácticas. Y que, cuando lo hicieron, se aproximaron más a una adaptación ritual y estereotipada de las propuestas progresistas:

El examen histórico de Larry Cuban (1993) sobre “Cómo enseñaban los profesores” a principios y mediados de siglo concluye que las prácticas docentes mostraban, en el mejor de los casos, un híbrido de prácticas progresistas y tradicionales, que estos híbridos se basaban principalmente en los elementos más formalistas y fácilmente adaptables del progresismo, y que se limitaban en gran medida a los cursos inferiores<sup>310</sup>. (Labaree, 2005; p. 186)

Pero, en cualquier caso, todas estas mutaciones positivas y progresistas en la enseñanza, propiciaron también nuevas posibilidades para nuevos tipos de relaciones de poder y prácticas políticas. Estas nuevas formas de relación pedagógica en el aula introducen lo que Bernstein denomina “**prácticas pedagógicas invisibles**”<sup>311</sup> (Bernstein, 1993 p. 79-80; el destacado es mío):

La **pedagogía visible** (y hay muchas modalidades) pondrá siempre énfasis en la *performance* del niño, en el texto que se crea y la medida en que ese texto se ajusta a los criterios. Así,

---

<sup>310</sup> Seguramente, salvando las distancias cronológicas, si se hubiese hecho un estudio similar al de Cuban en la España de los 80 y 90, se hubiera encontrado un panorama similar.

<sup>311</sup> El trabajo de Bernstein también formó parte de la selección de Gimeno y Pérez Gómez en “*La enseñanza: su teoría y su práctica*”. Con este hecho quiero subrayar cómo este tipo de conocimiento pasó a formar parte de los elementos de reflexión que definieron la didáctica que empieza a desarrollarse en nuestro país a partir de 1980.

los adquirentes quedarán clasificados de acuerdo con el grado en que se ajusten a los criterios. Una pedagogía visible confiere importancia al producto externo del niño. Las pedagogías visibles y sus modalidades operarán para producir diferencias entre los niños: son necesariamente prácticas estratificadoras de transmisión, consecuencia del aprendizaje tanto para los transmisores como para los adquirentes. Conviene añadir que el hecho de que la pedagogía visible tenga reglas explícitas de orden regulador y discursivo no significa que no existan mensajes tácitos, sino sólo que su significado debe entenderse en el contexto de la pedagogía visible.

En el caso de la **pedagogía invisible**, sólo el transmisor conoce las reglas discursivas (las reglas del orden de la instrucción) y, en este sentido, **una práctica pedagógica de este tipo (al menos en principio) es invisible para el adquirente, fundamentalmente porque el adquirente, y no el transmisor, llena el espacio pedagógico**. El presente concreto del adquirente es manifiesto, en vez del pasado abstracto/abstraído del discurso controlador. Las pedagogías invisibles, tienen menos que ver con la producción de diferencias estratificadas explícitas entre los adquirentes, porque aparentemente están menos preocupadas por el ajuste del texto del adquirente a una norma externa común. Su centro de interés no está constituido por la performance “graduable” del adquirente, sino por los procedimientos internos del mismo (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales) A consecuencia de los cuales se crea y experimenta un texto. Se considera que todos los adquirentes comparten estos *procedimientos de adquisición*, aunque su realización en textos creará diferencias entre adquirentes.

La introducción de desarrollos didácticos basados en **pedagogías invisibles** disuelve (al menos hasta cierto punto) la división formal del espacio y el tiempo, y la autoridad del docente, que son fundamentales para la escuela disciplinaria y, también, lo que es más importante, la valoración y ordenación de las diferencias organizativas (edad, capacidad, categoría) se sustituyen por la valoración de las diferencias individuales y la singularidad en lugar de la comparación (hay una clasificación y una enmarcación débiles). La consecuencia de ello es que *la norma* deja de ser visible, se hace más hincapié en el aprendizaje que en el rendimiento y se desplazan las reglas de secuenciación del aprendizaje.

El trabajo de Bernstein resulta de particular interés a nuestros efectos porque nos ofrece un marco de análisis de ese “espíritu progresista” y aparentemente reformador de la escuela pastoral y gubernamental y poder determinar si eso facilitó su evolución hacia un *ethos* escolar más justo. En términos de Bernstein, lo que se produce es un cambio en “la

gramática escolar”, en los principios de ordenación de la práctica pedagógica que son diferentes en el caso de las pedagogías visibles o en las invisibles.

Este “tránsito” que se va experimentando en la educación de la posguerra y que va cambiando, progresivamente, desde modelos didácticos más tradicionales, centrados en el docente, transmisivos o “visibles” a modelos didácticos más “progresistas”, centrados en el alumnado, constructivistas o “invisibles” poseen también su “cara oculta” que debe ser considerada (sobre todo a la búsqueda de una reconceptualización de la justicia escolar): “Aunque las pedagogías visibles e invisibles son en apariencia tipos opuestos, demostraremos que ambas llevan consigo supuestos de clase social” (Bernstein, 1993; p. 83).

En primer lugar, y como el propio Bernstein (1998) ya se encargó de explicar, las capacidades y competencias de las familias para poder apoyar los procesos de aprendizaje escolar de sus hijos, bajo el supuesto de pedagogía “invisibles”, será mucho más heterogéneo y disperso. De este modo, el alumnado procedente de familias socialmente desfavorecidas queda mucho más expuesto y se generan nuevas formas de diferenciación y de categorización<sup>312</sup>. Lo que aparentemente es un incremento de la justicia en las relaciones pedagógicas dentro del aula (más democráticas, más deliberativas, menos transmisivas), se trueca con facilidad en injusticia social (por la vía de que el capital cultural de las familias se vuelve más determinante, aún, que en el modelo anterior), con el agravante de que ni el niño, ni los docentes ni las familias son capaces de darse cuenta de dónde está el problema (con la consiguiente tendencia a “introyectar” la responsabilidad por el propio fracaso).

Por otro lado, el nuevo *ethos* del aula, mucho más abierto y comunicativo, sin duda mucho más positivo en muchos sentidos, también trae consigo un mayor nivel de autorrevelación del niño, una mayor *intimidad* y, también una mayor exposición y capacidad de control:

Esta es la “patología” de la pedagogía invisible. Una intensificación del poder, si se quiere, ya que el niño en su totalidad se abre a la mirada pedagógica experta del maestro, un maestro que ahora no diferencia al niño en función de indicadores externos de rendimiento, sino que entiende al niño en términos de sus diferencias interiores. Es dentro de las temporalidades sutiles y condicionales del desarrollo donde la infancia y el alumno

---

<sup>312</sup> ¿Qué otra cosa son si no, los Programas de Diversificación Curricular o los Programas de Mejora del Aprendizaje?

son “confeccionados”, y normalizados, por lo que MacNaughton (2005, p. 30) llama “verdades oficialmente sancionadas sobre el desarrollo del niño”. (Ball, 2017; p. 21)

Obsérvese que, con ello, pese a crear un entorno escolar mucho más acogedor y agradable para el alumnado y pese a que no necesariamente tendría por qué ser así, las interpretaciones que se tienden a hacer de todo esto, de los procesos escolares progresistas, sobre todo en situaciones de aula masificadas, conducen a confundir “progresismo” con “buenismo” o “sobrepotección” del alumnado. En los sitios en los que esto ocurrió, tampoco podemos decir que se incrementase la justicia escolar, puesto que, en el fondo hay un claro apartamiento de la idea de “trabajo de sí” requerido para el acceso a la auténtica formación. Creo que es a esta idea a la que apunta Foucault cuando dice:

Toda la evolución de la pedagogía contemporánea, con el fin irreprochable de preservar al niño de los conflictos adultos, acentúa la distancia que separa, para un hombre, su vida de niño de su vida de hombre ya hecho. Es decir, que para ahorrarle conflictos al niño, lo expone a un conflicto mayor, a la contradicción entre su vida de niño y su vida real. (Foucault, 1984; p. 96)

En el mismo sentido se ha expresado Allen (2014), en su libro *Violencia Benigna*, al observar cómo resulta difícil percibir en este modelo de escuela progresista un entorno potencialmente emancipador. Más concretamente, Allen considera que

La historia de la escuela monitorial debe situarse junto a la de su rival, la escuela de formación moral, que inauguró una tradición educativa en la que el “juego libre” y la “responsabilidad democrática” entraron en el paisaje educativo. Esta tradición ensalza las pedagogías que prestan atención al entorno natural y a las disposiciones del niño. **El niño se sitúa, muy explícitamente, en el centro de un esquema moral que es tanto o más pernicioso por la habilidad con que disimula sus actividades. Dar prioridad y escuchar al niño, responderle, en los propios términos del niño, incrusta al niño más firmemente en un marco de poder que se ha generalizado tanto que apenas se percibe.** (Allen, 2013; el destacado es mío)

De alguna manera, la paradoja evidenciada por Bernstein, trae consigo una **intensificación de las formas de poder**. Podríamos decir que, mientras que la escuela *moderna*, pastoral, ajustada al esquema del panóptico de Bentham, se basaba en un modelo de poder vertical y explícito (Foucault lo hace muy evidente en *Vigilar y Castigar*, 1976), **la escuela progresista ejerce un esquema de poder mucho más sutil e intrusivo**, asimilable al tipo de poder que Foucault describe como “técnicas polimorfos del poder”, en la *Introducción a la Historia*

de la Sexualidad (2007), más omnipresente pero imperceptible, vinculado a la idea de *pedagogización del conocimiento* (Bernstein, 1998) o, aplicando una expresión equiparable que sugiere el propio Bernstein, de *subjetivación por la vía de la enseñanza* (no dice *del aprendizaje*, que sería lo esperable y lo propio) **y, por ello, más eficaz en la constitución de la subjetividad dirigida externamente** (lo que es contrario a una justicia educativa).

Las reflexiones realizadas evidencian cómo las políticas neoliberales están tejiendo una “tela de araña” que, bajo apariencia de un discurso amable y protector, pretenden instrumentalizar la educación, desenfocando su verdadero sentido, la perfección del ser humano o realizando una transposición en la que la persona queda relegada a mero elemento productivo. **Esto representa una pérdida de su libertad para decidir**, así como de su identidad, tergiversando la comprensión de los fenómenos educativos que pasa a residir en una forma específica de explicación, ajena a su causalidad inmanente (Ibarra, 2013). Por consiguiente, la tradición cultural, la construcción de la identidad a través de la genealogía de la persona se tornan contingentes y mudables, convirtiendo al individuo en mero instrumento de generación de riqueza. (Pérez Ferra et al., 2018; p. 315)

Llegados a este punto quizá sea más conveniente que nunca recordar una cuestión, básica en Foucault y a la hora de interpretar a Foucault, que es la diferencia entre “poder” y “dominación”. **Foucault no concibe las formas de poder de manera negativa, sino positiva y productiva.** Cuando Foucault habla de relaciones de poder se refiere a todas aquellas relaciones existentes y posibles entre *sujetos libres* en los que unos tratan de orientar, conducir, e influir en la conducta de los otros (Varela, 2001).

Las relaciones de poder son, pues, relaciones que adoptan distintas formas y producen en distintos niveles. Se caracterizan por ser relaciones móviles, Inestables, no prefijadas de antemano, relaciones por tanto modificables y que incluso, en ocasiones, se pueden invertir. Son pues relaciones que sólo pueden existir en la medida en que los que participan en ellas son sujetos libres, sujetos que no están completamente a merced unos de otros, y que pueden utilizar estrategias que van desde la huida o el engaño, hasta la resistencia violenta. Las relaciones de dominación son, por el contrario, aquellas permanentemente disimétricas **en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada.** Según Foucault **no puede en consecuencia existir una sociedad sin relaciones de poder, y de lo que se trata es de que los miembros de cada sociedad se doten de las normas de derecho, de una moral, de un ethos y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación.** (Varela, 2001; p. xi; el destacado es mío)



La interpretación que hace Lazaroiu de todo ello nos permite enlazar de nuevo con el problema de la autoconstitución ética, dominante en el tercer Foucault, de la que partimos en el capítulo anterior, como fundamento de un análisis para la justicia en educación:

Foucault redefine el poder para incluir la agencia como autorregulación, a través tanto de las tecnologías del yo como de la autoconstitución ética. **Las pedagogías modernas son tecnologías seculares del yo en las que la autorregulación y el autoexamen ocupan un lugar central.** Los individuos están continuamente en proceso de constituirse a sí mismos como sujetos éticos a través de las tecnologías del yo y de la autoconstitución ética. (Lazaroiu, 2013; p. 822)

Es decir, la idea que se abre paso tras la lectura de esta concatenación de citas es que a lo largo de este periodo de “escuela progresista” (que comenzaría a partir de los años 50 del S. XX) se produce un “giro” en las relaciones pedagógicas dominantes en el aula, que aparentan una “apertura” y un abandono de las técnicas de poder puramente pastorales y disciplinarias, para avanzar hacia un modelo de escuela más “democrático” y pluralista y, por eso, podríamos pensar “más justo”, desde el punto de vista educativo.

Sin embargo, el efecto que genera es el de introducir una forma de “poder” que sigue influyendo en los procesos de subjetivación orientados a la producción de sujetos “domesticados”, pero ahora de forma mucho menos evidente y explícita, por la vía de la interiorización de la “norma” por los propios sujetos, integrándola de manera voluntaria e imperceptible en entornos que parecen ser menos alienantes. Y por ese mismo efecto, por su sutileza y omnipresencia, **resultan serlo mucho más.**

El poder se incardina en los cuerpos, en las prácticas, en los gestos de los seres humanos, pero también en los pensamientos, en las representaciones y en las racionalizaciones y hasta en el propio reconocimiento de nosotros mismos. Por esto cuestionar las formas capitalistas de vida implica conocer las formas insidiosas mediante las cuales operan poderes y saberes específicos, pero a la vez asumir en nuestra propia existencia la renuncia a un reconocimiento, a una identidad que nos ha sido asignada. **La lucha contra el poder implica la elaboración de una ética alternativa de la existencia. Así se explica que en los últimos años de su vida Foucault estuviese obsesionado por proporcionar algunas claves sobre la producción social de la subjetividad: ¿cómo fundar una ética autónoma, una ética, por tanto, que no se base ni en prescripciones religiosas ni en normas jurídicas coactivas?** (Álvarez-Uría & Várela, 1999; p. 17; el destacado es mío)



Dicen Álvarez-Uría & Várela (1999; p. 13) que “Un pensamiento anticapitalista es por definición antinormativo, intempestivo, es decir, es un pensamiento que se pregunta por sus propias condiciones de posibilidad” y es en esta idea, en la imposibilidad de que un pensamiento y una actitud de este tipo pueda surgir en el marco de la escuela “progresista”, en la que ubico el punto a partir del cual comienza la exacerbación de la injusticia educativa que vivimos actualmente y que algunos (Pinar, 2004) han calificado de “pesadilla”.

El problema radica, tal vez, en que esta escuela progresista y “democratizada”, que “dulcifica” y “opaca” las formas disciplinarias previas de la escuela, surge en un *ethos* social (el que se impone entre 1950 y 1980, aproximadamente) dominado por las posiciones progresistas socialdemócratas que conducen a la creación de los estados de bienestar. En ese contexto, mucho más igualitario, estas formas de subjetivación “difusas e imperceptibles”, orientadas hacia la conformación de “sujetos adaptados” **voluntariamente** a ese entorno, aún desigual, pero menos desigual y más social que los conocidos anteriormente (y que los que vendrán después), crecen de manera indiscutida (en la medida en que crece el bienestar). **Hasta los sectores progresistas abrazaron la asociación sintética entre escuela-educación-formación de capital humano como sinónimo de progreso.** Y, en general, desde la escuela y la política sobre la escuela se reparte un sentimiento generalizado de estar logrando la justicia a través de la educación (del cual aún hoy muchos seguimos contaminados).

Las consecuencias de estas nuevas formas de poder “incardinadas” en los sujetos escolares (docentes y alumnado) y en las formas de subjetivación escolar se harán notar más, y mucho más crudamente, en la transición abrupta que se produce hacia lo que podríamos denominar las sociedades “neoliberales”. Podría decirse, por tanto, que en la etapa de la escuela progresista, esos mecanismos sutiles e imperceptibles de subjetivación se mantuvieron del lado de ser un *poder* (llamémosle, positivo, aunque eso sería forzar el concepto foucaultiano) en el juego poder/dominación, mientras que a partir del “giro neoliberal” que le siguió esas mismas formas de subjetivación pasaron a ser *relaciones de dominación*.

A partir de las reformas Thatcher-Reagan, a principios de la década de 1980 (Shafik, 2022), se impone de manera cada vez más clara y hegemónica una concepción meritocrática, tecnocrática y performativa de la educación escolar, asociada a la idea de que la educación debe adaptarse a las necesidades del desarrollo económico; procurando no formar personal que no tenga posibilidades de incorporación al mercado de trabajo, insistiendo además en

la necesidad de que la educación prepare para la innovación, y que la planificación económica debe ir acompañada de una planificación educativa. La educación se considera no como un bien de consumo, sino más bien como inversión, se supone que el sistema educativo “producirá” los recursos humanos (es significativa la expresión “capital humano” utilizada) que se requieren para el crecimiento de la economía, si bien se admite la existencia de desfases entre la llamada demanda social de educación y la capacidad del sistema educativo para satisfacer dicha demanda.<sup>313</sup>

Se va imponiendo a lo largo de este periodo la idea de que la educación y las escuelas deben ser gobernadas por las leyes del mercado y administradas de manera empresarial. El avance de la ciencia y la tecnología, así como las necesidades del crecimiento económico y la producción, también requieren que la educación sea rentable y tenga una productividad máxima<sup>314</sup>.

El auge del “nuevo lenguaje del aprendizaje” y la “aprendificación” (Biesta, 2020a), al que aludí más arriba, contribuyeron a ello en gran medida. La cuestión es que **el giro hacia el aprendizaje, en sí mismo, deja a la educación como un proyecto vacío, porque la idea de orientar la educación hacia el “aprendizaje” no dice mucho**. El objetivo de la educación nunca es que los estudiantes simplemente “aprendan” (eso lo hacen espontáneamente en todo momento, en todo lugar), lo que interesa a la educación es **“que aprendan algo, que lo aprendan por una razón y que lo aprendan de alguien”** (Biesta, 2020a; p. 91). Nuevamente, el problema es que el lenguaje del aprendizaje tiende a hacer invisibles las cuestiones del contenido educativo, del propósito y de las relaciones educativas<sup>315</sup> que deben/pueden promoverse (o que asume que la respuesta a estas preguntas ya está clara y decidida) y entonces, los poderes incardinados pueden actuar, de manera subrepticia.

---

<sup>313</sup> Hablé de ello en el capítulo 4, al describir la asociación simbiótica de la política con la Teoría del Capital Humano.

<sup>314</sup> Remito al análisis que ya hice en relación con el desarrollo del sistema educativo en España, donde señalé que las ideas de “democratización” empezarán a llegar de manera explícita mucho más tarde, pero que se anticiparon con algunos de los planteamientos de la Ley General de Educación de 1970, sobre todo en lo que hace a los planteamientos “tecnocráticos” (paradójicamente, en nuestro contexto, la “neutralidad” tecnocrática representaba un avance hacia la democratización). Y, en un lapso de poco más que una década, ya empieza a “virar” en el sentido de las reformas neoliberales que se empezaban a desarrollar en Europa con la LOGSE. En suma, si bien hay una “disincronía” en el desarrollo de las fases, España reprodujo en buena medida la evolución general que estoy reconstruyendo aquí.

<sup>315</sup> Desoyendo las voces que, desde la Didáctica reclamaban un atención al contenido explícito de ese aprendizaje, lo que me vuelve a llevar a Guarro (2002), a Pérez Gómez (1998, 2002, 2006) y a Torres (2000, 2012), entre otros.

De este modo, la “burbuja” progresista que había surgido de forma vaga y frágil en el periodo del estado del bienestar posterior a la II Guerra Mundial se “pinchó”. Empieza a surgir una escuela mercantilizada, empresarial, formada en relación con la lógica de la competencia<sup>316</sup>, entre alumnos, profesores, escuelas y, en general, entre naciones, a través de las técnicas de los exámenes internacionales, y en relación con ello, en la economía global.

Las “políticas invisibles” que dejaban un margen amplio a la “interpretación” del alumnado por parte del docente (a través de su conocimiento *esotérico* del alumnado) “casan” mal con las nuevas políticas educativas que buscan recuperar, como posiblemente nunca antes, un énfasis en la matematización y en el “control sobre la enseñanza y el aprendizaje”. Pero estas tendencias neoliberales (que podríamos calificar de exaltación patológica de la vieja gubernamentalidad) se “funden” ahora con esas “pedagogías blandas” que se habían venido desarrollando durante la fase progresista, que se ponen a su servicio.

En el capítulo 4 ya hice algunas reflexiones acerca de lo que esta “fusión” supuso en términos prácticos políticos generales y, en particular en el terreno de la educación. Como consecuencia de todo ello, la figura del profesional docente que se había ido constituyendo durante el periodo progresista anterior como un profesional con relativa autonomía de juicio y reflexivo, asociado a su carácter de “experto”, se empieza a convertir en un problema: escapa a las políticas de control social asociado al de la propia escuela. Los controles burocráticos, administrativos y el permanente sometimiento a una política de evaluación del desempeño (alimentado por el empirismo que el propio discurso docente introdujo) han acabado dando forma también a un *nuevo sujeto docente neoliberal* que Allen caracteriza muy bien:

Estas técnicas y disposiciones educativas se encuentran unas junto a otras y adquieren forma funcional en el infeliz y excesivamente comprometido personaje del educador actual. **El extraño ensamblaje que forma el educador contemporáneo es, de hecho, la clave para entender cómo funcionan unas tradiciones educativas tan diversas, deformadas y aparentemente contradictorias.** Por supuesto, la genealogía está especializada en el estudio del personaje (Ridley, 1998) -algunos dirían que en el asesinato del personaje- y es adecuada para este modo de análisis. No hay más que buscar en *Sobre la genealogía de la moral* de Nietzsche un marco conceptual que nos permita empezar a entender la subjetividad del educador. En efecto, se podría argumentar que el educador hereda

---

<sup>316</sup> Tanto en el sentido de competitividad como en el sentido de orientada al desarrollo de *competencias*.

rasgos de carácter y disposiciones de los seis principales tipos de personalidad esbozados en ese texto. **El educador es a veces esclavo, sacerdote y científico, e incluso puede mostrar rasgos derivados del noble, el filósofo y el artista** (véase Ridley, 1998, para un análisis detallado de estos tipos de personalidad). **Sufriendo estas posiciones evaluativas conflictivas, el educador no tiene un hogar natural y se ve obligado a pasar de una a otra en busca de un arraigo y una seguridad que le siguen siendo siempre esquivos.** (Allen, 2018; p. 59; el destacado es mío)

En esta “acumulación” sintética de la forma en que se construye la idea actual del educador, resultado de lo que podríamos denominar un auténtico proceso de *deconstrucción*, aparecen, efectivamente, rasgos de todas las tendencias y modelos de subjetivación que se han dado en el pasado: tenemos por un lado la recuperación del educador como “guía moral” (*educador para la vida*, que diría H. Arendt, 1996) al que se le pide que desconsidere el énfasis en los contenidos (disciplina) en favor de las “competencias”; por otro lado, tenemos al profesor *dirigido y gobernado* por unas imposiciones curriculares y unas estructuras burocráticas que le restan toda autonomía, al tiempo que se le responsabiliza, como nunca antes, de los resultados escolares.

[...] lo que la atención disciplinaria sostenida a la instrucción o la enseñanza o la pedagogía (ya sea del tipo crítico o tradicional) consiguió fue tender trampas intelectuales y políticas al docente. El poder y la responsabilidad acompañan al mandato de la educación. El alumnado pasa a depender del docente para aprender: ésa es la trampa intelectual. Y es el docente quien se pasa a hacer responsable del aprendizaje del alumnado: ésa es la trampa política. (Pinar, 2015; p. 19)

Este esquema perverso de presiones, responsabilizaciones, pretensiones contrapuestas y expectativas sociales, todas ellas depositadas sobre las espaldas del docente, generan también el extraño *mix* por el cual se le pide que actúe, simultáneamente, de *gestor de los procesos de selección meritocráticos*, responsable de sacrificar vidas y carreras en el altar de la *excelencia, el mérito y la productividad* y, al tiempo, de *promotor de las aspiraciones de realización personal de todo su alumnado*, proponiéndosele que introduzca contenidos como el *mindfulness* que ayuden al alumnado a *aceptar relajadamente su destino*. Se le sitúa en la posición de “experto” de la enseñanza, pero que debe nutrirse de conocimientos expertos provenientes de la neurociencia, la psicolingüística y otras disciplinas afines como forma de dirigir técnicamente, y desde fuentes solventes, los conocimientos *esotéricos* que, hasta ahora, generaba la propia pedagogía escolar.

La supresión progresiva de la ciencia didáctica, ha sido sustituida por lo estatuido, quedando el profesorado al libre albedrío de decisiones ajenas, alejadas del conocimiento didáctico. [...] Las consecuencias son demoledoras, ya que a la ciencia didáctica se le ha privado de la posibilidad de desarrollarse para aportar soluciones mediante la indagación que genera la relación teoría-práctica. De este modo el profesorado queda al margen de toda posibilidad de tomar decisiones propias de modo justificado, en las que el referente sea el ámbito disciplinar en el que debe ser competente. **Los puentes para construir teoría desde la práctica y dar respuesta a la práctica desde la teoría ya no existen, científicamente hablando, y el profesorado dispone de un desarrollo curricular que, a modo de “guía turística”, le marca los pasos por donde tiene que ir, sin otras opciones ni itinerarios.** (Pérez Ferra et al., 2018; p. 315; el destacado es mío)

Todo ello conlleva una *refabricación* del profesor como *técnico*, inserto en una estructura también técnica de producción en masa de humanos amoldados, a través de una proliferación de esquemas, programas y métodos que se espera que el profesor “siga”, utilice y “haga suyos” (como, por ejemplo, en Canarias, podemos citar el programa *Brújula*<sup>317</sup> y en general, toda la paleta de recursos *pret a porter* con la que la floreciente industria del *Edutech* pretende aligerar la carga del docente, previamente abrumado por la Administración y una redefinición intensificada de las exigencias asociadas al desempeño de su rol). Todo ello como resultado de una “contaminación” de la gestión pública con la gestión privada, al pasar a ser la educación ya no sólo un campo de desarrollo de una política pública, de interés para el buen gobierno del Estado, a ser, además, un campo de negocio empresarial, como resultado de la inflación del interés social por la *formación*<sup>318</sup>, vinculada a la proliferación del *homo economicus*.

La mirada empresarial sobre la educación, y sus preocupaciones financieras correspondientes, lleva a enfocarse en la cuestión del *gasto*; y los salarios del profesorado son el principal gasto educativo. Por ello, es grande la tentación de reducir estos gastos disminuyendo el número de docentes a través del uso de tecnologías educativas (por ejemplo, modelos de aprendizaje mixto), o desregulando la acreditación para la docencia y el acceso al empleo docente (la *uberización* de los docentes ya llegó a las universidades, no es descabellado pensar que se extienda al resto de niveles del sistema educativo) o, directamente, empleando docentes no cualificados y capacitándolos de manera superficial ofreciendo un recetario de “*lo que funciona*”, sustituyendo su competencia y saber hacer por

<sup>317</sup> <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ate/2018/06/20/19794/>

<sup>318</sup> Sería más apropiado emplear la expresión “capacitación” (Marrero Acosta & Sosa Alonso, 2020).

los materiales *pret a porter* de la industria del *Edutech*, de la que hablaba más arriba (Pérez Gómez, 1998). Con eso, de paso, se le abre mercado a la industria y se facilita la gestión ideológico-política del profesorado, no porque haya una orientación ideológica concreta que se pretenda defender (ya digo que, analizando las políticas educativas que desarrollan las diversas corrientes políticas en nuestro país, acaban gestionando más o menos igual<sup>319</sup>; de “operaciones cosméticas” califica Cabrera Montoya (2007) las diferencias entre unos y otros), sino simplemente porque hace la gestión más sencilla, barata y eficiente.

Al mismo tiempo, se implementan sistemas y prácticas que aseguran que el trabajo de los docentes y la toma de decisiones organizativas están estrechamente ligadas a los indicadores de rendimiento de los estudiantes, lo que lleva a diversas formas de medición, supervisión y gestión del rendimiento. Estos datos de rendimiento, que a menudo se generan y gestionan a través de sistemas informáticos de medición, también se utilizan como forma de promoción, tanto para atraer a nuevos estudiantes como para competir con otras instituciones.

Como Allen (2014) se encarga de explicar, esta transición de los modelos progresistas a los neoliberales no es una “ruptura limpia”, con las viejas formas pastorales, disciplinarias, de poder, más bien, lo que hay es una superposición de las influencias de poder neoliberal sobre las existentes, lo que implica una reelaboración de las mismas: se pasa de la “docilidad” a la “productividad”, de la “disciplina” a “la empresa”, como ya comenté en páginas anteriores. Con lo cual, **en el *ethos* neoliberal, la gubernamentalidad alcanza toda su magnificencia y esplendor.**

La concepción educativa neoliberal demanda sujetos “competentes”, “capaces”, listos y adaptables, para poder competir en el mercado. Y este es el único valor que pretenden concederle a la educación: la de contribuir a generar sujetos capaces de competir y que se perciben a sí mismo no sólo como competentes, sino *dispuestos a competir*. Precisamente, su “buena disposición” a participar [en una *competencia por la vida, con otros congéneres!* será, ciertamente, un resultado de esa educación que se le procura. Y, lo que es peor y más triste,

---

<sup>319</sup> Por ejemplo, en Canarias, jamás hubo políticas que atentaran en mayor grado contra la autonomía de los centros y el profesorado que con los gobiernos supuestamente progresistas de la última década. También Torres (2006) se sorprende de que la LOE, promulgada en el año 2006 por el PSOE, asumiera buena parte del discurso mercantilista y neoconservador de la LOCE, promulgada cuatro años antes por el Partido Popular: “Curiosamente, la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) [...] mantiene prácticamente intacta esta misma filosofía [la que implantara el PP en la LOCE], sólo que ahora quien tiene el mando en la toma de decisiones es el PSOE, o sea, una ideología socialdemócrata preocupada por lograr mayores cotas de justicia social, democracia y equidad.” (p. 157).

desde esa perspectiva neoliberal, la medida de su éxito (la idea de *emprendeduría* que aparece en el currículo español a partir de 2013 es sólo una forma camuflada de hacer explícito este desiderátum).

Con este recorrido, lo que se perfila es la idea de que la escuela se ha ido sofisticando y perfeccionando en su desempeño como lugar de poder, de gestión, de pastoreo de las masas y de garante de eficiencia económica. El alumnado es un “insumo” sobre el que trabajar y el profesorado el “técnico de comportamiento” o “ingeniero de la conducta” que debe operar sobre él. Tanto el alumnado como el profesorado son sujetos de dominación.

Se puede decir que hay tres tipos de luchas: una contra la forma de dominación (étnica, social y religiosa); otra contra las formas de explotación que separan al individuo de lo que produce; y una tercera contra lo que liga al individuo a sí mismo y lo somete a otros en esta forma (lucha contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión). [...] En el siglo XIX, la lucha contra la explotación pasó a primer plano. Y **en nuestros días, las luchas contra las formas de sujeción, contra la sumisión de la subjetividad, se vuelven cada vez más importantes, aun cuando las luchas contra las formas de dominación y explotación no han desaparecido.** Todo lo contrario. (Foucault, 2001; p. 245; el destacado es mío)

No hace falta explicar la relación evidente que hay entre dominación, sujeción, ausencia de libertad e injusticia. Con ello espero haber argumentado que la escuela moderna, desde su origen hasta la actualidad, pese a haber contribuido al avance del bienestar general, **también ha sido un lugar de injusticia educativa esencial**, permanente, más o menos evidente y exacerbado según los diferentes momentos de desarrollo por los que ha atravesado y según las diferentes interpretaciones sociales de lo escolar y de la importancia social que se le ha ido concediendo. Afirman Pérez Ferra et. al. (2018) refiriéndose a la “educación inclusiva” (que para mí es otra forma de referirse a la cuestión de la justicia escolar) que

El resultado de todo ello afecta a la calidad de la tan difundida “educación inclusiva”, ya que el profesorado no gestiona el aula, sino que es el libro de texto al que se le asigna esta responsabilidad, con las consecuencias obvias de no disponer de una contextualización y personalización del hecho educativo. Pérez Ferra et al. (2018; p. 316)

Repetiré, una vez más, la idea de que, desde esta perspectiva, preocuparse por lo “distributivo”, por “mejorar la calidad de la enseñanza”, sin pararse a pensar en lo que se enseña, para qué se enseña y los tipos de sujetos que se conforman, parece un sinsentido



(cuando no franco colaboracionismo). Estoy en la misma posición de McClintock cuando se pregunta: **“¿Cómo podemos hablar seriamente de igualdad en la educación cuando todo el mundo ignora sistemáticamente la experiencia sustantiva que los diferentes niños persiguen fuera de la *Didáctica Magna*?”** (McClintock, 2019; p. 144)

Llegados a este punto, volvemos a las ideas del cuidado de sí para adoptar un tono más propositivo ¿es posible derivar de la concepción de educación que se deduce a partir de la lectura que hicimos de la ética del cuidado de sí una forma alternativa de educación que sea más justa? ¿Qué características debería reunir?



## 7. Hacia una escuela más justa.

La experiencia del yo que aprende no está compuesta por los peldaños de un andamiaje curricular de objetivos o esquemas cognitivos, ni por las pruebas estandarizadas que se utilizan para supuestamente “medir” su progreso, retrospectivamente, cuando ya se ha producido. La única prueba material que tenemos de lo que hace que un currículo o una pedagogía sean “educativos” es esa experiencia vivida.

(Ellsworth, 2005; p. 35)

Como decía, llegados a este punto, podríamos pensar, como sugiere Stephen Ball que, de la lectura foucaultiana de la escuela desde el concepto de biopolítica y la noción de gubernamentalidad, se debe deducir que la educación o, más precisamente, que una educación *justa*, es imposible:

[...] la educación es imposible. Lo que llamamos educación es más bien un complejo de relaciones de poder relacionadas con la fabricación y la gestión de los individuos y la población, un espacio clave de regulación o biopoder. La escuela es uno de esos lugares donde el cuerpo y la población se encuentran, donde la normalidad se enfrenta a la degeneración. La población se convierte en “una especie de objeto técnico-político de gestión y gobierno” (Ball, 2017; p. 2)

Sin embargo, a diferencia de Ball, yo sí creo que existe margen para avanzar hacia una educación escolar más justa, en el sentido de intrínsecamente educativa. Es decir, creo (quiero seguir creyendo) que **es posible pensar en una escuela que no se limite a *maldistribuir* una instrucción mínima a una población escolar *pastoreada* (tratada como un *rebaño*), *disciplinada y alienada* bajo esquemas sociales meritocráticos, deshumanizados, competitivos y neoliberales y a *constituir* sujetos-docentes subyugados por la maquinaria de la tecnoburocracia escolar.**

Apunta Varela (2001; p. xiii) que

el propio Foucault, que rechazaba una interpretación del poder disciplinario como poder negativo, admite un cambio de problemática en sus últimos textos, y especialmente en *Le*

*souci de soi* [La inquietud de sí] y *L'usage des plaisirs* [El uso de los placeres]. En estos libros va a interesarse explícitamente por **la manera en que los sujetos se constituyen, se moldean a sí mismos** mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí y que, no obstante, no son inventadas por ellos, sino que **son esquemas de percepción y de actuación que les son propuestos o impuestos por su cultura, su sociedad, su grupo social**. Técnicas y prácticas a través de las cuales los individuos se moldean activamente al ocuparse de sí y de los otros, **y que los hacen aptos para actuar tanto en el plano individual como en el plano político y social. Individuos capaces por tanto de resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en nuestras sociedades actuales hacia la uniformización y la dominación.**

Y es que Foucault sostenía que la negación de un yo impuesto debería ser nuestra principal preocupación en este momento histórico, porque el sometimiento a un yo dado y aparentemente esencial **nos quita la libertad**. Por ejemplo, prestemos atención a la siguiente cita, extraída de un libro de Cristobal Cobo, experto en tecnología educativa (o experto en educación en entornos tecnificados):

Un estudio realizado por la Universidad de Oxford que analizó más de 700 ocupaciones en el mercado norteamericano determinó que el 47% de ellas están bajo riesgo de ser computarizadas o automatizadas en las próximas dos décadas (Frey y Osborne, 2013). El libro que usted tiene en sus manos (o en su pantalla) propone una perspectiva diferente. En lugar de amplificar las voces de alarma (que suelen ignorar la reconversión y las nuevas oportunidades de empleabilidad que surgen con cada revolución tecnológica) **aquí el foco está puesto en pensar en estos retos desde la educación. En otras palabras, reflexionar sobre las habilidades y destrezas que no son susceptibles de ser computarizadas, como la creatividad o la inteligencia social.** (Cobo, 2016; p. 18; el destacado es mío)

Esta cita es representativa de ese intento de definir la identidad, el *ser*, la orientación del educando por medio de la educación. Si hasta ahora lo que nos condicionaba era el acceso a determinados perfiles laborales, lo que ahora propone Cobo es mudarse de esos perfiles que hasta ahora condicionaban el “reto” de la educación (y que parecen ya exhaustos, por la vía de la suplantación de humanos por robots), y sustituirlos por “nuevos retos” relativas a otras habilidades humanas que, de momento, no hayan sido alcanzados por la robotización. Al margen de la peregrina idea de Cobo de focalizar la educación en la creatividad o la inteligencia social (no consigo imaginar qué tipo de humanos pueden salir de tan desequilibrado proyecto, ni cuál sería la selección cultural que pudiera soportarlo), lo

realmente grave es persistir en la idea de buscar “moldear” a los sujetos, como resultado de la educación, en una identidad predeterminada por las posibilidades futuras de empleo.

La cuestión sobre la que apunta, precisamente, Infinito, apoyándose en Foucault es que cuando se entiende que la libertad implica la afirmación de una identidad, el hecho de que nos intenten definir desde fuera tiene que verse como una violación de nuestra libertad: **“Aceptar el “yo” definido por esas fuerzas externas limita la propia libertad en el sentido de que uno no puede transgredir lo dado, crearse a sí mismo como algo “otro” según sus propias inclinaciones.”**(Infinito, 2003; p. 158)

Por lo tanto, en el propio “giro” del discurso foucaultiano que destaca Varela, encontramos la idea de que la misma escuela que aliena, puede reconvertirse para desarrollar prácticas que emancipan y liberan. Abundando sobre esta misma idea Justen Infinito, apoyándose en una lectura transversal de Foucault afirma

Foucault aboga por la resistencia consciente a las fuerzas sociales que pretenden definir la subjetividad de los individuos. **Su mensaje va más allá de la liberación, ya que la imposición de restricciones por sí sola no es la principal amenaza para la libertad humana. Que se defina la identidad de uno es tan restrictivo para la libertad individual como los barrotes y las cadenas. Un sistema de educación destinado a preservar y promover la libertad democrática debería preparar a los individuos para reconocer tales infracciones a la libertad personal, así como para promover la capacidad de *autodiseño*.** Este papel de la educación resulta ser preventivo, ya que el mejor método para resistirse a las identidades normalizadas es **educar para la autoformación.** (Infinito, 2003; p. 158; el destacado es mío)

Por lo tanto... ¿Es posible una educación escolar que no limite la libertad sino que genere sujetos resistentes ante las tendencias uniformadoras y normalizadoras? ¿Capaces de enfrentarse y resistir a la presión de una sociedad neoliberal, en lugar de contribuir a su desarrollo? ¿Es posible una escuela, en este sentido, más justa? ¿Qué elementos podrían conformarla? ¿Qué es educar para la *autoformación*?

## 7.1. Líneas de fuga para imaginar una escuela más justa

Empezaré diciendo que, si bien Foucault en su obra final relata un conjunto de elementos éticos genealógicamente fundamentados en concepciones éticas ancestrales, en realidad, lo

que hace es *ofrecer una ética propia tremendamente sugerente, atractiva y actual* que, en su faceta de *criptoteórico de la educación* (Hoskins, 2001; p. 32), nos ofrece una serie de ideas o claves a partir de las cuales poder repensar la educación y sus relaciones con la justicia.

En sus últimos trabajos, Foucault articuló las siguientes ideas: lo ético es siempre político y viceversa; tanto lo ético como lo político se logran a través de la estética; y cuando se informa éticamente, la estética conduce a la libertad humana. Al conectar estas esferas y modos de acción, Foucault ayudó a unir la agencia individual (libre) con la consideración ética. **La práctica de la libertad como esfuerzo ético/estético debe aprenderse.** Así, la educación, si ha de ser una experiencia liberal (así como liberadora), debe reconocer su papel en la autocreación ética de los individuos. (Infinito, 2003; p. 155; el destacado es mío)

Las relaciones con los demás (lo político, lo intersubjetivo) nos llevan al ámbito de lo ético. Por ética podemos entender una relación asimétrica en la que el otro humano, *como otro*, tiene derecho a reclamar algo sobre uno mismo. Y lo que es más importante, lo ético rompe con el carácter autodirigido de preservación del esfuerzo natural de una persona por conservar y perfeccionar su existencia, *al llamarle a la responsabilidad*. El núcleo de la relación ética implica *ser responsable ante otro ser humano*, precisamente como *otro* y no *como un ser como uno mismo* (Joldersma, 2011).

Lo atractivo del planteamiento ético de Foucault es que, a diferencia de otras teorías morales, ofrece una salida a la cuestión de que, si bien la preocupación por los demás no debe olvidarse en la búsqueda de la libertad individual, ello no requiere sacrificar la libertad propia para vivir plena y auténticamente mientras cuidamos de los demás. Al sostener que uno debe cuidarse a sí mismo para ser un *yo*, la *teoría del yo* de Foucault eliminó la dicotomía cuidado de sí *versus* cuidado de los demás. Es más, convierte el cuidado de sí (el desarrollar un adecuado proceso de subjetivación) *en un requisito* para el adecuado cuidado de los demás: “la presencia de los otros tiene todo que ver con el yo en que me convierto, y que lo que soy afecta a la autoconstrucción de los demás” (Infinito, 2003)

Por supuesto, nunca hay un único *otro* con el que se tenga una relación ética, sino que siempre hay una pluralidad de *terceros*. Esto lleva la comprensión más allá de la relación ética individual, al ámbito de la justicia. La justicia es una cuestión de tratar a los demás de forma responsable en el contexto *de todos los demás*. La justicia exige la comparación entre los demás, aunque cada uno sea único e incomparable. La exigencia de justicia da lugar así a una deliberación consciente, a una conciencia reflexiva, a una reflexión que se aleja de la responsabilidad inmediata y singular. La justicia es la llamada colectiva de cada uno sobre sí

mismo, y por extensión reflexiva, sobre cada otro humano. La llamada de la justicia es la atracción compuesta de todas las reclamaciones éticas que cada uno hace a todos los demás, situando la relación ética en una matriz social, la responsabilidad que uno tiene con los demás en el contexto de todos los demás (Joldersma, 2011).

Dicho de otra manera, la libertad humana se expresa en las acciones deliberadas que los individuos realizan en respuesta a los demás y al mundo (desarrollo ético y justicia): no podemos desprendernos de nuestras propias acciones y posibilidades ni ser desconsiderado con los demás y pretender seguir siendo libre. La ética, o más exactamente la moral (la virtud, la justicia) es la práctica deliberada de la libertad y, a su vez, **la libertad es una condición necesaria para la ética**. Una consecuencia de la práctica de la libertad es que los individuos comienzan a vivir éticamente (con justicia). A su vez, el comportamiento ético en sí mismo no se produce a menos que los individuos disfruten de cierta libertad (Fornet-Betancourt et al., 1987).

En este marco de reflexión considero que es oportuno volver a traer aquí, la distinción que hace Berlín (1988, 2014, 2017) entre libertad *positiva* y libertad *negativa*<sup>320</sup>, porque la idea de Foucault de vincular desarrollo ético con libertad implica poner el foco en la libertad *positiva*.

Volviendo, entonces a la afirmación de Foucault de que, si bien la libertad es una condición necesaria para los actos éticos, nuestro comportamiento como seres libres **sólo será ético en la medida en que “pensemos” o consideremos conscientemente lo que queremos hacer con nuestra libertad**, necesita ser aclarado y discutido.

Debemos considerar si es posible afirmar, como hizo Foucault, que la libertad es ontológicamente necesaria para la existencia de la ética y que la ética es en sí misma la forma que asume la libertad (cuando esta es considerada o reflexionada). **¿Puede la libertad ser, a la vez, el fundamento y el resultado de una actuación ética?** Foucault respondió que sí, si tanto la libertad como la ética se entienden como “activas” (es decir, *positivas*). En otras palabras, la libertad no es un estado final que se consigue eludiendo todo tipo de restricciones, sino que ser libre es participar en el cambio del mundo, y ser un *ser ético* es ser un *actor*. La libertad sólo tiene sentido si se interpreta como proactiva, positiva.<sup>321</sup>

<sup>320</sup> Las desarrollé brevemente en el apartado 4.3.

<sup>321</sup> Aunque abstenerse simplemente de causar daño puede mantener a uno sin culpa, no define una existencia ética, según Foucault y esto nos lleva de nuevo a la *parrhesia* y a la estética de sí mismo, entendida como tener una ética y, además, ejercerla.

Su argumentación para afirmar que la libertad y la ética están profundamente interrelacionadas se basa en su visión de la libertad como algo producido y su comprensión de la ética como una práctica continua.

El sistema ético de Foucault es a la vez una respuesta a las posibilidades creativas inherentes a la libertad humana, así como a las infracciones específicas de esa libertad. Foucault nunca dio una explicación exhaustiva de su concepción de la libertad humana. **Sin embargo, a partir de su recomendación de que el “cuidado de sí” se practique como resistencia a lo que amenaza con controlar la propia identidad, se puede razonar a la inversa, que la libertad implica tener voz en la formación del yo.** Además, su llamamiento a resistir a ciertos modos de poder “normalizadores” sugiere la existencia de un modo de poder “correcto” que permite una relación más profunda e implicada con uno mismo como sujeto. (Infinito, 2003; p. 158; el destacado es mío)

La ética no consiste, por tanto, en obedecer preceptos morales fijos, dados, sino que la propia vida del sujeto y su pensamiento sobre esa vida son la materia de la ética. El proceso de llegar a la ética no implica abstraerse de la experiencia para formular principios morales generales aplicables a todos ni perfeccionar nuestras almas según un ideal, simplemente por un acto de voluntad. Por el contrario, la ética como libertad significa que debemos forjarnos un modo de ser que surja de nuestra propia historia y de nuestro propio pensamiento y acción críticos y creativos (debemos “ser justos con nosotros mismos”, afirmaría Gadamer). **El sujeto moral, como veremos, es aquel que participa activamente en la creación de sí mismo** (entre otros) y que es el árbitro, dentro de los límites dados de las circunstancias contingentes, de su propia libertad. Esto se opone a la persona cuya subjetividad moral está determinada en relación con algún código moral universal; el lugar de la actividad ética no está en la mente solitaria, ni siquiera en la voluntad, sino en las capacidades críticas y creativas que surgen en la *praxis* (y la *praxis* está en íntima relación con la justicia y la educación).

A este respecto es importante recordar la distinción que hace Arendt (2018) entre **la capacidad de actuar y la acción, propiamente dicha**. Para que esta última se produzca es necesario que la acción sea asumida por otros. Es decir, nuestra libertad de actuar depende de la recepción de la misma por parte de otros, por lo que no es concebible una auténtica libertad (capacidad de actuar) desde la premisa del aislamiento: “Sólo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia ni un dios son capaces de ella, y sólo ésta depende por entero de la constante presencia de los demás” (Arendt, 2018; p. 38). Es por

eso que Arendt prefiere la expresión “sujeto” antes que la de individuo, porque obedece al doble juego de significado (al que refiere con frecuencia también Foucault) tanto de ser sujeto como de estar “sujetado”: somos actores (agentes de la acción) y al mismo, tiempo, miembros de una estructura social con muchos “otros” que también actúan y acogen nuestra acción y la reconvierten como mejor consideran.

Lo que se viene a señalar con todo esto es que nuestra libertad no es ilimitada porque existimos y vivimos nuestras vidas en un mundo que no es obra nuestra, sino que existe independientemente de nosotros. Esta realidad se nos hace evidente cuando nuestras iniciativas encuentran resistencia: en primer lugar, la resistencia del mundo material, pero también, por supuesto, la resistencia del mundo social, la resistencia de otros seres humanos que, si es que asumen nuestras iniciativas, nuestras interacciones, pueden hacerlo de formas muy diferentes e inesperadas.

Biesta, apoyándose en Hanna Arendt, alude a esta situación, entre la de autoconstruirse en un mundo pre-existente (tanto en el plan social como material), que ofrece resistencia a quien se construye (y a veces, frustración) como una situación que induce al sujeto a actuar para vencer esa resistencia (y/o la frustración). Esa acción lo sitúa en una situación de riesgo de destrucción potencial: si actúa en el sentido de vencer las resistencias que le ofrece el mundo, corre el riesgo de destruir ese mundo en el que quiere ingresar; si, frente a la frustración que le genera sus resistencias, se retira y renuncia al intento de ingresar en el mundo, corre el riesgo de destruirse a sí mismo. El reto existencial del sujeto (que lo será a lo largo de su vida) es, por tanto, buscar el equilibrio entre las tendencias destructoras del mundo y las tendencias destructoras de sí mismo. Y este es el espacio de las tareas de subjetivación, de la conquista de la libertad y de la educación.

Esto exige de la educación un conjunto de requisitos bastante bien delimitado. Uno de ellos es que requiere que la educación provoque un encuentro con lo real, que confronte al educando “con la realidad”. Es decir, implica que la educación no quede en lo meramente conceptual, en lo abstracto, en “un mundo ideal o fantástico”, sino que el espacio educativo se nutra de la materialidad y las características sociales que definen ese mundo real al que se pretende ingresar. “Un encuentro con lo real se manifiesta en la mayoría de los casos como una interrupción, una interrupción del flujo de intenciones e iniciativas, lo que significa que la educación para la subjetivación tiene una cualidad interruptiva.” (Biesta, 2020a; p. 98).

También requiere de tiempo. No es un proceso que permita ser resuelto de manera rápida (y desde luego, no en los tiempos que el educador estime, son los tiempos del educando los que cuentan).

Por eso la educación como subjetivación debe trabajar con el principio de “*suspensión*”, de ralentizar, de dar tiempo tiempo, para que los alumnos puedan conocer el mundo, conocerse a sí mismos en el mundo, y “trabajar a través” de todo esto. El recordatorio de que la palabra griega *schole* significa en realidad “tiempo libre”, tiempo que aún no se ha hecho productivo, es muy útil tiempo que aún no se ha hecho productivo, es muy útil en este caso, ya que sugiere que la escuela debe ofrecer esta posibilidad de desaceleración, para probar, fracasar, volver a probar y fracasar mejor, como tan bien lo ha formulado Samuel Beckett. (Biesta, 2020a; p. 98)

Finalmente, en esa situación de interrupción, de suspensión, que debe ofrecerse al educando para pueda ir al encuentro de su propia libertad, buscando ese equilibrio que les permita verse y entenderse como sujetos de su propia vida, en un mundo real, cuyas resistencias son capaces de vencer e interactuar con él de manera positiva, se necesita de apoyo y aliento para persistir y perseverar ante las dificultades.

Interrupción, suspensión y apoyo<sup>322</sup> son, por lo tanto, tres componentes importantes y, en cierto sentido, muy concretos de lo que se requiere de una educación que se tome en serio la subjetivación. Aunque tampoco es difícil ver que estos componentes van a contracorriente de gran parte de la educación contemporánea, que se caracteriza por un enfoque más bien único en la cualificación y la socialización: rápido y frenético en lugar de lento y con cierta paciencia. (Biesta, 2020a; p. 98)

Al hilo de esto me parece interesante recuperar la reflexión que hace Infinito (2003) acerca del hecho de que los educadores y los teóricos de la educación en las sociedades liberales se han esforzado por justificar la necesidad de la “bondad” (solidaridad, ética, justicia, compromiso...) y cómo fomentarla en los jóvenes. Normalmente, mediante procedimientos instruccionales más o menos “dirigidos” y con objetivos preestablecidos en función del fin que persiguen (compromiso con la justicia social, rechazo del sexismo, de la

---

<sup>322</sup> Recuerda mucho a Larrosa cuando describe, tan poéticamente, lo que se necesita para la formación a través de la experiencia: “La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción...; requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.” (Larrosa, 1996)



xenofobia, las actitudes discriminatorias, etc.)<sup>323</sup>. Representan el enfoque de “las *educaciones para...*”. Sin embargo, los resultados que se vienen obteniendo no son nada halagüeños: no parece que mejoremos mucho en desarrollo ético de la ciudadanía.

La cuestión que se plantea aquí es si las observaciones de Foucault proporcionan una vía más prometedora a través de la preocupación de la educación por el crecimiento ético (como cuidado de sí) de los individuos en lugar de seguir optando por la mera promoción de una ciudadanía “instruida” y productiva (incluso, aunque esa instrucción pretenda instruir en la *virtud*).

La hipótesis que aquí avanzo es que pretender el desarrollo ético con dispositivos instruccionales que no respetan la libertad esencial del alumnado (se desarrollan en instituciones disciplinarias, con objetivos educativos prefijados y con márgenes de autonomía y reflexión mínima por parte del alumnado), **no pueden conducir, atendiendo al argumento de Foucault, al fin pretendido de un verdadero desarrollo ético del alumnado** (y quizá eso explique los pocos resultados que se vienen obteniendo con esa estrategia).

Esto es, conseguir ciudadanos éticos, sensibles con la justicia social, exige más que enfoques de “educar *para*” (la igualdad, la democracia, la prevención de la violencia, etc.), un enfoque como el que vengo planteando de “*justicia en*” la educación. No es que sea incompatible una cosa y la otra. Los problemas de los que habitualmente se ocupan los programas de “educar para...” son importantes, deben preocuparnos y deben ser objeto de tratamiento educativo, pero cambiando de un enfoque directamente instructivo (paradigma de “cultivo”) a un enfoque problematizador y transversal<sup>324</sup> (paradigma de “existencia”): la justicia se “vive”, no se *enseña*.

Evidentemente, todo lo que voy recopilando en este apartado parece entrar en franca contradicción con lo dicho en el capítulo anterior acerca de la escuela y su papel alienante de la libertad individual. Todo el planteamiento escolar parece vulnerar el principio básico de “moverse hacia un objetivo sin ser movido” que describía Bobbio (1993) como forma alternativa de referirse a la libertad positiva: desde que entramos en la escuela, toda ella

---

<sup>323</sup> Lo veíamos páginas atrás al distinguir las ideas de Educación para Justicia Social (EJS) y Justicia Social en Educación (JSE).

<sup>324</sup> No deberían ser objeto de espacios específicos en los horarios y programas escolares, sino un objeto de preocupación de cualquier acto educativo, en todo momento de la relación educativa: es una parte inherente a cualquier situación educativa. Más que desarrollar programas específicos orientados al alumnado, quizá fuese más interesante trasladar esta visión al profesorado y ofrecerle el apoyo y formación necesarios.

parece “movernos” hacia un objetivo (en sus orígenes, sin apenas disimulo, y a partir de la escuela neoliberal, de manera encubierta). Partiendo de estas premisas, volvamos a las cuestiones iniciales ¿Es posible una escuela que desarrolle una educación más justa? ¿Qué elementos podrían conformarla?

Asumo que la educación escolar es un fenómeno complejo, que se desarrolla a múltiples niveles y se encuentra sometido a diversos condicionantes. Sin embargo, y como primera aproximación, voy a centrar el desarrollo en dos niveles de análisis: por un lado, siguiendo a Ball (Ball, 2013, 2017; Ball & Olmedo, 2013), voy a tratar de hacer visibles las formas en que los **sujetos-docentes** pueden intentar resistir los procedimientos de gobierno con los que el sistema tiende a normalizar y a conformarlos como sujetos-docentes disciplinados, asumiendo una estética (un modo de vida, una actitud vital) propia del *parresiasta* y, por otro lado, siguiendo a Infinito (2003) las formas en que se puede pensar una **relación pedagógica que evite el “pastoreo” didáctico del alumnado** con el que surge la escuela moderna comeniana.

### 7.1.1. Sujetos-docentes resistentes, o cómo se constituye el *psicagogo parresiasta*.

Ball (2017; p. 63-75) y (Ball & Olmedo, 2013) describen cómo se va configurando el ejercicio asfixiante del poder en los modelos escolares actuales y las formas en las que podemos tratar de resistirnos a través de la descripción de la peripecia de un conjunto de docentes “díscolos” del sistema con los que Ball mantiene correspondencia. Pero la narración que nos hace describe también (y esto es lo que interesa en mayor medida), una especie de proceso de (re)educación, de autoformación ética que puede servir de modelo para “visualizar” formas alternativas de relación en lo escolar y con lo escolar, tanto desde la perspectiva docente como desde la perspectiva del alumnado.

Lo interesante de la aproximación de Ball es que emplea la experiencia y el conocimiento de la vivencia de este profesorado como “un lugar de gobierno, un punto de contacto entre las tecnologías de la dominación y las tecnologías del yo” (Ball, 2017; p. 63). Es decir, considera a cada uno de estos “sujetos” docentes **como un lugar de microexperimentación y microanálisis del ejercicio del poder** (en este caso, de dominación) por parte del sistema y, también, de cómo poder resistirse a ello.

A su juicio, este “dispositivo” foucaultiano (Ball cree que puede serlo) permite reflexionar sobre las relaciones entre el sujeto y la verdad, mediadas por el poder y ofrece un camino para transitar a un debate sobre la autoformación y, de ahí, a ***cómo podría ser o sentirse una experiencia de la educación alineada con los procesos de autoformación del sujeto docente emancipatoria, liberadora (en el sentido en que lo expresábamos en los párrafos anteriores y, más ampliamente, en el capítulo 5) y, por tanto, más justa.***

El punto de partida de la experiencia de este profesorado radica en la lucha que se establece entre ellos y el sistema a partir de las diferencias que mantienen con la definición que se les pretende imponer de lo que significa ser educado, ser docente o “enseñar”. Si se observa, es la aplicación práctica de la idea de resistencia ante las fuerzas sociales que pretenden definir la subjetividad de los individuos, imponer un yo normalizado, de que hablaba en páginas anteriores.

Frente a estos intentos de dominación, algunos de estos docentes empiezan a desarrollar lo que Ball denomina “contraconductas” ante las prácticas de gobierno que pretenden imponerles un *yo docente normalizado*. Esas prácticas de gobierno a las que se oponen representan claramente intentos de “conducir su conducta” y **se articulan principalmente a través de los procesos evaluación del rendimiento, de supervisión y las “orientaciones” para la docencia.**

Estos mecanismos, momentos, lugares y acontecimientos son puntos a través de los cuales el poder fluye y **trata de producirle como sujeto docente adecuado**. Se le somete a la mirada del Estado y, al mismo tiempo, se le incita o, de hecho, se le obliga a “conocerse a sí mismo”<sup>325</sup> adecuadamente, a descubrir y afrontar sus defectos y debilidades y a renunciar a ellos, y, a partir de ahí, a remodelarse como “buen profesor” (véase Moore 2004). El ritual de la revisión y la gestión del rendimiento se concibe como una especie de purificación del yo en aras de la salvación, para llevar a Walter<sup>326</sup> a la verdad de la reforma educativa, de “lo que funciona”. (Ball, 2017; 63; destacado y notas son mías)

---

<sup>325</sup> Este “conocerse a sí mismo” es la versión moderna del *gnōti seauton* que describía en el apartado 5 y que representa una devaluación de los procesos de autotransformación. Ese autoconocimiento no deriva de un verdadero “cuidado de sí” (*epimeleia heauton*), un auténtico proceso de conocimiento que surge de un proceso de trabajo de sí buscando una transformación libremente elegida y dirigida, sino que se limita a la integración de un conocimiento dado por **dispositivos de conocimiento externos** (evaluaciones externas, informes, estadísticas de rendimiento, indicadores de impacto en la producción científica, etc.), carentes de toda relación con lo que en páginas anteriores, apoyándome en Foucault, denominé “espiritualidad”.

<sup>326</sup> Nombre ficticio con el que Ball identifica a uno de sus sujetos de *microanálisis*.

La consecuencia de estas “contraconductas” conducen, evidentemente, a una escalada conflictiva y, finalmente, en algunos casos, al despido<sup>327</sup>. Lo interesante de toda la secuencia es que tenemos a un conjunto de docentes comprometidos con un concepto de educación escolar verdaderamente formativa (verdaderamente educativa) y que rechazan las formas estandarizadas de normalización, tanto de los sujetos docentes como de los sujetos discentes, que no se pliegan ante el ejercicio de poder al que se les somete, denunciando y expresando sus opiniones, pese a que ello les suponga consecuencias personales graves. Estos docentes practican lo que Foucault describe como *parrhesia*, es decir “hablan con franqueza”, independientemente del coste que ello les pueda suponer, pero este *decir la verdad* (“su verdad”, su convicción íntima de lo que piensan y sienten que es la verdad) “choca” con **la verdad** de un discurso superpuesto de **pedagogía autorizada por el Estado** y una gestión o liderazgo escolar, **que produce** una versión de la profesionalidad docente, normalizada, alineada con los intereses y necesidades del sistema técnico-pedagógico dominante, frente a la cual el comportamiento de estos docentes se juzga como “poco profesional”.

En esta *microexperiencia* se hacen visibles no sólo las tecnologías de gobierno, los discursos y las prácticas que rodean y **producen** “al docente” de forma muy específica (siguiendo los “patrones autorizados de gobierno”) y que tienden a excluir a los que no cumplen los requisitos. Emergen, también, de manera nítida, **el discurso de “mejora” de la escuela** (tomado prestado de las prácticas empresariales), así como el de la propia la ontología de la escuela, del sujeto-docente y del sujeto-alumno perfectamente ajustados a las ideas de **“rendimiento”, “optimización”, “eficiencia” y “conexión con el mundo del trabajo, la competencia y las necesidades de la sociedad”, como únicos fundamentos que rigen la educación.**

El trasfondo revela también las “prácticas de *microgestión*”, lo que Ball, citando a Barber (2007) denomina la “construcción de la cadena de entrega”, articulada a partir de los mismos mecanismos que ya se ensayaron en los primeros momentos de la constitución de la escuela gubernamental moderna, pero sofisticados hasta el paroxismo con apoyo de las

---

<sup>327</sup> Hay que tener en cuenta que la experiencia se desarrolla en Inglaterra, donde los sistemas de contratación y la vinculación contractual del profesorado con la institución educativa es diferente al caso español. La condición funcional del profesorado español (aproximadamente, el 70% de los puestos docentes en España están cubiertos por personal funcionario) me hace pensar que el desarrollo de las contraconductas y la actitud de resistente que se describe podría ser menos “arriesgada”, en principio. Es una buena forma de ilustrar la idea kantiana (Foucault, 1999b; Kant, 1985) de que, en principio, un menor nivel de “libertad” social, externa (el funcionario, es un servidor del Estado, con lo cual, representa un agente dentro del sistema gubernamental contra el que pretende resistir), puede conducir a un mayor nivel de libertad interior.

nuevas tecnologías y el “*big data*” (Han, 2022; el panóptico de Bentham ya no es una construcción, un edificio, cabe en un ordenador y monitoriza todos y cada uno de nuestros movimientos). En este proceso de cadena de entrega destaca la jerarquía de “liderazgos de gestión” que podemos encontrar entre la cúspide ministerial y el sujeto docente<sup>328</sup>. En suma, **todo el “artefacto” biopolítico y gubernamental afloran con enorme nitidez.**

¿Cómo se enfrentan estos docentes a todo ello? ¿Qué hacen para cumplir con el requisito de resistencia ante las formas de dominación como forma de autoconstrucción ética, de subjetivación emancipatoria?

Uno de los mecanismos de contracontrol que desarrollan es “la práctica de la verdad”, la *parresia*, el discurso sin miedo (pese a las posibles consecuencias que ello pueda traer a quien habla) que Foucault desarrollara en sus cursos de 1982-1983 y 1983-1984 (Foucault, 2009, 2010) como una forma de “formarse y ponerse a prueba como sujeto”, como una forma de “hacerse a sí mismo como sujeto político” (Ball, 2017; p. 65). Con ello queda representado, vivencialmente, el triángulo *etopoietico* al que alude (Foucault, 2010) y que describí anteriormente (ver capítulo 5).

La crítica, el “decir lo que se piensa”, la negativa a entrar en los procedimientos de “creación de verdad” ofrecidos por el sistema, el cuestionamiento de procedimientos de “formación continua” y el “atreverse a pensar por sí mismo” son formas de resistencia que se alinean con **el imperativo de no dejarse conducir** por una forma de poder que no se cuestiona porque muchos ni siquiera lo perciben<sup>329</sup>. Con su cuestionamiento y rebeldía no sólo contribuyen al cuidado de sí (en el sentido ético y moral), sino que contribuyen a que otros se cuestionen también (aunque en muchas ocasiones ello traiga consigo el rechazo y la sanción): **asumen creativa y valientemente ser autores de yo ético.**

Otra de las “técnicas del yo” a la que recurren los protagonistas de las *microexperiencias* que sirven de referencia a Ball para su análisis, es la **autoescritura**: uno de ellos crea un blog en

---

<sup>328</sup> En este sentido, la “fusión” que trata de hacer Uljens (Uljens, 2015, 2019; Uljens & Ylimaki, 2015, 2017a) ampliando la idea de educación no afirmativa no sólo al “espacio aula”, sino al conjunto del liderazgo educativo-pedagógico que aparece en todos los niveles de la jerarquía del liderazgo que conforman la “cadena de entrega de la educación” (*delivery*) me parece una aproximación muy acertada que contribuye a dibujar una posible línea de fuga que presentaré más adelante.

<sup>329</sup> Ya indiqué en su momento que el gran “logro” de los mecanismos gubernamentales, en la fase de institucionalización de los sistemas escolares, es que consiguen *encarnarse* en los sujetos mediante las formas educativas de instituciones como la escolar, con sus rituales, sus formas y los discursos curriculares oficiales que representan mecanismos de poder que moldean a los sujetos y conforman al *ciudadano moderno*.

el que narra sus experiencias, otro decide escribir una tesis doctoral y un tercero desarrolla ponencias y ha comenzado a escribir un libro.

Los correos electrónicos utilizados y mencionados aquí también pueden desempeñar su papel en estas “artes del yo”. Las tecnologías del yo no se ponen en práctica en el vacío, sino siempre dentro de una red de relaciones humanas de mutualidad y socialidad. Una vez más, Foucault señala que “la reciprocidad que establece la correspondencia no es simplemente la del consejo y la ayuda; es la reciprocidad de la mirada y el examen” y, acertadamente, “la escritura que ayuda al destinatario arma al escritor” (Ball, 2017; p. 71)

En síntesis, lo que cada uno de estos docentes hace, a su manera, en el margen que sus respectivos contextos les permiten, es **desafiar el conjunto de reglas** que pretende imponerles **una verdad acerca de cómo ser docentes o de cómo percibir al alumnado**. Buscan, activamente **formas de gobernarse a sí mismos**, empezando por buscar sus propios esquemas de verdad y rechazando los que se les pretenden imponer: analizan la realidad por su cuenta, se forman (entran en contacto con docentes universitarios, leen a intelectuales como Foucault,... lo que les permite acceder a otras perspectivas y formas de análisis de su realidad...) en suma, buscan activamente la verdad en lo que podríamos definir como **un proceso de “espiritualidad política” que les transforma como sujetos éticos**.

No se trata de desarrollar o actuar conforme a “un plan” sino **de tener claro de qué forma estas dispuesto a relacionarte contigo mismo**. Se trata de crear un espacio en el que sea posible “pensarse de manera diferente”, “verse de forma diferente” y “actuar de forma diferente”. Estos sujetos “díscolos”, **estetas de sí mismos**, buscan no sólo cómo resistir mientras siguen siendo ellos mismos, sino **como aprender a comportarse bajo esas reglas, sin perder su compromiso consigo mismos (con su justicia para consigo mismos)**. “Se trata de dónde te sitúas y qué haces hoy, ahora: una provocación para responder y para comprometerse y desarrollar las artes de la mala conducta.” (Ball, 2017; p. 69).

Lo que se propone, con la idea de resistencia y rechazo y, de hecho, con la propia idea de verdad como producida creativa e intencionadamente por los *parrhesiastas* son **ficciones útiles y productivas con un doble propósito**: funcionan a la vez como una crítica del poder y de las circunstancias (es decir, son diagnósticas) y como una forma de narrar al hablante de manera diferente (es decir, son hermenéuticas). Al crear disonancia, sugieren un futuro que **podría** ser diferente y, con ello, abren la puerta a la posibilidad de un futuro

que *realmente* sea diferente. **Puede sonar a una posición utópica, pero en realidad es muy práctica.** Esta estrategia “opera” sobre la tecnología que nos ha producido, la que intenta producirnos, la que esta “dentro de nosotros” y alrededor de nosotros, **la hace visible**, nos permite detectarla, hablarla, la saca de su anonimato y la convierte en algo real. **Y entonces puede ser cuestionada, atacada y neutralizada.**

En este sentido, por encima y en contra de las vicisitudes de la educación neoliberal, quienes eligen “resistir”, buscan conducirse de otra manera, forjar una estética propia de la enseñanza, del ser profesor, de sí mismos **y aflojar la conexión entre subjetivación y sujeción.** Esto implica nuevos tipos de relaciones consigo mismos, con sus colegas y con sus alumnos. Son “contraconductas” que abren posibilidades para la formación de uno mismo, y para el ejercicio de la *filosofía* (proceso de acceso al saber, a la verdad, a la autoconciencia) como medio “para aprender a pensar de otro modo”. **Se trata de una política del rechazo.**

A este nivel, (Pignatelli, 2002) identifica la posibilidad de un doble rechazo: **el rechazo a conformarse con lo que uno ya es**, y la voluntad asociada de intentar “ir más allá de uno mismo”. Y, por otro lado, el rechazo a la comparación, a la mejora **y a todo lo que supone la política de la “excelencia”.** Intentar por todos los medios salirse de los espacios definidos “por y para la excelencia”, lo que debilita inmediatamente el poder de estos dispositivos e incrementa el poder propio, dignifica la condición de “resistente”. Aún a riesgo de asumir la censura, la exclusión o la condena.

Como señala Olssen (2009), no obstante, la resistencia no tiene por qué ser interpretada como un ejercicio solitario y en solitario... El “cuidado del yo”, sostiene Olssen, **se contrapone al individualismo performativo de la modernidad y se basa en lo que él llama comunitarismo “delgado”,** que “no tiene un objetivo o vínculo común, sino que comprende una estructura mínima de argumentos, normas, prácticas y entendimientos necesarios para permitir una ontología social de la diferencia” en el que, continúa diciendo, “la libertad, en este sentido, es un espacio histórica y políticamente construido” (Olssen, 2009; p. 489-491).

En suma, volviendo a Ball:

Estos ejemplos señalan algunas de las posibilidades y dificultades de una reconstrucción activa de la relación entre gobierno y autogobierno. Si la subjetividad es el lugar clave del gobierno neoliberal, la producción de determinados tipos de sujetos éticos “libres” -



esforzándose, emprendiendo, siendo competitivos, eligiendo, siendo responsables-, entonces es aquí también, en “nuestra relación con nosotros mismos”, donde podríamos empezar a luchar por pensarnos de forma diferente. **La ética se convierte en el foco de la resistencia como “la práctica consciente de la libertad”** [...] Foucault insistía en que **pensar sobre “el sujeto constituido como prácticas funciona tanto a favor como en contra de la subjetividad neoliberal y las concepciones neoliberales de la libertad, la verdad y la realidad”**. (Ball, 2017; p. 75; el destacado es mío)

### 7.1.2. Espacios didácticos con potencial para promover relaciones pedagógicas justas.

El objetivo de la mirada de Foucault sobre los griegos era mostrar cómo estos habían desarrollado una práctica social, conformada a partir de una actitud, un modo de comportamiento que se inculcaba en los modos de vida (procedimientos, prácticas y fórmulas sobre las que la gente reflexionaba, desarrollaba, perfeccionaba y enseñaba), dando lugar a relaciones entre individuos, a intercambios y comunicaciones, y a veces incluso a instituciones. En estos términos, **la educación es una relación (o un conjunto de relaciones), no una institución (cuando la institucionalizamos la pasamos a llamar “escuela”, pero es necesario diferenciar el plano institucional del relacional<sup>330</sup>)**.

La escuela como institución es probablemente irredimible como lugar de dominación, reproducción y normalización, pero es necesario crear otros tipos de espacios educativos: Internet podría ser uno de ellos. La cuestión es que la educación en el presente se ha convertido en uno de los lugares clave en los que se promulgan los procesos de normalización [...], **pero podría convertirse en un lugar de lucha por procesos productivos de autoformación y libertad**. (Ball, 2017; p. 76; el destacado es mío)

No cabe duda de que la lectura del último Foucault, en clave de cómo podría conformarse una práctica educativa, conduce a la idea de que las escuelas deben pensarse de otra manera:

en lugar de convertirse en fábricas de comportamiento obediente, las escuelas o colegios pueden ser el lugar para una micropolítica de oposición informada críticamente. En otras

---

<sup>330</sup> Ver Figura 9. Esquema (ampliado) de orientaciones y niveles en el análisis de la justicia en educación.



palabras: **las relaciones de poder** que (literalmente) constituyen la educación pueden considerarse ahora, en los propios términos de Foucault, creativas, “capacitadoras” y positivas. Leask (2012; p. 57; destacado es mío)

Por su parte, Butin (2006; p. 371) afirma que existe “una afinidad aparentemente natural entre las ideas de Foucault -por ejemplo, sobre el poder, el conocimiento, la resistencia, la subjetivación- y la investigación **y la práctica educativas**”.

Leask (2012; p. 67) sugiere que en la obra posterior de Foucault hay posibilidades que indican que la pedagogía puede reconsiderarse no simplemente como una técnica para la fabricación de la imposición, sino como “el teatro de la creación del sujeto, de nuevas “prácticas del yo”, nuevos tipos de relaciones -especialmente a través de la resistencia continuada a la dominación”. **Se trata de una educación política por excelencia**, en las que “profesores y alumnos por igual pueden considerarse ahora agentes creativos, capaces de contraprácticas voluntarias e intencionadas...”.

Justen Infinito (2003) a partir de la lectura de la obra final de Foucault afirma que “la consideración de **la ética por parte de Foucault, que trata específicamente del proceso de *autoformación*, es la más valiosa para su uso en la educación**” (p. 155; el destacado es mío).

El interés de Infinito se alinea con la intención de explicar la relación entre la ética, la estética y la libertad política en la obra teórica de Foucault, haciendo especial hincapié en su ética del “cuidado de sí”. El objetivo final sería el de demostrar que la noción de Foucault de la formación ética del yo es fundamental para **las cuestiones de la libertad y la identidad individuales, para las cuestiones de la respuesta adecuada al “otro” y para el mantenimiento de los espacios pluralistas y creativos en nuestra sociedad, lo que me parecen preocupaciones educativas perfectamente adecuadas a la empresa que yo mismo me propongo**. Aunque no se haga explícito, en este conjunto de planteamientos subyace la idea de buscar alternativas a ese modelo escolar que Allen (2014) describe como una forma de *violencia benigna* o, en términos de lo que interesa a esta tesis, **buscar alternativas a la injusticia escolar sistémica**.

Mi coincidencia con Infinito es absoluta en su percepción de que “a través de una combinación de su teoría del “cuidado de sí” y su comprensión de un “*ethos* de la Ilustración”, Foucault proporcionó una visión del papel que desempeña la sociedad en la autoformación individual y las posibilidades de la educación” (Infinito, 2003; p. 156). **Es**

mediante esta conexión entre esa ética del cuidado de sí (y de las alternativas de subjetivación que promueve) y de sus conexiones con el *ethos* de la ilustración (ya anticipada en *¿Qué es la ilustración?* — Foucault, 1999), que yo relaciono con la tradición de la pedagogía de la *Bildung* y sus desarrollos actuales, como pretendo pergeñar una posible salida a la visión nihilista de la educación escolar<sup>331</sup>, a poco que se quiera que esta sea justa (o más justa).

Infinito reinterpreta la descripción que realiza Foucault en *¿Qué es la Ilustración?* de lo que es un *ethos filosófico* que puede dar forma a la idea de “trabajo sobre sí mismo” que se concretaba en las siguientes tres características: (1) un entorno que fomente la experimentación con el yo, (2) una conciencia de la propia condición actual definida por la cultura y el momento histórico dados, y (3) una actitud o disposición a la crítica.

A partir de ello, lo que hace es un desarrollo de esta idea, en términos de cómo pudiera servir para conformar relaciones educativas en entornos escolares que estuvieran al servicio de ese proceso de auto-construcción ética. Estas relaciones se articularían en las tres siguientes premisas, condiciones o características:

### **1. Conformar espacios educativos adecuados.**

Bajo esta etiqueta, Infinito alude a la necesidad de crear espacios en los que los sujetos en formación puedan

probar modos alternativos de ser uno mismo, es decir, el tipo de entorno seguro y experimental en el que los individuos pueden participar en la producción continua de sí mismos con y frente a los demás y en el que pueden ser testigos y recursos para los experimentos de otros *yoes*. (Infinito, 2003; p. 168)

Infinito asume la multiplicidad de posibilidades de concreción que esta idea implica, dependientes tanto de las circunstancias y posibilidades concretas de cada contexto de *práxis* como de las capacidades, intereses y necesidades de los protagonistas del encuentro (docentes y alumnado) y renuncia a concretar más. Me parece que es una decisión acertada, porque aproximarse a una educación justa creo que no debe ir mucho más allá de la definición de una serie de principios básicos que ayuden a enmarcar los términos de una

---

<sup>331</sup> Que parece que empieza a extenderse (Bergua, 2021; Dubet, 2007).

relación educativa justa y, a partir de ahí, **debe cederse la autonomía y la decisión a quienes participan del encuentro educativo.**

Infinito aporta, a modo de buenos ejemplos en los que inspirarse, el tipo de espacios pedagógicos que se derivan de

la teoría de Hannah Arendt sobre los espacios públicos viables en los que poner en práctica nuestra libertad, la concepción de John Dewey del ámbito educativo como algo que incluye una amplia gama de interacciones sociales, y los debates de Nel Noddings y otros sobre la creación de entornos de aprendizaje centrados en una ética del cuidado. (Infinito, 2003; p. 168)

En nuestro contexto, creo que los trabajos Fernando Bárcena, Juan Carles Méllich y Pedro Ortega, relativos a lo que se ha denominado la “pedagogía de la hospitalidad” (Bárcena, 2000, 2006, 2021; Bárcena & Méllich, 2000; Méllich, 1994, 2014; Ortega Ruíz, 2004, 2010, 2016, 2017, 2020, 2021; Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2022) o los relativos a las formas de educación moral de Buxarrais (Buxarrais, 2006, 2013; Buxarrais & Martínez, 2009; Esteban & Buxarrais, 2004; Martínez Martín et al., 2011) pueden estar también alineados con la definición de este tipo de contextos educativos. La idea de “espacios pedagógicos” que propone Uljens (Uljens, 2005, 2023d; Uljens & Kullenberg, 2021; Uljens & Ylimaki, 2017a) que desarrollo en páginas posteriores, relacionada con la idea de “enseñanza educativa” de Herbart, sería otro referente a considerar.

## ***2. Interpretar el currículo como genealogía.***

Infinito considera que la forma en que se comprenden e interpretan los elementos discursivos de nuestra cultura (la selección cultural en torno a la cual se construyen los procesos de autoformación) es uno de los rasgos esenciales que definen el *ethos* educativo necesario para una adecuada auto-construcción ética. En este sentido, remite al ejemplo que el propio Foucault ofrece a partir de sus procesos de reconstrucción genealógica de los procesos que definen los modelos de subjetivación actuales, atendiendo a la idea foucaultiana de que tomamos conciencia de nuestra condición actual y de las formas en que nuestra identidad ha sido y sigue siendo definida para nosotros indagando en el “conjunto de prácticas y discursos determinados” relevantes para la época histórica en la que nacemos:

podríamos imaginar un plan de estudios diseñado para permitir múltiples investigaciones genealógicas en muchas otras construcciones y disciplinas humanas. Dichas investigaciones estarían alimentadas por la producción de nuestra propia libertad a través de la construcción ética de nosotros mismos y de los demás, en lugar de por un plan de estudios impulsado por el mercado o por uno que, aunque sea “liberal” en su contenido, no tenga ningún objetivo. (Infinito, 2003; p. 168)

Este planteamiento difiere de manera ostensible de las formas escolares habituales en las que el “conocimiento” se presenta en forma de materias *dadas*, (reificadas, en expresión de Infinito), como formas de orientar el aprendizaje considerado (externamente, por el sistema) como relevante y donde los procesos de investigación (si es que se producen) ya vienen predeterminados por una “verdad” oficialmente sancionada (en las formas curriculares conocidas).

Tampoco se trata de avanzar en el sentido de la pedagogía crítica “de siempre” (en expresión de Infinito), que pretende la crítica de las condiciones actuales para rechazarlas en favor de una visión “más verdadera” del mundo, porque eso no facilita el tipo de crítica generativa que Foucault concibió como proceso de autoconstrucción del yo<sup>332</sup>.

El currículo entendido como genealogía, por el contrario, persigue presentar el mundo no como un “algo dado”, sino como una construcción social, realizada por el ser humano. Asumir esta perspectiva permite una comprensión del presente a partir de la comprensión del pasado y de su evolución y evita una glorificación (afirmación acrítica) del presente, dotándolo de un significado absoluto, incontestable y universal, o abandonarlo mediante fugas transcendentales de la realidad en busca de algo mejor<sup>333</sup>. Frente a ello, Infinito argumenta:

Permanecemos siempre en el mundo, lo tomamos como algo “dado”, pero eso no significa que nos “entreguemos” a él. Foucault creía que **es posible aceptar y transformar simultáneamente nuestra realidad**. En lugar de que la destrucción preceda a lo nuevo, la relación con el presente que se desprende de una “ontología histórica de nosotros mismos” **es de aceptación, de pertenencia, y esto nos da tanto la razón como los recursos**

---

<sup>332</sup> En varios momentos de mi discurso, y recalando en diferentes autores, hemos apuntado a este error de base de muchos planteamientos de pedagogía crítica que pueden estar muy bien, en función de sus pretensiones de cambio social, pero que desnaturalizan la relación educativa.

<sup>333</sup> El efecto de los diseños escolares afirmativos es precisamente ese: el de hacer creer que esa realidad que se impone no sólo es la que es, sino **la única que puede ser**. Por esta vía, la reproducción de los modelos sociales injustos está asegurada. Por el contrario, la alternativa de los planteamientos críticos inducen un nihilismo y crítica generalizada, sin ofrecer un suelo sobre el cual desarrollarse como sujeto.

**para el cambio.** Un enfoque foucaultiano nos permite evitar un estado de desesperación en el que, si bien somos expertos en criticar las condiciones y prácticas actuales, nos encontramos sin poder proponer bases no fundacionales para construir un nuevo orden.

**La conexión con el presente no se pierde, pero no se convierte en un deseo conservador de aferrarse a él.** (Infinito, 2003; p. 169)

Esta posición es extremadamente afín con la posición teórico-educativa de la *Educación No Afirmativa* de Dietrich Benner (lo veremos más adelante). El efecto de una interpretación de este tipo es la permitir mantenernos “enraizados” en nuestra contingencia, con margen para una actuación ética en el mundo y ante el mundo (que, debe recordarse, para Foucault equivale a decir “libre”), pero sin dogmatismos ni totalitarismos.

Para Infinito, citando a Foucault,

La posibilidad de pasar de una crítica que señale los límites de nuestra situación a una crítica que ofrezca efectos prácticos (políticos/éticos) implica que la crítica ya no se va a practicar en la búsqueda de estructuras formales con valor universal sino, más bien, **como una investigación histórica de los acontecimientos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que estamos haciendo, pensando, diciendo ...** Y esta crítica será genealógica en el sentido de que no deducirá de la forma de lo que somos lo que nos es imposible hacer y conocer; **sino que separará, de la contingencia que nos ha hecho lo que somos, la posibilidad de dejar de ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos.** (Infinito, 2003; p. 169)

“Separar de la contingencia que nos ha llevado a ser lo que somos, la *posibilidad de ser*” es, precisamente, la idea nuclear de la crítica pedagógica que presenté en el apartado 4.3, apoyándome en el trabajo de Benner, a los esquemas e interpretaciones habituales en materia de igualdad y justicia educativa y es, también precisamente, **lo que confiere sentido y dirección a la praxis educativa** entendida como vehículo principal de una autoformación liberadora.

### **3. Sedimentar una actitud crítica.**

Bajo este epígrafe Infinito desarrolla la idea de que el *ethos* foucaultiano (en realidad, el *ethos* de la Ilustración en el que se inspira Foucault) que conduce a una autoformación ética, **reclama la voluntad de conciliar, en un mismo pensamiento, en una misma actitud vital, la idea de comprensión del presente (resultado del análisis**

**genealógico que desarrollé en el apartado anterior) y de una voluntad de cambio del mismo.** Esta *crítica* del presente no es algo que se pueda dar por dado, debe ser desarrollado. Y menos, según Infinito, en el contexto de la modernidad-posmodernidad, donde las opciones a elegir se mueven entre el “gran relato” que corresponda en cada caso y el vacío posmoderno que se ofrece como alternativa.

Según Foucault, ver esa elección dicotómica como inevitable ignora la esencia misma de la modernidad: la capacidad o actitud que “respeto [esta] realidad y la viola simultáneamente”<sup>334</sup>. Hay que enseñarnos la disposición a ver el mundo y a nosotros mismos como reales (es decir, concretos y particulares) y, al mismo tiempo, aceptar que la libertad resulta de la recreación de nosotros mismos. Esta es la lección clave de la Ilustración. (Infinito, 2003; p. 170)

Llegados a este punto, la forma de desarrollar esta actitud crítica, resultado de la comprensión del presente con la voluntad de cambiarlo en algún sentido autónomamente elegido (haciendo uso de la mayoría de edad intelectual) exige conectar con los procesos de modelado a través de la figura del maestro. De ahí que sea tan importante, como apunté en el apartado 7.1.1 que las figuras docentes sean, también, modelos de actitud crítica; modelos de sujetos que hablan verdad (*psicagogos parresiastas*).

En cualquier caso, Infinito se queda en este nivel. **No ofrece una concreción educativa, una teoría educativa que pueda dar una forma más definida a la idea, lo que ofrece un marco de desarrollo que esta tesis pretende aprovechar, para hacer una propuesta.**

La búsqueda, el paso hacia una fundamentación netamente pedagógica de lo que puede definir un marco de reflexión para un proceso de educación justo lo voy a intentar dar a partir de la metateoría de la educación enunciada a través la *Pedagogía General* de Dietrich Benner. Como trataré de argumentar, las líneas o principios de acción enunciados por Infinito para orientar una educación ética y, por tanto, más justa se alinea muy bien con

---

<sup>334</sup> Infinito señala que un método evidente para adquirir una actitud ilustrada es el estudio de la literatura. El valor de la novela para ampliar el conocimiento ético es bien conocido. Para más información sobre este punto, véase Martha Nussbaum, *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (Oxford: Oxford University Press, 1992); o Maxine Greene, *Releasing the Imagination: Essays in Education, the Arts, and Social Change* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000). Quizá las configuraciones de la crítica foucaultiana en las obras literarias sean un valioso campo de estudio en el futuro. Por ejemplo, se podría evaluar qué personas o personajes se dedican a crearse a sí mismos. ¿Qué historias representan por sí mismas esta lucha o modo de ser? Las historias de autoconstrucción son aquellas que ofrecen producciones y medios alternativos de autoconstrucción y que representan a individuos que llegan a aceptar su situación al mismo tiempo que su continua autoformación representa un agonismo ante esa realidad.

premisas y principios que aporta Benner en su teorización (de hecho, podría decirse que la expresión en forma de teoría pedagógica de los principios y requisitos enumerados por Infinito es la teorización de Benner). Aparecen claramente en la siguiente cita de Schleiermacher, que Benner considera “el punto de partida” de la teoría no afirmativa de la educación:

Una gran parte de la actividad de la generación mayor se extiende a la más joven, y es tanto más imperfecta cuanto menos se sabe lo que se hace y por qué se hace. Por lo tanto, debe existir una teoría que, partiendo de la relación de la generación mayor con la joven, se planteen la siguiente pregunta: ¿qué quiere realmente la generación mayor con la joven? ¿Cómo se corresponderá la actividad con el propósito, cómo se corresponderá el resultado de la actividad? Sobre esta base de la relación de los mayores con la generación más joven, lo que incumbe a los unos en relación con los otros, construimos todo lo que entra en el ámbito de esta teoría (Schleiermacher, citado por Benner, 2015; p. 150; la traducción del alemán es mía)

Afirma Benner que, al adoptar una posición interrogativa, como marco de relación de la generación *que educa* en relación con la *que es educada*, a partir de Schleiermacher, la educación dejó de ser (al menos en su concepción teórica) una actividad reproductiva, de imposición (y, en este sentido, una forma de violencia e injusticia), de la generación adulta sobre la más joven, para pasar a ser una actividad ***que necesariamente debe definirse en la propia relación y a partir del cuestionamiento mutuo***. Al asumir las relaciones educativas como **un espacio de indagación y problematización dialógica entre las dos generaciones**, Schleiermacher considera la *praxis* educativa como un espacio de posibilidad que se abre para la educación ética, tal como se ha venido tratando de presentar en este capítulo.

**Un ejemplo que ilustra perfectamente el modelo o tipo de contexto curricular y educativo alineado con la justicia que vengo presentando**, lo tenemos en el trabajo de Stenhouse en torno al *Humanities Curriculum Project* y su planteamiento de currículum deliberativo (Stenhouse, 1968, 1971, 1975, 1983). Esta experiencia de Stenhouse (y que tiene un carácter referencial en el campo de la Didáctica española) conserva muchas de las características que hemos señalado anteriormente a partir de la lectura transversal (no estrictamente pedagógica o didáctica) de la obra de Foucault que realiza Infinito.

Partiendo de su conocida definición de currículum como “un intento de comunicar los principios y características esenciales de una propuesta educativa de tal forma que esté

abierto al escrutinio crítico y sea capaz de traducirse eficazmente en la práctica”(Stenhouse, 1975; p. 4), Stenhouse establece la finalidad última de su proyecto curricular para la enseñanza de las humanidades en lo siguiente: “Desarrollar la comprensión de los actos humanos, de las situaciones sociales controvertidas y de los problemas de valor que de ellos se derivan” (Stenhouse, 1971; p. 155).

Para el desarrollo práctico del proyecto Stenhouse barajó tres estrategias alternativas: una primera, consistente en tratar de alcanzar una posición consensuada (entre responsables académicos, docentes y familias) relativa a cada uno de los problemas sociales acerca de los cuales se pretende una “comprensión” y luego desarrollarla de manera transmisiva, dando la apariencia de que los problemas no ofrecen controversia ni plantearlos de manera controvertida. Esta opción la descarta Stenhouse porque considera que daría lugar a una hipocresía organizada y sistemática.

Una segunda posible estrategia fue la de dejar que cada docente, responsable de su aula, desarrollase la aproximación a los problemas controvertidos, desde su particular posición y punto de vista, defendiendo su posición ideológica y, llegado el caso, que desarrollara una confrontación ideológica con el alumnado que discrepara de sus posiciones. Esta segunda opción se descarta también porque, aunque posiblemente garantizara la comprensión de los problemas, la posición de autoridad del profesor en el aula le da una preeminencia en los debates que acabaría impidiendo un verdadero posicionamiento libre del alumnado:

A primera vista no parece que este segundo enfoque sea objetable desde el punto de vista de la mejora de la comprensión, pero de hecho nuestra experiencia en las aulas sugiere que la posición de autoridad del profesor es mucho más fuerte de lo que la mayoría de los profesores creen, y que le resulta casi insuperablemente difícil exponer sus propios puntos de vista sin dar a entender que las cuestiones controvertidas pueden resolverse sobre la base de la autoridad de otros. (Stenhouse, 1971; p. 155)

La tercera estrategia, que fue la finalmente adoptada por el proyecto, consistió en concebir un método de enseñanza que permitiera al profesor, **previo someterse a un proceso de formación, proteger a los alumnos de sus propios prejuicios al tiempo que les hace avanzar en su comprensión.** Esto **implica una neutralidad procesal** del profesor que podría ser la base de una ética profesional para abordar la controversia en el aula.

Lo que Stenhouse está describiendo es un proceso de educación *no afirmativo*, en expresión de Benner (lo describo más adelante), o “currículum genealógico”, en expresión



de Infinito, en el que tanto el conocimiento existente, como los aprendizajes y posiciones del alumnado se reconocen, pero no se afirman, limitándose el docente a la problematización de los mismos.

Este posicionamiento no afirmativo no implica (Stenhouse lo señala) una neutralidad en términos de valores. Los valores están presentes, en al menos, los siguientes tres momentos del proceso:

- En el momento de determinar el contenido de lo que debe enseñarse, cuando se hace la selección de problemas controvertidos que componen el programa.
- En el momento de determinar los valores educativos deberían materializarse en la forma de enseñar, afirmando que los procedimientos y materiales deben ser justificables en términos de ciertos valores fundamentales para la educación (preferencia de los procedimientos racionales a los irracionales, la sensibilidad a la insensibilidad, la imaginación a la falta de imaginación), sometiéndose al criterio de que la educación siempre tendrá que ver con el examen de criterios y el establecimiento de normas y finalmente, la actitud de los profesores hacia los alumnos ha de implicar respeto por las personas y consideración por su bienestar.
- Por último, al optar por la neutralidad del docente en el tratamiento de los problemas, que quedan así abiertos a un debate democrático entre los participantes, hasta alcanzar un consenso, de manera similar a como ocurre en la sociedad general.

Detrás de este conjunto de consideraciones se esconde un posicionamiento ético, tanto relativo al contenido como con respecto a los medios del cual se derivan una serie de **principios de procedimiento** que evita la imposición de una determinada cosmovisión de la generación adulta a la que se educa (siguiendo la expresión de Infinito, están en el mundo pero no lo afirman, *lo problematizan*), permiten una presencia en el entorno educativo de respeto y reconocimiento que garantiza una educación justa (alimenta un proceso de subjetivación “en primera persona”, una *existencia*, como diría Biesta) y garantizan una orientación crítica-democrática, de reconstrucción personal (*en primera persona*) de las respuestas sociales a problemas dados.

El objetivo es que el alumno llegue a comprender la naturaleza y las implicaciones de su punto de vista, y alcance la responsabilidad adulta **adoptándolo en su propia persona y asumiendo la responsabilidad del mismo**. El hecho de que el alumno cambie su punto

de vista no es significativo para el logro de la comprensión. (Stenhouse, 1971; p. 157; el destacado es mío)

Vemos, por tanto, que el conocidísimo ejemplo de Stenhouse se alinea con el conjunto de requisitos que Infinito identifica como referentes de una educación éticamente orientada hacia el desarrollo de la autonomía y la libertad (Angulo, 1989b; p. 21) y, por tanto, siguiendo el argumento que vengo defendiendo, representa un ejemplo de educación justa.

[...] el proyecto de humanidades demanda de los docentes y de las escuelas, justamente aquello que desea promover en los alumnos: su comprensión racional, su compromiso ético, su sensibilidad humana, y su creatividad. (Angulo, 1989b; p. 22)

Sin embargo, pese al indudable alineamiento de la experiencia de Stenhouse con la idea que vengo defendiendo de lo que representa un proceso educativo alineado con la promoción de la autonomía, la libertad y la justicia, los principios educativos que subyacen a esta experiencia no quedan explicitados. Es verdad que Stenhouse define una serie de principios de procedimiento, éticamente orientados, que definen el marco de actuación del docente (de la enseñanza), **pero no hay una justificación explícita de la idea de educación que subyace a la propuesta**. Stenhouse está mucho más interesado en describir el proceso de deliberación y reflexión que lleva desde la especificación de objetivo de aprendizaje pretendido a la especificación de los principios de procedimiento, la selección de materiales curriculares o el proceso de experimentación posterior.

En la “racionalidad” que Stenhouse describe (Stenhouse, 1971) hay claras referencias a que el planteamiento se sustenta sobre cuestiones básicas de psicología del aprendizaje, psicología de la motivación, psicología de grupos y, en el planteamiento de los objetivos y finalidades de la experiencia, una fundamentación sociológica.

Por supuesto, la psicología es relevante para este problema, al igual que la investigación en las áreas temáticas del plan de estudios. Pero la necesidad más urgente es que los profesionales afronten el problema de la aplicación mediante el estudio y la interpretación minuciosos del aula. Esto significa una buena cantidad de trabajo exploratorio pionero utilizando cintas, cintas de vídeo u observación directa. (Stenhouse, 1971; p. 162)

Sin embargo, no se observa una conexión explícita con lo que define una perspectiva pedagógica fundamental: cómo garantizar un adecuado proceso de subjetivación. La racionalidad sobre la que se apoya Stenhouse es sobre todo empírica, no pedagógica:

**Hay indicios** de que la asunción por parte del profesor de un papel neutral y no autoritario debilita su tendencia a transmitir a sus alumnos sus bajas expectativas sobre su rendimiento. **Investigaciones recientes** han sugerido que las bajas expectativas del profesor son un elemento importante para frenar el rendimiento de los alumnos de capacidad media, y hay algunos indicios, como cabría esperar, de que el poder de las expectativas del profesor se ve atenuado por su adopción del papel de presidente. Se podría plantear la hipótesis de que cuando el profesor es lo suficientemente neutral y recesivo como para destetar a un grupo de alumnos de su dependencia e inducirles a aceptar la responsabilidad de lograr la comprensión, entonces el nivel de lectura del grupo será más alto que el de cualquiera de los individuos que lo componen. (Stenhouse, 1971; p. 160)

Aplicando el mismo esquema de procedimiento, y los mismos fundamentos teóricos, se podría haber llegado a experiencias educativas que fuesen el reflejo de lo que Biesta denomina la paradoja Parks-Eichman (Biesta, 2020b), que, básicamente, se sustancia en el hecho de que un proceso didáctico puede tener éxito en los aprendizajes pretendidos, pero no promover un auténtico proceso de subjetivación (que es lo que le lleva a diferenciar entre el paradigma de “cultivo” y el paradigma de “existencia”).

Creo que el patrón subyacente es más o menos el siguiente: La antigua tradición académica pedía a los alumnos que trabajaran sin ver la lógica de sus estudios. La motivación se conseguía mediante un sistema de recompensas y castigos extrínsecos adornados con la cosmética de la personalidad y el entusiasmo del profesor. La rebelión de los progresistas - salvando a Dewey, que fue gravemente malinterpretado- se orientó hacia un enfoque centrado en el niño y la motivación intrínseca, pero descuidó el desarrollo sistemático de la lógica de la asignatura. Ahora, los auténticos materiales didácticos producidos por los nuevos desarrollos curriculares desafían a los profesores a realizar una síntesis de la tradición progresista y la tradición académica. (Stenhouse, 1971; p. 161)

En el caso del *Humanities Curriculum Project*, Stenhouse se ubica, en mi opinión, en un paradigma de “existencia”, pero este hecho parece ser más bien una cuestión circunstancial que buscada, **precisamente porque no hay una conexión explícita con los fundamentos pedagógicos que justifican su racionalidad, sus decisiones.** La neutralidad del docente como moderador del proceso de problematización, la no afirmación de las respuestas sociales a los problemas que se plantean y la inducción de un proceso de problematización de la cultura seleccionada, a partir de la cual reconstruirla, no parecen elementos nucleares del planteamiento de Stenhouse. De alguna manera, lo

educativo, la idea de promover un verdadero proceso de subjetivación, subyace al conjunto del planteamiento, **pero no se hace explícito el por qué.**

En el fondo, el problema es que los principios que Stenhouse identifica, delibera (en el marco del equipo de trabajo responsable del diseño) y explicita, son principios de procedimiento docente (más preocupado por la motivación del alumnado para aprender que por los procesos de subjetivación). Lo que haría falta añadir son los principios educativos sobre los cuales se fundamenta. En todo ello echo en falta un marco de reflexión pedagógica para una educación justa.

## 7.2. Un marco de reflexión pedagógica para una educación justa

Recuperemos pues, **la esencia de lo educativo y didáctico** como proyecto de humanidad y de sociedad **emancipándose de las políticas colonizadoras neoliberales y conservadoras.** (Pérez Ferra et al., 2018; p. 315)

No puedo estar más de acuerdo con la exhortación que nos proponen Pérez Ferra et al., que, al reclamar la vuelta a la **esencia de lo educativo y de lo didáctico** para “emanciparse de las políticas colonizadoras neoliberales y conservadoras” están refiriéndose, **sin decirlo**, al mismo problema del que se habla en esta tesis: de las relaciones entre justicia social y educación<sup>335</sup>. Obsérvese que la coincidencia se extiende a la solución que se propone para lograr esa idea de justicia (que va implícita en ese deseo que se expresa de abandonar las políticas neoliberales): “recuperar la esencia de lo educativo y didáctico como proyecto de humanidad y sociedad”.

Fíjense en que la salida que propone no es económica (mayor inversión en educación) o política (al menos no de manera directa o explícita). No, lo que proponen es **volver a un proyecto de humanidad y de sociedad que está perdido** o, lo que es lo mismo, **volver**

---

<sup>335</sup> Con frecuencia observo, en conversaciones y lecturas diversas dentro del campo académico de la Didáctica, de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación (y, dentro de ellos, de sus muchas facetas y subcampos) que, detrás de las preocupaciones de quienes en ellos investigan y trabajan, está, sin que sean conscientes de ello, una preocupación por mejorar la justicia *en, para o a través* de la educación. Tendemos a percibir los problemas de justicia como propios de otras ramas de conocimiento (sobre todo política y economía) y no nos damos cuenta de las importantísimas implicaciones educativas que ello trae consigo.

**a una idea de educación que hemos olvidado.** En este sencillo y casi intrascendente párrafo, dentro del conjunto de su trabajo, va implícita la síntesis de la idea que anima a esta tesis.

Pero plantearse la cuestión de la “esencia de lo educativo y didáctico” exige dedicar un tiempo a la cuestión de qué es “lo didáctico” y qué es “lo educativo”. Sobre todo, porque esta exhortación de Pérrez Serra et al. (que podría venir duplicada por muchas otras que se han venido publicando en los últimos años) se plantea en el contexto de un trabajo que ellos dedican a hacer un análisis del estado actual del campo académico y epistemológico de Didáctica. **¿Qué le pasa a la Didáctica?** Responder a esta cuestión ya vemos que no es sólo de interés para académicos y especialistas de uno u otro campo disciplinar: **lo es para la justicia educativa y para la justicia social.**

Con respecto a la Didáctica, no parece que sea un referente nítidamente definido. A nivel internacional, pero de modo especial en España, asistimos a una situación de cierta confusión y falta de identidad acerca de lo que es la didáctica: “la didáctica es, actualmente, una disciplina en busca de su propia identidad” (Bolívar, 2015a; p. 30).

Las causas de esta “falta de identidad” (de “desorientación”, habla Mallart, 2000, y de “ceremonia de la confusión” Pérez Ferrera et. Al., 2018) voy a situarlas en tres problemas, mutuamente superpuestos. En **primer lugar**, la incorrecta interpretación de la idea de currículum en acción (currículum como experiencia) como desvinculación de cualquier referente teórico normativo como elemento de valor a la hora de pensar y desarrollar la enseñanza, con la correspondiente primacía de “lo práctico” y los “prácticos” a la hora de generar conocimiento didáctico. Ya comenté, al repasar el trabajo de Schwab que sirvió como introductor de esta idea, las insuficiencias y derivadas negativas que ello pudo implicar (y sigue implicando). Lejos de empoderar y emancipar a los docentes, lo que ha provocado es una desorientación general, una hipertrofia de discursos didácticos, **en su mayoría reproductores del ethos neoliberal** (lo argumenté páginas atrás, en el apartado 3 del capítulo 6).

Si entendemos la acción didáctica de un modo científico –y no como una suerte de, en el mejor de los casos, afortunadas ocurrencias–, teoría y práctica han de enriquecerse mutuamente, de manera que ambas estén presentes simultáneamente, bien sea en una acción planificada, bien en una respuesta nueva a un problema no previsto. Pero, para que esta simbiosis sea posible, es necesario ser consciente de la epistemología –los supuestos teóricos– que sustenta cada nueva decisión. De otro modo, la eficiencia de la acción (no

entendida exclusivamente en términos propios del tecnicismo) dependería de la suerte o de una intuición basada en el instinto, lo que, en cualquiera de los dos casos, conllevaría la imposibilidad de una explicación o comprensión racional. (Sierra & Pérez Ferra, 2007; p. 572)

La idea de currículo en acción y el desarrollo deliberativo nunca implicó (en sus planteamientos originales) una desvinculación con los fundamentos epistemológicos de la enseñanza y de la educación. Antes al contrario, suponía un potentísimo trasfondo teórico-pedagógico que conectaba directamente con la idea de la educación para la autonomía y la libertad (educación justa) por medio de una relación educativa éticamente orientada.

La perspectiva práctica del currículum, y al contrario que la tecnológica, se distingue fundamentalmente por asumir tres características esenciales de la realidad educativa: la incertidumbre de la acción, el sentido interpretativo de la comunicación entre los participantes, y la determinación ético-política de la acción educativa misma (Angulo 1989a). Desde este triple marco, el currículum es visto fundamentalmente como la expresión de un propósito educativo que intenta establecer la relación práctica entre los participantes como esencialmente ética. (Angulo, 1990; p. 39)

Acabamos de ver, páginas atrás, analizando la racionalidad que subyacía al prototipo de proceso deliberativo con el que Stenhouse se dio a conocer en nuestro país, que subyaciendo a su reflexión había una potentísima racionalidad teórica a partir de la cual se articulaba una práctica reflexiva. La deliberación no ocurría, en ningún caso, en el vacío. Es necesario recuperar la fundamentación teórica de la práctica.

En **segundo lugar**, la pugna que viene librándose desde hace años entre los planteamientos de la didáctica tradicional y lo que se ha denominado la teoría del currículo. Esta última entró con fuerza en España a partir de la década de los 80 y se empezó a extender como referente epistemológico para lo que, hasta entonces, se denominaba “didáctica” (Mallart, 2000). No es el momento de entrar ahora en las raíces profundas de cada una de estas dos tradiciones que, como afirma Mallart, se ignoraron mutuamente durante mucho tiempo, hasta que se encuentran a partir de, aproximadamente, la década de los 60, con clara hegemonía en el ámbito académico de la Didáctica en detrimento de la Teoría del Currículo. Mallart representa mediante el diagrama que reproduzco en la Tabla 3 la evolución que se produjo a partir de entonces, hasta conducir a la inversión de la predominancia de la Didáctica (D) en favor de la Teoría del Currículum (C).

Tabla 3. Predominio de la Didáctica o de la Teoría del Currículo en diferentes momentos. Elaboración propia a partir de Mallart (2000; p. 418)

<b>D</b> 1940	<b>cD</b>	<b>CD</b>	<b>CD</b> 1970	<b>CD</b>	<b>C<sub>D</sub></b>	<b>C</b> 2000
------------------	-----------	-----------	-------------------	-----------	----------------------	------------------

Aunque, sin duda, la introducción de la teoría del currículo supuso avanzar hacia formas más modernas, democráticas y holísticas de pensar sobre la enseñanza (y, en España, superar el inmovilismo en que había caído el discurso educativo), también supuso generar otras dificultades:

El enfoque curricular ha contribuido decisivamente a introducir nuevos modos de pensar la educación. Sin embargo, por haberse difundido vinculado a la reforma educativa de los noventa, para el profesorado ha quedado, en gran medida, limitado a los formatos difundidos por la administración. Este “modelo curricular”, importado de un modelo anglosajón sin haber alterado el contexto educativo español, **ha sido percibido, en gran medida, en una retórica, cuando no en documentos burocráticos.** (Bolívar, 2015a; p. 31)

El principal inconveniente de este “cambio” que, sin duda, en términos de herramienta de elaboración teórica, permite a los académicos de la educación realizar análisis con una dimensión sociopolítica y estructural mucho más profundos y completos que los que se podía ofrecer desde el ámbito limitado de la didáctica tradicional, implicó también alejarse del ámbito de la práctica docente, que pasó a ser ocupado por la psicología de la instrucción:

La **didáctica general**, en las dos últimas décadas, se ha visto —en gran medida— **silenciada tanto por el discurso de la psicología educacional o de la “instrucción” como por el enfoque curricular, que han pretendido acaparar su campo.** El enriquecimiento aportado por el currículum queda oscurecido, para algunos, **cuando la importación se ha hecho de modo mimético, sin resituar debidamente unas tradiciones anglosajonas ajenas a nuestra condición europea.** (Bolívar, 2015a; p. 30; los destacados son míos)

Estoy de acuerdo con la idea que apuntan tanto Bolívar como Mallart, en el sentido de que el camino más fructífero sea el de recuperar e integrar ambas tradiciones, que resultan perfectamente complementarias.

No hay duda de que la mejor solución en este punto es la integración de los aspectos complementarios de ambas tradiciones. Habría que considerar una pérdida no contar con lo mejor de cada enfoque. En nuestro contexto cultural, lo mejor parece seguir utilizando como venimos haciendo, el término Didáctica, enriquecido con los contenidos curriculares, procurando armonizar con coherencia los elementos que se puedan integrar. (Mallart, 2000; p. 421)

Evidentemente, no es este el momento y el lugar para desarrollar todas las implicaciones que esta idea exige (y que Bolívar, 2015 sintetizaba en el esquema que aparece en la Figura 11), pero sí quiero decir que este movimiento, a la búsqueda de esa integración, ya ha empezado a producirse desde finales del siglo pasado, impulsado sobre todo por académicos nórdicos, a través de lo que se ha dado a conocer como el movimiento “*Didaktik Meets Curriculum*” (Hopmann, 2015)<sup>336</sup>.

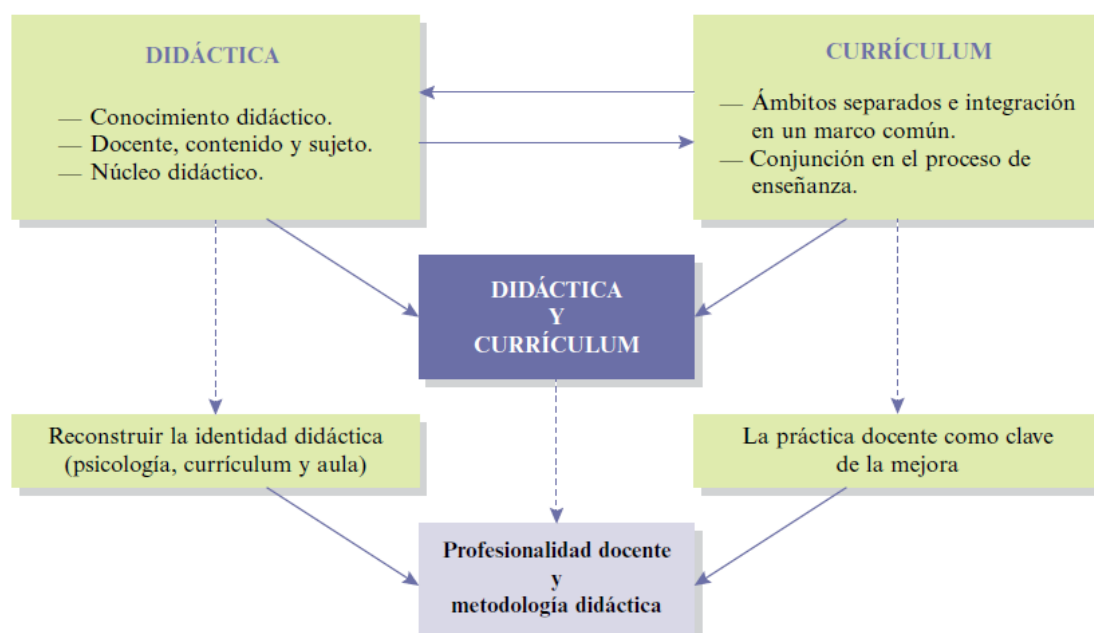


Figura 11. Esquema integrador del campo curricular de la Didáctica y el del Currículum. Tomado de Bolívar (2015a; p. 22)

<sup>336</sup> El Prof. Uljens ha abordado este intento a través de múltiples publicaciones (Schaffar & Uljens, 2015; Uljens, 2002, 2019, 2023a; Uljens & Kullenberg, 2021; Uljens & Ylimaki, 2015, 2017a) y con una intensa agenda de contactos internacionales, en el marco de su idea de que la *Teoría No Afirmitiva de la Educación* (TENA), desarrollada originalmente por Dietrich Benner, pueda convertirse en un referente metateórico que sirva de *punto* y marco de reflexión teórico que enlace ambas tradiciones. Más adelante describo la TENA con cierto detalle.



En esencia, y de lo que se deduce de lo recogido en la Figura 11, esa integración pasaría por generar marcos de reflexión que sean capaces de ofrecer tanto una respuesta teórico-práctica acerca de cómo desarrollar la influencia educativa, la didáctica (una teoría de la educación, en sentido estricto) y una teoría con capacidad para explicar cómo se produce la conversión entre lo que socialmente se estima necesario que se convierta en material curricular (la selección cultural idónea) para propiciar los procesos de formación más adecuados en el alumnado (una teoría de la formación)<sup>337</sup>.

El **tercer problema** que, creo, ha contribuido a la pérdida de identidad (también, fragmentación) del campo de la didáctica tiene que ver con una pérdida de conexión con la idea de “lo educativo”, a la que aluden Pérez Ferra et al., en el sentido de que ha habido una desconexión con la teoría pedagógica más general (que es donde se hace la reflexión acerca de **lo educativo**, en su sentido más ontológico). Y ello creo que tiene que ver con el primer problema que señalaba: el **empirismo desafortado** que, con algunas honrosas excepciones, ha venido dominando el campo de la didáctica y la tendencia a evitar cualquier referencia con la pedagogía llamémosla “filosófica”<sup>338</sup> (lo ejemplifiqué con el análisis que he hecho páginas atrás del *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse, que representa un excelente ejemplo de proyecto curricular alineado con los principios que rigen una educación justa, pero que lo es, de manera fortuita, no pedagógicamente argumentada; como ya señalé, con la misma fundamentación procedente de la psicología del aprendizaje, la motivación y la dinámica de grupos hubiera podido gestarse un proyecto que careciera de las virtualidades positivas que se observan en ese).

¿Por qué sucede esto? Empezando por la cuestión de las relaciones entre Didáctica y Educación, vimos que, a partir del S. XVII, al tiempo que se empieza a constituir el embrión de la escuela moderna, se empieza también a generar un campo de conocimiento,

---

<sup>337</sup> Más adelante veremos que la *Teoría No Afirmativa de la Educación* proporciona un marco teórico integrador con esa doble capacidad.

<sup>338</sup> En mi opinión, la endebles del discurso didáctico para poder poner freno, por ejemplo, a la imposición de una educación competencial, por parte de la Administración y amplios sectores sociales, espoleados por una ideología neoliberal que, creo, incomoda y alarma a la mayoría de quienes investigan y trabajan en el campo de la didáctica, se deriva en buena medida, precisamente, del abandono de esos referentes teóricos que pudieran servir para “desnudar” ese discurso educativamente tan estéril. A lo más que somos capaces de llegar es a hacer “crítica sobre el currículum” (generalmente, sociológica), pero a la hora de aportar una alternativa educativa más válida ¿cuál es nuestro discurso? ¿Qué argumentos *educativos* podemos poner sobre la mesa? De hecho, si nos contrapusieran con el reto de citar argumentos educativos, pedagógicos (*estrictamente pedagógico*), de por qué un currículo competencial puede ser contrario a la educación, es posible con que de repente notemos que nos faltan esos argumentos.

a partir de Comenio, que da lugar a lo que hoy reconocemos como “la didáctica tradicional”, limitado a tratar de responder a la cuestión **técnica de la enseñanza** (pero la enseñanza no recorre todo el campo de “lo educativo”). Por otro lado, y en paralelo, a lo largo de los S. XVIII y S. XIX, vimos cómo, acompañando la constitución de los sistemas educativos modernos, se empieza a generar toda una “**ciencia de gobierno de lo escolar**” (en la que se integra la lógica didáctica pre-moderna de Comenio), relativa a la reflexión técnico-burocrática, orientada a la mejor gestión de esa nueva instancia de gobierno que era la escuela, que posee vida propia y sólo obedece a argumento de razón, optimización y eficiencia (Hunter, 1996).

Se produjo así la convergencia de dos campos de reflexión educativa, ambos con un carácter técnico-aplicado, que respondían a dos necesidades: cómo afrontar de la manera más eficiente la provisión de la enseñanza en un sistema de educación de masas y cómo gestionar de la mejor manera esa institución (edificios, centros, personal docente) garantizando, además, que rindiese los efectos esperados al servicio de la gubernamentalidad que la impulsaba (definiciones curriculares, formación de los sujetos-docentes, normas escolares orientadas a conformar al sujeto-ciudadano).

Empieza a desarrollarse de esta manera un campo de reflexión cuyo interés es netamente práctico, técnico y positivista (busca describir, explicar, predecir y optimizar lo escolar y la enseñanza escolar, no exactamente la educación) con una vocación esencialmente empírico-matematizadora del fenómeno escolar, en la que se integran, además de la didáctica, la psicología, la sociología, la política educativa y la economía de la educación. De este modo, surgen las “**Ciencias de la Educación**”. Uno de los temas de los que se empieza a ocupar esta nueva “ciencia de la educación” es el de la cuestión de la justicia social a través de la escolarización, con el discurso que le es propio: el económico, el político, el psicológico, el sociológico y, en algunos casos, el didáctico (colonizado por la idea de la eficiencia escolar, que no es exactamente la mejora educativa). Stenhouse, ya que lo hemos elegido como referente a partir del cual ejemplificar lo que se está argumentado, sería un representante de esa Ciencia de la Educación que trata de ofrecer un modelo de perfeccionamiento de las insatisfacciones que se generan en esa tradición, centrada, como él mismo indica, en la cuestión esencial del aprendizaje escolar, no de la educación:

Para ayudar a los investigadores del currículo, debemos enfrentarnos al problema: ¿Sobre qué principios pueden sintetizarse y armonizarse los materiales curriculares, la lógica de las

asignaturas, las aspiraciones de los alumnos, la dinámica de grupo y el papel del profesor para promover, en lugar de frustrar, el deseo de aprender? (Stenhouse, 1971; p. 162)

Esta Ciencia de la Educación moderna **no es** la Pedagogía moderna. La Pedagogía Moderna, que representa la reflexión esencialmente teórica acerca de la educación (no acerca de la enseñanza y el aprendizaje en un entorno escolar), surge a partir del concepto rousseaiano de educación y entronca con toda la tradición de pensamiento educativo de la *Bildung* germánica, esencialmente filosófica (y en el que la relación entre educación y justicia adquiere otro significado, que es el que he descrito en el capítulo 5) (Marín & Noguera, 2013).

Según Corominas (1954), en castellano la palabra educación data del siglo XVII, pues “hasta entonces se había dicho siempre criar, que es la voz que emplea aún Cipr. [Cipriano] de Valera en su traducción de la Biblia, a finales del siglo XVI, allí donde Scio, siglos antes, escribió educar” (p. 216). Cunha (1986), también señala el siglo XVII como el momento de aparición de la palabra *educação* en la lengua portuguesa. Sin embargo, tal vez fuese *Some thoughts concerning education* (1693), de John Locke –escrita en un idioma vernáculo y no en latín–, el texto donde se inauguró el término *education* y, más importante aún, donde se establecieron sus fundamentos. **Pero fue Rousseau, setenta años después, quién delimitó el término en su sentido propiamente moderno.** (Marín & Noguera, 2013; p. 136; el destacado es mío)

En sentido cronológico, por tanto, y al contrario de lo que comúnmente se piensa, las Ciencias de la Educación son anteriores o, si acaso, coetáneas de lo que podemos denominar la Pedagogía General Moderna.

Se sabe que es en Herbart donde podemos encontrar el punto de conexión entre esa tradición “aplicada” escolar y la reflexión más teóricamente orientada acerca de lo educativo, con su idea de la “enseñanza educativa”. Pero la Pedagogía General de Herbart no impidió que, paralelamente, se desarrollase una Didáctica General mucho más alineada con las Ciencias de la Educación empíricas. Mucho me temo que nuestra Didáctica actual está más en esta línea que en los posibles desarrollos de la teoría de la educación. Y por eso, la respuesta a la exhortación de Pérez Ferra et al. que encabeza este apartado acerca de recuperar “lo educativo” como requisito para avanzar hacia una educación más justa no parece tener una respuesta ni fácil ni evidente (al menos desde lo que hoy identificamos como didáctica, como campo académico).

Esta idea ya la avanzaba, de alguna manera, Torres (2012; p. 210) cuando afirmaba: «Pero aun con este marco de fondo, es urgente reconocer que faltan investigaciones, análisis y debates sobre lo que es una “buena educación” y una “persona educada”». Y esto no se debe, sólo, como señala Torres, al interés de las instituciones economicistas de determinar “la agenda” del debate público en educación. **Creo que, además de ello, hay un cierto “vacío” desde la educación, a la hora de promover, intervenir u orientar ese debate. Ese vacío creo que se debe a diferentes causas.**

Primero, porque como T.W. Moore (1980) señala, no hay una referencia teórica (un corpus teórico) definido y unánimemente aceptado acerca de lo que es o puede aceptarse por “educación”. Hay “teorías” y luego, según afirma él mismo, la filosofía de la educación<sup>339</sup>.

Por otro lado, **la educación ha sido más un campo de estudio que una disciplina teórica en sí misma**. No abundan acuerdos teóricos acerca de lo que **es** la educación<sup>340</sup>, como fenómeno social y antropológico (al menos no en nuestra lengua). Estas cuestiones, que serían objeto de una “pedagogía general”, no abundan en nuestro contexto. Hace tiempo que los teóricos que se dedican a la educación han renunciado a la idea de la posibilidad o conveniencia de una “pedagogía general” (Benner, 2015)<sup>341</sup>.

Ni siquiera hay un acuerdo básico en reconocer qué relación es la que debe existir entre “educación” y “pedagogía”. Hay quienes usan ambas expresiones como intercambiables y otros (a mi juicio, con mayor acierto) **entienden la pedagogía como la teorización sobre la educación**.

A este respecto considero obligatorio referir a Durkheim (1999) quien hiciera una clara distinción entre educación y pedagogía de la manera siguiente:

---

<sup>339</sup> A este respecto es importante tener en cuenta la siguiente aclaración de (Uljens, 2023c): “En los países nórdicos, al igual que en Alemania, la “*Allgemeine Pädagogik*” (AP) o Pedagogía General, ha abarcado tradicionalmente lo que en el mundo anglófono es la teoría y la filosofía de la educación. Sin embargo, en el mundo anglófono, la filosofía de la educación puede centrarse en cuestiones muy dispares que van desde la ética, la filosofía social a la epistemología, sin la ambición de alcanzar una visión global de la educación desde una perspectiva individual y social. También la “*Allgemeine Pädagogik*” abarca estos temas, pero la AP/Pedagogía General **suele tomarse en serio la cuestión ontológica de qué es la educación**”.

<sup>340</sup> No tanto acerca de lo que la educación **debe ser**, sobre lo que sí que han corrido ríos de tinta.

<sup>341</sup> En nuestro contexto español, por otros motivos históricos, también ha habido esa renuncia a una Pedagogía General. Sería apartarme mucho del tema entrar en esta cuestión, pero de manera sintética puede decirse que el páramo intelectual que supuso la dictadura impidió que la teorización pedagógica floreciera en sentidos diferentes de lo que pudiéramos denominar la historia de la educación o la teoría teológica de la educación. Cuando ya salimos de la dictadura y recuperamos una “vida intelectual” normalizada, las influencias externas marcaron un rumbo de abandono de la teorización general que, además, en España se acogió con buen agrado porque se asociaba con salir de los vetustos y anquilosados discursos vividos durante el Régimen.

A menudo se han confundido los términos educación y pedagogía que, sin embargo, deben ser cuidadosamente diferenciados. La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores [...] esa influencia no se hace sentir solamente durante los muy breves instantes en que padres y educadores comunican de forma consciente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a los que toman el relevo. Existe una educación inconsciente que no cesa jamás. A través de nuestro ejemplo, de las palabras que pronunciamos, de los actos que realizamos, estamos configurando de una manera constante el alma de nuestros hijos. Otra cosa muy distinta sucede con **la pedagogía. Esta consiste, no en actos, sino en teorías.** Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarlas a cabo [...] De donde se desprende que **la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación. Esto es lo que hace que la pedagogía, cuando menos en el pasado, es intermitente, en tanto que la educación es continua.** (p. 73; el destacado es mío)

En sus conferencias sobre educación de 1826, en el curso de su cuestionamiento de la relación entre teoría y práctica, Schleiermacher afirma que **la práctica pedagógica, la actividad educativa, es mucho más antigua que las teorías sobre esa práctica** (Schleiermacher, 1994). Es la misma idea que expresa Benner (2015; p. 24) cuando afirma que “la praxis humana es mucho más antigua que la diferenciación de los sistemas sociales y los campos de acción que conocemos hoy”, incluyendo en la idea de “praxis humana” la educativa. Se puede interpretar, por tanto, **que la realidad de la práctica pedagógica, de esa actividad humana que llamamos educación, está ahí por derecho propio y que ha estado ahí desde mucho antes de que empezáramos a hablar de ella teóricamente.**

También Fullat (1990), nos dice que mientras **la Pedagogía es una teorización, un conocimiento, la educación es una práctica, una actividad social.** Para mí, por tanto, atendiendo a la diferenciación de Schleiermacher, de Durkheim y la asumida por muchos otros con posterioridad ***la Pedagogía es la teorización sobre la educación***<sup>342</sup>.

Volviendo a Moore (1980), considera que hay una clara diferencia entre teorías “limitadas” de la educación y lo que él denomina “teorías generales”. La diferencia entre las primeras y las segundas es que estas últimas aportan una idea acerca de qué es la educación o de cuál es su objetivo. Incluyen recomendaciones para producir un cierto tipo de persona y de

---

<sup>342</sup> En el ámbito germánico y nórdico, esta idea está más que consolidada.

sociedad. Tratan de proporcionar una idea de cómo educar a las personas (lo que es lícito, y no, hacer en las tareas de educación), pero también proporcionan unas recomendaciones acerca de qué debe enseñarse y a los fines de la educación.

A partir de ahí, atendiendo a mi objetivo de definir un referente lo suficientemente amplio y general (siguiendo las recomendaciones de Infinito) como para que pueda dar soporte a la multiplicidad de prácticas posibles en los diversos espacios pedagógicos imaginables, parece claro que las referencias deberían estar en lo que Moore denomina “teorías generales de la educación” o “pedagogías generales”. Sin embargo, siguiendo todavía con Moore (1980), si consideramos que una “teoría general”, según él, por su naturaleza de teoría “práctica”, debe incluir una especificación de fines u objetivos educativos, acotar a quiénes han de ser educados y los métodos más eficaces para hacerlo, el resultado será, prácticamente, tantas teorías pedagógicas “generales” como autores las formulen.

Fullat (1978; p 227) se expresa en un sentido similar cuando afirma que “toda praxis educadora, familiar, escolar u otra está inserta en una antropología filosófica”, lo que viene a implicar que todo proceso educativo, se articula en torno a unos valores según sea la axiología desde la cual pretendemos orientarnos y dirigir la educación. Toda educación, afirma Fullat, lleva en su seno, una inquebrantable referencia a un modelo de ser humano. Depende, en última instancia, de la concepción que se tenga de la vida y de lo que es ser y devenir humano y, por ello, el pluralismo teórico y práctico en torno a la educación es permanente.

Recorrer esa infinidad de planteamientos sería, además de extenuante y tedioso, un camino relativamente incierto, porque no podemos tener la certeza (más bien lo contrario) de que entre toda esa pléyade de formulaciones se forme “la verdad”, ni de que entre ellas se encuentre una que realmente pueda ser considerada como “la verdad”.

El propio Moore (1980) enuncia varios ejemplos de teorías generales de educación (Locke, Rousseau, James Mill, Froebel, Pestalozzi, Platón, Dewey...<sup>343</sup>) cuya integración se me antoja complicada. Además, considero que en un análisis como el de Moore, que nos ha venido sirviendo de referencia hasta aquí, se subsume o se confunde la idea de educación

---

<sup>343</sup> Hay que decir que este listado me resulta un tanto discutible. Creo que se han puesto en mismo nivel teorías y teóricos de muy distinta naturaleza. Siguiendo su propio símil y clasificación, a mi juicio, ha puesto en un mismo nivel representantes de “teorías” de la educación con representantes de lo que él denominaba “filosofía de la educación”, que situaba en un nivel superior.

con la de la enseñanza escolar, cuando en mi opinión, deben mantenerse como cuestiones separadas.

Desde mi perspectiva, creo que la diferenciación de Moore sería más correcta si en lugar de hablar de teorías “limitadas” y “generales”, hablase de teorías “incompletas o parciales” y teorías “completas”. En mi opinión, creo que es más adecuado reservar la idea de Pedagogía General para planteamientos, llamémosles, *metateóricos* de la educación, es decir, para una teoría con vocación de ser “fundamentante” de lo que **es** la educación, como fenómeno histórico, social y antropológico.

Una teoría general, tal y como yo la concibo, no debería entrar en cuestiones específicas, como intentar definir unos fines o valores concretos, una concepción concreta del “bien educativo” que se busca (lo que sería más propio de las teorías de la educación *específicas*) **sino adoptar una posición epistemológica y ontológicamente más básica, en el sentido de “esencial”**, tratando de responder a cuestiones como ¿Qué es la educación? ¿Qué hace posible la educación? ¿Por qué es necesaria la educación? ¿Cuáles son los límites de la educación? ¿Es posible una Pedagogía con vocación universal? ¿Cómo se relaciona la Pedagogía con otras disciplinas? ¿Puede y debe una Pedagogía General ser normativa con respecto a los fines y los métodos y, por tanto, defender concepciones sustantivas del bien?, entre otras (Uljens, 2001, 2002).

En consecuencia, atendiendo a los fines y pretensiones de este trabajo, considero que debemos ubicarnos en un nivel previo de reflexión, en lo que podríamos denominar una “*metateoría*” de la educación, lo que podríamos conceptualizar como una “teoría fundacional” (que no universal) de la educación, que nos permita acotar, a partir de referentes sólidos, la propia idea de lo que es educación, su *naturaleza intrínseca*. Y, a partir de esa cota, creo que estaremos en mejor situación para ofrecer un sustento teórico educativo a los planteamientos que describí como necesarios, en los apartados previos de este capítulo, si se pretende avanzar hacia una educación escolar más justa.

Además, partir de una *metateoría de la educación*, anclada en la propia naturaleza del fenómeno de la educación (y no en consideraciones posteriores, relativas a posibles “educaciones” que pudieran idearse para alcanzar determinados fines, modelos sociales o determinados métodos pedagógicos) nos proporciona una herramienta útil para determinar la naturaleza educativa, o no, de una relación pedagógica, al margen de la discusión de los



finés o método concretos que persigue (discusión que, generalmente, cae en el campo de la opinión, la preferencia o la ideología de quien defiende una u otra perspectiva<sup>344</sup>).

No pretendo decir que la discusión educativa deba ser **desideologizada** o **despolitizada** (eso sería imposible), lo que digo es que debemos aspirar a una teorización sobre la naturaleza de la educación que no se funda, de entrada, en un posicionamiento ideológico o que se alinee con determinados compromisos sociales, políticos o ideológicos (lo que podría provocar un cierre prematuro del análisis y reflexión en torno al sentido y posibilidades de la acción educativa), sino que aborde y defina lo que la educación es, desde una perspectiva intrínseca, *ontológica*.

Sin menospreciar el valor de las otras posibles tareas de la Pedagogía General, me parece que el análisis ontológico de la naturaleza de la educación constituye el núcleo de la Pedagogía General. Tal comprensión hace que la Pedagogía General sea fundamental con respecto a diversas subdisciplinas. Dentro de la Pedagogía General podrían desarrollarse entonces teorías y principios esenciales. Así, la Pedagogía General no se limitaría a lo que se considera común a las demás subdisciplinas, sino que podría ocuparse de lo que es fundamental para todas. Las cuestiones de lo que hace posible y necesaria la educación y de cómo se justifica y delimita esta actividad de otras actividades culturales pasan a ser centrales. (Uljens, 2001; p. 299)

Una posible metateoría, o *teoría fundacional*, que creo que posee capacidad de responder a la exhortación de Pérez Ferra et al. y, también, a los requisitos generales de un modelo de reflexión pedagógico con capacidad de hacernos avanzar hacia una educación más justa, que se derivaban de los trabajos y reflexiones que expuse en los apartados previos, la he encontrado en el **planteamiento histórico-praxeológico y antropológico de la Pedagogía General de Dietrich Benner** (Benner, 1979, 2015; Benner & Stepkowski, 2013).

La Pedagogía General desarrollada por Dietrich Benner representa, a mi juicio, una línea de pensamiento con un potencial que desafía y supera muchas conceptualizaciones contemporáneas de la educación, entre otras cosas porque su enfoque aborda la teorización de los aspectos **constitutivos** de la actividad o acción pedagógica, integrando, además, los

---

<sup>344</sup> Moore, de hecho, presenta una clasificación de las teorías educativas en “progresistas” y “tradicionales” o “conservadoras”. Afirma literalmente Moore (1980; p. 42) que “de ahí que muchas veces se pueda entender mejor una teoría de la educación en términos de una teoría social o política directa o indirectamente conectada con ella”.



aspectos **regulativos** de la sociedad sobre la educación que ninguna concepción de la educación, con pretensiones de aplicabilidad en las sociedades actuales, puede obviar.

Partiendo de la constatación de la división y fragmentación de ese campo de actividad humana que se relaciona con “lo educativo”, Benner se plantea **la posibilidad de identificar las ideas pedagógicas básicas, generales, que aún le puedan subyacer.**

Las propuestas de Benner intentan entroncar con la tradición discursiva pedagógica alemana (*Bildung*) que representa un corpus teórico que ha servido de base (aunque hayamos perdido conciencia de ello) a buena parte del discurso de la didáctica y las ciencias de la educación actuales<sup>345</sup>.

La ventaja de asumir<sup>346</sup> esa perspectiva discursiva histórica que, como hemos argumentado, se remonta a la modernidad europea y, desde ella, alcanza a la antigüedad clásica, **es que permite reflexionar acerca de los problemas de la educación actual (entre ellos, el de sus relaciones con la justicia) con argumentos pedagógicos propios y no “prestados” de otras ciencias o saberes afines (sociología, psicología)**<sup>347</sup> **y permite escapar de la interpretación técnica-instruccional en la relación justicia-educación.**

En este sentido, su pretensión coincide plenamente con las necesidades de este trabajo. Pero, además, su aportación resulta especialmente valiosa por las siguientes tres consideraciones:

---

<sup>345</sup> Por ejemplo, está confirmado que Dewey está fuertemente influenciado por la Pedagogía General de Herbart (English, 2013) y que Herbart tuvo una importantísima impronta en el desarrollo de la teorización educativa americana hasta que, con la contienda de la Primera Guerra Mundial, la académica americana decidiera “borrar”, por motivos ideológicos, toda referencia de la influencia pedagógica alemana. El borrado hizo que, por ejemplo, lo que hasta entonces se venía denominando didáctica (siguiendo el discurso académico alemán) pasase a denominarse “curriculum”. Sin embargo, la influencia alemana persiste en los desarrollos posteriores y han regresado de vuelta a Europa, sobre todo de la mano del reconocimiento general del discurso de Dewey, sin ser conscientes de ello (Hopman & Riquarts, 1995).

<sup>346</sup> Cuando digo “asumir” no pretendo decir que este sea el único referente a considerar. No pretende hacerse tampoco, ninguna clase de apostolado en favor de la *Teoría de la Educación No Afirmativa* (TENA) de Dietrich Benner (lo cual, sería, en sí mismo afirmativo y contrario a lo que se predica en la misma). No, lo que se pretende indicar con esa idea de “asumir” es la de utilizarla como un referente, un esquema conceptual, con el que ir analizando, situando y completando un esquema conceptual armado, entre otros, con la TENA, pero ni exclusivo ni excluyente.

<sup>347</sup> Esta era, precisamente, la intención de Herbart cuando plantea su *Allgemeine Pädagogik*, que representa uno de los antecedentes directos de la teorización de Benner, diciendo que la educación era una ciencia, con carácter propio, que se basaba en la ética y en la psicología (para los métodos). Esta dependencia de la pedagogía para con la psicología ha sido muy criticada por los pedagogos y muy celebrada por los psicólogos, sobre todo educativos. Lo cierto es que cuando se analiza el sentido en el que Herbart emplea la expresión psicología, a lo que se está refiriendo es a una metafísica aplicada, no a lo que hoy entendemos como psicología (Ortega y Gasset, 1964; p. 267).

- En primer lugar, Benner introduce una interpretación **no afirmativa** de la relación educativa lo que, como vimos al recopilar y sintetizar los requisitos educativos que se derivaban del análisis de Foucault que hicieron tanto Justeen Infinito como Stephen Ball, **nos sitúa en una senda mucho mejor alineada con la idea de justicia en educación.**
- En segundo lugar, la aproximación praxeológica de Benner permite explicar, argumentar y defender una relación no jerárquica (esto es, no dependiente o subordinada) entre la educación y otras praxis sociales, incluyendo, por ejemplo, la cultura, la economía, la política y la religión. **Esto es fundamental en mi intención de reconsiderar las relaciones entre justicia y educación, tratando de escapar de las posiciones utilitaristas-instrumentales de la educación en relación con la justicia social.**
- En tercer lugar, Benner ofrece una posición pedagógica contemporánea, articulada en torno a lo que denomina *Principios Regulativos* y *Principios Constitutivos* del pensamiento y la acción pedagógica, que logra aclarar conceptualmente de forma coherente dos cuestiones bastante sencillas, pero a la vez complicadas: **primero, cómo explicamos la relación de la actividad pedagógica con el proceso humano de crecimiento, desarrollo o *Bildung* y, segundo, cómo estas prácticas pedagógicas, al mismo tiempo, se pueden relacionar con el desarrollo de la sociedad en general, incluyendo la política, la cultura y la economía.**

En realidad, ofrece un marco de reflexión pedagógica que, como veremos, permite integrar las dos corrientes de pensamiento en el campo de la Didáctica (didáctica y currículo) pero, además, en el marco de una *metateoría* educativa, conectada con una larga y sólida tradición de pensamiento en y sobre la educación (la *Bildung*) que dota al conjunto de gran coherencia epistemológica y sistémica. En mi opinión, define un “sistema de pensamiento” integrador sobre lo educativo y lo escolar.

En suma, esta concepción de la educación centrada en la praxis, no afirmativa, histórica y antropológicamente fundamentada, considero que ofrece un **modelo metateórico** a partir del cual fundamentar y someter a prueba posibles concepciones alternativas acerca de la educación y, a nuestros efectos, sus relaciones y continuidades con la justicia. En los planteamientos de Benner creo poder encontrar argumentos que permitan salir del bucle discursivo en el que la educación parece haber caído, en el sentido de entender lo que hay

como lo inevitable, al no ser capaces de aportar alternativas. Argumento y desarrollo estas ideas a continuación basándome en (Benner, 1979, 1993, 2005, 2009b, 2015, 2018; Benner & Stepkowski, 2011, 2012b, 2013) así como en (Uljen, 2001, 2002, 2023b, 2023c; Uljen & Ylimaki, 2015, 2017a)<sup>348</sup>.

---

<sup>348</sup> Una versión traducida de lo que aquí se expone está disponible en castellano en Benner (1998) y en Benner (1990). Sin embargo, la traducción de ambos textos debe ser tomada con cautela. Por ejemplo, en ambos casos, la expresión *Bildsamkeit* ha sido traducida erróneamente por “maleabilidad” y la de “*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*” como “Incitación a la autonomía”. Una referencia complementaria, en español, mucho más ajustada al sentido original de lo expresado por Benner, aunque más resumida, la podemos encontrar en Runge (2014), Runge & Garcés Gómez (2011) y Runge & Muñoz Gaviria (2012).

## 8. La *Allgemeine Pädagogik* de Dietrich Benner: un posible marco de reflexión pedagógica para pensar una educación más justa

Con la ayuda de Benner, he hecho una afirmación bastante fuerte sobre lo que es la educación, argumentando que la educación tiene que ver con la cuestión del “yo” y, lo que es más importante, con la cuestión de cómo el “yo” existe como “yo”. Quiero subrayar que lo que intento decir no es semántico -no se trata de la definición de la palabra “educación”- sino de identificar una dimensión de la realidad educativa que corre el riesgo de desaparecer si sólo pensamos en la educación en términos de instrucción eficaz y aprendizaje satisfactorio.

(Biesta, 2020b; p. 1015)

¿Qué puede entenderse, en la perspectiva alemana, por una Pedagogía General (*Allgemeine Pädagogik*) o una Pedagogía Sistemática?

La *Allgemeine Pädagogik*, en el ámbito alemán en el que la plantea Benner, intenta proporcionar, precisamente, una **teoría fundacional** que caracterice tanto el desarrollo del individuo como persona como el desarrollo cultural-social a través de la educación (J. F. H. Herbart, 1924; Schleiermacher, 1994). Para ello se ha ocupado del análisis de los conceptos fundamentales de *Erziehung* (educación) y *Bildung* (formación), **como conceptos**

**interrelacionados, pero separados y diferenciados**<sup>349</sup>. La tradición alemana<sup>350</sup>, de la que se nutre Benner, aún debe mucho a la primera explicación de Herbart de la educación en su *Allgemeine Pädagogik* de 1806. Herbart se basa en Rousseau, Fichte y otros, pero su particular forma de abordar estos problemas marca en muchos aspectos la agenda de los doscientos años siguientes (Uljen, 2001, 2002).

Desde aquellos primeros días se distinguió entre Pedagogía (teoría e investigación educativa en general) y *Didaktik* (teoría e investigación de la enseñanza, de la relación instructiva), pero sólo existía una disciplina: la *Allgemeine Pädagogik* (Pedagogía General). Sin embargo, desde su constitución generalizada como disciplina académica universitaria, la Pedagogía se ha ampliado y diferenciado en subdisciplinas “autónomas”:

Las “ciencias de la educación” no sólo incluyen diversas pedagogías referidas a áreas o especialidades, sino también diversas ciencias individuales que simplemente se etiquetan

---

<sup>349</sup> La clara distinción que se hace en el mundo nórdico-alemán entre formación (*Bildung*) como proceso de autoformación interna del sujeto, influido por un proceso externo, desarrollado por otro actor (educación-*Erziehung*), es otra de las características de la concepción pedagógica alemana que me resulta de especial interés para este trabajo. Tengo que señalar que no he percibido que en España se tenga clara esta diferencia (al menos no de modo generalizado) (Marrero Acosta & Sosa Alonso, 2020). Por ejemplo, en una obra muy popular y citada, como referente incluso entre teóricos de la educación (Esteve, 1983; p. 19-20) se expresa: “En el lenguaje corriente, y sin mucha precisión, **llamamos educación** al conjunto de los procesos de **aprendizaje** que realiza una persona. Sin embargo, hay muchos tipos de aprendizaje [...]. De esta forma, conseguiremos establecer un mapa conceptual que, no solo nos sirva para definir la educación, sino también para saber cuáles son las diferencias que hay entre esta y los demás procesos de aprendizaje que no calificamos como «educativos». Si se observa, **Esteve subsume en un único concepto (“educación”) los procesos de enseñanza y los de aprendizaje**. Este planteamiento resulta confuso y teóricamente infecundo, porque obliga a mezclar, en los análisis que se hacen, fenómenos que son de naturaleza externa al educando (la influencia educativa, cuyo agente es el docente, externo al educando) con los procesos internos, de dominio exclusivo del educando (su proceso de aprendizaje y formación -*Bildung*). Si educar es “aprender”, entonces ¿qué es aprender?... Biesta (2020b) también destaca la importancia de hacer esta distinción para una mejor comprensión de los procesos educativos y lamenta que el idioma inglés tampoco se haga esta distinción.

<sup>350</sup> Hay que decir que cuando me refiero a la “tradición alemana” de la pedagogía moderna estoy haciéndome eco de la afirmación que introducen Marín y Noguera (2013; p.136) en el sentido de que no puede hablarse de una “pedagogía moderna”, sino más bien de tres culturas pedagógicas modernas (francófona, germánica y anglosajona) que se constituyeron en desarrollo del concepto rousseauiano de educación y del concepto germánico de *Bildung*. A diferencia de lo considerado por otros muchos autores que han visto en la *Didáctica Magna*, por su carácter transdiscursivo, la obra fundacional de la pedagogía moderna, a partir del cual se constituye y se extiende la tradición didáctica, Marín y Noguera afirman que, en realidad, en torno al *Emilio* de Rousseau se “se constituye otro ‘paradigma transdiscursivo’ a partir del cual, y mediante la incorporación de la tradición didáctica, se desarrollaron las que conocemos y llamamos ‘culturas pedagógicas modernas’. Sin duda, la *Didáctica Magna* es la obra fundadora de la Didáctica, pero ella, a partir de las elaboraciones de autores de la tradición germánica, en los inicios del siglo XIX, quedará integrada dentro de la *Pädagogik* o Ciencia de la Educación” (Marín & Noguera, 2013; p. 136). En particular, a través de la “enseñanza educadora o educativa” que introdujera Herbart. En suma, mientras que en la escuela moderna se constituía como institución educadora, limitando la concepción educativa a las preocupaciones por la enseñanza (técnicas didácticas comenianas), simultáneamente se desarrollaban varias corrientes de reflexión pedagógica que incorporaban el problema didáctico como uno de sus elementos de reflexión, en el marco de una teorización educativa mucho más compleja, como por ejemplo, la herbartiana. De esta forma, la educación y sus desarrollos (y no sólo la enseñanza) paso a estar en el centro de ese discurso pedagógico.

como “pedagógicas” o con algún término básico de pedagogía. Así, por citar sólo algunos ejemplos, hablamos de educación profesional, de ocio, artística, moral, musical, deportiva y religiosa, preescolar, escolar, social, empresarial y de adultos, psicología de la educación, sociología de la educación y economía de la educación. Lo mismo ocurre con la praxis educativa. Distinguimos las profesiones pedagógicas en las de maestros de guardería y preescolar, pedagogos sociales y escolares, profesores de asignaturas y niveles asignados a tipos de escuelas, especialistas en evaluación, diseñadores y evaluadores de planes de estudios, orientadores de padres, de carreras escolares y vocacionales. La praxis pedagógica se ha diferenciado en una multitud de actividades de enseñanza, de evaluación, de asesoramiento y de orientación que ya no tienen ninguna conexión inmediatamente evidente. (Benner, 2015; p. 18)

Esto ha llevado a una confusión sobre cuáles deben ser las tareas de la disciplina llamada Pedagogía (*Allgemeine Pädagogik*) en relación con ese conjunto de ámbitos de la praxis, campos de aplicación o subdisciplinas pedagógicas. El problema es que, aunque las subdisciplinas recientes se reconocen como autónomas, es difícil ver cómo pueden relacionarse con una Pedagogía General; incluso, surge la duda de si sigue teniendo sentido una Pedagogía General (Benner, 2015).

Desde la perspectiva de la *Allgemeine Pädagogik* parece presentarse, entonces, un dilema (Benner, 2015). O bien se acepta la existencia de una serie de disciplinas educativas autónomas, en cuyo caso se cuestiona la necesidad de una teoría general de la educación, o bien se acepta la existencia de una disciplina global de la educación (la *Allgemeine Pädagogik*) cuyo objetivo es el desarrollo de teorías fundacionales, y cuyas teorías son válidas para todas las “subdisciplinas” educativas, en cuyo caso se socava la autonomía de dichas subdisciplinas y se cuestiona su pretensión de alcanzar el estatus de verdaderas disciplinas con carácter propio.

Sea como sea, lo cierto es que la pedagogía se ha fragmentado. Sin embargo, tal y como plantea (Uljens, 2001, 2002), esta fragmentación no obedece tanto a debates internos o “rupturas” dentro de la Pedagogía, sino más bien a necesidades externas, derivadas de las necesidades prácticas de la sociedad contemporánea que han llevado a esta diferenciación y especialización progresiva. Si esto es así, **si la diferenciación no obedece a causas endógenas de la disciplina, sino exógenas, el hecho de la diferenciación, en sí mismo, no implica un argumento en contra de la posibilidad de la existencia de una teoría pedagógica fundamental que explique lo que ese conjunto de disciplinas y parcelas tienen en común: la educación.**

De hecho, las teorías de estas subdisciplinas a menudo parecen depender de puntos de vista ya desarrollados dentro de la Pedagogía, aunque esto no sea obvio, o no se reconozca plenamente en sus textos<sup>351</sup>. Estas especialidades rara vez discuten o se enfrentan a posturas desarrolladas en el ámbito de la Pedagogía, ni desarrollan planteamientos y concepciones acerca de la educación o lo educativo propias, más allá de las aplicaciones prácticas concretas en las que se centran. De hecho, los representantes de estas nuevas disciplinas a menudo ignoran por completo la teoría educativa propia de la Pedagogía General (aunque la estén aplicando, sin saberlo).

Estas especialidades pueden considerarse campos de investigación dentro del estudio académico de la educación. Su objetivo podría ser el desarrollo de teorías parciales (relativas, por ejemplo, a la educación de adultos o alumnado con necesidades educativas especiales). En conclusión, puede decirse que la Pedagogía General se encuentra en la tensión entre ser una disciplina fundacional para todas las especialidades pedagógicas y campos de investigación, y ser ella misma una especialidad centrada principalmente en un nivel *ontológico* de análisis que responde a preguntas fundacionales del tipo ¿qué es la educación? o ¿qué la hace posible?

Ante todo ello, avanzo la conclusión de que **una Pedagogía General, la *Allgemeine Pädagogik*, como disciplina académica, pueda ser considerada un campo de conocimiento e investigación especializado, que se ocupa de cuestiones fundacionales para la praxis educativa general y cuyo objetivo es desarrollar una comprensión de lo que significa llegar a ser y desarrollarse como persona (subjektivación) en relación con la tarea educativa.**

De la elección realizada (una *Allgemeine Pädagogik* firmada por un autor alemán) como referente de reflexión en torno a la idea de educación, y de la propia conceptualización de la pedagogía expresada en el párrafo anterior, surgen interrogantes que deben ser atendidos antes de continuar avanzando en el desarrollo de esta investigación:

- 1) ¿Hasta qué punto puede ser de aplicación, en otros contextos distintos del alemán, una Pedagogía General desarrollada desde una tradición y una perspectiva cultural tan específica como la alemana? Responder a esta cuestión exige hacer una reflexión acerca de la **aplicabilidad de la teorización alemana** al contexto europeo general y español, en particular, así como hacer un breve análisis de la

---

<sup>351</sup> En ocasiones, da la sensación de que estamos redescubriendo permanentemente la limonada.

especificidad de la reflexión pedagógica alemana, muy anclada en **la tradición de la *Bildung***.

- 2) ¿Por qué, de entre todas las *Allgemeine Pädagogien* que se han definido en el contexto alemán, se elige en particular la de Benner? ¿Qué características tiene que la definen como elegible con carácter preferente? Cuestiones ante las que no cabe otra que describir brevemente las **características y fundamentos teóricos de la Pedagogía General de Dietrich Benner**.

A continuación trato de dar respuesta a estas cuestiones.

### 8.1. Aplicabilidad de la teorización alemana y la tradición de la *Bildung*

Resulta claro y evidente que la Pedagogía, como disciplina académica, depende de sus conexiones y vinculaciones con otras disciplinas académicas y de cómo se ha ido configurando, históricamente, en sus respectivos contextos, lo que le concede una cierta especificidad cultural. De alguna manera, y sobre todo desde que se consolida la Pedagogía como ciencia con entidad propia en el ámbito de la academia, las diferentes concepciones nacionales se van desarrollando un poco “de espaldas” a lo que sucede en otras latitudes o regiones. Por ejemplo, Dietrich Benner y Wolfgang Klafki son extraordinariamente conocidos y un referente fundamental en Alemania, pero siguen siendo relativamente desconocidos para los investigadores educativos españoles. De la misma manera, figuras centrales de la Pedagogía española, como Gimeno Sacristán, Pérez Gómez o, en otro ámbito, Ignasi Fullat, Joan Carles Méllich o Fernando Bárcena, son desconocidos fuera de nuestras fronteras.

Este hecho no era tan acusado en el pasado. A principios del S. XX podíamos encontrar un discurso pedagógico más internacionalizado, eso sí, con una clara hegemonía alemana (por ejemplo, Lorenzo Luzuriaga o el mismo Ortega y Gasset, estudiaron en Alemania e hicieron traducciones e importaron buena parte del discurso de la pedagogía alemana).

Este fenómeno no es independiente de las limitaciones idiomáticas. Se da la circunstancia de que tanto España como Alemania no forman parte del círculo anglófono y, tradicionalmente, los investigadores tanto españoles como alemanes han preferido expresarse en sus respectivos idiomas (Uljens, 2002). A partir de ese hecho, la evolución



epistemológica dentro de cada ámbito regional va generando “comunidades cerradas”, con un vocabulario y arquitectura conceptual propia que, compartiendo raíces y elementos comunes, llegan a diferir bastante entre sí. La propia génesis de estas comunidades cerradas acaba propiciando la progresiva diferenciación y distancia entre tradiciones discursivas que hace que sea complicado el diálogo y la comunicación (aún dominando la lengua).

Esto complica la posibilidad de una extensión de las teorías pedagógicas más allá de sus contextos de desarrollo, pero ¿lo descarta? ¿Son realmente tan *específicas* que no pueden servir de referencia en otros contextos? ¿O, por el contrario, existe un “fondo común” a partir del cual dialogar? Ante esta pregunta Siljander & Sutinen (2012), apoyándose en el trabajo clásico de Arthur Lovejoy *The Great Chain of Being* (1976), señalan que, frente a la aparente diversidad de planteamientos y doctrinas, **una historia de las ideas descubre con facilidad la existencia de ideas comunes, “si se consideran al nivel de sus características más fundamentales”** (que es precisamente donde se mueve una *Allgemeine Pädagogie*).

Desde una perspectiva española es obvio que el debate pedagógico alemán contemporáneo está estrechamente relacionado con la historia de la Ilustración y, desde la ilustración, muy asociado a la tradición de la *Bildung*<sup>352</sup>. En general, los académicos españoles no solemos demostrar una conciencia histórica tan clara como la que se encuentra en la tradición alemana. Por ejemplo, el conocimiento de Herbart en España es escaso (más allá de su reconocimiento como fundador de la pedagogía científica, no se le suele considerar un referente a la hora de generar análisis educativos actuales). En general, el interés por la teoría de la educación en España es, comparativamente, menor que en Alemania o la que existe en los países nórdicos (en nuestro país los intereses y discusiones en los ámbitos disciplinares suelen relacionarse con cuestiones de política educativa, problemáticas sociales o compromisos de transformación crítica<sup>353</sup>). Por otra parte, mientras que las concepciones

---

<sup>352</sup> Esta es, precisamente, atendiendo a lo expresado por Infinito como requisito para avanzar hacia formulaciones educativas alineadas con una educación justa (ver apartado 7.1.2 de este trabajo), lo que hace que la propuesta de Benner sea idónea para este trabajo.

<sup>353</sup> Posiblemente por nuestra particular historia y, también, por la forma en que salimos de ella, con una preeminencia de la Teoría del Currículo que, por el efecto de transposición relativamente artificial desde un contexto como el anglosajón, en el que tenía más sentido (sobre todo práctico), a un contexto como el español (donde las políticas sobre el currículo están más centralizadas) propiciaron, en mi opinión, que la didáctica se convirtiera en una reflexión crítica sobre el currículo, que permitía su más perfecta comprensión en círculos académicos, pero que no aportaba claves teóricas educativas (al renunciar al análisis propiamente educativo y centrarse más en el análisis del currículum escolar, el pensamiento del profesor y las determinaciones políticas sobre todo ello) ni prácticas, al separarse de la didáctica, entendida como la respuesta al “cómo” de la enseñanza”.

alemana y española de la Educación tienen en común ciertos supuestos sobre la relación integral del Estado con el individuo, en las culturas angloamericanas se consideran relativamente independientes.

No obstante, ¿puede resultar de aplicación una *Allgemeine Pädagogik* en un contexto como el español? ¿Puede resultar de utilidad?

Parto de la siguiente idea:

Dados los dilemas globales compartidos, cada vez es más necesario un diálogo intercontinental sobre educación, enseñanza y aprendizaje. Este diálogo requiere un lenguaje conceptual común [...] **dicho lenguaje puede desarrollarse haciendo explícitas las características fundamentales compartidas de la tradición moderna de teorizar la educación, la enseñanza y el aprendizaje.** A pesar de las considerables variaciones en la recepción y los desarrollos *posteriores*, **los conceptos seminales de la tradición moderna siguen constituyendo un punto de referencia compartido cuando se pretende explicar teóricamente la educación.** El modelo de pensamiento moderno lleva implícitas la elaboración de planes de estudios y las prácticas pedagógicas en diversos contextos políticos y culturales de todo el mundo. Sin embargo, a pesar de que **la teoría moderna de la educación presenta patrones que hoy en día se comparten en distintas partes del mundo, sus características más cruciales a menudo no son explícitas.** Las nociones centrales, como la de la formación (*Bildung*), siempre han sido controvertidas, pero **es posible que esa percepción difuminada pueda también deberse a una pérdida de memoria. Al perseguir las últimas tendencias y políticas, en muchos lugares se pierden las conexiones con la tradición conceptual moderna**<sup>354</sup>. (Uljens, 2023b; los destacados son míos)

Evidentemente, España comparte una buena parte de la tradición de pensamiento europeo que dio lugar a la Pedagogía como campo de estudio autónomo o diferenciado. El interés por el estudio de la educación se fue estableciendo en Europa, de manera gradual sobre la base del pensamiento humanista renacentista y creció rápidamente entre los siglos XVII y XIX (Deacon, 2006).

Su desarrollo estuvo estrechamente relacionado con el paso de una visión teocéntrica del mundo a una antropocéntrica. **Toda la tradición ilustrada de la teoría educativa moderna, que va desde las obras de Rousseau de la década de 1760 hasta las posteriores de Herbart en la década de 1840, pertenece a una tradición liberal en la**

<sup>354</sup> Y yo añadiría, que, con ello, se pierde también, en parte, la propia identidad de la pedagogía.

**que el ser humano es visto no sólo como nacido libre y responsable de su propia vida, sino también como sujeto de la historia.** La historicidad, la razón, el lenguaje y la libertad (política) del hombre se consideran constitutivos de su existencia (Benner, 1993).

Las ideas desarrolladas durante este periodo siguen constituyendo el marco fundamental de gran parte de la investigación y la teoría educativas contemporáneas. Sin embargo, si bien este conjunto de características debe ser tenido muy en cuenta porque definen el marco teórico, conceptual, de la educación moderna, sus características no coinciden, como creo haber demostrado, con la praxis de la educación escolar. **Este es el verdadero germen de injusticia en la escuela sobre el que quiero poner el foco.**

No creo estar revelando ninguna clave fundamental si señalo que la Revolución Francesa de 1789 fue un evento de trascendencia supranacional que, a estos efectos, fue de la mayor importancia en todos los países europeos<sup>355</sup>, incluida España. El paso de una constitución aristocrática a una constitución democrática constituye un cambio radical en los modos de pensar sobre el individuo y la sociedad, sobre el pasado y el futuro que afectó en toda Europa (quizá a diferente ritmo). El ser humano ya no se consideraba culturalmente determinado por el nacimiento o el rango. El hecho de que el futuro pasara a estar totalmente abierto y no determinado modificó, a escala global, el sentido y la interpretación de la educación que, hasta ese momento, había sido relativamente no problemática, para convertirla en altamente problemática y contradictoria (más adelante plantearé las “paradojas educativas de la modernidad”).

La educación se concibe tanto como el medio a través del cual el ser humano se convierte en ser humano como en el vehículo a través del cual se produce la preservación y el desarrollo cultural (Kant, 1985). **Dios ya no es visto como el creador del hombre; el ser humano se ha convertido en el creador de sí mismo, y ello a través de la educación.** El propio conocimiento se independiza de las autoridades, pasando a depender más bien de la propia razón, mientras que la autonomía racional del individuo adquiere una nueva importancia moral e intelectual. Este punto de vista también está **relacionado con la idea misma de progreso.** El progreso debe producirse tanto en el conocimiento como en el razonamiento moral. Desde el punto de vista político, las ideas de **igualdad y democracia** se consideran los medios para lograrlo.

---

<sup>355</sup> Ya he hecho referencias a la importancia de la transición del Antiguo Régimen a los Estados Modernos en relación con la concepción educativa y lo que como ello influyó de manera decisiva en la conformación de los Sistemas Educativos Modernos.

Todo lo anterior es historia común europea, alemana y española, y afecta por igual a nuestras actuales concepciones acerca de la educación y su importancia. Incluidas, evidentemente, las críticas y reticencias acerca de lo que se ha dado en llamar **los grandes metarrelatos de la modernidad** (Díaz Torres, 2004). Es, por supuesto, esta fe de la Ilustración en **la idea de progreso** lo que hoy se cuestiona, cuando no se rechaza (Erice, 2020; Finkielkraut, 1998; Pagden, 2002). Las guerras mundiales del siglo XX, el holocausto y el Gulag de Stalin nos han enseñado, según argumentan algunos, a desconfiar de la Ilustración basándonos en que ese pensamiento no consiguió evitar horrores como el nazismo. La reflexión que siguió al periodo de reconstrucción de posguerra planteó preguntas críticas. ¿Qué tipo de pensamiento nos había llevado hasta ese punto? ¿Se trataba de un progreso cultural? La consecuencia es un alejamiento general de cualquier creencia ingenua en una narrativa ilustrada de progreso cultural continuo.

No obstante, tras el embate violentísimo de la posmodernidad, y una vez constatado que no ha llegado “el fin de la historia”, las tendencias parecen irse suavizando y, quizá hoy estemos más dispuestos a buscar nuevas formas en las que el pensamiento de la Ilustración siga siendo relevante (Marquard, 2000; Mouffe, 2003; Norris, 1998; Revel, 1988; Sebreli, 1992).

Por otra parte, hay que señalar que la historia y evolución del estudio teórico de la educación, la génesis de la Pedagogía como disciplina académica en Europa, está estrechamente ligada al desarrollo de prácticas sistemáticas para la formación de docentes, cuestión que va íntimamente ligada, como ya argumentamos, al surgimiento del Estado-nación. En muchos aspectos, se trata de un fenómeno propio de la Ilustración, que coincide con la aparición del concepto moderno de democracia.

La democracia se ha redefinido de diversas maneras, como demuestra, por ejemplo, la efervescencia de los debates entre comunitaristas y libertarios que siguieron a la publicación de *Teoría de la Justicia* de John Rawls hace cinco décadas y a los que ya he hecho alusión anteriormente. **La idea de democracia es el cimiento sobre el que se asienta gran parte de la práctica y la teoría occidentales de la educación.**

Por ello, resulta fundamental que la Pedagogía sea conocedora de ese diálogo-debate y participe en su continuo desarrollo (ese, entre otros, es uno de los sentidos de esta tesis). Más en España, donde, por nuestra historia, sufrimos un paréntesis de alejamiento democrático que truncó la posibilidad de ese “caminar común” con el resto de Europa y

marcó a la Pedagogía Española con un carácter propio (incluso yo diría que *único*) **que requiere de reconectar con perspectivas foráneas** (sin que ello signifique perder la identidad)<sup>356</sup>.

Ya apunté (capítulo 2), cómo los planteamientos liberales/comunitaristas llevan aparejadas formas diferentes de entender los procesos de subjetivación, apuntando las perspectivas liberales a la idea de **sujeto autónomo (*Mündigkeit* en alemán)**, como requisito de sociedades pluralistas democráticas, bajo un esquema de justicia deontológico, kantiano<sup>357</sup>. Desde este punto de vista, el principal objetivo de la educación moderna, orientada al desarrollo de sociedades democráticas, sigue siendo, de un modo u otro, apoyar el desarrollo individual hacia el tipo de madurez asociada a la *Mündigkeit*, hacia la capacidad tanto de actuar de forma autónoma en conformidad con el estado actual de las cosas como de participar en la creación y configuración de la sociedad futura.

La Ilustración supuso un nuevo desarrollo de la idea de *Bildung* en el sentido de que el proceso de autoformación pasó a definirse en términos de autonomía racional. Kant ofreció la definición clásica de Ilustración como “la liberación del hombre de su tutela autoinducida [*Unmündigkeit*] mediante el ejercicio de su propio entendimiento” (Kant, 1992, p. 90). Kant también argumentó que la “propensión y vocación del hombre al libre pensamiento” -que él consideraba el “destino último” del hombre y el “objetivo de su existencia” (Kant, 1982, p. 701)- sólo podía lograrse mediante la educación. (Biesta, 2002; p. 378)

Al concebir la autonomía racional (*Mündigkeit*) como “el destino último” y “sentido de la existencia”, Kant le confirió a la educación (entendida como *Bildung*) una fuerte orientación

---

<sup>356</sup> Requeriría de una reflexión mucho más extensa analizar cómo y de qué manera afectó al desarrollo de la teorización educativa española el hecho de sufrir un “colapso” democrático en pleno S. XX. Cuando el resto de Europa avanzaba hacia modelos educativos escolares democráticos (recuérdese que la reforma comprensiva sueca data de la década de los 50), España seguía en un modelo autoritario y, en buena medida, autárquico. En el ámbito de la reflexión académica pedagógica todo eso “marcó” la producción intelectual general de la Universidad española, y también, específicamente, la pedagógica. La profesora M<sup>a</sup> Lourdes González Luís añade a todo ello la reflexión de que esta circunstancia anidó sobre un atraso previo que era el que España arrastraba en la integración y desarrollos de los principios de la Ilustración, cuyos principios éticos, ya vimos, están directamente conectados con una forma de entender la educación emancipadora y, por ello, más alineada con la *justicia*. Pero más importante que eso es la cuestión que plantea González Luís (Kory): “La cuestión interesante no es la determinar si la Ilustración obtuvo entonces suficiente respaldo social, **sino la de saber por qué ahora no se enseña de acuerdo con sus principios. Ni a reaccionarios ni a progresistas actuales les interesa la Ilustración**”. (comunicación personal)

<sup>357</sup> Afirma Bercuson (2014; p. 2) “Por supuesto, no se puede negar la inmensa influencia de Kant en Rawls: El repetido énfasis de Rawls en la “razonabilidad” de los ciudadanos liberales -es decir, el compromiso de los individuos de tratar a sus semejantes de un modo que respete adecuadamente su condición moral de libres e iguales- y la centralidad de ese ideal para la justicia como equidad son un testimonio de la inmensidad de la deuda de Rawls con Kant.”

antropológica. **Cualquier intento de impedir el acceso a la formación debería interpretarse como un crimen contra la naturaleza humana.** Señala Biesta (2002) que, para Kant, la educación era, más allá de un simple ideal educativo, una respuesta a la cuestión de cómo devenir en un sujeto capaz de pensar por sí mismo y de emitir sus propios juicios, en aquella sociedad civil emergente.

El concepto de *Mündigkeit* (autonomía), un concepto central en la tradición de la *Bildung*, a partir del cual se construye buena parte de la teorización educativa alemana, en general y de Benner, en particular (tratando de responder a las sucesivas paradojas que dicha perspectiva genera, en el ámbito educativo) ha sido, y es, uno de los elementos de discusión y refutación posmoderna del proyecto de ser humano moderno: “La visión clásica de la educación como un proyecto de producción de sujetos racionales y autónomos ha sido desafiada por las críticas posmodernas y postestructuralistas” (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2022; p. 234).

En la siguiente cita de Bárcena y Mélich (1999) se sintetizan las reticencias y planteamientos desconfiados y alternativos a la idea autonomía como principio pedagógico.

Queremos analizar hasta qué punto la primacía conferida a la autonomía -en el sentido específicamente kantiano-- como fundamento de la moralidad y de la dignidad humanas sigue siendo hoy, tras la experiencia de los totalitarismos, no tanto un objetivo defendible cuanto un concepto que, en su propia formulación, necesariamente tiene que rechazar cualquier fuente heterónoma para la conducta y la acción moral. Esta propuesta no podemos realizarla en otro marco que no sea el de la herencia ética de la modernidad. La modernidad se caracteriza, por de pronto, por la primacía ontológica del sujeto. De Descartes a Husserl asistimos a un recorrido egológico. Pero por otro lado, la modernidad es, paradójicamente, la época de la disolución del sujeto: Hume, Hegel, Nietzsche, Heidegger. La modernidad es un tiempo de ambivalencia, una época de ambigüedades: la afirmación del sujeto y, al mismo tiempo, la negación del mismo. Dentro de este marco, **la mayor parte de las éticas ilustradas tienen en el principio de autonomía su soporte fundamental.** En este artículo intentaremos, pues, mostrar los límites y las dificultades que tiene para la práctica educativa el hecho de situar a la autonomía en el fundamento de una filosofía de la educación. Se trata, en consecuencia, de buscar otro principio, en nuestro caso, la heteronomía, que pueda dar razón, sobre todo razón crítica, de los tiempos de oscuridad. (Mélich & Bárcena Orbe, 1999; p. 467)

Aunque la idea de *Mündigkeit* puede traducirse por **autonomía racional**, lleva asociados otros significados como el de mayoría de edad, madurez cultural y política y de

independencia, cruciales para entender el término en su significado pleno. En ningún caso tiene por qué significar una posición egológica, individualista o insolidaria<sup>358</sup>. De hecho, para Herbart la idea de autodeterminación está interconectada con la *apertura al otro*, de modo que **la educación para la autonomía (*Mündigkeit*) debe concebirse al mismo tiempo como educación para la apertura al otro**. Es una cuestión relacionada con la *capacidad de criticar no sólo a uno mismo, sus propios pensamientos y acciones, sino también los valores y normas que rigen la sociedad en general*. Desde este punto de vista, la autodeterminación (es decir, pensar críticamente por uno mismo y no seguir ciegamente la autoridad de los demás) implica una relación y una comprensión **del otro**. **El individuo autodeterminado es aquel cuyos juicios tienen en cuenta honestamente a los demás seres humanos y al mundo que le rodea** (English, 2013).

La idea subyacente a la afirmación de Herbart (1924) de que **la moralidad no es simplemente el propósito “más elevado”, sino el propósito “completo” de la educación**, es que toda la educación tiene un efecto sobre la capacidad del educando de pensar y actuar de acuerdo con sus propios juicios. Por lo tanto, entendida de este modo ¿podemos considerar, seriamente, la *Mündigkeit* (autonomía racional) como algo “a superar” o como muy específico de la Pedagogía alemana? **Yo creo que no**. Y, frente a quienes abogan por la obsolescencia de un discurso que se gesta 200 años atrás yo planteo: **¿acaso no es ahora esa *Mündigkeit* más necesaria que nunca?**

Aunque la condición posmoderna puede verse como una enmienda nihilista a la razón moderna, puede ser más fecundo, siguiendo los planteamientos de Díaz Torres (2004), verla más como un *crítico riguroso* que nos ha ayudado a avanzar hacia una redefinición de los valores de la Ilustración, sin necesariamente tener que refutarlos en su totalidad. De hecho, no parece que hayamos podido desconectar de la era moderna, nos sigue acompañando, con sus luces y sus sombras por lo que, como dice Díaz Torres, conviene “estar alerta”<sup>359</sup>.

---

<sup>358</sup> En el capítulo 5 argumenté ampliamente la idea de que la ética del cuidado de sí, que es el origen de las éticas basadas en el principio de autonomía, no tiene nada de egológico, porque se sustancia en un cuidado de sí para responder al imperativo ético del cuidado de los demás. Es un requisito, para la culminación de lo que implica la idea del cuidado de sí, el “ser para los otros”.

<sup>359</sup> No estoy abogando aquí por una interpretación en la línea de *proyecto de modernidad incompleto* que apuntara Habermas (1993), sino más bien creo que es necesario buscar vías integradoras que superen el proyecto de la modernidad, conservando sus bondades, que las tiene, y corrija defectos. Más bien, mi idea se aproxima a lo que plantea Jordan (1992) cuando dice “Espero que pueda aceptarse que el posmodernismo, no a diferencia de la ironía romántica en su tiempo, implica crítica más creación a partir del vacío o de los escombros de esa crítica”, citando a Kaplan: “El posmodernismo no respeta los límites entre la vanguardia y el mercado y motiva intervenciones políticas, con diversos resultados. Desde un punto de vista optimista, puede alinearse con un enfoque bakhtiniano: “Consciente del doble juego de la ideología y la utopía [Jameson], un enfoque



Alerta ¿ante qué? Pues ante la persistencia o la tentación de regresar a interpretaciones de la Ilustración en términos de creencias tales como que existe una naturaleza humana *esencial* (y una relación esencial entre el hombre y el mundo), o que un espíritu colectivo hegeliano *se está desarrollando progresivamente*, o que *existe* un sujeto trascendental kantiano, o que el hombre es superior a la naturaleza, o que existe una cultura inherentemente superior en términos de la cual las demás culturas y las demás personas deben entenderse y medirse a sí mismos. Todas estas derivadas de la Ilustración deben ser detectadas y debidamente contestadas.

En la medida en que la teoría ilustrada de la educación está relacionada con las concepciones occidentales de la sociedad y del Estado-nación autónomo, carece de todo sentido incurrir, de nuevo, en pretensiones de universalidad, lo que equivaldría a un eurocentrismo hegemónico condenable e improcedente. Sin duda, hay buenas razones para dudar de su pertinencia en muchas otras culturas y se hace necesario reconocer los efectos negativos del colonialismo cultural y excluyente al que dio lugar el discurso de la razón moderna (Paraskeva, 2016, 2017b; Paraskeva & LaVallee, 2015; Sousa Santos, 2009a, 2017).

Sin embargo, tampoco debemos olvidar que la Ilustración y la razón moderna, con todos sus defectos y limitaciones, representan un trozo de nuestra cultura y tradición que, también, merece reconocimiento (otra cosa sería caer en el mismo defecto que se le achaca por quienes lo critican). Quizá, mi posición al respecto pueda resumirse diciendo que se encuentra muy próxima a lo expresado por Foucault en su análisis de lo que es la Ilustración (Foucault, 1999; p. 345-346), en el sentido de no tener que “estar a favor o en contra de la *Aufklärung* [Ilustración]” y “rechazar todo cuanto se presente bajo la forma de una alternativa simplista o autoritaria”. Al igual que Foucault, pienso que “la *Aufklärung* [Ilustración], como conjunto de acontecimientos políticos, económicos, sociales, institucionales, culturales, del que en gran parte dependemos aún, constituye un dominio de análisis privilegiado”.

Es preciso intentar hacer el análisis de nosotros mismos en nuestra condición de seres históricamente determinados, en cierta medida, por la *Aufklärung*. Esto implica una serie de estudios históricos tan precisos como sea posible<sup>360</sup>; tales investigaciones no estarán

---

bakhtiniano propone un doble movimiento de fabulación celebratoria y crítica desmitificadora. Consciente del peso inerte del sistema y del poder, también ve aperturas para su subversión, trascendiendo dicotomías estériles y paradigmas agotados” (Kaplan 1988, p. 8).”

<sup>360</sup> Desde mi punto de vista, esta empresa es justamente la que aborda Foucault en la serie de sus últimos cursos en el *Collège de France* (Foucault, 2005, 2009, 2010), que he tratado en capítulos previos.



orientadas retrospectivamente hacia el “núcleo esencial de racionalidad” que se puede encontrar en la *Aufklärung* y que sería preciso salvaguardar a toda costa; estarán orientadas hacia “los límites actuales de lo necesario”, es decir, **hacia lo que no es o ya no resulta indispensable para la constitución de nosotros mismos como sujetos autónomos.**

(Foucault, 1999; p. 346; destacado y la nota al pie es mía)

Por tanto, y volviendo a la cuestión que nos ocupa, resulta difícil imaginar cómo podría ser una teoría de la educación aplicable transculturalmente y a lo largo del tiempo (atemporal), sobre todo porque el futuro dentro de la tradición ilustrada se concibe, por definición, como un libro no escrito. Cualquier teoría general de la educación parte de supuestos fundamentales relativos a la cultura para la que pretende ser válida. **¿Significa esto que debemos renunciar a la intención de construir teorías generales o “grandes teorías” a través del diálogo y la crítica?**

En mi opinión, creo que no. Evidentemente, la idea de un debate ilustrado y crítico tiene sentido, **aunque este proceso vaya acompañado de la conciencia de imposibilidad de que conduzca a una teoría de la educación de aplicación universal, además de una renuncia al deseo de hacerlo.** Renunciar al ideal de encontrar una teoría de la educación universalmente válida no significa que haya que renunciar **a la idea del diálogo ilustrado y universal** tomando como base teorías como, por ejemplo, la *Allgemeine Pädagogik* de D. Benner que se propone. En este sentido, y con estas limitaciones, **considero que la elección de esta metateoría resulta de aplicación al problema que me planteo de buscar una reconceptualización a la relación entre justicia y educación.**

Aclarado lo anterior, quiero señalar que la elección de la **Teoría de la Educación no Afirmativa** de Dietrich Benner (a mi juicio, una *metateoría* de la educación, en el sentido expresado anteriormente) también se basa en que este enfoque “entronca” directamente con el núcleo de una tradición occidental y moderna de pensar sobre la educación que se ha dado en denominar “el enfoque de la *Bildung*” (o, simplemente, la *Bildung*).

La noción de *Bildung*, tiene una amplísima y muy sólida tradición en el ámbito cultural alemán, no sólo en el ámbito disciplinar pedagógico: “La historia de la *Bildung* tiene una doble cara: una cara es educativa, la otra es política” (Biesta, 2002; p. 378). La cuestión de la *Bildung* es algo netamente alemán y forma parte del debate cotidiano en torno a la educación de la Alemania actual. Es algo muy “vivo” en la cultura y la sociedad alemana (pese a ser un concepto antiguo), que ha trascendido a su “cultura general”:

En el lenguaje corriente, el concepto fue aceptado sólo tardíamente como consecuencia, de un lado, de la construcción de un sistema educativo y formativo [*bildendes*] institucionalizado, y de otro, por la discusión en torno a la formación [*Bildung*] como estatus social, posesión adquirida y como justificación. Así, el concepto encuentra su entrada al lenguaje de la política, en el sentido en que hoy es usado en todas partes, cuando formación [*Bildung*] se convierte como el asunto más decisivo en el proceso de la conformación de la “*egalite des conditions*”<sup>361</sup>.(Vierhaus, 2014; p. 8)<sup>362</sup>

El concepto de *Bildung* resulta de especial interés porque dirige nuestra atención sobre algo que se ha debatido a lo largo de toda la civilización y la filosofía occidentales y que, en mi opinión, es posible que en cierta medida se haya perdido en la forma en que teorizamos y pensamos sobre la educación (de manera particular, en nuestro contexto cultural<sup>363</sup>). Se trata de la idea de **cultivo espiritual o mejoramiento del alma** (*cultura animi*), cuyas raíces se encuentran en la antigua Grecia y en la filosofía helenística y que nos remite de manera directa al sentido original de la educación.

Todo parece indicar que estamos asistiendo a una actualización de la *Bildung*, tema que concita una creciente atención gracias a la recuperación de los textos clásicos de la cultura alemana que cayeron en el olvido después de la Segunda Guerra Mundial. No por casualidad, el concepto de *Bildung* — uno de los pilares fundamentales de la cultura germana — está siendo objeto de una revisión histórica<sup>364</sup>. En efecto, la idea de la *Bildung* (Formación) constituye un referente de la historia alemana **y, por extensión, europea que encuentra sus señas de identidad en los orígenes mismos de la cultura occidental ya que la *Bildung* se vincula con la *Paideia* helénica**, tal como estableció Werner Jaeger, al

<sup>361</sup> Se refiere con esto Vierhaus a la *igualdad de oportunidades*.

<sup>362</sup> En esta cita, quien traduce en la fuente original, ha sustituido la expresión *Bildung* por “formación”. Donde aparecen las expresiones “formación” o “formativo” deben sustituirse por *Bildung* y *bildendes*.

<sup>363</sup> En mi opinión, esta visión histórica, centrada en la problematización sucesiva de los conceptos básicos de la educación y de la formación humana, nos ayuda a tener una visión más completa o “genealógica” (si usamos la expresión foucaultiana) de lo que nos ocupa. Obviar esa perspectiva nos remite a lo que Runge Peña & Garcés Gómez (2011; p. 14) denominan actitudes **adámicas**: “una singular actitud frente a la producción de saber pedagógico; actitud que denominaremos “adámica”, para referimos a la peculiar posición de algunos colegas que se ocupan de diversos temas y problemas de la “cuestión educativa” y que producen saber como si con sus trabajos se inaugurara un campo de investigación a partir de la nada o como si fueran los absolutos pioneros en él. Además, usan con frecuencia conceptos como si se tratara de la mayor novedad; o, dándole la espalda a la producción académica de Colombia y del mundo, recurren a los diccionarios de la RAE u otros de amplia consulta –no especializados, si nos permiten la distinción– para explicar conceptos de la pedagogía que ya tienen una amplia tradición y discusión. Esta situación “adámica” nos pone en la penosa situación de enfrentarnos frecuentemente a textos que creen estar inaugurando campos cuando en realidad se trata del “descubrimiento del hilo negro”, como dicen los mexicanos, o del “agua tibia”, como decían nuestros abuelos.”

<sup>364</sup> Aquí Vilanou remite a los trabajos de Gennari, M., *Storia de la Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania en ella Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola, 1995 (2ª ed. 1997) y Ipland, J., *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué editora, 1998.

destacar que la educación es el hecho diferencial y característico del mundo helénico.  
(Vilanou, 2001; p. 1; el destacado es mío)

Esta relación de la educación con la idea de **refinamiento del alma** es la que me ha permitido conectar de nuevo la idea de educación con la idea original de justicia, a través de la recuperación de la “ética del cuidado de sí” (Fornet-Betancourt et al., 1987; Foucault, 1994, 2005, 2008).

Para Vilanou, el concepto, la idea de la *Bildung*, llega hasta nosotros a través de la *paidea* cristiana (reinterpretada por San Basilio, San Gregorio Nacianceno, San Gregorio de Nisa, San Agustín y Santo Tomás) y su principio educativo conocido como *Imago Dei*, que significa literalmente “imagen de Dios”. Esta idea hace alusión a la creencia de la tradición judeocristiana de que los seres humanos están formados como reflejo de Dios, “a su imagen y semejanza” y que corresponde a ellos cumplir esta “semejanza” mediante sus procesos de formación (*Bildung*).

Sin embargo, la idea de formación (*Bildung*) cristiana (heredera de la cosmovisión judía) y la idea de formación (*Bildung*) griega difieren de manera sustancial, como corresponde a dos cosmovisiones muy diferentes:

Judaísmo y helenismo, religión y filosofía, constituyen dos cosmovisiones diferentes ya que mientras la verdad judía se escucha (y por tanto, implica obediencia) la mentalidad griega apela al sentido de la vista, a la intuición, a la mirada, en definitiva, a la contemplación de las ideas<sup>365</sup>. (Vilanou, 2001; p. 2)

Aunque la *Bildung* cristiana medieval implicara la idea de buscar aproximarse a la *Imago Dei*, este punto de vista no es directamente teleológico, ya que, aunque la posibilidad de *ser*, de aproximarse a la imagen divina, le viene dada al ser humano al nacer, **no está determinado de antemano cómo este proceso se desarrollará**.<sup>366</sup> Corresponde al sujeto (es su responsabilidad) *determinarse*.

En cualquier caso, el ser humano necesita *formarse* (darse forma, *sich bilden*) y hacerse digno de *Su imagen*, mientras que al mismo tiempo le está prohibido hacerse cualquier imagen de *Él* (tal y como se establece en los Diez Mandamientos). Este planteamiento, aparentemente

---

<sup>365</sup> Este matiz diferencial es relevante en nuestro discurso, como argumenté en el capítulo 5 atendiendo al planteamiento del tercer Foucault.

<sup>366</sup> Sin embargo, como la cosmovisión imperante predefine la idea de lo que significa *llegar a ser un ser humano* en un sentido pleno, la realidad es que este marco delimita fuertemente lo que es posible “llegar a ser”, de facto.

paradójico, el de esforzarse por conseguir algo que uno no puede imaginar de antemano, es una prefiguración, un símil, de la noción educativo-filosófica posterior de *Bildung*, introducida inicialmente por el teólogo y filósofo de finales de la Edad Media Meister Eckhart y que convierte inicialmente a la pedagogía en una *mistagogía*<sup>367</sup> (Vilanou, 2001; p. 5-6):

El hombre es conformado de esta forma en cuanto imagen de Dios y reflejo de su Creación. Bajo esta perspectiva, la noción de formación exige dos cosas: primero liberarse de las cosas y de los hombres y, después, liberarse como voluntad y auto-existencia respecto del mundo hasta conseguir la pérdida de uno mismo. La educación del hombre es ofrecimiento, renuncia al egoísmo para afrontar la entrega altruista que exige el reino del amor. Por eso San Agustín estampó en el *De Magistro* su famosa expresión “Ama et fac quod vis”. Tal planteamiento supone que el individuo ya no encuentra su razón de ser en el propio yo, sino en función de esa vocación altruista, de ese amor al prójimo, de ese ágape cristiano que supera — como bien indicara Xirau en *Amor y Mundo* — el orden pedagógico del eros helénico. Con todo, la dinámica secularizadora de la modernidad determinó que la orientación teológica de la *Bildung* — presentada durante siglos como una verdadera empresa *mistagógica* — cediese ante el empuje de un neohumanismo de vocación universalista y cosmopolita, presente en autores como Lessing, Herder, Humboldt, Kant, Pestalozzi, Krause o Natorp.

Como decía, la cuestión central en la *Bildung* es la de qué constituye un ser humano educado o cultivado. La respuesta a esta cuestión **no pasa por un simple disciplinamiento, una socialización o un adoctrinamiento moral, es decir, por una adaptación a un orden externo establecido: la *Bildung* remite a la idea del cultivo de la “vida interior”, es decir, del “alma humana”, de la mente y de la persona.** En términos de Herder, se trata de la cuestión de la humanidad (como proyecto individual y colectivo: el fin de la historia sería la conquista de la humanidad)<sup>368</sup>.

Aunque inicialmente el problema de la *Bildung* pasó a entenderse como un problema de “contenido” (¿qué saberes, ideas y valores debía adquirir una persona para considerarse

---

<sup>367</sup> Experiencia mística de Dios.

<sup>368</sup> Esta afirmación debe ponerse en relación con lo descrito en capítulo 6. Mientras que desde la recientemente creada institución escolar empezaba a emerger una “ciencia de la educación”, vinculada al hecho escolar, con una clara tendencia tecno-burocrática, matematizadora y soporte de las estrategias de disciplinamiento de la escuela pastoral, simultáneamente, el pensamiento de la pedagogía moderna abogaba por todo lo contrario al disciplinamiento como gobierno externo, sustituyéndolo por el auto-disciplinamiento. Es decir, la pedagogía moderna ofrece un discurso educativo que la institución escolar moderna no realiza. De ahí la idea ya apuntada en varias ocasiones anteriores de la que la escuela moderna es una institución que instruye pero no educa (en el sentido en el que empleo la expresión, en este contexto).

formada?) **rápidamente se impuso la conciencia de que la propia actividad de la adquisición de los contenidos era un aspecto constitutivo esencial del proceso de la *Bildung* (formación) (Biesta, 2002). Desde entonces, la *Bildung* siempre ha sido también “autoformación”<sup>369</sup>.**

Así, la *Bildung* debe entenderse tanto como un proceso individual, interno, del sujeto *que se forma*, como un proceso que ***simultáneamente requiere de una relación con la influencia externa***. Insistimos en que el proceso de *Bildung* debe relacionarse con el concepto de educación intencional. La educación (*Erziehung*) se refiere a la invitación o exhortación activa (por parte de quien *educa*) dirigida hacia el Otro (*que se forma*) para interactuar con el mundo.

Recordemos que en la tradición alemana se diferencia “educación” (*Erziehung*) de “formación” (*Bildung*) y de “cultura” (*Kultur*). Mientras la educación alude a una interacción entre un A y un B, la formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante. De allí que encontremos en pedagogía dos campos teóricos diferenciados, a saber: las teorías de la educación y las teorías de la formación. En un sentido amplio, las primeras responden al “cómo” y las segundas al “qué” y al “para qué”.(Runge & Garcés Gómez, 2011)

Desde Fichte, *Bildung* y *educación* pueden entenderse como conceptos relacionales distintos que se refieren el uno al otro. La educación pasa a entenderse como una invitación a conectar con quien invoca, que actúa de educador. Es una exhortación a la autoactividad entendida como interrupción intencionada de la relación del Otro con el mundo, con los demás y consigo mismo. Por lo tanto, ***la Bildung difiere de un puro proceso biológico de maduración y crecimiento y, en su lugar, hace hincapié en el carácter humano específico de este desarrollo***. Kant lo expresa en la famosa cita:

El hombre sólo puede llegar a ser hombre mediante la educación. No es más que lo que la educación hace de él. Es evidente que el hombre sólo es educado por el hombre, es decir, por hombres que han sido educados (Kant, 1985).

En 1796, Fichte presenta su crítica al idealismo trascendental kantiano y desarrolla la idea de la educación como exhortación o invocación necesaria para que el individuo alcance la libertad cultural o productiva (Schaffar & Uljens, 2015). Aunque Kant parte de la necesidad

---

<sup>369</sup> Ver Gadamer (2001; 2011): “formación es formarse, educación es educarse, o no es nada”. Las conexiones con los descrito relativo a la ética del cuidado de sí son evidentes.

de la *Erziehung*, es decir, de la influencia externa, Fichte añade la importancia de que el individuo **ha de ser reconocido como libre pero educado para alcanzar la madurez**, es decir, para poder avanzar hacia la independencia cultural.<sup>370</sup>

Es sabido que a falta de una mejor traducción, el concepto de *Bildung* se ha identificado con la idea de “formación” aunque, en otros momentos, se ha traducido por “cultura”. Pero más allá de su controvertida equivalencia, conviene significar que el concepto de *Bildung* se da en íntima relación con otras expresiones como las de *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad). Estos tres términos — *Bildung*, *Geist* y *Freiheit* — **constituyen las claves sobre las que descansa una pedagogía que atiende a la plenitud de lo humano** en el hombre según los deseos de libertad que siguieron a la Revolución Francesa. Frente al ideal cortesano de la sociedad del Antiguo Régimen, aparece el ideal de hombre culto de la *Bildung*, como modelo (*Vorbild*) del nuevo hombre burgués y, en último término, como ideal de la humanidad (*Humanität*) en una línea iniciada por Herder. **El cultivo de sí mismo — a manera de autoformación — será el proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales.** (Vilanou, 2001; p. 6; el destacado es mío)

Atendiendo a esta descripción, las conexiones con lo planteado en el capítulo anterior, acerca de las derivadas de una ética de sí, en relación a la acción pedagógica, son evidentes y, por tanto, **resulta obvio que la respuesta al “cómo de una educación que induzca al cuidado de sí” se alinea perfectamente con la teoría de la *Bildung*.**<sup>371</sup>

Para Herbart, la necesidad de la educación para la *Bildung* humana se denomina “causalidad pedagógica” a través de la cual media entre, por un lado, una libertad trascendental según la cual los sujetos pueden definir por sí mismos el sentido de sus experiencias y, por otro, la influencia externa que determinaría a los sujetos. ***La educación se considera así como algo necesario pero que no tiene un carácter determinante.*** Por su parte,

---

<sup>370</sup> Aunque Kant asumía que los individuos no podían evitar el mundo dado y su influencia, seguían siendo los propios individuos los que principalmente, a través de su libertad trascendental, moldeaban activamente su relación con el mundo y evitaban así el determinismo. Sin embargo, con esta postura se plantea la cuestión de si queda algún espacio para las actividades educativas o si, al final, es realmente el individuo quien tiene la última palabra, por así decirlo. En la filosofía kantiana, puede resultar difícil demostrar en qué sentido la educación, en un sentido amplio del concepto, tiene un papel constitutivo para que los individuos lleguen a ser humanos. Abordé esta problemática al tratar, someramente, los procesos de subjetivación relacional en el capítulo 5.

<sup>371</sup> Debemos recordar que el propio Foucault, en su curso del 1981-1982, dedicado a la *Hermenéutica del sujeto* (Foucault, 2005; p. 56), ya estableció esta relación (ver más atrás nota al pie 226).

Schleiermacher describe la *Bildung* como un proceso mutuo explícito entre el ser humano y el mundo (material y social), una tensión entre la “espontaneidad” del individuo hacia el mundo y su “receptividad”. En la literatura alemana, la implicación activa como proceso autorreflexivo se apoya en la cualidad, antropológicamente fundada, de la *Bildsamkeit* (formabilidad<sup>372</sup>), sobre la cual volveremos un poco más adelante.

Con todo ello se dibuja un proceso organizado sobre dos mecanismos, uno interno (*Bildung*) y otro de influencia externa (educación), apropiación cultural (culturalmente mediado), pero en el que es el sujeto que se forma quien **se determina** en un proceso de libre autodeterminación. La educación es un elemento necesario para que ese proceso se produzca, pero el resultado del mismo no quedará determinado por la educación<sup>373</sup>.

**Evidentemente, el mundo cultural que rodea al individuo marcará sus posibilidades de formación, establecerá “el territorio” de lo posible, pero sin determinarlo. El ser humano se determina por su propia praxis. Negar este hecho, como ya comenté, es negar la condición humana y la propia educación, la posibilidad y necesidad de la educación.**

Para Schaffar & Uljens (2015) debe considerarse que al hablar de *Bildung* debemos observar que los cambios individuales y sociales están interconectados. Durante la Ilustración, se creía en la posibilidad de un progreso y mejora constante de la humanidad a través de la educación, el conocimiento científico y la inteligencia, esperanza que se esperaba que se produjera gradualmente de generación en generación. Por lo tanto, los conceptos

---

<sup>372</sup> Pese a que en España existe una larga tradición de traducir la expresión *Bildsamkeit* por “educabilidad”, considero más adecuado ceñirse a la propuesta de traducción de Runge Peña & Garcés Gómez (2011; p. 15-16), argumentada de la manera siguiente: “Cuando desde un punto de vista históricopedagógico se alude a la “educabilidad”, inmediatamente se remite al trabajo de Johann Friedrich Herbart, especialmente a lo que este autor plantea al comienzo de su *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Esbozo de lecciones pedagógicas) –libro traducido al español por Lorenzo Luzuriaga y aparecido en Madrid (España) en 1935 con el título Bosquejo para un curso de pedagogía–[...] El término *Bildsamkeit* proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*, derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultura y formación, sería la palabra “formable”. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término “formabilidad” [...] Como se puede ver, lo problemático del asunto es que al entenderse la *Bildsamkeit* como un principio ontológico y, sobre todo, como una condición antropológica en el sentido de Herbart, y designarla seguidamente con el término “educabilidad”, todo ello desemboca en un acto de definición desafortunado. “Educar” es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior–.”

<sup>373</sup> Quiero destacar esta idea porque es el fundamento principal por el cual Benner articula su crítica pedagógica a las aspiraciones de justicia en lo educativo, por la vía de la idea de “igualdad de oportunidades” que expuse en el capítulo 4.



modernos de *Bildung* y *Erziehung* (educación) se enfocan en el desarrollo del individuo, **pero considerando la perspectiva intergeneracional.**

Esta concepción de la *Bildung* como un *proceso* orientado en la dirección del progreso social y de la mejora o perfeccionamiento personal, pero al mismo tiempo, como un fenómeno *abierto*, plantea de manera inmediata la preocupación de cómo transmitir la cultura a una nueva generación **sin limitar la educación a una simple reproducción de prácticas y normas culturales** (que actuarían de limitadores de la libertad esencial humana). Se plantea la pregunta de cómo educar a un niño que ya no se considera determinado por la biología o la herencia cultural, así como cómo prepararse para el futuro, ya que este está abierto y depende de las acciones de la generación futura. La idea es apoyar el desarrollo del individuo para que se convierta en un miembro independiente, autónomo y en continuo crecimiento y desarrollo dentro de una cultura en constante cambio, señalando que el presente ya no contiene las respuestas del futuro.

Simultáneamente, **los ideales, los valores sociales, las normas de la moral “dada”, que se utilizarían como normas para la educación ya no pueden determinarse específicamente.** A diferencia de lo que sucedía en épocas anteriores, en las que la dimensión axiológica de la educación no resultaba problemática, en el mundo moderno, laico y plural en el que los individuos están dotados de libertades (política, religiosa y de expresión) una cuestión a debatir era cómo debía educarse a la generación más joven. La tradición ya no proporcionaba las respuestas. Como lo expresó Schleiermacher, en la cita que Benner describe como “el punto de partida” de su teoría no afirmativa de la educación y que reproduce páginas atrás (ver apartado 7.1.2).

No parece que el problema haya cambiado de manera sustancial en estos 200 años, y eso es lo que hace que las cuestiones de la *Bildung*, las paradojas de la educación moderna, y las posibles respuestas que se ofrecieron, **resulten de lo más actual y aplicable.** En esta misma línea investiga Vilanou, considerando que **la *Bildung* puede integrarse en una pedagogía hermenéutica, vinculada a la tradición de las ciencias del espíritu, tal y como ha sido actualizada por Gadamer** (Vilanou, 2001a).

Por la relevancia y las relaciones evidentes con todo el discurso que he venido construyendo a lo largo del desarrollo de los capítulos 4, 5, 6 y 7, quiero terminar este apartado sintetizando, algunas ideas que propone Vilanou (2001) acerca de lo que aportó la idea de la *Bildung* a la cultura europea, **a partir del del humanismo histórico de Jaeger.**



En primer lugar, señalar que Jaeger completa su formación en Marburgo “en un momento en que el centro de aquella Universidad era Platón interpretado al modo neokantiano de Natorp” (Vilanou, 2001; 15). Esta idea es importante primero, por las relaciones de la *Bildung* con el platonismo y, segundo, porque es en esta universidad en la que se forma Gadamer, cuya interpretación de la *Politeia* platónica resulta una parte fundamental de este trabajo.

Por otro lado, señala Vilanou que

la visión ideal de Jaeger favoreció el ulterior desarrollo de la filosofía de los valores y la reinstauración de la axiología pedagógica en consonancia con aquel mundo espiritual que se quería restablecer en medio de una profunda crisis que — en palabras de Husserl — era principalmente una crisis de sentido. La historia de la formación del hombre griego había de servir para **rectificar**, a modo de un tercer humanismo que prosiguiese la tarea iniciada por el Renacimiento y el Neoclasicismo (Winckelmann), **el rumbo técnicoutilitario de la civilización occidental.**(Vilanou, 2001; p. 15-16; el destacado es mio).

Finalmente, ante la duda de la posible “caducidad” de las ideas de la *Bildung*, en relación a los problemas de la educación actual (la acusación de ser un planteamiento trasnochado), me parece interesante también traer aquí a colación la siguiente reflexión de Biesta:

Sin embargo, debemos tener en cuenta que **la *Bildung* nunca ha sido una idea educativa abstracta**; la tradición de la *Bildung* con la que nos conectamos -la concepción moderna de la *Bildung* que se acuñó en la Ilustración- fue, ante todo, **una respuesta a la pregunta de cómo responder a la nueva situación política que surgió a finales del siglo XVIII y cómo afrontarla.** Esto sugiere que **cualquier respuesta a la pregunta de si hay un futuro para la *Bildung* en un mundo postmoderno, un mundo en el que la idea de una perspectiva general o universal se ha convertido en sí misma en un problema [...] tendrá que ser una respuesta a la pregunta de cómo responder a, cómo tratar con, cómo entender este mismo mundo.** (Biesta, 2002; 389; los destacados son míos)

Creo que con esto puede quedar suficientemente argumentada la aplicabilidad y relevancia de una *Allgemeine Pädagogik*, anclada en la tradición de la *Bildung*. No pretende decirse que esta sea la única o exclusiva forma de aproximarse al problema que nos ocupa (la justicia en, para y a través de la educación), pero desde luego sí que parece ser uno de los caminos posibles.

## 8.2. Características y fundamentos teóricos de la Pedagogía General de Dietrich Benner

### 8.2.1. ¿Qué es una educación no afirmativa?

La idea de *educación no afirmativa* requiere ser explicada. Para ello voy a contrastarla con dos modelos de educación de carácter afirmativo; una de carácter conservador-reproductor de los modelos sociales y otro que se predica transformador de los mismos (ambos reproducen los extremos del espectro ideológico en el que las diversas teorías de la educación suelen moverse y ambos han sido explicitados y descritos, respectivamente, como conservador y progresista en Moore, 1980).

Uno de los modelos educativo-conservador más conocidos es el que propone John Locke en 1693 en su libro *Sobre la educación*. En su obra, Locke defiende una concepción de la educación fundamentalmente orientada a la reproducción, subordinándola a la política a la estructura social y a la cultura existente. En este caso, la tarea de la educación equivale a la socialización en y para una determinada estructura social y cultura “dadas”, cuyas prácticas y normas funcionan como principios rectores. Un planteamiento similar, reproductor, defiende, por ejemplo, Dewey (pese a ser considerado modelo de educación progresista<sup>374</sup>) al considerar que la educación en las escuelas debe organizarse según los principios democráticos, ya que se *espera que las escuelas preparen para la democracia*<sup>375</sup>.

Como ejemplo de modelo rupturista, orientado a la transformación social, no a su reproducción, podemos citar la concepción educativa que defiende Rousseau en 1755, a

---

<sup>374</sup> Es, de hecho, progresista en lo que respecta a sus métodos de enseñanza y su visión política de la sociedad democrática, a la que la educación *debe* servir. Dewey es el representante americano del movimiento de la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1951, 1971; Negrín Fajardo & Vergara Giordía, 2001).

<sup>375</sup> Es importante subrayar aquí que, independientemente de la finalidad u orientación de la reproducción, o de la mayor o menor simpatía que nos suponga una u otra postura (una más conservadora de un régimen y modelo social más injusto y otra de un modelo democrático), ambos pueden definirse como “reproductores” o alineados con la reproducción del sistema. Por otra parte, cuando se dice educar “para la democracia”, lo que muchas veces se quiere decir, en realidad es que se pretende educar para mantener los modelos sociales de las democracias occidentales, caracterizados, políticamente, por valores asociados a una democracia muy imperfecta, pero que, además, se caracterizan por otra serie de valores como la competitividad individualista, la insolidaridad, la desigualdad en todas sus formas, el consumismo, etc. Que eso se haga mediante modelos transmisivos propios de la didáctica comeniana tradicional o mediante modelos “activos”, basados en la experiencia o la experimentación “centrados en el aprendizaje” del estudiante, como propone Dewey, poco cambia la situación.

través de su *Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres*. A diferencia de los modelos conservadores (de lo existente, del pasado, de la tradición), los modelos orientados a la transformación se guían por ideales de futuro, de cambio, de innovación. En su forma más radical (pedagogía crítica), la educación revolucionaria se permite a sí misma posicionarse como superior o por encima de los intereses mayoritarios y dominantes de la sociedad, tratando de “marcar” el programa político transformador, a través de la educación, de las estructuras existentes (Apple, 2000, 2003, 2013; Giroux, 2003, 2004, 2011; McLaren & Farahmandpur, 2006; McLaren & Kincheloe, 2008). En este caso, los esfuerzos educativos se legitiman por sus intenciones: que la educación pueda liberar a los ciudadanos de los valores y prácticas sociales opresivos con el fin de lograr una sociedad más justa. En este caso, los ideales por los que hay que trabajar aún no son “reales” (en el sentido de ser mayoritarios o hegemónicos), pero pueden llegar a serlo (se aspira a que lo sean). ***En cualquier caso, se trata de una educación ideológicamente orientada.***

Hunter (1996) apunta también a esta “ideologización” de la teoría educativa, al afirmar que la teoría educativa actual es muy *principialista*, en dos sentidos: en primer lugar, porque aborda el sistema escolar como si fuera un intento (normalmente fallido) de hacer realidad ciertos principios éticos y políticos fundamentales subyacentes; y, en segundo lugar, porque la teoría educativa actual está fundamentada en el posicionamiento intelectual y ético de sus teóricos. Estos teóricos suelen comportarse intelectualmente de forma muy principialista. Las políticas e instituciones educativas son a menudo criticadas y combatidas “por principio”, sean estos principios liberales, conservadores o críticos y transformadores:

[...] por lo que los teóricos pueden comportarse como personas de principios: rechazando el sistema estatal real como meramente empírico; denunciando los intentos de describirlo sin criticarlo como “positivistas”; y formando su propio proceder intelectual sobre la base de una visión intransigente de lo que este sistema debería ser o será, cuando la historia finalmente realice el ideal: un fundamentalismo intelectual hipercrítico y profético. (Hunter, 1996; p. 146)

Sin embargo, concluye Hunter que **ambas perspectivas, en el fondo, son expresiones de una misma interpretación instrumental de la escuela**. Y ambas, además, definen posiciones que él denomina “*principialistas*” (yo diría, fundamentalistas), es decir, teorizan desde el prejuicio ideológico.

Para Benner y su concepción no afirmativa de la educación, tanto los modelos de socialización/reproducción como los modelos orientados a la transformación social<sup>376</sup> resultan educativamente difíciles de sustentar<sup>377</sup> y, por ello, problemáticos, independientemente de que sean ideológicamente conservadores, críticos o contrahegemónicos. Una de las cuestiones fundamentales es que estas posiciones pueden ser contraproducentes con respecto a la posibilidad de una educación auténtica del sujeto capaz de una verdadera democracia política.

En la acción pedagógica se trata primero de capacitar a alguien para que en libertad me pueda contradecir o aprobar. Una ética pedagógica no busca sólo probar las posibilidades de consenso para las pretensiones expuestas, sino ayudar para que primero se puedan articular autónomamente tales pretensiones. (Peukert, 1987; p. 81)

Los modelos fuertemente normativos-prescriptivos (independientemente de su orientación más o menos conservadora o más o menos progresista, e independientemente de la simpatía que le profesemos a una u otra orientación) **corren el riesgo de manipulación, de adoctrinamiento y de convertir la educación, la reflexión sobre el currículo y la enseñanza, en una actividad tecnológico-instrumental.**

A pesar de que muchos modelos educativos propuestos en la literatura, tanto los reproductores-socializadores como los transformadores-progresistas, se consideran críticos y opuestos a los modelos curriculares de racionalidad técnico-instrumental como el de Tyler (1949), **en realidad, tanto unos como otros tienen un carácter normativo-prescriptivo que los hace coherentes con la instrumentalización tecnocrática de la educación.**

En ambos extremos del “dipolo” que venimos planteando, **en la medida en que los valores y las normas están prescritos *a priori* y vienen fijados socialmente desde instancias políticas y administrativas, o por parte de grupos de presión o sectores**

---

<sup>376</sup> Modelos que buscan la transformación social por medio de la educación, no la transformación del individuo *per se*.

<sup>377</sup> Su justificación es sobre todo política e ideológica, pero no en base a argumentos educativos. Por supuesto que, puestos a elegir, es preferible adoctrinar para la democracia que hacerlo para una dictadura. Pero en ambos casos hay adoctrinamiento. Por otra parte, al considerar admisible el adoctrinamiento ideológico para un modelo social considerado moralmente más legítimo que otro, implícitamente se está autorizando a quienes defienden modelos menos legítimos, a que también puedan desarrollar sus procesos de adoctrinamiento. Al final, desde el punto de vista educativo, lo que se observa (por ejemplo, en España) es una alternancia de finalidades o proyectos sociales y políticos a los que se vincula el proceso de adoctrinamiento, pero sin que el modelo en sí, desde un punto de vista educativo, cambie (Cabrera Montoya, 2007, 2016).

de interés, ajenos todos ellos a la relación educativa fundamental que se establece entre educador y educando, como lo están en la mayoría de los modelos mencionados, la tarea de la educación pasa ya a ser la de cumplir con estos ideales predeterminados, la de “enseñarlos” de la manera más eficiente posible<sup>378</sup>.

Los modelos explícitamente normativos (sean conservadores o progresistas), afirmativos, suelen fijar su foco de debate y discusión en las cuestiones curriculares, entendiendo estos esencialmente como expresiones de la “política sobre el currículo” (Beltrán Llavador, 1991), con el objeto de criticar, defender o proponer que determinados modelos sociales, ideologías o perspectivas-mundo se incluyan en el mismo, para luego ser “enseñados” en forma de “cultura oficial”.

En otras ocasiones, las aspiraciones de emancipación crítica llegan sólo hasta el nivel del docente. El planteamiento de profesor como “investigador de su propia práctica”, que representa una forma de entender y desarrollar el currículo de corte crítico, sólo garantiza que la interpretación curricular no subyuga al docente, pero nada nos dice del tipo de relaciones que este pueda después establecer con su alumnado (lo vimos en el apartado 6.3).

El planteamiento *no afirmativo* difiere de los planteamientos anteriores. Una teoría no afirmativa *es una teoría crítica*, en el sentido de que recuerda que la tarea de la educación en y para una democracia es reconocer los intereses individuales, culturales y sociales existentes, *pero sin afirmarlos* (sin pretender imponerlos como válidos *a priori*), sino manteniendo estos intereses abiertos como temas de reflexión con el educando. *Como constructo teórico, la posición no afirmativa se pregunta hasta qué punto una determinada práctica o política permite al profesorado y al alumnado crear conjuntamente espacios de reflexión crítica (auténticamente educativas y no meramente adoctrinadoras), y no, simplemente, sólo sustituir una ideología por otra.* Aunque la educación es siempre política, la tarea de la educación es también preparar para formas y objetivos de participación política que no están determinados de antemano<sup>379</sup>.

---

<sup>378</sup> Y, como se argumentará con posterioridad, este carácter prescriptivo “*a priori*” de la relación educativa, pretendiendo imponer una determinada visión y efecto sobre el educando, al margen de este, anula uno de los principios esenciales de la acción educativa, que es el *reconocimiento* del educando, por lo que desvirtúa la relación educativa y la convierte en *injusta*.

<sup>379</sup> Es decir, prepara para el debate, la reflexión y la participación política, pero no induce una determinada ideología política, ni delimita los términos del debate (ni delimita los problemas, ni fija las soluciones

En ningún caso debe interpretarse de lo dicho que la posición no afirmativa sea neutral en cuanto a los valores, ya que ***se asume como una teoría en y para una democracia política y plenamente comprometida con la justicia social.***

Declarar que NAT<sup>380</sup> **es un vehículo analítico no significa que sea considerada de valor neutral.** Hay un imperativo moral inherente en esta teoría, decir, por ejemplo, que no se espera que el docente afirme prácticas sociales existentes o ideales políticos o educativos futuros. Tal comportamiento significaría la reducción de la educación a un arte que apunta a cumplir objetivos específicos dados. **La educación sería entonces un instrumental técnico.** Además, se espera que, por ley, líderes y docentes en los sistemas escolares públicos sigan el espíritu de un currículum y deban reconocer tales intereses. NAT por lo tanto sostiene que **los docentes deben reconocer los objetivos y los contenidos curriculares, pero que no se les permite afirmar estos objetivos y contenidos.** Afirmarlos significaría no problematizar estos objetivos y contenidos con los estudiantes, reduciendo así la educación a la transmisión de valores y contenidos dados. (Uljens, 2019; p. 184)<sup>381</sup>

En este sentido, las diferencias entre estas posiciones y las de las pedagogías críticas transformadoras es sutil pero fundamental. Ambas pertenecen a una familia occidental de teorías críticas. Sin embargo, la diferencia fundamental entre las posiciones transformadoras y las no afirmativas se sitúa en que estas últimas no se decantan por un modelo ideológico-político como *ya dado*, considerado como “verdadero” y justo, legitimado por sus más altos fines morales y sociales, tratando de imponerlo por la vía de la enseñanza directa. Lo que predicán es ***la problematización y reflexión con el educando sobre lo dado, orientando hacia planteamientos propios, compatibles con modelos sociales democráticos y justos, pero sin imponerlos a priori.***

Así es como NAT explica la creación de lo que se llama aquí **espacios pedagógicos** para el estudiante o alumno. Estos espacios pedagógicos presentan una reflexión crítica de lo que es, lo que no es y lo que debe ser. Representan una invitación a discernir pensamiento y práctica experimental, es decir, la contemplación crítica de contenidos propuestos por el currículum como política. Un enfoque no afirmativo nos recuerda el concepto de *bildung*

---

posibles). Lo contrario ya nos sitúa en un polo reproductivo, normativo y afirmativo de “lo dado” o, alternativamente, “de lo que debería ser” usurpando el margen de decisión que corresponde al educando, que pasa a ser ejercido por el educador.

<sup>380</sup> Acrónimo de *Non Affirmative Theorie* (Teoría no Afirmativa).

<sup>381</sup> El alineamiento con lo expresado por Infinito (2003) en la cita que reproducimos al final del apartado 7.1 es evidente y es por esto que, en mi opinión, el planteamiento de la Teoría No Afirmativa de la Educación representa una muy buena expresión pedagógica de los requerimientos que, para una educación ética, alineada con la libertad y la justicia.

categorico de Klafki —o posición centrada en la erudición, donde la idea es trabajar alrededor de los contenidos seleccionados (*bildungsinhalt*) para que sus potenciales cualidades educativas (*bildungsgehalt*) estén abiertas (Jank y Meyer, 1997)—. De esta manera, la enseñanza educativa une socialización y personalización. **En NAT, siguiendo una visión de reconocimiento inspirada en Hegel, la práctica educativa es mediacional, y por lo tanto hermenéutica en carácter y, además, consciente de las experiencias de los actores.** (Uljens, 2019; p. 184; el destacado es mío)

Podría decirse que las posiciones críticas-transformadoras y las posiciones no afirmativas comparten objetivos de progreso, justicia social y desarrollo democrático, **pero las primeras lo hacen forzando lo que la situación educativa es o puede ser**<sup>382</sup>, **violentando al educando e incurriendo en la *hybris* que define la injusticia, mientras que las segundas intentan mantenerse dentro de los márgenes de una relación auténticamente educativa y, en este sentido, más justa.**

En mi opinión, hay una enorme coincidencia en esta forma de entender la posibilidad de una educación crítica y la defendida, por ejemplo, por Freire en su “*Pedagogía del Oprimido*” y que Fiori (2012) sintetiza en el siguiente párrafo:

En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”. **No pedagogía para él, sino de él.** Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido **que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente.** La educación libertadora es **incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación.** La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que **el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.** Una cultura tejida con la trama de la dominación, **por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se suban en las subculturas de los proletarios y marginales.** (Fiori, 2012; p. 6)

Este párrafo, que perfectamente podría haber sido escrito en el marco de la Teoría No Afirmativa de la Educación, representa, en mi opinión, su práctica identidad de planteamiento<sup>383</sup>. De manera similar a lo sucedido con la coincidencia encontrada entre

<sup>382</sup> Algunos ejemplos de estas posiciones bienintencionadas pero educativamente discutibles las pudimos ver al describir las iniciativas de *Educación para la justicia social* (EJS) y *Justicia social a través de la educación* (JSE).

<sup>383</sup> Invito a hacer una lectura compara de la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2012) y los fundamentos de la *Teoría No Afirmativa de la Educación*, tal cual la plantean D. Benner y M Uljens (Benner, 1979, 2005, 2009b, 2015;



Gadamer y Foucault, que ofrecía apoyatura a la plausibilidad de las conclusiones, en este caso la coincidencia entre las interpretaciones que para el desarrollo de una educación alineada con la justicia, tienen el trabajo de Benner y el de Freire, proporcionan cierta garantía de que lo que propone puede ser razonable.

### 8.2.2. El modelo praxeológico: la relación no jerárquica de la praxis social educativa con las restantes praxis sociales.

Benner entiende por “praxis conjunta” como el conjunto de las formas de praxis que son fundamentales para la acción humana. Su división en praxis económica, ética, pedagógica, política, estética y religiosa no pretende ser completa, sino que obedece a distinciones que se harían en la tradición de pensar en una teoría de la actividad humana y que son indispensables para seguir comprendiendo el problema del ordenamiento de las praxis.

En nuestra tradición, encontramos concepciones de praxis, más estrechas y más amplias. Según el concepto más restringido, originado en la filosofía griega y favorecido especialmente por Platón, **la praxis se refiere a la acción libre en y según la costumbre**, y también incluye tanto la amistad entre individuos como la acción política conjunta en la polis<sup>384</sup>. **Según el concepto más amplio, todas las formas de actividad humana pertenecen a la praxis.**

La praxis siempre significa dos cosas: por un lado, la posibilidad de producir algo activamente, haciendo, es decir, voluntariamente; pero luego también la “necesidad” a la

---

Uljens, 2015, 2019, 2023b; Uljens & Kullenberg, 2021; Uljens & Ylimaki, 2017a). Se observarán coincidencias sorprendentes e inesperadas. Tal es así que, en momentos iniciales de este trabajo se había pensado ofrecer una salida educativa por la vía de Freire. Tal es el grado de coincidencia que observo. Sin embargo, mi decantamiento final por la *Teoría No Afirmativa de la Educación* (TENA) es que esta ofrece un anclaje teórico mucho más sólido que el que pude encontrar en Freire. Es decir, Freire ofrece un modelo de relación pedagógico dialógico, no afirmativo y crítico, vinculado a la *praxis* educativa, exactamente igual que el que ofrece la TENA, pero esta última ofrece, además, una fundamentación praxeológica, histórica y antropológica, partiendo de una tradición de pensamiento pedagógica (la *Bildung*), que Freire no detalla (aunque tengo pendiente hacer una genealogía del pensamiento educativo de Freire porque sospecho que en él subyace este pensamiento). Freire se limita a exponer cómo debe ser la educación y en su discurso, en medio de él, va sembrando supuestos antropológicos, éticos y pedagógicos, pero no de una manera tan explícita y ordenada como lo hace Benner. Como dice Fiori: “Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia”. (Fiori, 2012; p. 6)

<sup>384</sup> Véanse las definiciones de este concepto en Platón y Aristóteles. La ampliación del concepto de praxis comienza ya con Aristóteles, pero aún no pudo definirlo sistemáticamente porque consideraba el trabajo como una actividad que no podía realizarse en libertad.



que responde esa praxis, buscando encarar una necesidad experimentada por los seres humanos. (Benner, 2015; p. 31)

La praxis es algo genuinamente humano que deriva de dos condiciones propias de la humanidad que se mueven en una mutua tensión: por un lado, el hombre es el único ser que, a su manera, no está “acabado”, no es “perfecto” y por eso mismo se enfrenta a la tarea y la necesidad de volverse activo, de actuar, de “hacer”. Por otra parte, la “imperfección” o “incompletitud” del ser humano, con su determinación a actuar, no es en absoluto ya su determinación, **pues ésta sólo puede y debe ser producida y encontrada por el propio ser humano a través de su propia reflexión y acción debido a su “incompletitud”.**

Afirma Benner que si intentáramos entender la praxis humana exclusivamente desde el punto de vista de la “imperfección”, reduciríamos al ser humano a un ser deficiente que, debido a sus carencias organológicas, no debería poder vivir. Si, por el contrario, intentáramos captar el concepto de praxis únicamente a partir del concepto de voluntad y horizonte motivacional de la acción humana, estaríamos sobredimensionando las posibilidades de la praxis y abstrayéndonos del hecho de que el ser humano no produce en absoluto la necesidad de encontrar su destino mediante la acción, **sino que existe en ella.**

Del conjunto de estas dos características resulta el concepto de praxis: **una actividad puede llamarse praxis si, en primer lugar, tiene su origen en una imperfección o necesidad del hombre, se orienta a esta necesidad, pero no anula la propia imperfección en una perfección final, y si, en segundo lugar, da al hombre que actúa una determinación que no se deriva directamente de la imperfección, sino que es provocado primero por su propia actividad.** (Benner, 2015; p. 32)<sup>385</sup>

Benner identifica (no de manera exhaustiva) 6 praxis fundamentales: praxis política, ética, pedagógica, religiosa, trabajo y arte. Todas ellas están medidas por la determinación del ser humano hacia la corporeidad, la lingüística, la historicidad y la libertad, como mediadoras necesarias en esa necesidad, derivada de la imperfección y las posibilidades de acción para superarlas (ver Figura 12 ).

---

<sup>385</sup> Esta idea es nuclear en Benner y da soporte a la negación a las formas habituales de entender la justicia en educación como justicia social, distributiva, partiendo de la premisa del individuo como ser determinado (bien por sus circunstancias, bien por su dotación inicial).

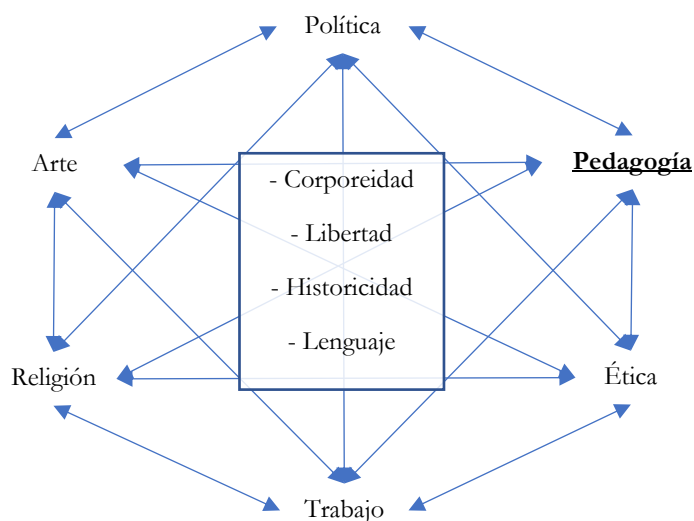


Figura 12. Representación esquemática de las relaciones no jerárquicas de la praxis humana conjunta (tomado de Benner, 2015; p. 46)

En consonancia con lo anterior, la teoría no afirmativa defiende una concepción de la praxis educativa en una relación no jerárquica con la política, la cultura y la economía (Benner 2015). La educación no se sitúa exclusivamente ni “fuera” ni “dentro” de la sociedad y, por tanto, no está ni por encima ni por debajo de las otras praxis sociales constitutivas de la actividad humana, como son la praxis política, la economía o la cultura, **sino que pretende mediar entre ellas.**

En esta conceptualización no jerárquica, las instituciones educativas gozan de una relativa independencia con respecto a los intereses sociales y de otro tipo. ***Es este espacio el que permite y requiere profesionales educativos reflexivos, pedagógicamente bien formados y conscientes de su papel no adoctrinador y sí educador, en cada nivel del sistema educativo***<sup>386</sup>.

Cabe observar que esta comprensión no jerárquica acepta que los intereses políticos hegemónicos enmarcan e influyen en la educación (resulta inevitable), **pero la posición no afirmativa asume como premisa que, si las políticas y prácticas curriculares se**

<sup>386</sup> Esta idea se relaciona con la de “liderazgo educativo”, desarrollada por Uljens (2015, 2019) y Uljens & Ylimaki (2015, 2017). Las conexiones de la Teoría de la Educación Afirmativa, combinada con la idea de “liderazgo educativo”, que vienen desarrollando tanto Uljens como R. Ylimaki posee enorme potencia e interés.

reducen a estar al servicio de alguna ideología política<sup>387</sup>, y no exclusivamente centrada en la formación (*Bildung*) del educando (en los términos en que se describe más adelante), entraría en conflicto con los principios de la educación democrática y de la justicia social.

La educación para la democracia política y la justicia social requiere una forma específica de currículo crítico<sup>388</sup> y de relación educativa, **que incluya una relativa independencia y autonomía para los profesionales de la educación garantizada por el propio sistema político.**

Es decir, la cuestión que se plantea (y, en parte, la que se discute en esta tesis) es si, efectivamente, el foco adecuado de la reflexión educativa, de la pedagogía y de la didáctica, debe estar en la discusión de si el currículo tiene tal o cual orientación ideológica crítica o conservadora **o, por el contrario, en si el planteamiento curricular y las concepciones de la enseñanza deben, simplemente, garantizar la autonomía e independencia que permita la aproximación propia, problematizadora de los contenidos curriculares.** Así planteado, **la importancia de la formación del profesorado se convierte en un eje clave.**

No cabe duda de que las prescripciones curriculares pertenecen a un debate público en las democracias, pero la cuestión es si un currículo o un modelo de enseñanza deben considerarse como un documento político más, entre otros muchos.

Podemos establecer un símil con lo que ocurre con la relación entre, por ejemplo, el derecho y la política. En la tradición moderna y postkantiana, las leyes son establecidas por los propios ciudadanos, a través de sus representantes. En una democracia política, las leyes son establecidas por un parlamento elegido, es decir, por el estamento político, desarrollando la praxis política. Sin embargo, al mismo tiempo, **las leyes regulan esa praxis política, sin determinarla** (no define en qué sentido o qué programa político es el que, en cada momento, se discute). Siguiendo este símil, la idea que se pretende trasladar es la de que **la educación debería estar coordinada con la política, pero sin que esta determine su contenido y desarrollo: las leyes educativas deberían limitarse a garantizar, facilitar y proteger el espacio de relación que establece entre educador y educando, para que la educación se pueda producir, sin establecer los objetivos o**

---

<sup>387</sup> Entre ellas, la Teoría del Capital Humano, basada en posiciones utilitaristas y que asumen la idea de elección racional del individuo como determinante principal de su acción.

<sup>388</sup> Que lo sitúa muy cercano a la idea de currículo como genealogía que defiende Infinito (2002).

*alcance de esa relación*, ni, sobre todo, **sus resultados** (verdadero cerrojo férreo que se impone sobre toda la praxis educativa escolar).

La educación no afirmativa también pretende preparar al sujeto para la ciudadanía activa y la democracia política, así como para la vida laboral que necesariamente tendrá que desarrollar. Sin embargo, es importante destacar que, en esta forma de entender la educación, también se pretende preparar al individuo para transformar la misma sociedad o cultura<sup>389</sup> en la que se educa, **sin decidir de antemano cómo se hace o se debe hacer, evitando así los problemas de normatividad asociados a las dos perspectivas dominantes (afirmativa conservadora o afirmativa transformadora o progresista).**

En este sentido, **la teoría educativa no afirmativa es claramente una teoría crítica.** Algunas teorías críticas también son, por supuesto, críticas con la hegemonía existente. Un discurso contrahegemónico es crucial para cualquier democracia. **La cuestión que planteo es la de saber hasta qué punto es válida esa posición como fundamento de la educación**<sup>390</sup>.

Un problema de los modelos cerrados (la praxis educativa es dependiente de las otras praxis, como la política) **es que no dejan espacio para desarrollar la capacidad de docentes y alumnado para decidir lo que se considera valioso y significativo.**

Llevados al extremo, ***estos enfoques no preparan al individuo para la toma de decisiones autorreflexivas sobre el futuro en una sociedad democrática.*** Dado que el futuro se considera abierto e indeterminado y la cuestión de que la moralidad es algo que no puede decidirse, en última instancia, por adelantado, la competencia cultural del individuo para la reflexión crítica (la autonomía, la autoconciencia y la autodeterminación) se considera algo **que debe desarrollarse**<sup>391</sup>.

Las dos concepciones normativas-prescriptivas descritas anteriormente sobre la relación entre la educación y el desarrollo de la sociedad corresponden a la educación afirmativa. La

---

<sup>389</sup> Posiblemente, de manera mucho más efectiva y comprometida que con los modelos educativos derivados de las pedagogías críticas normativamente transformadoras, por cuanto la capacidad de transformación educativa del sujeto formado de manera no afirmativa es superior, más auténtica, en mi opinión, en los modelos críticos no afirmativos. En esencia, es la diferencia que hay entre dar un pez a quien tiene hambre o ayudarlo a que aprenda a pescar (entre dependencia y emancipación). Ver páginas atrás la reflexión que hacía Infinito sobre este particular, en relación a los pobres resultados que se obtienen de los intentos de instruir de manera directa en aspectos éticos y morales, buscando la mejora o la transformación social.

<sup>390</sup> De hecho, me alinee más con la idea de que lo que hace falta no es sustituir una hegemonía por otra, no hacen falta contrahegemonías, lo que hace falta es eliminar cualquier hegemonía (Sousa Santos, 2009b).

<sup>391</sup> La argumentación de todo ello, como esencial a una idea de educación “auténtica” se encuentra en Benner y en lo que él denomina “principios constitutivos” de la praxis educativa, como expondré más adelante.

teoría de la educación afirmativa significa que una posición teórica para el currículo, la educación o la enseñanza es ideológicamente explícita con respecto a los intereses y los objetivos que quienes enseñan dentro del sistema deben afirmar (transmitir, enseñar, **“educar para”**), con respecto a la situación actual, o con respecto a los objetivos considerados importantes para las necesidades futuras de la sociedad.

El dilema de una posición tan “directiva”, subsumiendo la praxis educativa a lo que se establece desde otras praxis, es que corre el riesgo de acabar en una educación manipuladora (que puede que logre el objetivo de transformación o bienestar social —yo no lo creo—pero a costa de una verdadera educación emancipadora: ¿qué debe primar en la educación “la educación del educando” o la “educación para algún objetivo social deseado”? Este es el dilema). Afirmar una realidad determinada, unos valores dados o unos ideales futuros puede significar relacionar acriticamente la propia práctica profesional con ellos. La enseñanza afirmativa se ocuparía de que el alumnado alcance realmente ciertos objetivos educativos dados. **Una actitud afirmativa acaba incurriendo en un dilema fundamental: en la medida en que los objetivos están dados y son aceptados, se espera que los educadores y su enseñanza los alcancen, a lo que da lugar es a una justificación técnica de la enseñanza y el liderazgo organizacional (se abandona la perspectiva educativa).**

**Lo que aquí se defiende, en suma, es una posición no afirmativa con respecto al trabajo pedagógico como una premisa esencial para el desarrollo de una educación auténtica, emancipadora y justa.**

La educación no afirmativa significa entonces, en la situación pedagógica, **centrarse en las preguntas a las que las prácticas, experiencias, normas o conocimientos existentes, la cultura vigente (y el currículo) se ven como respuestas.** Al aprender a comprender cómo las prácticas contemporáneas son vistas como respuestas a determinados problemas, se espera que el alumnado desarrolle una relación reflexiva **no sólo con las respuestas** proporcionadas (conocimiento positivo) para evaluar su relevancia o exactitud, **sino que también desarrolle una conciencia respecto a las preguntas que hay detrás de las respuestas** (Uljens & Ylimaki, 2017a).

Desarrollar esa “conciencia” implica una reflexión sobre las preguntas que se plantean, su procedencia, su interés o su “justicia”. En el marco de esa reflexión, cobra importancia aprender a formular nuevas respuestas a viejas preguntas, así como la de ampliar la mirada

y ser capaces de producir preguntas totalmente nuevas a las que responder. **Esto significa que, independientemente de los valores o normas que confiese la educación, ésta no puede consistir en socializar al alumnado en esas normas y valores (dejarse colonizar por otras praxis sociales). Las propias normas deben ser puestas en cuestión por razones educativas. Hay que reconocerlas, pero no afirmarlas, con el fin de crear un espacio pedagógico para que los educandos den un paso atrás y vean cómo se relacionan con ellas.**

A partir de todo lo dicho hasta el momento, emerge (o aparece implícita) **la cuestión de la centralidad de la interacción educativa humana, de la relación educativa.** Aunque las personas pueden aprender en y de todo tipo de situaciones, cualquier interacción humana posible no puede considerarse, razonablemente, de naturaleza educativa o pedagógica. Una herramienta útil, que permite “operacionalizar” el planteamiento no jerárquico y no afirmativo de la *Teoría no Afirmativa de la Educación* se articula a través de lo que D. Benner identifica como “principios de la acción y el pensamiento pedagógico”.

### 8.2.3. Los principios de la acción y del pensamiento pedagógico

Benner articula su propuesta de *metateoría* educativa, teoría básica o pedagogía general a partir del siguiente esquema de principios representado en la Tabla 4.

Tabla 4. Principios de la acción y el pensamiento pedagógicos. Tomado y adaptado de Benner (1998; 2015)

	<b>Principios de la acción y del pensamiento pedagógico</b>	
	<b>Principios constitutivos, dimensión individual</b>	<b>Principios reguladores, dimensión social</b>
<b>A Teoría de la educación (Erziehung) (2) : (3)</b>	(2) Exhortación o incitación a la autoactividad o a la actividad autónoma ( <i>Aufforderung zur Selbsttätigkeit</i> )	(3) Transformación de la determinación social en determinación pedagógica
<b>B Teoría de la formación (Bildung) (1) : (4)</b>	(1) “Formabilidad” ( <i>Bildsamkeit</i> ) en tanto ser humano determinado a la corporeidad receptiva y espontánea, la libertad, el lenguaje y la historicidad	(4) Ordenamiento conjunto y no jerárquico de la praxis humana global (o total) ( <i>Nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis</i> )
	<b>C Teoría de las instituciones educativas y su reforma</b> (1) / (2) : (3) / (4)	

En esencia, lo recogido en la tabla permite una construcción sistemática de una pedagogía general y, a su vez, ofrece las líneas de demarcación formales para todo pensamiento y acción que se autodenomine o considere a sí mismo como pedagógico (Runge, 2014).

Es importante aclarar en qué sentido emplea Benner la expresión “principios”. En ningún caso pretende hacerse en el sentido de un “fundamentalismo, lineal, de justificación última”<sup>392</sup>, que atribuyera a estos principios una cualidad *basal* que no puede ser justificada en sí misma y que establece, como principio *cuasi-axiomático*, lo que debe considerarse como la razón de todas las justificaciones no cuestionadas o incuestionables. Más bien, se habla de “principios” en el sentido de que son ***los conceptos básicos de un posible discurso sobre el pensamiento y la acción pedagógica*** (Benner, 2015).

Benner destaca que el fundamento de la validez que se le puede atribuir a esos principios es ***simultáneamente histórica y suprahistórica***<sup>393</sup>. Los conceptos básicos del pensamiento y la acción pedagógica son principios históricos porque surgen en un determinado momento histórico, y por circunstancias históricas, que podemos rastrear y reconstruir, pero, sin embargo, su validez no se limita al contexto histórico-social en el que se formularon, sino que apunta a su recorrido histórico (anterior, incluso, al de su formulación) y se mantienen vigentes en el futuro. Aquí radica la reivindicación de su importancia y su validez *suprahistórica* como constitutivos del discurso. Sin embargo, ***la comprensión o el significado de esos principios*** (conceptos fundamentales) ***no adopta un contenido suprahistórico inmutable***, sino que va cambiando en el marco de un discurso históricamente cambiante. Benner lo aclara de la siguiente manera:

Mi intento de presentar los principios del pensamiento y la acción pedagógicos, clasificando estos principios en conceptos básicos constitutivos y regulativos, se basa en la distinción de Kant entre principios constitutivos y regulativos, aunque seguir esta distinción, que, además, no es siempre la misma en Kant, resulte difícil. Utilizo el término principios “constitutivos” en el sentido en que Humboldt entendía el lenguaje como un *a priori* histórico. Los principios regulativos, en cambio, se refieren a lo que Kant trata en su doctrina del bien supremo. (Benner, 2015; p. 63)

Por lo tanto, la comprensión de los conceptos básicos del pensamiento y la acción pedagógicos está inseparablemente ligada a la experiencia de la praxis global y a la experiencia de la acción pedagógica. **Esto significa que, si bien los principios en sí**

<sup>392</sup> „nicht im Sinne eines linearen *Letzgebündungsfundamentalismus*“, en el original (Benner, 2015; p. 61).

<sup>393</sup> *Historisch und überhistorisch*, en el original.

mantienen una validez *suprahistórica*, nadie puede pretender una conceptualización última y cerrada de los mismos. Más bien, *deben entenderse como lugares de encuentro y reflexión comunes, en el sentido que planteaba más arriba, como facilitadores de un diálogo universal en torno al pensamiento y acción pedagógicas.*

En esta misma línea se expresa y aclara Runge (2014; p. 152; los destacados son míos) (la extensión de la cita se justifica por el interés clarificador, en este y otros aspectos relacionados):

Lo interesante, de todas formas, es que para Benner efectivamente el camino hacia una pedagogía general bajo estas condiciones **sólo es posible como un ejercicio de discusión histórico-problematizador de la pedagogía misma y de sus presupuestos;** es decir, como un trabajo de fundamentación que viene dado **en el marco de una reflexión sobre y a partir de la propia historicidad de la pedagogía.** En ese sentido, y aunque suene contradictorio, para Benner una pedagogía general es posible como ejercicio de legitimación y validación de unos principios vinculantes que resultan, precisamente, del pensamiento y de la acción pedagógicas **en su historicidad.** La introducción de la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógicas surge así de unos cuestionamientos actuales sobre la pedagogía misma y desde allí se pregunta también por la importancia y significado de la tradición pedagógica —del campo conceptual y problemático de la pedagogía— para una determinación, como la denomina, “temporal-intemporal” (“*zeitgemäss-unzeitgemäss*”) de la estructura básica del pensamiento pedagógico. Acá la expresión “temporal e intemporal” — **que se asemeja, a mi modo de ver, a la idea de un “a priori histórico” planteada por Foucault**— sirve para referirse a asuntos que, a pesar de su carácter histórico y de su emergencia específica, **permanecen como algo clave en la pedagogía y que, por tanto, tienen una trascendencia para la pedagogía en la medida en que siguen estando presentes como parte vinculante de la reflexión y acción pedagógicas.** Lo anterior supone, a su vez, los criterios para **la delimitación de un campo que le es propio a la pedagogía y el reconocimiento de un pensamiento pedagógico autosuficiente.** Para Benner (1993) no se trata, por tanto, de una “*paedagogia perennis*” (p. 47) con pretensiones de validez suprahistórica; sino del ejercicio de una determinación histórico-problematizadora de los cuestionamientos básicos que, a lo largo del tiempo y en el marco de la tensión entre continuidad y discontinuidad, han logrado su espacio dentro de la tradición pedagógica. De allí que para este autor **la “pedagogía general actual no es posible sin un ‘rodeo’ por la historia de los problemas (*Problemgeschichte*)”.**



Como vemos, en cierto sentido, la idea de “histórico y *suprahistórico*” viene a dotar al esquema pedagógico de Benner de un cierto carácter genealógico, al estilo foucaultiano, que permite la comprensión de la historia de los problemas pedagógicos y, con ello, la interpretación de los mismos en cada momento histórico y social.

La descripción o lectura de la tabla anterior (Tabla 4) permite diferentes aproximaciones.

**La primera posibilidad es hacer una lectura de carácter “dinámico”,** describiendo el “proceso” conjunto y sucesivo por el que se acaba articulando el pensamiento y la acción pedagógica, vinculado al funcionamiento de la educación escolar, partiendo del principio 4 (yendo de lo más general, externo y social) para ir, “en sentido contrario a las agujas del reloj” hasta llegar al principio 1 (lo más íntimo, personal e individual).

Más adelante se explica cada uno de estos principios de manera más detallada, pero esta lectura “dinámica” permite ofrecer una primera visión conjunta del **proceso** por el cual se articula una interacción educativa escolar que responda a formas educativas o pedagógicamente argumentadas (**formas justas de educar**).

Así, por medio del principio 4, se establece que los procesos escolares deben reconocer y aceptar la existencia de unas determinaciones sociales sobre la educación, como resultado del ordenamiento conjunto de la praxis humana (otra cosa sería inasumible en una sociedad compleja como la nuestra), pero el principio también establece que, para que esas determinaciones se ajusten a un proceso auténticamente educativo, la *praxis* educativa debe estar en consonancia con las restantes praxis sociales, pero no en una relación jerárquica dependiente (ver Figura 12). De este modo, atendiendo a este principio, subsumir la praxis educativa a intereses económicos (*Teoría del Capital Humano*) o políticos (adocctrinamiento ideológico) apartaría a esa *praxis* que se realiza de lo educativo **y permitiría denunciarla como *injusta*, apoyándonos en principios estrictamente educativos.**

El principio 3, siguiendo este orden inverso que he planteado, remite a las formas en las que esas determinaciones sociales se transforman, después, en determinaciones pedagógicas (a través de las prescripciones curriculares, la estructura normativa que define el sistema educativo y las formas de gobierno y liderazgo que perfilan las prácticas educativas escolares). Este principio regulativo remite, en esencia, al grado de autonomía y el margen de libertad que se concede a los diversos actores protagonistas del proceso. **En general, cuanto más directivo, autoritario o impositivo sea el proceso de conversión de las determinaciones sociales en determinaciones curriculares, y estas en**

determinaciones sobre la práctica, más nos apartamos de un modelo educativo *justo*.

Siguiendo el orden procesual con el que vengo describiendo, en una perspectiva dinámica, llegamos al principio 2: **Exhortación o incitación a la autoactividad o a la actividad autónoma (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*)**. Este principio (en relación combinada e indisoluble con el principio 1: “*Bildsamkeit*”, *formabilidad*) define **lo que concreta, propiamente, la actividad pedagógica, la enseñanza...la influencia educativa**. Ofrece una interpretación de cómo conceptualizar y ejercer la influencia educativa **partiendo, primero, del reconocimiento del alumno como un *Otro*** inmerso en un proceso de subjetivación del cual es protagonista y responsable, con su realidad, sus intereses y sus potencialidades y, a partir de este reconocimiento, **invitarlo exhortarlo (¿convocarlo?), como aprendiz autoactivo, a que se involucre en actividades, pedagógicamente seleccionadas y propuestas por el docente, que generan una distancia reflexiva del aprendiz con respecto a sus *experiencias previas*<sup>394</sup>**. Frente a las diferentes formas de desarrollar la influencia intencional educativa, la derivada de este principio *fichteano*, que Benner integra en su modelo teórico, **repudia, necesariamente, las posiciones afirmativas de la educación (por otra parte, las más habituales), tanto en su versión reproductora como pretendidamente críticas-transformadores, porque no parten del reconocimiento básico, esencial y primigenio del alumno como *Otro*, para el desarrollo de relaciones pedagógico-educativas lícitas**. Adoptar posiciones afirmativas, contraviniendo este principio, nos coloca en el desarrollo de una relación educativa injusta, mientras que respetar este principio la hace más justa. Más adelante se amplía la idea de lo que implica este principio.

Finalmente, el **principio 1 (“Formabilidad” —*Bildsamkeit*— en tanto ser humano determinado a la corporeidad receptiva y espontánea, la libertad, el lenguaje y la historicidad) nos describe la cualidad antropológica básica de todo individuo humano como ser abierto al mundo**. Esta cualidad básica permite presuponer la apertura y predisposición a relaciones dinámicas e interdependientes entre sujeto y objeto. Esta interdependencia es uno de los temas centrales de la filosofía de la mente y la

---

<sup>394</sup> Obsérvese que no se dice “con respecto a sus conocimientos previos” que sería la expresión habitual en un marco de pensamiento pedagógico constructivista. En este marco alternativo que se propone, al sujeto-alumno se le supone no un sujeto de conocimiento sino un *sujeto de experiencia*. Con ello, el alineamiento con las formas pedagógicas que se derivan de lo que en capítulos previos he denominado la “ética del cuidado de sí” se hace más evidente.

epistemología. Para Uljens, (2023d), esta visión de la *Bildsamkeit* recuerda a la fenomenología de la conciencia de Gurwitsch como una correlación **noético-noemática**<sup>395</sup> que enfatiza la relación entre el objeto que se pretende conocer y la forma en que se percibe ese objeto. Esta posición se aproxima a una ontología no dualista y fenomenográfica, centrada en la experiencia del objeto. En resumen, de lo que se está hablando es de que nuestra percepción y conocimiento de un objeto (antesala del proceso del *conocer*) están estrechamente ligados y dependen uno del otro. **Este planteamiento supera la visión asociada al concepto de aprendizaje:**

Algunos querrían comparar la *Bildsamkeit* con la habilidad o capacidad humana de aprender, pero aunque la *Bildsamkeit* presupone la plasticidad humana y la capacidad de adaptarse a nuevas circunstancias, **no es una capacidad humana interna** como se piensa en la mayor parte de la psicología del aprendizaje. ***Bildsamkeit* es más bien un concepto relacional que denota relaciones sujeto-mundo, de naturaleza experiencial.**(Uljens, 2023d; p. 19; el destacado es mío)

**Una segunda forma posible de describir el contenido de la Tabla 4, más “teóricamente sustantiva” y complementaria de la anterior, es la que se articula a partir de la lectura horizontal de las líneas de la tabla,** describiendo las posibles teorizaciones que se derivan del análisis integrado de las relaciones que se establecen entre determinados principios constitutivos y reguladores, que darían lugar a **tres tipos de teorías posibles:** una “teoría de la educación”, una “teoría de la formación (*Bildung*)” y una “teoría de las instituciones educativas y su reforma”.

Así, la consideración conjunta de los principios 2 y 3 (*Exhortación o incitación a la autoactividad o a la actividad autónoma* y la *Transformación de la determinación social en determinación pedagógica*) describen el continuo que permite concretar las orientaciones, iniciativas e intervenciones educativas que resultarían el objeto de reflexión de una “teoría de la enseñanza y la educación” (*Theorie der Erziehung*) no afirmativa. El principio 2 se refiere a las actuaciones que desarrollan el profesorado en las relaciones interpersonales con el objetivo de apoyar la

---

<sup>395</sup> La expresión “noético-noemático” la toma Uljens de la fenomenología. La idea de “noético” se refiere a la parte cognitiva o intelectual de la percepción y el conocimiento, mientras que “noemático” se refiere a la parte objetiva de la percepción y el conocimiento. La correlación noético-noemática se refiere a la idea de que la percepción y el conocimiento son interdependientes y que la forma en que percibimos y conocemos algo está influenciada por nuestras expectativas y prejuicios cognitivos. En otras palabras, la correlación noético-noemática destaca la importancia de la interacción entre la mente y el objeto percibido en la construcción de nuestro conocimiento.

actividad de otra persona para avanzar en su proceso de auto-formación (*selbstbildung*), mientras que el principio 3 se refiere a las intenciones y prácticas a nivel colectivo que transforman, o contribuyen a transformar, los intereses de la sociedad en actividad pedagógica, enmarcando así cada acto concreto de enseñanza. Como señala Runge (2014; p. 161):

Dicha teoría tendría que pensar entonces en la transformación de los influjos sociales en influjos pedagógicos, pero de una manera tal que ese aspecto o lado social contribuya y, a su vez, no coaccione, por el lado individual, la formabilidad humana y devenga, más bien, en una incitación a la autoactividad del individuo. Obsoletas se vuelven desde esta óptica las teorías de la educación funcionales e intencionales.

Benner destaca que lo esencial de esta aproximación a una posible teoría de la educación (que en nuestro contexto debería entenderse como propia del ámbito de la “didáctica”, ya que se centra en la cuestión del “cómo” de la enseñanza) no niega la posibilidad de que la sociedad plantee sus demandas y exigencias al desarrollo de la actividad pedagógica, simplemente **lo que se hace es regular esas demandas en función del cumplimiento del principio constitutivo de la exhortación o incitación a la autoactividad o a la actividad autónoma, de manera que la influencia educativa no se desvirtúe o degeneren en un planteamiento instrumentalizador de la educación** (Benner, 2015). Es en el marco de esta teoría de la educación, en el que cobra sentido la integración que Uljens viene tratando de hacer relativa a la cuestión del liderazgo educativo, entendido como las diferentes formas de “influir” en el resultado final de lo que denominamos “enseñanza” a través de toda una serie de instancias de “liderazgo pedagógico” que gravitan sobre lo que finalmente acontece (o puede acontecer) en el aula. La Figura 13 representa estos niveles a los que me refiero.

Para Uljens, en cada uno de esos niveles se está ejerciendo un tipo peculiar de liderazgo educativo que, a su vez, debe ser compatible con los principios y presupuestos de la educación no afirmativa. Aplicado a la teorización que venimos produciendo en nuestro contexto, este planteamiento vendría a unificar las cuestiones de las relaciones didácticas que se desarrollan en el aula con algunos principios y objetos de estudio de lo que aquí integramos bajo la etiqueta de “organización” escolar y, también, de los procesos de cambio e innovación educativa. Desde mi punto de vista, esta fusión que propone Uljens, vinculada a los desarrollos de la *Teoría de la Educación No afirmativa* de Benner resultan muy prometedores, sobre todo porque dota al campo (que, académicamente ya hemos integrado

en nuestro país) de un marco teórico-interpretativo común (con lo cual la integración pasaría de ser sólo funcional a ser epistemológica). Este planteamiento ayuda a entender las responsabilidades y posibilidades que se conceden en cada punto del “arco” de decisiones que conducen a la materialización de las relaciones pedagógicas (desde el nivel “macro” al nivel “micro”). En mi perspectiva, en la medida en que esto se consiga, también estaremos logrando alinear la educación con la justicia<sup>396</sup>.

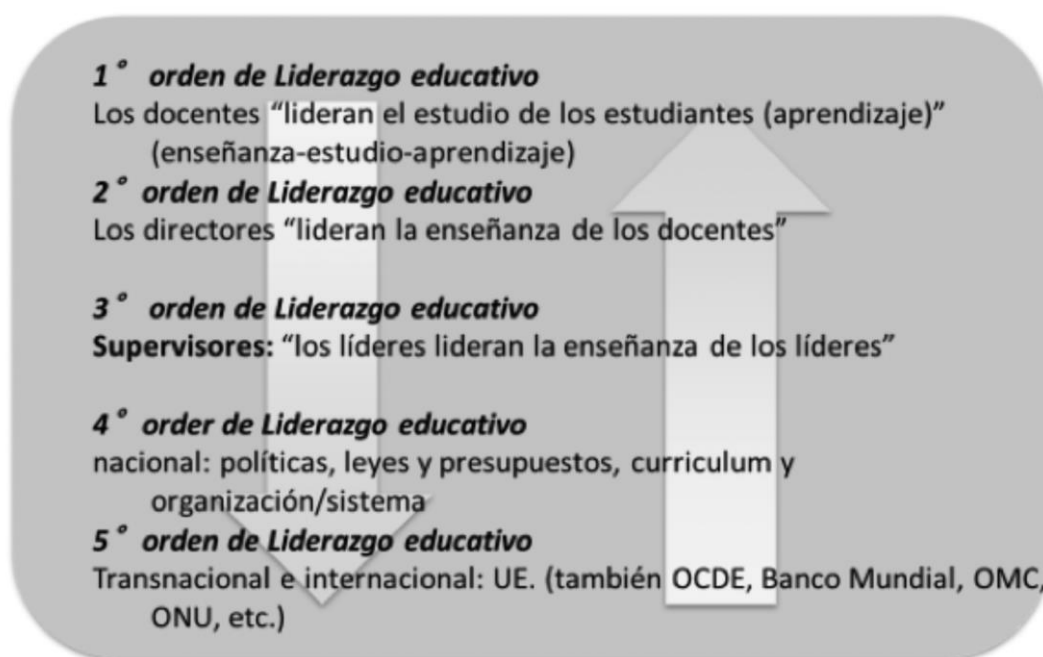


Figura 13. Liderazgo educativo como proceso distribuido. Tomado de Uljens (2019; p. 177)

<sup>396</sup> Las relaciones entre liderazgo y organización escolar y promoción de la justicia educativa es un tema sobre el que existe cierta bibliografía en nuestro entorno (Moral Santaella, 2022) y también a nivel internacional (Bogotch & Shields, 2014) pero, lamentablemente, el enfoque que predomina se alinea más con el gerencialismo performativo (aunque se muestre sensible con la injusticia social) que con un enfoque emancipador, auténticamente educativo, más alineado con la justicia educativa, en el sentido en el que lo vengo replanteando en este trabajo. Por otra parte, la idea de niveles de determinación curricular no es nueva en nuestro contexto (Beltrán Llavador, 1991; Bolívar, 1999; Escudero, 1999; Gimeno Sacristán, 1988), la novedad del planteamiento de Uljens estriba en que no se sitúa tanto en la cuestión de la selección curricular, sino más bien en **la relación educativa que se establece en cada uno de esos niveles de decisión**. Para él, el diálogo que mantiene un director escolar con algún miembro de su claustro, para acordar, definir o establecer parámetros que condicionan la práctica es, también, una relación educativa que debe guiarse por las mismas premisas por las que se debe guiar la que se desarrolla a nivel de aula entre docente y alumnado (reconocimiento, no afirmación, diálogo, etc.).

Asimismo, en esta tradición de pedagogía general, surge la posibilidad de una “**teoría de la formación**” (*Bildung*) que hace referencia a dos relaciones diferentes pero abiertas y dinámicas que constituyen requisitos previos necesarios para comprender la intervención pedagógica en las sociedades modernas. Por un lado, y en un nivel individual, la intervención del principio de la *formabilidad* (*Bildsamkeit*) describe la relación de apertura espontánea, autoactiva y dinámica del sujeto-alumno *formable* y, a la vez, necesitado de formación, con el mundo circundante y, por otra parte, en una perspectiva social, la cuestión del ordenamiento de las diferentes praxis sociales y culturales, de tal manera que ninguna adquiera un privilegio sobre otras, a la hora de establecer las prioridades, fines y aspectos de la cultura que deben ser seleccionados y presentados al alumnado para su formación. Tal y como lo expresa Benner (2015; p. 128):

El concepto fundamental de la *formabilidad* no formula ni enunciados sobre la constitución biológica del hombre, ni enunciados sobre una posible determinación del hombre como consecuencia de cualquiera de los entornos en que se mueve. Más bien, prohíbe atribuir la determinación del hombre a influencias de su constitución o de su entorno, y formula la tarea de concebir y reconocer al hombre como un ser que actúa autónomamente en su devenir persona. Sólo podremos reconocernos recíprocamente en nuestra *formabilidad*, que no viene condicionada ni por naturaleza ni socialmente, si nos reconocemos mutuamente como seres formables, es decir, como seres cooperantes en el proceso de determinarnos.

Un punto crítico planteado por la teoría no afirmativa es que la transformación de los intereses sociales en la práctica pedagógica no debe poner en peligro las posibilidades de la escuela y de los profesores de crear un espacio pedagógico que permita el propio tratamiento y reflexión del alumno. Además, dado que la enseñanza educativa tiene como objetivo algo más que el aprendizaje del contenido real, por ejemplo, desarrollar la capacidad general de los estudiantes para tratar el campo de conocimiento en cuestión, u otras capacidades que trascienden el contenido o el contexto, la enseñanza debe funcionar, más allá de la mera transmisión, como transformación<sup>397</sup>.

De hecho, sólo a través de la propia actividad del alumnado es posible alcanzar la *Bildung* como una especie de capacidad reflexiva, pero relacionada con el contenido. Desde una perspectiva generacional, en un proceso de este tipo, el alumnado llega a darse cuenta de que tiene acceso a conocimientos a los que las generaciones anteriores no tuvieron acceso

---

<sup>397</sup> En este sentido, es en este marco en el que propuestas como la *justicia curricular* de Torres (2010) o la de un *currículum democrático* (Guarro, 2002, 2007) tienen su espacio. Más adelante vuelvo sobre este tema.

y, al mismo tiempo, de que nuestros conocimientos contemporáneos pueden parecer anticuados en el futuro. Así, el alumnado llega a identificar la pregunta detrás de las respuestas: aunque las respuestas cambian con el tiempo, las preguntas permanecen.

Finalmente, existe una **tercera posible lectura de la Tabla 4 que es la lectura “vertical”, describiendo los principios que se colocan debajo de cada encabezado de columna, lo cual nos lleva a una aproximación “analítico-descriptiva”** de los principios constitutivos y reguladores de la acción pedagógica o de los “procesos” que le subyacen (a nivel individual y en la dimensión social), que es la que acometo a continuación.

#### ***a) Principios constitutivos de la praxis educativa***

Los principios de la *formabilidad* del ser humano (*Bildsamkeit*) y el de la *Exhortación o incitación a la autoactividad o a la actividad autónoma* (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*) fueron fijados conceptualmente por la filosofía y la pedagogía moderna de finales del siglo XVIII y principios del XIX. Sin embargo, **su validez no se limita a la práctica pedagógica de la modernidad, sino que se refiere a la necesidad fundamental del pensamiento y la acción pedagógica, que debe asumirse como ya dada siempre con la existencia del ser humano.**

De manera más específica, como ya se ha señalado, el principio de *Exhortación o incitación a la autoactividad o a la actividad autónoma* (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*) plantea la cuestión de **cómo conceptualizar las influencias pedagógicas o educativas.**

Este principio establece que la influencia educativa (didáctica) comienza siempre en el **reconocimiento del alumno como Otro<sup>398</sup>** (su realidad, potencialidad e intereses) y consiste en tratar de convocarlo como **sujeto autoactivo** (en el sentido de que se asume que no

---

<sup>398</sup> De ahí que entronque de manera directa con la idea reconocimiento de Fichte, desarrollada e interpretada por Hegel. La esencia del acto educativo comienza por el reconocimiento y es uno de los elementos constitutivos esenciales de la justicia en la educación: sin ese reconocimiento esencial, lo que quiera que se esté haciendo puede que “parezca” un acto educativo (por ejemplo, un proceso de enseñanza instruccional, afirmativo), pero, atendiendo a este planteamiento teórico, no podría ser considerado, propiamente, “educación”.



habrá educación si no es por medio de las operaciones que sobre sí mismo haga quien se educa), incitándole (exhortándole) a participar en actividades que crean en él una distancia reflexiva respecto a sus experiencias previas (distancia reflexiva a partir de la cual *se forma*, en interacción con el otro principio regulativo de la *formabilidad – Bildungsamkeit*).

Gert Biesta reconoce la importancia de este principio en relación a los procesos de subjetivación:

Una frase útil y muy acertada en este contexto es la sugerencia de Dietrich Benner de entender la educación como “*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*”. “*Aufforderung*” no es el cultivo de un objeto -que es un problema con la formulación de Kant-, sino que puede entenderse mejor como una llamada, como un estímulo, se podría decir, que habla al niño o al joven como sujeto. “*Selbsttätigkeit*”, que literalmente significa autoactividad, **no es la orden de ser activo, sino de ser autoactivo**. En un lenguaje más común, no se trata de llegar a ser *uno mismo* y, sobre todo, no se trata de “ser uno mismo” en el sentido simplista de hacer lo que uno quiere, sino de ser *un yo*, ser un sujeto de su propia vida. (Biesta, 2020a; p. 94)<sup>399</sup>

*La educación no afirmativa asume, por medio de este principio, que la enseñanza opera indirectamente, con respecto al aprendizaje, mediada por las propias actividades de los alumnos.* Como el aprendizaje no puede producirse sin la propia actividad del individuo, la enseñanza sólo puede organizar/promover las oportunidades de ***estudio***<sup>400</sup>. La enseñanza, en este sentido, es una actividad indirecta **con respecto al aprendizaje**, mediada por la actividad del alumno (*estudio, trabajo de sí sobre sí*) por eso requiere ***de reconocer al alumno como sujeto único y sus experiencias, intenciones y esperanzas individuales***. Al mismo tiempo, la enseñanza debe intentar desafiar al alumno, provocando sus experiencias, su capacidad reflexiva y sus patrones de pensamiento, cuestionando sus conocimientos al invitarle a comprometerse con temas, tareas o contenidos de aprendizaje seleccionados.

Así, mientras que la enseñanza **reconoce** al sujeto en un sentido amplio de la palabra, la teoría no afirmativa exige que **la enseñanza no afirme** las experiencias previas del alumno.

<sup>399</sup> Póngase esto en relación con la diferencia que hace Foucault entre la *epimeleia heautou* y el *gnothi seauton*, que referí en el capítulo 5.

<sup>400</sup> Aquí la expresión “estudio” debe interpretarse como una referencia genérica a la actividad del alumno en su propio proceso de formación en el sentido en el que lo plantean McClintock (1971), Pinar (2015) y, también, Uljens (2005, 2023d) y Uljens & Kullenberg (2021). Es esta remisión a la idea de “estudio”, (entendida como actividad interna del alumnado, mediadora entre la enseñanza y el aprendizaje) y no, directamente, a la de “aprendizaje” (siguiendo el modelo habitual de hablar de situaciones de enseñanza/aprendizaje) la que hace esta metateoría tan diferente de otros marcos teóricos educativos y la que nos conecta de manera directa con la concepción educativa vinculada a la ética del cuidado de sí que expuse en el capítulo 5.



**En otras palabras, es útil y necesario mantener una diferencia entre reconocimiento (*Anerkennung*) e invocación o exhortación (*Aufforderung*).**

Sin embargo, para practicar esa invocación de la experiencia del Otro, **la educación debe tener tacto** (J. F. H. Herbart, 1924; van Manen, 1998). Por ejemplo, escuchar al alumno puede significar muchas cosas, **pero como mínimo significa *estar con él***. Por lo tanto, escuchar significa reconocer y estar abierto a las experiencias del alumno. **Escuchar pedagógicamente significa *reconocer el derecho del Otro a hacer oír su voz***. ***Reconocer este derecho obliga a los docentes y educadores a escuchar***.

Una vez asumido que ***enseñar es invocar o exhortar la autoactividad del Otro***, esta invocación o exhortación puede producirse de varias maneras. Lo más típico es dirigirse al *Otro* verbalmente. También se puede hacer guardando silencio, con lo que se crea y mantiene un espacio que incita al alumno a hablar, pensar o actuar. El acto de escucha real ofrece al aprendiz la posibilidad de ejercer el derecho a su propia voz, es decir, a ejercer el derecho **que le fue reconocido**. La escucha, como acto educativo, es una “invocación o exhortación a la autoactividad”. Ejemplos del tipo de invocación o exhortación pedagógica, de la que estoy hablando pueden ser el preguntar al alumno qué significa algo que se ha dicho; o pedir al alumno que compare su propio punto de vista/ideas con el de otra persona. Al desarrollar estas acciones, con el tacto debido, **reconocemos, pero no afirmamos**, las experiencias del alumno. Intentamos abrir un “espacio pedagógico” en el que, juntos, podamos reflexionar, probar, discutir, problematizar cosas, etc.<sup>401</sup>

El siguiente texto del *Teeteto*, de Platón ilustra bien el modelo de relación que se predica:

“Sóc.—[...] Así es que vuelve al principio, Teeteto, e intenta decir qué es realmente el saber. No digas que no puedes, pues, si Dios quiere y te portas como un hombre<sup>402</sup>, serás capaz de hacerlo<sup>403</sup>.”

<sup>401</sup> Este planteamiento remite y entronca con las ideas de diálogo reflexivo como motor provocador de los procesos de auto-educación, expuestas reiteradamente a lo largo de la historia de la educación occidental, desde Platón, pasando por los enfoques fenomenográficos (Marton, 1975), hermenéuticos hasta orientaciones como la que representan el constructivismo social (Burr, 1995) o las posiciones emancipatorias del conocimiento feministas (Goldberger et al., 1996), hasta las derivadas de los análisis foucaultianos de las relaciones poder/saber aplicadas a la educación (Ball, 2017; Infinito, 2003).

<sup>402</sup> Aquí la referencia al hombre no es, evidentemente, al género de Teeteto, sino a su condición de *humano*. En este espacio de intersubjetividad, pedagógico, que se ha abierto gracias a la pericia de Sócrates, Teeto participa en él porque como humano *está determinado* a ello. Es lo que se deriva de su condición de ser formable, abierto a la experiencia y éticamente comprometido a la receptividad del Otro que convoca (Lévinas, 1991).

<sup>403</sup> Aquí Sócrates induce a la autoactividad por medio de la pregunta y la expectativa de una respuesta, **considerando al alumno como si realmente fuese capaz de dar la respuesta**. Y ahí reside el tacto.

Teet. — Ciertamente, Sócrates, exhortándome tú de tal manera, sería vergonzoso no esforzarse todo lo posible por decir lo que uno pueda<sup>404</sup>. Yo, de hecho, creo que el que sabe algo percibe esto que sabe. En este momento no me parece que el saber sea otra cosa que percepción.

Sóc. — Ésa es una buena y generosa respuesta, hijo mío. Así es como hay que hablar para expresarse con claridad. Pero vamos a examinarlo en común, a ver si se trata de algo fecundo o de algo vado. ¿Dices que el saber es percepción?<sup>405</sup>

En conclusión, *la práctica pedagógica no afirmativa, desarrollada a partir del principio de Invocación o exhortación a la autoactividad, apunta tanto a la problematización de los intereses externos como al mundo vital del alumnado*<sup>406</sup>. *La educación actúa, se coloca, en una posición mediadora entre ambos, en un sentido no afirmativo (la reconoce, pero no la acepta sin más, ni tampoco la niega: la problematiza en diálogo con el alumnado).*

Por su parte, el principio de *formabilidad (Bildsamkeit)*, describe la apertura del individuo al mundo o la interdependencia relacional y dinámica entre el sujeto y el objeto. A veces se compara la *Bildsamkeit* con la habilidad o capacidad humana de aprender, pero aunque la *Bildsamkeit* presupone de hecho la plasticidad indeterminada humana y la capacidad de adaptarse a nuevas circunstancias (aprender), la *Bildsamkeit* no se refiere, en un sentido limitado, a una capacidad humana interna como se piensa en la mayor parte de la psicología del aprendizaje. **Más bien, la *Bildsamkeit* debe entenderse como un concepto relacional que denota relaciones sujeto-mundo, de naturaleza experiencial y, en este sentido, se relaciona más que con la idea de “aprendizaje”, con la idea de “formación a través de la experiencia”** (Contreras Domingo & Pérez de Lara, 2010; Fabre, 2011; Larrosa, 2006).

La consecuencia práctica inmediata de la conciencia de un educador de la existencia de este principio es que **deja de pensar en la enseñanza como un acto de transmisión de**

---

<sup>404</sup> Es la expectativa de Sócrates, expresada con tacto, la induce a la autoactividad, a la reflexión y a la respuesta. El alumno ha sido “invocado”. La autoridad del maestro, reconocida por el alumno es la que promueve la acción: ¿cómo puedo negarme si quien sabe, aquel en quien confío para mi formación, aquel que respeto por su sabiduría cree en mí, en que puedo emitir una respuesta adecuada?

<sup>405</sup> Y aquí podemos ver cómo Sócrates reconoce, pero no afirma la respuesta del alumno. Tampoco ofrece la respuesta correcta. Con tacto, **la problematiza para seguirla reflexionando juntos.**

<sup>406</sup> La cuestión del principio de invocación o exhortación a la autoactividad, indisolublemente asociada a la idea de “reconocimiento” y respeto del alumno, constituye el elemento nuclear básico de la aproximación no afirmativa a la educación. Este principio, dentro del conjunto de la teoría no afirmativa, es el genuinamente “no afirmativo”.

**conocimiento, protagonizado por él**, en el que de lo que se trata es de organizar un contenido de enseñanza **para que luego sea aprendido por el alumnado, a concebir esa relación en términos de creación de situaciones de experiencia, protagonizadas por ambos: maestro y alumno**. De lo que se trata es de que el alumno se involucre en esa situación y genere **en él**, y **con él**, en diálogo y comunicación con el docente, **una experiencia**.

[...] revivir las experiencias —las propias pero también las de los otros— constituye una pieza clave para la propia educación. [...] es la vivencia de nuestra propia experiencia (*Erlebnis*) la que permite una comprensión (*Verstehen*) que aparece como una instancia (arte, técnica, habilidad), que permite descubrir nuevos horizontes para ampliar el sentido de nuestra situación y actuación. Por medio de esta comprensión, la pedagogía hermenéutica busca captar los aspectos únicos, individuales y sociales, de la existencia personal, porque el movimiento del método del *Verstehen* se extiende desde las expresiones externas de la vida —el mundo de las objetivaciones espirituales— hasta la experiencia interna vivida donde aparecen las expresiones de la vida espiritual o mental del hombre. (Vilanou, 2001b; p. 546)

La cita de Vilanou, comentando a Gadamer, **nos remite a las conexiones con la hermenéutica y la pedagogía hermenéutica (la educación no afirmativa es una pedagogía hermenéutica)**. Sería irme mucho del tema profundizar más en esta idea que, atendiendo a lo que me ha traído aquí, no procede ampliar mucho más. Baste decir que esta conciencia del que se educa como “sujeto de experiencia” (frente a la posición de “sujeto de conocimiento” propia de la educación normativa, instructiva), inherente a la educación no afirmativa, nos vuelve a conectar con el planteamiento que hace Gadamer (ver capítulo 5) y su idea de formación como autoformación:

En consecuencia, la educación implica una dimensión autoformativa porque en último término —y de acuerdo con la hermenéutica de Gadamer— la verdad es siempre subjetiva, lo cual no significa necesariamente que sea relativista y escéptica. Lo que sucede es que la verdad hermenéutica comporta el criterio de apertura y corrección que da sentido al proceso personal de formación. Se explica así la importancia del diálogo, porque sólo se puede aprender a través de la conversación. Comprender es dialogar con el otro, comprender no es dominar al otro, sino dejarlo ser, dejarlo hablar hasta el punto que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno. Queda claro que para la pedagogía hermenéutica la formación tiene algo de personal e individual, o lo que es lo mismo, de autoformación, actitud que se canaliza a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas comprensiones. (Vilanou, 2001b; p. 546)

En educación, reconocer la *Bildsamkeit* del alumno significa reconocer su capacidad de aprendizaje, ***pero considerando al individuo como parte activa (simultáneamente receptor y promotor) en los procesos pedagógicos*** (Benner, 2015; p. 74-75). Sin embargo del concepto de *Bildsamkeit* no podemos inferir directamente qué forma debería adoptar la actividad educativa del educador, que reconociera y cuidaría el principio de *Bildsamkeit*. Por eso necesitamos, sostiene Benner, un concepto (un principio) para la ***causalidad pedagógica en términos de la actividad de los educadores***. Se trata del anterior principio de *incitación o exhortación a la autoactividad (Aufforderung zur Selbsttätigkeit)*. Este segundo principio constitutivo reconoce, y no contrarresta, la *Bildsamkeit* del alumno. **Estos dos principios están pedagógicamente interrelacionados, ya que el propio alumno contribuye a su desarrollo en el sentido de *Bildsamkeit* sólo si, en la interacción pedagógica, se le incita o exhorta a dicha autoactividad. A la inversa, la convocatoria a la autoactividad sólo es posible cuando se reconoce el principio de *Bildsamkeit*** (Benner, 2015; p. 82-87).

Runge (2014; p. 156) nos recuerda la relación entre el concepto de *Bildsamkeit* y el de *perfectibilité* en Rousseau, señalando que “Para Rousseau, la perfectibilidad, junto con la sociabilidad y la libertad, se constituyen en las cualidades específicas que distinguen al ser humano del animal”. Sin embargo, ambas ideas no pueden hacerse corresponder de manera exacta pues mientras que la idea de *perfectibilité* se relaciona con una interpretación de perfección ligada al contexto antropológico, la idea de *Bildsamkeit* estaría más asociada a un contexto racional-pluralista. Como afirma Zirfas, traducido por Runge (2000; p. 81):

Si se entiende la educación, en el sentido de Rousseau, como negativa o pedagogía pasiva, entonces no se hace claro con ello cómo puede originarse una moral en forma natural, es decir, *ex homine*. Rousseau se topó con esta objeción cuando cimentó el bien en lo antropológico mismo: “el hombre es por naturaleza bueno”. Si no se quiere admitir la premisa de que hay una naturaleza como punto educante (*erziehende Stelle*), resulta en sí misma contradictoria la idea de un perfeccionamiento del hombre por medio de una “educación natural”. Condicionada por esa ambigüedad de la naturaleza, la pedagogía del siglo XVIII (especialmente W. v. Humboldt) buscó reemplazar el concepto de perfectibilidad con el de autoformación (*Selbstbildung*).

En el §1 de su obra *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Johann Friedrich Herbart, afirma: “El concepto básico de la pedagogía es la *formabilidad* (*Bildsamkeit*) del niño”<sup>407</sup>. Afirma Benner (2015; p. 74) que Herbart no entendía la *Bildsamkeit* como una determinación condicional del destino del ser humano, sino como la “*Bildsamkeit des Willens zur sittlichkeit*” (*formabilidad de la voluntad hacia la moralidad*). Por ese motivo, definió la moralidad no como un área de la actividad humana entre otras, sino como el “propósito completo del hombre y de la educación”<sup>408</sup>. Por eso Benner se apoya en Herbart cuando desarrolla su idea de “*formabilidad de la voluntad hacia la moralidad*” como **conducente a la idea del ser humano como ser determinado a participar en la praxis humana total y, por tanto, como *formabilidad* para la corporeidad receptiva y espontánea, la libertad, la historicidad y el lenguaje.**

**Con el concepto de *Bildsamkeit*, Herbart se enfrentaba a la idea de una determinación ambiental y genética fatalista del destino humano:** “Los sistemas filosóficos en los que se asume el fatalismo o la libertad trascendental se excluyen de la pedagogía. Porque no pueden incorporar, sin caer en la inconsistencia, el concepto de *formabilidad*, que indica una transición de la indeterminación a la determinación” (J. F. Herbart, 1984). Esto no es posible con el concepto de “predisposición” (ya sea genética o ambiental), **que niega la práctica pedagógica como momento constitutivo del desarrollo humano y supone que los seres humanos están determinados por las llamadas predisposiciones naturales, ya sean para bien o para mal, ya sean cognitivas, afectivas, pragmáticas o las relativas a actividades específicas**<sup>409</sup>.

En cambio, el principio de *Bildsamkeit* reconoce explícitamente la determinabilidad del ser humano **a través de su propia praxis, elevando la indeterminación del destino humano al punto de partida de la responsabilidad pedagógica.** A diferencia del concepto de “predisposición”, la idea de *Bildsamkeit* no significa una impronta genética predeterminada en la determinación del ser humano, ni tampoco una determinación de las nuevas generaciones por influencias ambientales. La *Bildsamkeit* no es ni una característica del educando ni un resultado del entorno, de los condicionantes de clase, etc. Más bien, **la**

---

<sup>407</sup> Ya he aludido anteriormente a que esta idea ha sido traducida al español desde Luzuriaga como “educabilidad del niño”, aquí hago la traducción siguiendo la argumentación de (Runge & Garcés Gómez, 2011) ya expuesta anteriormente. [ver nota 372]

<sup>408</sup> En J. F. Herbart *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835/1841)

<sup>409</sup> Este argumento es uno de los fundamentos a la crítica pedagógica al determinismo ambiental y social que suele subyacer a las concepciones de justicia social examinadas anteriormente que reproduce en el apartado 4.3.

***Bildsamkeit* es un principio de interacción pedagógica, un principio relacional que se refiere a la praxis pedagógica como praxis individual, intersubjetiva e intergeneracional y niega cualquier reducción de la acción pedagógica a ser un agente vicario de la providencia en el sentido de los determinantes condicionales o ambientales.**

Herbart, para quien la teoría trascendental kantiana no podía constituir ningún tipo de fundamento para una teoría pedagógica, ofreció el concepto de *Bildsamkeit* como salida a este problema. De esta manera, la libertad trascendental del individuo se sustituye por la **libertad empírica, que está mediada intersubjetivamente**. Así, **la libertad productiva o cultural existe en comunidad con otros**. Además, invocar o exhortar al aprendiz a la autoactividad supone que a éste **se le reconoce** (*Anerkennung*) como dotado de potencialidad para desarrollar una conciencia de sí mismo como libre y con capacidad para autodeterminarse.

Una perspectiva diferente del concepto de *Bildsamkeit* es entender que refleja el reconocimiento de esta capacidad<sup>410</sup>. Aunque la *Bildsamkeit* describe el proceso pedagógico desde la perspectiva del alumno, **no supone que algún tipo de actividad autorregulada pueda, por sí sola, realizar el proceso de *Bildung***. Como concepto empírico, no sólo abre, sino que presupone un mundo que está entretejido con el sujeto y, entonces, el concepto fichteano de *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* (es decir, invocación o exhortación a la autoactividad o autorreflexión) cobra sentido como elemento central de la actividad educativa.

“*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*”, convocar al niño o al joven para que sea un *yo* (Benner), despertar en los niños y jóvenes el deseo de existir como *sujetos* de su propia vida (Biesta), negar a los niños y jóvenes **la comodidad de no ser sujetos** (Rancière), es de lo que trata la educación como subjetivación. Por lo tanto, **no se trata de la producción educativa del sujeto -en la que el sujeto quedaría reducido a un objeto-, sino de poner “en juego”, por así decirlo, la condición de sujeto del niño o del joven; de ayudar al niño o al joven a no olvidar que puede existir como sujeto**. (Biesta, 2020; p. 95; el destacado es mío)

Con lo dicho se ha intentado mostrar brevemente cómo los conceptos de *reconocimiento*, *invocación o exhortación a la autoactividad* y *Bildsamkeit* son conceptos útiles, de significado

---

<sup>410</sup> Recordemos más atrás el ejemplo del Teeteto, cuando la disposición ante el reto que le contrapone con su propia formación es el reflejo del previo reconocimiento de Sócrates de que puede formarse.

universal (y, en este sentido, fundacional) para una teoría educativa (Uljens & Kullenberg, 2021). Y, lo que es más importante a nuestros efectos, que conviene destacar (además de su plena vigencia conceptual): el concepto de *formabilidad* (*Bildsamkeit*) debe interpretarse en un sentido normativo en relación con la enseñanza como *invocación o exhortación a la autoactividad* (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*). **En consecuencia, la enseñanza no debe ser tal que ignore o viole la propia actividad consciente del individuo. Cuando así se hace, se incurre en la injusticia educativa.**

En lugar de intentar que el alumno “piense o quiera lo mismo” que quien educa (lo que presupone violentar al alumno), **la invocación (*Aufforderung*) intenta que el Otro alcance la comprensión mediante su propia autoactividad.** El educador, mediante su actividad pedagógica, lo que busca es **crear un espacio para los procesos reflexivos en torno a los contenidos culturales, guiando al alumnado hacia aquellas preguntas a las que responde nuestro conocimiento actual.** La tarea específica, entonces, de la educación no afirmativa, tradicionalmente denominada *Bildung*<sup>411</sup>, consiste en atraer a los niños y jóvenes a esta interacción y ayudarles a relacionarse con las exigencias “externas”, las expectativas sociales de la educación, representadas en el acto de educar en la figura del educador.

En consecuencia, la educación no afirmativa puede describirse como la **“posibilitación de la autoformación”** y, por tanto, como una forma de interacción que **no consiste únicamente en introducir a los recién llegados a la cultura**, sino que se dirige a ellos en un sentido específico como sujetos, es decir, **les ofrece la oportunidad de cuestionar y reconstruir (auténticamente) esa cultura.**

Esto no debe malinterpretarse como un enfoque relativista cultural (toda cultura es válida) o de vacío cultural (no hay cultura, no hay referentes), sino que asume el hecho de que los recién llegados se enfrentan a un mundo ya existente ante el que, como proponía Infinito (2003), cabe reconocer (“estar en él”) pero que debe experimentarse, vivirse y reconstruirse de manera abierta. Esta posición de reconocimiento de la realidad del mundo, pero que no se afirma, proporciona una ocasión para poner a prueba y trascender los patrones existentes de relación con uno mismo y con el mundo.

Al mismo tiempo, las posiciones que desarrolla la nueva generación, en el marco de esta relación educativa, no están determinadas de antemano, sino que surgen, se mantienen y

---

<sup>411</sup> La *Bildung*, como concepción educativa es “no afirmativa”.



cambian en la relación *autoactiva* del individuo con un mundo que lo reconoce, que está ahí, pero que no se le entrega sin más: el educando debe hacerlo suyo (aprehenderlo). Se trata de entender la educación como promoción de la reflexión sobre lo que merece convertirse y seguir siendo el contenido y la tarea de la propia vida. Significa, por tanto, invitar al educando **a pensar a través de preguntas bien pensadas** y, al mismo tiempo, dejarles experimentar la dificultad de las respuestas bien fundadas<sup>412</sup>. En resumen, **mediante la educación no afirmativa, se trata más que de buscar que el alumno se sienta cómodo, que se incomode** (Rancière, 2003).

La noción de entender la educación como la introducción de la nueva generación a la búsqueda de orientación para una vida buena y para la convivencia y (conectado con esto) tratar “la cuestión de lo que significa ser humano como una cuestión radicalmente abierta” (Biesta, 2006; p. 4) **está irreductiblemente conectada con el concepto de *Bildsamkeit***. Si asumimos que la educación debe dirigirse a la nueva generación como seres humanos, y si además asumimos que los humanos son seres indeterminados y que les corresponde a ellos el privilegio de determinarse (arropados, pero no dirigidos por la generación adulta, porque en tal caso ya no hay posibilidad de determinación propia), **se deduce que la educación debe introducir a los recién llegados en el mundo de tal manera que su futura forma de vida permanezca abierta (o todo lo abierta que se pueda)**. Volvemos a las paradojas de la modernidad: **la educación se dirige a los niños y jóvenes como seres humanos precisamente cuando *mantiene abierta la cuestión de qué significa ser humano***.

En este sentido, el concepto de *Bildsamkeit* cumple la función de un principio, que se refiere a la interacción educativa y la confronta con la exigencia de convocar a los recién llegados a la autoactividad (*Selbsttätigkeit*), es decir, de abrir posibilidades de participación. **La educación sólo puede hacer justicia a la “*Bildsamkeit* indeterminada” del “ser humano en formación” si se abstiene de pretender determinar a los recién llegados según las pretensiones normativas habituales y, en su lugar, les conmina, les exhorta, a determinarse**. Esto incluye ayudar a niños y jóvenes a criticar “retrospectivamente” y, en determinadas circunstancias, trascender sus propios patrones de pensamiento y acción (moldes, estereotipos, prejuicios) obtenidos en el proceso de socialización primaria que ya han desarrollado en el transcurso del crecimiento.

---

<sup>412</sup> Nuevamente, me parece importante destacar aquí las reminiscencias y coincidencias freirerianas.



Hasta aquí la presentación de lo que Benner denomina principios constitutivos de una educación no afirmativa. Frente a la posición normativa, afirmativa o funcionalista, la perspectiva de la *Teoría de la Educación No Afirmativa* es diferente. Para poderla matizar más adecuadamente es necesario explicar brevemente lo que Benner denomina “principios regulativos de la práctica educativa”.

### ***b) Principios regulativos de la praxis educativa***

Los otros dos principios del pensamiento y la acción pedagógicos, el de *Transformación de la determinación social en determinación pedagógica* y el de *Ordenamiento conjunto y no jerárquico de la praxis humana global (o total)*, no son principios históricos y suprahistóricos en el mismo sentido que los dos principios constitutivos. Su formulación sólo pudo darse tras la aclaración conceptual de los principios constitutivos y se refieren a tareas que sólo se conocen desde el descubrimiento de la estructura categórica básica del pensamiento y la acción pedagógicos y que sólo existen desde la modernidad.

Los principios regulativos tienen un significado **suprahistórico** no en el sentido de un *a priori* histórico, sino en el sentido de un *a posteriori* histórico (Benner, 2015). No son principios constitutivos del pensamiento y la acción pedagógicos, sino principios reguladores y **se refieren a la posición de la praxis pedagógica en el marco de la praxis humana global, tal y como la he caracterizado en un apartado anterior.**

Existe, pues, una peculiar conexión entre la validez histórico-anterior de los dos primeros principios y la validez histórico-posterior de los dos siguientes: tras el descubrimiento histórico de los principios constitutivos, su reconocimiento está ligado a un reconocimiento simultáneo de los principios regulativos.

De manera específica, el principio regulador, denominado ***Ordenamiento conjunto y no jerárquico de la praxis humana global (o total)*** hace referencia a cómo definimos teóricamente la relación entre la educación y otras formas sociales de *praxis*, incluidas la política, la cultura y la economía. Este principio regulador sostiene que las sociedades modernas, a diferencia de las premodernas, presentan (o deberían presentar) una relación no jerárquica entre las distintas formas de práctica social (Benner, 2015). Significa, como ya señalé anteriormente, que todas ellas se influyen mutuamente, a la vez que son influidas por las demás. Intercambiándose, están superpuestas y subordinadas unas a otras. La educación

opera bajo la influencia de muchas prácticas sociales, al tiempo que prepara al individuo para participar en todas ellas, haciéndole dependiente de la educación. Obviamente, cualquier sistema político influye mucho en cómo organiza su educación, pero todos los sistemas políticos dependen en gran medida de cómo la educación prepara a las nuevas generaciones para el sistema en cuestión. **Tal y como señala Benner, este principio no es, en sentido estricto, un principio pedagógico, sino que describe cómo funciona, en principio, una sociedad moderna y liberal.**

Finalmente, otro principio regulador (*Transformación de la determinación social en determinación pedagógica*) **se pregunta cómo contribuyen el currículo, la administración y otras formas de gobierno e intervención sobre la educación a transformar los intereses sociales en trabajo pedagógico.** Buena parte de la investigación y la teorización sobre el currículo y política curricular se centran explícitamente en este proceso, estudiando cómo la política y otras prácticas sociales se transforman en práctica pedagógica. Es en este ámbito en el que podemos situar buena parte de la teorización española más relevante en el campo de la Didáctica (Beltrán Llavador, 1991; Bolívar, 2008, 2010; Escudero, 1999; Gimeno Sacristán, 1988, 2006; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1995; Pérez Gómez, 1998; Torres, 1998, 2000, 2017).

En las democracias políticas, una cuestión central en la construcción y aplicación del currículo es cómo la educación debe preparar para la participación autónoma en la futura vida política, económica y cultural. Este principio que remite a la transformación de los intereses de la sociedad en práctica educativa, **debe garantizar grados educativos de libertad para las escuelas y el profesorado individualmente considerado con el fin de no violar dicha actividad pedagógica con el alumnado que reconocen su propio papel en el proceso de aprendizaje** (de ahí que la cuestión de la autonomía de los centros y de los docentes juegue un papel esencial). Cuanto más se espera que los profesores afirmen determinadas políticas, menos espacio queda para un tratamiento pedagógico crítico y centrado en el alumnado de las mismas (y, con ello, el sistema se vuelve más injusto).

En este contexto, desde la *Teoría de la Educación No Afirmativa*, la educación puede entenderse como la reacción al problema intrínseco, constante, que se reproduce con la llegada de cada nueva generación, de la vida y la convivencia humanas. Este problema consiste en que la cultura no se hereda genéticamente, sino que hay que adquirirla. La educación puede entenderse como la forma específica de interacción en la que las personas

ayudan a otras personas a adquirir cultura. Se deriva de la condición finita del ser humano, que hace que los depositarios actuales de la cultura deban transmitirla a la generación siguiente. Escolarmente, esa cultura que debe transmitirse adopta la forma de un currículo escolar.

La forma en que afronta y resuelve este problema una *posición educativa afirmativa*, es reduciéndola a un medio para imponer expectativas sociales a la siguiente generación (reproductora, la describía Gimeno Sacristán, 2005). En esta perspectiva, la cuestión de qué primar, valorar o promover en la vida y la convivencia se entiende como una pregunta que ya ha sido respondida por las generaciones previas, de modo que la educación sólo tendría que transmitir respuestas que ya se han encontrado. Por el contrario, una *educación no afirmativa* se centra en la educación como práctica intergeneracional *reproductora y, a la vez, transformadora* (véase Benner 1990). Frente a la cuestión de qué primar, valorar o promover en la vida y la convivencia, la educación no afirmativa lo que hace es *afrontarla como pregunta, problematizándola* con el educando. Esto incluye ayudar a los recién llegados a reflexionar sobre las respuestas que otros ya han encontrado en su búsqueda de orientación (lo que implica conocerlas, y ahí está su dimensión conservadora, reproductora) pero dejando claro que esas respuestas no proporcionan una norma a la que la educación tendría que someterse (no las afirma). Más bien, se convierten en el objeto de debate de la propia educación, lo que implica, por supuesto, que los niños y los jóvenes *pueden transformar la tradición a su manera* (y ahí aparece la dimensión transformadora y auto-constructora)<sup>413</sup>.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, describir la educación como no afirmativa puede interpretarse como un intento de definir una educación en la que el pensamiento, el juicio y la actuación de los recién llegados no se pretende que estén normalizados (no niega esta posibilidad, pero no es lo que se busca). La educación no afirmativa se diferencia de la educación afirmativa-conservadora y de la educación afirmativa-emancipativa (pedagogía crítica radical) en que los jóvenes están llamados a formular sus propios juicios y a actuar en función de ellos. Precisamente en este sentido, esta concepción de la educación no es neutral. **Más bien, expresa una posición normativa específicamente dirigida contra los intentos de instrumentalizar la educación para la aplicación de fines**

---

<sup>413</sup> Un buen ejemplo, a partir del cual visualizar lo que se describe, bien conocido en nuestro ámbito de la Didáctica, es el *Humanities Curriculum Project* que presenté y expuse brevemente en el apartado 7.1.2. (Stenhouse, 1968, 1971).

**extraeducativos.** La educación no afirmativa podría, llegado el caso, estar impulsada por las expectativas sociales dirigidas a la próxima generación, no niega esa posibilidad, pero tampoco afirma estas expectativas. Por el contrario, las trata como determinaciones generadas por las personas; determinaciones que (dado que las personas son seres imperfectos) pueden reconsiderarse eventualmente como elementos y puntos de partida de la futura interacción entre el individuo y el mundo.

La relación que se establece entonces con el currículo, como texto para la experiencia es, entonces, muy otra. En una posición no afirmativa del currículo, este se presenta siempre como una oportunidad de reflexión, de posicionamiento crítico. Una forma de articular todo ello, en una forma de acción pedagógica que resulte coherente y compatible con la educación institucionalizada es tratar de ajustarla a lo que Herbart denominaba **enseñanza educadora** o **enseñanza educativa**.<sup>414</sup>

La enseñanza entendida como iniciación y apoyo de procesos de autoformación (*Bildung*) debe cumplir ciertos requisitos (al menos si se entiende la *Bildung* como un proceso de desarrollo de la capacidad de autodeterminación en la confrontación con un mundo. *Bildung* significa entonces que una persona aprende a conducir su vida de forma autodeterminada, por lo que dicho proceso implica, entre otras cosas, el desarrollo de *percepciones objetivas* (ser capaces de generar percepciones adecuadas y ajustadas del mundo, de sus condiciones, de sus problemas, de sus límites), *juicios de valor propios* (posicionarse ante todo ello y definir una escala de valores propia y asumida, ahí está la *cultura animi*, el desarrollo ético) y la *capacidad de corresponder a los propios juicios en las propias acciones* (la estética de sí mismo, ahí está la *parrhesia*).

Sólo se puede hablar con sentido de una forma de vida autodeterminada si uno actúa de acuerdo con sus propios juicios. Por lo tanto, no hablaríamos de autodeterminación si alguien hace sus propios juicios, pero no es capaz de actuar de acuerdo con ellos, es decir, de llevar realmente su vida a la luz de estos juicios. Para actuar de acuerdo con los propios juicios, en primer lugar, **uno debe hacer sus propios juicios**. Así, no hablaríamos de autodeterminación si alguien está de acuerdo con posiciones o las rechaza sin examinarlas y encontrar su propia posición (seguidismo acrítico). Por último, formarse un juicio propio

---

<sup>414</sup> En su obra *La ciencia de la educación: Sus principios generales deducidos de su finalidad* (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*), publicada originalmente en 1806, Herbart describe un esquema de educación organizado en tres subtipos o modalidades: una educación disciplinaria (*regierende Erziehung*), una educación mediante la enseñanza o la instrucción (*Erziehung durch Unterricht*) y una educación como orientación (*bera-tende Erziehung*).

presupone *percepciones objetivas*. ¿Cómo podría uno posicionarse en relación con una cuestión sin poder basar sus juicios en el conocimiento de la misma? En síntesis, hablar de *Bildung*, de autoformación, es hablar de **conocimiento sobre la cultura** (trabajar las materias, lo contenidos, el currículo) **más autorreflexión** y, por tanto, un proceso en el que una persona se pone en juego como sujeto que juzga y actúa en relación con su cultura. Esta idea la sintetiza Pinar (2015), apoyándose en McClintock(1971) a través del concepto de “estudio” del alumno y que Uljens integra en su modelo de didáctica escolar, añadiendo a la idea enseñanza/aprendizaje la de estudio: enseñanza/estudio/aprendizaje (Uljens, 2005, 2023d; Uljens & Kullenberg, 2021).

En consecuencia, la enseñanza bajo la pretensión de que sea **educativa** no sólo significa una introducción al conocimiento; también está relacionada con capacitar al alumnado para llevar una vida autodeterminada, lo que incluye apoyar el desarrollo de las propias posiciones. A la inversa, las posiciones cuyo desarrollo debe iniciarse y apoyarse están mediadas por una adquisición de conocimientos. Hay que capacitar al alumnado para que se posicionen sobre las cuestiones de la vida buena (ética) y la convivencia a la luz de percepciones objetivas. Es la formulación de juicios de valor lo que proporciona un vínculo entre el conocimiento y la vida de los alumnos.

En esta línea, una **enseñanza educativa en entornos escolares** puede entenderse como pensar en una enseñanza de las asignaturas pero orientada a los valores, como una forma de interacción en la que se pide al alumnado que se planteen preguntas sobre la relevancia de lo que han aprendido para sus propias vidas y las de los demás y, a la inversa, que sometan los juicios de valor ya adquiridos (fruto de sus procesos de socialización primarios y extraescolares) a un escrutinio a la luz de percepciones objetivas (derivadas de los nuevos aprendizajes obtenidos en el proceso escolar). Este proceso, derivado de una concepción no afirmativa de la educación, dota a la enseñanza escolar de esa dimensión ética, autorreflexiva, autoconstructora del yo, que estaba implícita en las descripción de las alternativas educativas que presenté en el capítulo 5.

Evidentemente, esta planteamiento de educación ética y para el desarrollo ético, no se limita a determinadas asignaturas (que ha sido la forma en que, típicamente, se ha querido afrontar esta cuestión en el currículo escolar —me estoy acordando de la célebre “Educación para la Ciudadanía”), sino que representa una tarea interdisciplinar, que en general debe tenerse en cuenta para que el conocimiento, la actitud y el comportamiento (la acción) se alineen adecuadamente y conduzcan a la una educación ética del alumnado.

**Es decir, se podría decir, en síntesis, que desde esta perspectiva una enseñanza sólo se percibe educativamente “justa” si relaciona los conocimientos que deben adquirirse con la orientación de valores de los alumnos y contribuye así a una forma de vida responsable.**

La enseñanza educativa que se pretende hacer posible por esta vía no tendría, entonces, como único objetivo cualificar (hacerlos más competentes) y socializar a los alumnos. Más bien, dicha enseñanza se caracteriza también, **y sobre todo**, por los procesos de *subjetivación*.<sup>415</sup>

A partir de la observación de que la educación siempre funciona en relación con tres ámbitos [cualificación, socialización y subjetivación], se puede argumentar que quienes participan en el diseño y la puesta en práctica de la educación -incluidos los responsables políticos y los profesores- siempre deberían plantearse la cuestión de qué pretenden conseguir con sus esfuerzos en cada ámbito. [...] es sobre todo el tercer ámbito, el de la subjetivación, el que ha seguido siendo difícil de comprender, [...] ¿qué implica la idea de subjetivación y qué está en juego en ella? En otras palabras, **¿por qué es importante para la educación? [...] En pocas palabras, lo que está en juego en la idea de subjetivación es nuestra libertad como seres humanos y, más concretamente, nuestra libertad para actuar o abstenernos de actuar.** (Biesta, 2020; p. 92-93)

En mi opinión, sería engañoso considerar la cualificación, la socialización y la subjetivación como tres tareas separadas de la enseñanza educativa. Más bien (como también afirma explícitamente Biesta) hay que considerarlas como **mutuamente relacionadas entre sí**. La enseñanza educativa introduce a los recién llegados en el conocimiento existente (en la cultura escolar seleccionada para ser transmitida) pero con una perspectiva de la enseñanza que no se limita a pretender “que se aprenda algo” sino que pretende que el alumnado también se relacione, se posicione con lo que ha aprendido. Una vez más, esto no significa que niños y jóvenes no deban enfrentarse a valores y normas. Al contrario, el profesorado presenta y representa estos valores y normas. Pero no deben hacerlo de forma que impongan pretensiones de validez indiscutida e indiscutible. Más bien, se debe invitar al alumnado a examinar las pretensiones de validez para que tengan la oportunidad de poner en juego su perspectiva, de desarrollar su propia orientación de valores en la confrontación con los valores y normas tradicionales y de poder debatir sus posiciones

---

<sup>415</sup> Ver en apartado 5.3 algunas reflexiones sobre cómo transcurre el proceso, en el marco de la autoconstrucción ética del sujeto, desde una perspectiva intersubjetiva.

intergeneracionalmente. Volvemos, entonces, a la esencia la cuestión: entornos educativos seguros, donde la reflexión sobre lo dado permita una reconstrucción crítica y propia de la cultura...y entonces, estaremos dando una oportunidad para una educación justa en el más amplio sentido de la expresión.

A modo de síntesis, quiero destacar, en palabras de Runge, otra importante virtualidad de adoptar el enfoque metateórico de la Educación No Afirmativa de Dietrich Benner en relación con los objetivos de este trabajo:

Los dos principios constitutivos por el lado individual, el de la *formabilidad* y el de la *exhortación al actuar autónomo*, permiten considerar **qué tipos de acción le hacen o no justicia a la praxis pedagógica** (educativa). Es decir, **permiten juzgar si se cumple con las condiciones para que ciertas acciones puedan ser entendidas como formas de praxis pedagógica —educativa— o no.** (Runge, 2014; p. 155)

Aunque aquí Runge se refiere específicamente sólo a los principios constitutivos, lo cierto es que, en general, el marco de la pedagogía general de Benner nos ofrece un esquema teórico frente al cual se puede contraponer una práctica educativa y determinar si satisface esos principios o, si no lo hace, determinar en qué sentido no lo hace y señalar de manera específica sus posibles *injusticias*.

Por ejemplo, ante un texto como el siguiente, tomado nuevamente de Cobo (2016) tratando de responder “preguntas sobre qué es la educación, y preguntas sobre lo que debería ser la educación”, las herramientas anteriores me permiten afirmar que, desde luego, yo al menos, no puedo reconocer en esta descripción, un proceso de “educación”:

[...] un análisis en torno a las asimetrías del discurso proglobalización planteando la necesidad de avanzar hacia formas más inclusivas de pensar en la diversidad. Desde un escenario de apertura cultural, se recupera el concepto *knowmad*<sup>416</sup> ante la necesidad de **formar sujetos adaptables, capaces de desenvolverse en entornos cambiantes e hiperconectados.** (Cobo, 2016; p. 22)

La ventaja de esta ingeniería, orientada a formar sujetos nómadas, es decir, sujetos de “ningún lugar”, en permanente itinerancia adaptable es que “sus conocimientos personales

---

<sup>416</sup> Los *knowmads* son trabajadores del conocimiento altamente adaptables, innovadores y colaborativos que utilizan la tecnología y el aprendizaje continuo para crear valor en entornos de trabajo en constante cambio.



les proporcionan una ventaja competitiva con respecto a otros trabajadores”. (Cobo, 2016; p.45)

Las herramientas conceptuales habituales en la Didáctica nos harían criticar rápidamente la perspectiva instrumentalizadora de la educación que se destila de la descripción que reproduzco. Pero si añadimos a nuestros análisis habituales el esquema metateórico de Benner podremos objetar que la propuesta vulnera la posición no jerárquica de la educación con respecto a otras praxis (al subordinar el sentido de la educación a un modelo social y productivo que es el que se describe como “entornos cambiantes e hiperconectados”). Podremos, además, criticar que se intuye una posición claramente afirmativa de la cultura, del *ethos* social hegemónico, precisamente para que el sujeto resultante sea “adaptable” en términos económicos y “competitivos” (afirmando los “conocimientos personales” requeridos y negando, por ejemplo, cualquier posibilidad de problematizar lo que ese tipo de sujetos o el modelo de trabajo para el que se preparan puede suponer ¿se imaginan un *knowmad* con conciencia social?).

Por otra parte, al proponer, sin ningún rubor, la creación de sujetos perfectamente adaptables a cualquier circunstancia y lugar (el sueño de cualquier empresario: sujetos intercambiables), podríamos pensar que, en realidad, esa idea define lo que el ser humano es, por naturaleza. Sin embargo, lo que se está proponiendo es un proceso de subjetivación *anónima*, una educación para “no ser” que es lo que permite “ser intercambiable”. Para ser adaptable en un mercado globalizado lo que hace falta es, precisamente, que el sujeto renuncie a cualquier aspiración de cortapisa ética, de libertad positiva, de “querer ser” y pasar a concebirse como un ser a la espera de “ser movido”. Evidentemente, esta premisa niega la posibilidad de reconocer la *Bildsamkeit* de ese sujeto puesto que se le niega la posibilidad de determinarse (no puede aceptarse un proceso en el que el sujeto sea activo constructor de su *yo* si, precisamente, el objetivo es que no haya un *yo*...o mejor dicho, que su *yo* sea un “no *yo*”; que quede indeterminado, como garantía de adaptabilidad). Negada la *Bildsamkeit* del educando, la exhortación a la autoactividad (la causalidad pedagógica) que lo que busca es, precisamente, exhortar a la autodeterminación, ya no puede tener lugar. Lo que la sustituye es un proceso de instrucción orientado a “capacitarlo”, a promover el aprendizaje de las competencias técnicas y las habilidades sociales y la ceguera moral que le permitirán ser un *knowmad*, esto es, un nómada adaptable.

Este párrafo de Cobo me ha llevado a recordar a Pinar cuando se lamentaba de que el ámbito académico de la educación es muy reacio a abandonar la ingeniería social. Parece



estar siempre volcado, ilusoriamente, en lamentarse por no encontrar la técnica adecuada, por la modificación correcta de la organización del aula, por enseñar según las “mejores prácticas”, por no conseguir hacer que los alumnos sean más autorregulados...buscando las “normas” que regulen bien, o las investigaciones “científicas” adecuada “entonces los alumnos aprenderían lo que les enseñamos” (Pinar, 2015; p. 12). Y añadía: “Aunque la enseñanza puede teorizarse de forma no instrumental, ¿no nos tienta el propio concepto a pensar que podemos, como mínimo, influir o, siendo más optimistas (¿o es arrogancia?), producir determinados efectos o consecuencias?” (Pinar, 2015; p. 19)

Estas conclusiones y derivadas son de importancia trascendental para entender mi argumentación de la idea de que la educación escolar afirmativa (funcionalista, normativa), cuya génesis y efectos escribí en los capítulos 3 y 6 abandonan el “ser” de la educación y, por ello, es un permanente ejercicio de injusticia. Por mucho que se llegase a distribuir de manera equitativa o que, realmente, llegase a satisfacer el principio de igualdad de oportunidades, seguirá atentando contra lo esencial (que es, además, lo que justifica los esfuerzos de igualdad): la libertad esencial del alumnado. Lo expuesto no sólo nos ofrece un marco interpretativo para entender este hecho, sino también un posible camino para superar su injusticia inherente: persiguiendo que la educación que se practique en las escuelas respete los principios básicos de una educación no afirmativa.

## 9. A modo de síntesis

[...] donde está el peligro crece también lo que salva, como decía Hölderlin.  
 Sócrates-*psicagogo* es también Sócrates-*parrhesiasta*, dispuesto a decir a su interlocutor, a riesgo de perderse, lo que tal vez no quiere oír, pero que es, precisamente por ello, lo que necesita escuchar.

(Fuentes Megías, 2020)

Por lo que he venido expresando en los capítulos previos, partiendo del análisis de la conceptualización original de la justicia desde Grecia, parece que empezamos a entrever dos líneas de pensamiento en torno a las relaciones entre justicia y educación. Una que se deriva de la conceptualización de la justicia como un problema eminentemente distributivo, relacional, que desembocó en la génesis del concepto moderno de justicia social (en el que la educación y la escuela son sólo un instrumento o procedimiento por el cual se puede promover la justicia, y que en páginas anteriores he identificado como ***justicia para y a través de la educación***) y otro, más genuino y original, que se desarrolla desde Platón, que es el que se vincula con la idea de “virtud” o desarrollo de la autonomía moral del educando, orientada a la posibilidad de convivencia democrática y el bien común, cuestión para la cual la educación resultaba ser un elemento esencial (***justicia en la educación***).

Atendiendo a la primera de estas líneas de análisis en torno a la justicia a través de la educación, hice una aproximación (capítulos 2 y 3) a la profundidad y a la amplitud conceptual que traen consigo los problemas de justicia social, involucrando diferentes perspectivas disciplinares, niveles de análisis, esferas de distribución y momentos (esquemas de justicia o efectos/resultados de la justicia). Complicaciones que, cuando se particularizan a la esfera de la educación, se reproducen, apareciendo las “facetas” o campos de trabajo de la justicia, en relación con aspectos específicos la justicia.

Cada una de estas “facetas” son miradas particularizadas sobre los problemas generales de la justicia escolar (institucional): justicia *para* la educación (que representa el problema del acceso y reparto de la educación, y de los condicionantes que ello acarrea) y justicia *a través*

de la educación, buscando que la consecuencia sea la promoción efectiva de la justicia social. La pluralidad de planteamientos a este nivel, exigen lo que describí como una “mirada estereoscópica” sobre la **justicia en, para y a través de la educación** (Papastephanou, 2021). También, con facilidad, esta pluralidad de facetas, por su complejidad, se convierten en el intento de solución fácil, mediante instrucción directa, por medio de programas del tipo “*educar para la justicia*”, centrados en la faceta de la justicia que se pretende desarrollar en los sujetos que *se forman*. Sin embargo, he argumentado que no es lo mismo la *justicia para, en y a través de la educación* que *educar para la justicia*. Los intentos de educación para la justicia pueden no ser una educación justa ni promover la justicia de manera efectiva.

Hemos visto como, en el caso de la educación escolar, la preocupación por la justicia, entendida como **fomento de la igualdad de oportunidades**, fue uno de los dos grandes ejes sobre los que se planifica y desarrolla la institución escolar a partir de la Modernidad europea. Efectivamente, al tiempo que se creaba la institución y surgía una preocupación creciente por la cuestión de la “distribución” de la educación, primero con el acceso universal, luego con su extensión y finalmente con la “comprensividad”, surgía también, paralelamente, una preocupación por la justicia social entendida como **igualdad de oportunidades**, a la que se la fue interpretando con un creciente nivel de exigencia en su consideración: igualdad de acceso, de educación y, finalmente, de resultados.

La conclusión de ese recorrido fue, en esencia, que lo que parecía erigirse en la gran promesa redentora de la escuela, la promoción de la igualdad, nunca ha sido capaz de ir más allá de la simple universalización de un sistema de instrucción mínimo, que sólo implica una igualdad de oportunidades limitada y, en cierto modo, *trucada*. La esperanza de avanzar hacia una sociedad más igualitaria, llevados de la mano de la escolarización masiva (que fue una de las utopías de la modernidad) parece haberse desvanecido completamente. Hoy sabemos que la cosa funciona más bien al revés: que es sólo en el marco de una sociedad más igualitaria que puede conseguirse una mayor igualdad escolar.

En cambio, derivado de esas aspiraciones de igualación, entendida como “distribución equitativa de escolaridad y resultados”, tratando de mejorar los niveles de justicia social para y a través de la educación, la escuela como institución se ha ido organizando según un modelo meritocrático tan sutil como asfixiante.

En el capítulo 4 (uno de los capítulos clave en el desarrollo de esta tesis) expuse las limitaciones que esa forma de entender la justicia en educación implica. Lo que se cuestionó en ese capítulo fue la perspectiva errónea que supone asumir que la educación es un “bien distribuible”, confundiendo escolarización con educación. Se argumentó que no tiene sentido aplicar criterios distributivos a las cuestiones educativas, porque ello supone, automáticamente, colocarse en una lógica política y economicista que desvirtúa la posibilidad de desarrollar procesos genuinamente educativos.

Asumiendo y aceptando, no obstante, que la provisión de la escolarización posee condicionantes económicos, lo cierto es que la relación que hay entre la escolarización, la educación que de manera efectiva se “distribuye” y los efectos o resultados que se obtienen no es, ni mucho menos, un recorrido mecánico ni predecible. En última instancia (y esa es la síntesis de la crítica pedagógica) ese “recorrido” depende de los sujetos (docentes y alumnado) que concretan, de manera no determinada (*a priori*), la relación educativa esencial que confiere sentido a todo ello. Es decir, los resultados escolares dependen de una obviedad que parece que hemos olvidado: que, en última instancia son el resultado de lo que docentes y alumnado quieren hacer con ese acto de educación (afortunadamente, diría yo).

Desde ese punto de vista, establecido lo anterior, la consecuencia es que pretender orientar la educación para el logro de determinados objetivos sociales (políticos, de desarrollo económico, etc.) *per se*, exige entonces influir sobre esos sujetos que hacen la educación (docentes y alumnado) para *determinarlos* en el sentido de los objetivos y pretensiones prefijadas (aparecen las imposiciones curriculares, las restricciones a la autonomía docente y las tendencias instruir para “mejorar el aprendizaje del alumnado”, renunciando a la voluntad de *educar* al alumnado). A este tipo de influencias se han referido diferentes autores como una forma de violencia, y aquí aparece la idea de relación educativa intrínsecamente injusta.

Y entonces, cuando eso ocurre, no sólo se desvirtúa la educación (que debería estar al servicio del desarrollo del ser humano libre y no determinado), sino que, además, no conduce (no puede conducir) a los resultados esperados, la educación entra *en crisis* y se cuestiona. Lo irónico es que la educación escolar, su falta de justicia, debería cuestionarse no sólo por sus incapacidades redistributivas (las desigualdades económicas que la condicionan y que, a su vez, produce), **sino, sobre todo, por los efectos que genera en los procesos de subjetivación de cada nueva generación.** Lo primero, lo distributivo,

es un problema político, social, no resoluble en la escuela. Lo segundo es un problema pedagógico, educativo, que debería representar el verdadero foco de preocupación de la justicia educativa. Sobre todo, porque como ya nos enseñó Freire, la mejor manera de resolver las injusticias sociales es creando sujetos con capacidad política por medio de una educación justa (que, precisamente, para que pueda ser justa no es directamente política, sino que problematiza a la política, *concientiza*).

Argumenté que la escuela, por la vía de confundir el problema político de la economía y la mejora del bienestar, con el problema educativo, sobre todo por su asociación con la *Teoría del Capital Humano*, se había convertido en el dispositivo de subjetivación del *homo economicus*: egoísta, utilitarista y *maximizador del beneficio*.

La escuela se *autoconforma*<sup>417</sup> (mediante sus propios procesos e inercias técnico-burocráticas) en una ingeniería de conducta orientada al diseño y puesta a punto de **máquinas de producción** humanas (Han, 2022), listas para “salir al mercado de trabajo”, como sujetos alienados y defensores de un *ethos* de la competencia y de la competitividad (sin saberlo). En esta fase de mi argumentación, dediqué un tiempo a cuestionar no sólo la propia lógica de la *Teoría del Capital Humano*, cuyos fundamentos epistemológicos, metodológicos y prácticos son discutibles, sino sobre todo los fundamentos y consecuencias morales.

Evidentemente, la parte que más me interesaba destacar era precisamente la cuestión de las insuficiencias éticas. En este sentido, apoyándome en la noción de *biopolítica* y de *gubernamentalidad* de Foucault, evidencí el carácter alienante de las concepciones educativas que surgen en torno a la segunda mitad del S. XIX y que pierden todo límite a partir de la instauración hegemónica de la ideología neoliberal a partir del S. XX. La concepción de lo escolar como el camino de formación para el acceso al mercado de trabajo y a la posibilidad de “ganarse la vida” condiciona todo el proceso educativo, hace que se pierda de vista el sentido original de aquello para lo que se inventó la educación: condiciona y limita la libertad de los sujetos bajo un sutil ejercicio de dominación que se acaba “encarnando” en los sujetos.

---

<sup>417</sup> Recuérdense las tesis de Hunter, en el sentido de que las inercias de funcionamiento técnico-burocráticos de la institución son las que la han acabado conformando como es. Me parece una posibilidad más plausible que creer que obedece a algún tipo de planificación *orwelliana*, de algún colectivo específico de poder, con capacidad de “moldear” una institución. El hecho de que la escuela, en diferentes momentos y contextos sociales, acabe asumiendo una fisionomía muy similar (Benner & Stepkowski, 2011; Hunter, 1996) argumenta a favor de esta idea.

La cuestión de la justicia en la educación es sobre todo un tema de emancipación, de autonomía moral, de educar para la libertad, no sólo ni principalmente una cuestión de igualdad (o de equidad). La igualdad, la equidad, incluso la democracia, son importantes, sin duda, pero no *per se*, sino por su carácter instrumental para garantizar la libertad del ser humano<sup>418</sup>.

Llegados a este punto es importante recordar lo que implica la idea de libertad. Bajo la invocación de la pregunta ¿qué libertad? Aclaré que, desde luego no se trata de la idea de libertad *negativa*, restringida, entendida como mera “libertad de obrar” o ausencia de todo tipo de compromisos, ataduras o restricciones (la libertad de “comprar”, Biesta, 2020a) que pretenden defender los sectores más libertarios del espectro político, representados genéricamente por la expresión “neoliberales”. La libertad que interesa en cualquier proyecto educativo que no pretenda ser un proyecto vacío, va más allá: la libertad positiva, la libertad de querer, la libertad *de ser para poder ser para los demás*. Ese es el verdadero objeto de la educación y cualquier desvío de esa meta hace que la educación se vuelva *injusta*.

En el capítulo 5, partiendo de la idea de que se ha olvidado esta otra forma de entender la idea de justicia en educación (no sólo relacionada con la igualdad sino, sobre todo, con la libertad y el desarrollo autónomo del sujeto), he empezado a argumentar que existe otra forma de pensar en torno a la justicia en la educación y que se sustancia en la idea de justicia como desarrollo de la virtud, de la moral. Demostré (a partir de los análisis que realizó Gadamer en su juventud sobre la *politeia* platónica) que, en realidad, esa otra forma, que hoy pasa casi desapercibida, es la que se planteó en el mismo momento en el que, en nuestra civilización occidental, se empezó a teorizar sobre la educación: educación y justicia eran dos fenómenos gemelos y mutuamente interdependientes.

Argumenté, además, que el punto de engarce entre ambos fenómenos era ***el desarrollo ético del sujeto***. Pero no ***cualquier*** desarrollo ético, sino el vinculado a una forma muy particular de entender la ética que tiene su origen en el mundo griego, precisamente en el juego del triángulo *etopoietico* que Foucault describió a partir de la *aletheia*, la *politeia* y la *ethopoiesis* y que se sustanciaba en una **“ética del cuidado de sí”**.

---

<sup>418</sup> Recordemos a Kant cuando afirmaba que la humanidad tenía un valor intrínseco y que los seres humanos debían ser tratados como fines en sí mismos, y no simplemente como medios para alcanzar otros fines. En este sentido, cualquier acción que impidiera la autonomía moral de los seres humanos podría ser considerada contraria a la dignidad de la humanidad y, por lo tanto, objetable desde el punto de vista ético.

Siguiendo con Foucault he descrito como esta ética reclama procesos de subjetivación que provocan un cuidado de sí en términos de procedimientos de acceso a “la verdad”, a la **esencia de la sabiduría** que es, justamente, la justicia (la virtud) en el sentido de cuidar “el alma” (conocerse y transformarse para acceder a un desarrollo moral en continuo perfeccionamiento) o, expresado de otra manera, **como un proceso de autoconstrucción ética del cual es responsable el propio sujeto**. Pero vimos que el acceso a la ética del cuidado de sí también implicaba **una aproximación más estética**, complementaria y deudora de la anterior, consistente no tanto en el desarrollo de la virtud (acceso a la verdad), sino en el **“vivir conforme a la verdad (a la virtud)”**: una estética de sí mismo.

Siguiendo con Foucault argumenté que, pese a esta relación y dependencia inicial, tanto el vínculo entre justicia y educación, así como la ética del cuidado de sí como el proceso de subjetivación orientado a transformarse en sujetos éticos y libres, se fueron sustituyendo por **concepciones más limitadas de la moral y de la ética** que, vinculados a los cambios en la concepción del conocimiento y del acceso al conocimiento (momento cartesiano<sup>419</sup>), **facilitaron la emergencia e institucionalización de concepciones devaluadas y limitadas de la educación** (como una mera técnica didáctica), carentes de toda ambición de autotransformación y desarrollo ético del sujeto (pasó a primar la simple adquisición de conocimientos y la adquisición de capacidades técnico-profesionales, en forma de *competencias*).

En el capítulo 6 describí la forma en que esta otra forma de concebir la educación fue la que se instauró en el momento de la génesis de la escuela moderna. Si en el capítulo 3 hice una narración de la historia de la institución escolar, utilizando como referente o eje organizador de la descripción cómo la institución va buscando sucesivas formas de mejorar sus procesos distributivos y de justicia social (orientados a la igualdad), en el capítulo 6 se analiza y describe la genealogía de la escuela mostrando la evolución de los procesos de subjetivación que ha ido provocando y de cómo se va afectando a otra dimensión de la

---

<sup>419</sup> “La evidencia reemplaza a la ascesis en el punto en que las relaciones del yo intersectan sus relaciones con los otros y con el mundo. Las relaciones con el yo ya no necesitan ser ascéticas para poder entrar en relación con la verdad. Es suficiente que las relaciones conmigo mismo me revelen la obvia verdad de lo que puedo ver por mí mismo para aprender la verdad de modo definitivo. **Así, puedo ser inmoral y conocer la verdad.** Creo que ésta es una idea que, de forma más o menos explícita, fue rechazada por todas las culturas anteriores. Antes de Descartes, no se podía ser impuro, inmoral, y conocer la verdad. **Después de Descartes, tenemos un sujeto de conocimiento no ascético. Este cambio hace posible la institucionalización de la ciencia moderna.**” (Foucault. M., 2001; p. 286)

justicia: la libertad esencial de los sujetos integrantes de cada nueva generación y su derecho a su propia determinación.

Para ello, recurrí al “segundo Foucault” (el Foucault de *Vigilar y Castigar*) para hacer el recorrido desde la escuela pastoral, disciplinaria y gubernamental, a través de las sucesivas secuencias en las relaciones poder/saber (modernidad temprana, modernidad tardía y posmodernidad), hasta llegar a la actual escuela neoliberal que he descrito como la exacerbación de la injusticia por la vía de la instrumentalización performativa y la meritocracia desmedida, que desvirtúa el valor educativo que pueda tener la relación pedagógica escolar. Acompañado, todo ello, de la creación de una superestructura de poder tecno-burocrático que descalifica y aliena al profesorado como nunca antes (con excepción, tal vez, en nuestro contexto, del periodo franquista, con la diferencia de que, en ese momento, el opresor tenía cara y se hacía presente de manera clara y visible).

Hemos visto como la escuela evoluciona de tal manera que, de las formas disciplinarias originales, basadas en el “control de los cuerpos”, avanza hacia formas mucho más sutiles e insidiosas, basadas en la incardinación de las estructuras de control en el *moldeo* de las mentes que imponen de manera subliminal un modelo de sujeto y de un modelo de mundo. Aprovechando las viejas estructuras pastorales de cuidado del “rebaño” (con lo que, además, esa actividad alienante de la escuela se aprovecha de que es percibida como “benefactora”), la escuela es el desarrollo de una inercia de racionalidad de funcionamiento burocrático que ha ido incorporando mecanismos como la meritocracia, la interpretación funcionalista de la formación humana como sólo formación para el trabajo, la eficiencia (tanto en la provisión de la escolaridad como en los réditos de la misma) que nos traen a esta situación.

La escuela, su educación, sus estructuras curriculares (ocultas y explícitas, las pedagogías visibles y no visibles) acaban ofreciendo una cosmovisión, vinculada a la tolerancia de la desigualdad como algo dado y natural, validando el *ethos* neoliberal, de manera encubierta. Los sujetos-escolares salen al mundo con determinados valores, creencias y actitudes, perfectamente alineadas con las del *homo economicus*, dispuestos a la permanente contienda con sus congéneres para acceder a las migajas de trabajo precario que el sistema les ofrece.

En ese marco, además, se va a producir un “giro” en la interpretación que se hace de lo que es la educación que pasa a concebirse como “una guía para el aprendizaje”. Si la educación sólo se percibe como un caso particular de una “transacción económica”, como un proceso



por el cual se constituye el “capital humano” como máquina productiva económica, ese giro hacia el aprendizaje es absolutamente lógico y esperable. En las transacciones económicas es el comprador quien lleva la “batuta”: supuestamente, sabe lo que quiere comprar y para qué lo quiere comprar. Si acude a un proceso formativo es porque quiere aprender “algo” y, entonces, el papel del docente se redefine: ya sólo debe preocuparse por “diseñar buenos procesos instruccionales (atractivos y motivadores) que guíen de manera efectiva (y, deseablemente, al menor coste, tanto de esfuerzos como de gastos) al aprendizaje que el alumnado cree necesitar (el que quiere comprar). La reflexión acerca del valor y el sentido último de esos aprendizajes (incluso, la determinación de si es eso, realmente, lo que el alumnado necesita aprender) resultan ya superfluos, cuando no imposibles. La idea de educación como proceso meramente técnico, instruccional, vuelve a reforzarse por esta vía. (Biesta, 2005)

Existen, por tanto, dos argumentos en contra del nuevo lenguaje del aprendizaje o, para ser más precisos, en contra de una línea de pensamiento que es posible gracias al nuevo lenguaje del aprendizaje. Uno de los problemas es que el nuevo lenguaje del aprendizaje facilita una concepción económica del proceso educativo, en la que se supone que el alumno sabe lo que quiere, y que el proveedor (un profesor, una institución educativa) está ahí simplemente para satisfacer las necesidades del alumno o, en términos más crudos: para satisfacer al cliente. [...]. El otro problema de la lógica del nuevo lenguaje del aprendizaje es que dificulta el planteamiento de cuestiones sobre el contenido y la finalidad de la educación, si no es en términos de lo que quiere “el consumidor” o “el mercado”. Esto, como he argumentado, supone una amenaza tanto para el profesionalismo educativo como para la democracia. (Biesta, 2005; p. 60)

Lejos de emancipar, este planteamiento desarma y vacía cualquier proyecto educativo que queda al albur de los caprichos del mercado. Esta violación del principio básico de libre determinación y del sentido de la educación se exagera con el paso de sociedades disciplinarias a sociedades de control (Deleuze & Guattari, 1973, 2002). A la vista de todo ello, casi podría decirse que no es el neoliberalismo el que crea la pesadilla de la escuela, como la califica Pinar (2004), sino que es casi al contrario: que es la escuela (junto con otros muchos dispositivos de la modernidad) la que acaba contribuyendo al surgir del neoliberalismo.

Evidentemente, la escuela también ofrece una socialización en valores positivos, de solidaridad, identidad y justicia social (es, seguramente, a lo que Gimeno Sacristán, 2005, se

refiere con el polo *productivo* de la escuela, que añade al *reproductivo*), pero esa otra faceta de la escuela no puede ser ignorada. Todo ello, además, con la conciencia ilusionada de quien sigue creyendo en la promesa de la “movilidad social” por la vía de la educación. Está claro que este problema de injusticia y violencia esencial no puede resolverse por la vía de, simplemente, mejorar los mecanismos de distribución de la escolaridad (del *aprendizaje*) o de los efectos igualatorios que pueda dejar:

¿La justicia escolar y social mejoraría si los sujetos económicos que conforma salen **más igualitariamente formados** para poder después competir en mejores condiciones por los puestos y posiciones?

Yo no lo creo.

Puede que, con ello, en el mejor de los casos, la sociedad se vuelva *económicamente* más justa, pero éticamente seguiríamos aquejados de los mismos problemas de insolidaridad, competencia, individualismo o falta de respeto hacia nuestros congéneres, nuestro planeta o nosotros mismos.

Así pues, vamos viendo como el problema de la justicia escolar no es, sólo, un problema económico, de igualdad material o de justicia relacional, es sobre todo un problema de desarrollo ético facilitador de la libertad esencial, y para el cual, a su vez, la libertad es requisito. La verdadera injusticia escolar consiste en que no favorece el desarrollo de la autonomía o la emancipación (que no es lo mismo que el egoísmo o el individualismo), sino que favorece el sometimiento voluntario a una permanente condición de *minoría de edad*, de falta de autonomía (que sí conduce a sujetos *egológicos* e individualistas).

De este modo el problema de la justicia en la educación se nos revela, en realidad, como un doble problema, el distributivo y el de la justa subjetivación, que la escuela debe afrontar y resolver y del que nos solemos hacer eco fundamentalmente en lo que se refiere a lo distributivo, pero no en lo que hace referencia a la cuestión de los procesos de subjetivación (que definen el aspecto realmente esencial de la justicia y genera el problema de su relación con la educación).

Reitero que la igualdad escolar, como antesala de la igualdad social (que incluye la igualdad distributiva, cultural, cognitiva o democrática), **es sólo un requisito para hacer efectiva la igual libertad**, “ese objetivo enigmático tras el que corrió siempre la utopía escolar” (Balibar, 2017; p. 21). Todos los teóricos de la justicia (empezando por Rawls, como vimos)

establecen esta relación entre igualdad y libertad como el tándem que reclama la idea de justicia (Berlin, 1988, 2017; Bobbio, 1989, 1993; Gargarella, 1999; Villoro, 2000, 2007). Pero si buscamos sólo la igualdad (sobre todo entendida en términos de, por ejemplo, resultados PISA), la educación (*lo educativo*) se pierde.

Las lecturas de Gadamer y Foucault que se presentan en los capítulos 5 y 6 podrían verse como “etapas” en un desarrollo histórico, pero en realidad relatan la peripecia de dos modos alternativos de entender las relaciones educativas y los procesos de subjetivación y, con ello, de las relaciones entre justicia y educación y la propia forma de concebir lo educativo (donde se ubica la teorización educativa) que vengo comentando.

Desde una perspectiva, la educación se entiende como la inducción de un trabajo de sí mismo, sobre sí mismo, externamente orientado e inducido, pero no dirigido, que conduce a una autoconstrucción ética del sujeto no determinado. En esta línea, la relación educativa se entiende como un proceso dialógico que ayuda a quien se educa a hacer sus propias opciones morales y a determinarse a sí mismo (es lo que Biesta, 2020a, 2020b identifica como el paradigma de educación “existencial”).

Se trata, esta, de una concepción del “educar” y de la educación que no se centra en “transmitir conocimientos que deben ser integrados por el alumnado”, sino en promover la búsqueda autónoma de la *verdad* y del conocimiento en un proceso de autoconstrucción ética, en una relación dialógica con un “maestro” que no proporciona verdades, sino un modelo de vida, erigiéndose en un *psicagogo parrhesiasta*. El papel del “maestro” en ese escenario es el de inducir un proceso de autoactividad y recordar al educando la responsabilidad que cada cual tiene para con su propio proceso de autoformación.

En este sentido, es un proceso educativamente justo, que parte del reconocimiento fundamental del *Otro* que se forma, respetando la esencia del ser humano como ser libre y no determinado y le ayuda desenvolverse de manera justa para consigo mismo, promoviendo el protagonismo de su yo, en ese proceso en conexión con el bien común: le ayuda a *ser para poder ser para otros* (Biesta califica a este paradigma como “paradigma de existencia” y Ball lo identifica como una “pedagogía del yo”).

En la otra perspectiva (representada por la educación sofística, comeniana y, en la actualidad, *escolar* y que Biesta denomina educación como “cultivo”) la educación se entiende como un proceso dirigido desde un *yo* distinto del *yo* que se educa, buscando determinar externamente al sujeto y alinearlos (también valdría *alienarlo*) con una moral dada

(no una moral generada por el propio sujeto, que la hace suya). Lo que se pretende en esta perspectiva es “educar” a un sujeto “cosificado”, presentándole las “verdades” a partir de las cuales debe constituirse como persona (educación sofista) y que podríamos asociar con la idea de educación instruccional, enseñanza institucionalizada o con la *psicagogía* retórica, vinculada a la figura del “profesor” o “docente”.

En este caso, el papel del docente es el de un “instructor” o “enseñante” que, apoyándose en las técnicas instruccionales y en los dispositivos de enseñanza más eficientes y eficaces posibles, enseña e *instruye* al educando. En este caso, los esquemas morales a partir de los cuales se “educa” vienen dados por los intereses sociales (políticos, económicos), orientados a la reproducción (generalmente representados en un curriculum dado —afirmativo— unas estructuras educativas en forma de sistemas educativos fuertemente reglamentados y sujetos docentes educados y seleccionados para la docencia de manera que sean buenos ejecutores de las técnicas de pastoreo del alumnado). Esta forma de entender la educación se hace presente hoy en la configuración del currículo escolar en la forma de la tensión *reproducción-producción* de la que habla Gimeno Sacristán (2005) en el marco de un currículo normativo y que, generalmente, se ha resuelto siempre en favor del polo de la reproducción, como una forma de “ingeniería social”:

La ingeniería social —el estadounidense Edward L. Thorndike, de enorme influencia a principios del siglo XX, la denominó, simplemente, “ingeniería humana”— parece suponer que la educación es como el motor de un automóvil: si hacemos los ajustes adecuados —en la enseñanza, en el aprendizaje, en la evaluación— *zumbará, nos transportará a nuestro destino, la tierra prometida de las altas puntuaciones en los exámenes o, para muchos de nosotros en la izquierda educativa, a una sociedad verdaderamente democrática*<sup>420</sup>. (Pinar, 2015; p. 12)

---

<sup>420</sup> La matización final de Pinar pretende señalar que la tendencia instrumentalizadora *versus* no instrumentalizadora (normativa/no normativa; afirmativa/no afirmativa) de la educación no es una cuestión de polos ideológicos (izquierda/derecha; progresistas/conservadores). La instrumentalización es una tentación tanto de la derecha conservadora o neoliberal, como de la progresista: «Es una culpabilidad a la que nos abocaron nuestros predecesores, y no sólo Franklin Bobbitt, W. W. Charters y Ralph Tyler. Como ya se ha señalado, el predecesor pragmatista de John Dewey (William James) estaba, como sostiene David Simpson, “orientado a las consecuencias”, preocupado por el “valor práctico efectivo” de la experiencia. El significado de la experiencia —de pensamiento, acción y acontecimiento— tendía a reducirse a su efecto en una situación particular. Simpson insiste en que la “fe en el instrumentalismo” de James dio “luz verde” a las ciencias sociales aplicadas, con su énfasis en la medición cuantitativa de los resultados. Aunque no estaban especialmente interesados en las estadísticas, **los progresistas situaban las escuelas como un medio para un fin: la reconstrucción social**. Si las escuelas podían estructurarse democráticamente, la sociedad estadounidense podría reconstruirse hacia la igualdad económica y social.» (Pinar, 2015; p. 18). En realidad, como se deduce del texto, la confrontación de la que se habla aquí es supra-ideológica, es entre *formas de entender la educación*.

Estas dos formas de entender la educación, aunque han ido alternando su hegemonía o preponderancia, en diferentes momentos históricos, han ido coexistiendo de manera paralela a lo largo de la historia de la educación (o de la sociedad occidental). Coexistieron en la época grecorromana, coexistieron a lo largo del medievo y han seguido coexistiendo durante la modernidad. No son “etapas” en la concepción de las relaciones educativas, son “formas” alternativas y diferentes de entender la educación.

A lo largo del capítulo 6 no sólo se argumentó la génesis de una escuela moderna que integra modelos didácticos pre-modernos que no pretenden educar, sino más bien instruir y socializar (ajustados al paradigma del “cultivo” o al modo de educación sofista), también, en un momento del desarrollo se explicó cómo en torno a la escuela empezaba a surgir una “ciencia de la educación” centrada en lo escolar que hoy confundimos e identificamos erróneamente con la “Pedagogía moderna”. Esa “Ciencia de la Educación” que emerge de la cuestión escolar, centrada en lo escolar, en su estudio, análisis, gestión y control, se “funde” con el campo de conocimiento, también técnico y orientado a la práctica, que resultaba de la tradición didáctica a partir de Comenio (entre otros).

Paralelamente, se apuntó también la idea de que, desde Rousseau, y como heredero del pensamiento filosófico-educativo (lo que podríamos denominar la pedagogía filosófica, que venía existiendo desde la antigüedad, ya vimos que puede rastrearse hasta la Grecia Clásica) empieza a emerger otra forma de pensar sobre la educación que define la Pedagogía Moderna propiamente dicha.

Esta digresión por las formas de teorizar acerca de la educación y saber “quién es quién” en el discurso pedagógico, evitando confundir bajo una misma etiqueta (Ciencias de la Educación con Pedagogía) tradiciones que son muy distintas, resulta esencial porque en el intento de “salir” del bucle en el que yo creo que estamos instalados a la hora de pensar sobre la justicia en la educación, es importante saber qué tradición, discurso o planteamiento es el que nos puede ayudar o el que nos puede conducir a “más de lo mismo”; también, para saber qué es lo que hace una educación propiamente justa.

En ese sentido, traté de explicar que, en mi humilde opinión, creo que el campo que académicamente represento adolece de un problema de desvinculación teórica con respecto a los fundamentos esenciales de la educación que le impiden hacer propuestas realmente válidas para pensar una educación diferente. Nuestros referentes teóricos derivan fundamentalmente de la sociología y de la psicología. Tenemos una producción teórica

abundantísima que ha analizado la enseñanza escolar aplicando las herramientas que nos proporciona la sociología (análisis políticos sobre la escuela), la psicología (condicionantes del aprendizaje, la motivación y la autorregulación), los estudios culturales, etc. Estos referentes son muy importantes y deben seguir siendo tenidos en cuenta, pero, en mi opinión, desde el empirismo en el que estamos instalados desde hace décadas, no se pueden pensar propuestas, pedagógicamente argumentadas, que contrarresten el impulso neoliberal hacia la injusticia. Del análisis de lo que ocurre en la escuela difícilmente vamos a poder hacer propuestas proactivas de mejora de la escuela (el movimiento de escuelas eficaces ya demostró que esa vía no tiene ni salida ni fin), sobre todo si seguimos poniendo el foco en lo escolar, en su dimensión política-institucional, sin atender a los procesos relacionales educativos que se desarrollan en la escuela.

Creo que se ha perdido la perspectiva (que se introduce en el capítulo 7) de que la educación debe ser entendida como “autocreación ética” y “desarrollo del sentido de agencia” (subjektivación), lo que nos remite al proceso de conquista de la propia libertad, entendida no en el sentido liberal (“libertad de hacer”, de “disponer”, “de comprar”) sino como una libertad integralmente conectada con nuestra existencia como sujetos. Y eso se sustancia en cada relación educativa que se desarrolla en cada momento de la vida escolar del educando (no en el diseño institucional escolar).

Me parece importante destacar aquí, una vez más (para evitar ser interpretado como un neoliberal ingenuo) que cuando hablo de centrar de nuevo la atención en las relaciones pedagógicas capaces de promover la libertad (o, lo que es lo mismo, el desarrollo ético, o lo que es lo mismo, la justicia), no se trata de una interpretación de la libertad entendida como una existencia egoísta o *egológica* (en el sentido en que introduce y critica este concepto Levinas, 2002), sino siempre concebida como una **existencia en y con el mundo**: la libertad es siempre una existencia en un mundo que no puede interpretarse sólo como un escenario en el que actuamos, sino más bien, debe interpretarse como el *tejido* (físico y social) **a través del cual actuamos** (Arendt, 2018). Aprender a estar y actuar a través de ese mundo que se nos da (y que se nos resiste), averiguar cuáles son los límites que nos impone, los admisibles<sup>421</sup> y los que no lo son (porque resultan un abuso de poder), definen la esencia del proceso de subjektivación desde la perspectiva de la conquista de la libertad

---

<sup>421</sup> Ejemplos de cómo aprender a vivir y gestionar estos límites son la cuestión de la democracia y los límites que la convivencia plantea a nuestra propia libertad, o la crisis ecológica que nos ha señalado claramente que nuestro actuar con el mundo vivo y físico tampoco puede ser ilimitado.

(Biesta, 2020a). Por lo tanto, **la conquista de la libertad no es eliminar restricciones, es aprender a reconocerlas y a gestionarlas, pensando en sí y en los demás.**

Piensen en la siguiente situación. Imaginen que en una sociedad X existe una institución que pretende distribuir una *sustancia* (una influencia) sobre toda la población que, a cambio de prometerles la posibilidad de acceder a un mínimo de beneficios (una distribución mínima de bienestar) exige que cada nuevo miembro de esa sociedad renuncie a las cotas de autonomía, a la posibilidad de determinarse libremente que, por su condición esencial humana, le corresponden, sometiéndose a un proceso de adoctrinamiento injusto que no sólo no humaniza sino que, en cierto modo, lo *deshumaniza*. Imaginen, además, que en esa sociedad hay un campo de conocimiento que investiga, estudia y analiza esa realidad y las formas de “influencia” que en esa institución se practican. Pues bien, imaginen ahora que ese grupo de académicos, comprometidos con su objeto de conocimiento y con la sociedad a la que sirven, analizan esa realidad que es intrínsecamente perversa, alienante e injusta y, frente a ello, su gran preocupación es que esa *sustancia*, esa influencia, alienante, se distribuya de la manera más igualitaria posible (o con mayores cotas de calidad, entendida como “mejora del aprendizaje”, que viene a ser lo mismo). Analizan cuánta *sustancia* distribuyen a cada quien y con qué criterios (criticando, si las porciones no son justas o *equitativas*), dónde se distribuye (criticando, si los lugares no son adecuados o si afectan a la propia justicia de la distribución), durante cuánto tiempo se distribuye (a partir de qué momento en la vida del ciudadano y hasta cuándo), la formación de quienes distribuyen (sobre todo en términos de que lo hagan de manera justa, aplicando procesos técnicos, imparciales y equitativos<sup>422</sup>), incluso la forma en que se produce la sustancia y su procedencia (cómo se selecciona la materia prima, quienes la transforman y con qué intereses...). La crítica, además, se hace apoyándose en rigurosos análisis empíricos procedentes de la sociología, la psicología, la economía. Todo eso es realmente importante, y debe seguir haciéndose, pero me temo que **bastante inútil si no critican a la sustancia en sí y los efectos que provoca, que es lo realmente perverso.**

Esta situación, a mi juicio, un tanto kafkiana, es la que creo que ha venido ocurriendo desde hace años en torno al análisis educativo, didáctico, del problema de la justicia en educación. Frente a ello, creo que se impone empezar a mirar de otra manera sobre el

---

<sup>422</sup> Lo cual es realmente una pena, porque en mi opinión, son los únicos que, cual alquimistas, podrían cambiar la naturaleza de esa *sustancia*, de esa influencia, transmutándola de tal manera que pasase de ser un proceso alienante a un ser proceso liberalizador (esta posibilidad lo argumenté a partir de la lectura de Foucault e Infinito en el apartado 7.1).



problema. Esa otra manera, epistemológicamente, requiere añadir, incorporar, otros marcos teóricos a los que habitualmente usamos cuando miramos al problema de la justicia en educación. En esa línea, argumenté que, en mi opinión, un posible marco teórico complementario, prometedor por su capacidad de superar muchas de las dificultades que he ido señalando en este recorrido que sintetizo en este informe, es la *Teoría de la Educación No Afirmativa*, heredera de la tradición de la *Bildung* (que es una de las tres ramas en que se puede considerar dividida la pedagogía moderna constituida a partir de Rousseau), como representante de la tradición hermenéutica alemana, sintetizada y actualizada por Dietrich Benner.

Como todas las disciplinas —ha indicado Gadamer— las ciencias humanas dependen de una continuidad histórica que comienza con la *paideia* griega y que se mantiene por la cultura latina —aquella *cultura animi*, según definición de Cicerón— y por la *Bildung* germánica que nace con el romanticismo que se presenta como una crítica al proyecto ilustrado anglo-franceses. Así, *paideia*, cultura y *Bildung*, constituyen los hitos de un proceso formativo, de una tradición cultural que quiere cultivar el uso de la palabra, porque justamente en la palabra se encuentra el secreto de la transmisión de la cultura humana.

**Delante del peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia que busca el éxito y no la verdad** (tal como formuló Lyotard el año 1979 en *La condición postmoderna*), la hermenéutica nos ofrece la posibilidad de repensar la *Bildung* a manera de un juego abierto de interpretaciones. (Vilanou, 2001b; p. 545; el destacado es mío)

La *Teoría de la Educación No Afirmativa* (TENA) representa, por tanto, una línea de pensamiento con un potencial que desafía y supera muchas conceptualizaciones contemporáneas de la educación, entre otras cosas porque aborda ***la teoría de la actividad o acción pedagógica, en relación con la educación como fenómeno social***. Es decir, no teoriza sobre la educación en abstracto, al margen de la realidad social de la educación institucionalizada; pretende ser una respuesta precisamente al problema de ofrecer una educación institucionalizada y canalizada a través de la institución escolar, conservando las exigencias de justicia en la educación que vengo apuntando.

De hecho, el valor de esta propuesta radica precisamente en cómo el enfoque logra aclarar e integrar, a mi juicio de forma coherente, dos cuestiones básicas: por una parte, cómo explicamos conceptualmente la relación de la actividad pedagógica con el proceso humano de crecimiento, desarrollo o *Bildung*, en procesos de subjetivación educativamente lícitos (lo que podríamos identificar, desde una perspectiva española, como el campo de una didáctica



*justa*, en sentido estricto, restringido) y, por otra parte, cómo estas prácticas pedagógicas, al mismo tiempo, se relacionan con el desarrollo de la sociedad en general, incluyendo la política, la cultura y la economía (lo que vendría a coincidir con buena parte de lo que hoy constituye la teoría del currículo, interpretados desde una perspectiva cercana a la idea de *justicia curricular*).

A su vez, la *Teoría de la Educación No Afirmativa* (TENA) sugiere que existe una diferencia entre las diferentes praxis sociales y la educación; en especial, entre la política y la educación. Dado que estas prácticas sociales (política y educación) realizan cosas diferentes, no pueden derivarse conceptualmente la una de la otra (lo cual ofrece argumentos pedagógicos para rechazar la colonización permanente del campo de la educación desde instancias políticas, como denunciaban Pérez Ferra et al., 2018). Educación y política deben entenderse en una relación no jerárquica entre sí, sin que ninguna de ellas esté subordinada o supraordenada a la otra. Según este punto de vista, la práctica política en una democracia puede influir en los objetivos de las escuelas, pero siempre dejando un margen de autonomía suficiente como para que las prácticas educativas ni queden totalmente condicionadas por la política ni desvirtuadas de origen por su falta de viabilidad<sup>423</sup>.

A su vez, la praxis educativa prepararía para la futura participación autónoma en la práctica política, pero también de forma autónoma (evitando el adoctrinamiento ideológico). Este equilibrio que predica la *Teoría de la Educación No Afirmativa* (TENA) permite interpretar a la educación ni como una praxis supeditada a la política ni tampoco pretendería determinar la forma futura de la sociedad (***hacer política a través de la educación***). Esto no debe interpretarse como una desvinculación de la política o que se esté defendiendo una educación al margen de la política (eso sería no sólo absurdo, sino imposible, puesto que la misma aspiración de neutralidad o de mantenerse al margen de la política, ya sería una posición política). Por el contrario, **acota la educación a lo que es su sentido**: la autoformación de los futuros ciudadanos para ser actores políticos éticamente

---

<sup>423</sup> Esta idea no es nueva, es sabida y forma parte de la teoría didáctica. La ventaja de la *Allgemeine Pädagogik* de Benner es que lo argumenta pedagógicamente, no en base a análisis políticos. Este matiz es importante, porque si bien no hay nada malo en el análisis sobre la educativo desde la política (de hecho, es necesario) el problema es que, al final, en esa perspectiva política, el argumento último es sobre todo ideológico y, por tanto, indecible. Frente a ello la posición de Benner, insertando la educación en el marco de la praxis humana conjunta, ofrece una argumentación vinculada a esencia ontológica de esa praxis, como praxis constitutiva del sujeto humano. También esto podrá ser discutido por ideológico, por ser una interpretación derivada de la Ilustración, etc., pero es menos discutible y sobre todo, más pedagógico.

autoformados, esto es, ciudadanos verdaderamente autónomos, auténticamente solidarios y convencidamente democráticos.

Este es un tema, el de la **crítica**, complejo y polémico. Mi posición al respecto es clara (y la he expresado en reiteradas ocasiones a lo largo de este trabajo): asumiendo la imposibilidad de la neutralidad ideológica en educación, si pretendemos que sea una forma de activismo político (de transformación directa de las situaciones de injusticia), llegamos a un punto en el que la teoría de la educación se pierde a sí misma, al percibirse como política y no como una praxis social propia y distintiva. **Lo cual no significa que el educador deba ser neutro ideológicamente o evitar la cuestión política.**

En cambio, la idea de formar ciudadanos capaces para ser sujetos políticos implica no sólo no eludir la cuestión política en educación, **sino que obliga a problematizarla.**

Problematizar la política consiste en conducir al educando a las preguntas y problemas originales, que dan lugar a las diferentes corrientes y posiciones, ayudarles a percibir las, a posicionarse ante ellas y a actuar conforme a sus propios valores. En este caso, la enseñanza daría al estudiantado la oportunidad de familiarizarse con diversas posturas, pero también de ir más allá de estos conocimientos específicos para reflexionar sobre las preguntas que subyacen a estas teorías: ¿Por qué son importantes estas preguntas? ¿A qué intereses responden estas preguntas? ¿Qué tipo de respuestas y conocimientos evocan estas preguntas? ¿De qué manera esperamos que estas teorías orienten la práctica?<sup>424</sup>

El planteamiento educativo defendido por la *Teoría de la Educación No Afirmativa* (TENA) asume, como premisa, que **la enseñanza escolar no debe afirmar la cultura y el mundo como un algo “dado” que debe ser transmitido de forma no problematizada al alumnado.** Esto significa, que, si bien en una democracia política debemos reconocer los objetivos formulados y los contenidos seleccionados en el currículo que se entrega a las escuelas, como documento político (no es concebible un Estado moderno que pueda prescindir hoy en día de prescripciones curriculares), la escuela, quienes trabajan en la escuela, tienen no sólo **el derecho sino la obligación** de *problematizar* estos mismos conocimientos y su valor, con motivos pedagógicos<sup>425</sup>.

---

<sup>424</sup> En el capítulo 7 ejemplifique este planteamiento con el *Humanities Curriculum Project* que presenta Stenhouse (1968, 1971)

<sup>425</sup> Y este es un posicionamiento político normativo: el de inducir a problematizar lo dado. Y en esta característica es donde radica el elemento clave que permite reconocer en la TENA a una pedagogía crítica, pero que no promueve posiciones emancipatorias positivas (activismo).

Sólo si se otorga al profesorado el derecho y la posibilidad de problematizar un conocimiento dado, existe la posibilidad de que el cuerpo docente pueda ayudar al alumnado a ir más allá del aprendizaje de algunos conocimientos específicos o de desarrollar algunas competencias, para promover una verdadera educación (en el sentido en que la he introducido en el capítulo 5) **y, con ello, ganar en justicia educativa**. Promover el desarrollo de la autonomía del individuo, incluido el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, presupone un currículo y un sistema de evaluación suficientemente abiertos, que no exijan su afirmación, aunque sí su reconocimiento. Es decir, **no se reclama una total independencia del sistema escolar ni tampoco la total ausencia de regulaciones o prescripciones curriculares** (lo cual representaría una desconexión total de lo escolar-educativo de lo político, y con ellos, de otras praxis sociales), **lo que se propone es una relación de mutuo reconocimiento de ambas praxis sociales** (y esto se traduce en una auténtica y verdadera autonomía de centros, autonomía docente y formación docente, superando la mera retórica actual en torno a la autonomía<sup>426</sup>).

Por otra parte, se ha dicho que la educación no afirmativa asume que **la enseñanza opera indirectamente, con respecto al aprendizaje**, que reclama **reconocer al discente como persona única y sus experiencias subjetivas, intenciones y esperanzas**. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de la TENA, se promueve una enseñanza que desafíe al alumnado, provocando sus experiencias, su capacidad reflexiva y sus patrones de pensamiento, cuestionando sus conocimientos al **invitarles a comprometerse con temas, tareas o contenidos de aprendizaje seleccionados**. Así, la enseñanza, en una perspectiva no afirmativa, **reconoce** la experiencia (en un sentido amplio) que el sujeto tiene o trae del mundo pero, simultáneamente, exige que **tampoco afirme** las experiencias previas del alumno. **Es decir, la no afirmación lo es tanto en el sentido de no imponer una cosmovisión dada por el docente (representada por el currículo) como en el sentido de no aceptar, necesariamente, la que ya trae el alumnado**<sup>427</sup>.

---

<sup>426</sup> De esta manera, la cuestión de la autonomía ya no es, sólo, una cuestión de derechos constitucionales (libertad de cátedra) o de derechos políticos o de reconocimiento profesional docente. Pasa a ser una “necesidad” pedagógica, inherente al propio desarrollo de procesos educativos auténticos, justos.

<sup>427</sup> Con esto se sale al paso de algunos reparos que se han puesto a la idea de educación no afirmativa, en el sentido de que no es un modelo de educativo tipo “no directivo” o “escuela libre”, tipo Summerhill. El docente no es un “igual” con respecto al alumnado, sino que intenta asumir más bien un rol de “maestro” que dialoga y problematiza, aplicando el principio de incitación a la autoactividad (no impone, pero tampoco deja que el niño dirija; regula, pero no dirige). Por otro lado, el objetivo de la educación en una perspectiva TENA se sitúa en fomentar un proceso de autoconstrucción ética del niño, en un ambiente de libertad de elegir y decidir, pero sobre todo para conquistar, por medio de la ética, la verdadera libertad. El objetivo no

El juego del reconocimiento es el punto de partida para la *incitación a la autoactividad* que, en combinación con la *formabilidad* del alumno (*Bildsamkeit*) le llevará a la autoconstrucción ética deseada. Desarrollar este juego, por el que se invoca la experiencia del *Otro* y se exhorta a la autoactividad orientada a la transformación, exige desplegar un conjunto de competencias docentes que, más allá del rol de docente reflexivo, nos remiten a lo que van Manen ha tipificado como el “tacto<sup>428</sup> en la enseñanza” (van Manen, 1995, 1998).

Reivindicando el derecho a cuestionar el conocimiento existente y la obligación de implicar al alumno en actividades de creación de significado, la *Teoría de la Educación No Afirmativa* (TENA) **acepta el reto de la libertad positiva como tarea de la educación pública.**

Así, la visión educativa de la TENA asume el sentido social de la enseñanza escolar, diferenciada de la socialización primaria porque facilita el acceso a un conocimiento estructurado (una selección cultural organizada para su transmisión escolar y pensada para “insertarse en el mundo”), al mismo tiempo que permite que la enseñanza facilite alcanzar un conocimiento basado en principios por parte del alumnado. Expresado de otro modo, al diferenciarse de la socialización primaria, la educación facilitaría la libertad negativa (el desarrollo de las capacidades, conocimiento y, si se quiere, *competencias*, que promocionan la posibilidad de una igualdad de oportunidades), al tiempo que la enseñanza educativa<sup>429</sup> que se promueve convierte esta visión del mundo que se ofrece (generalmente, a través del currículo) en objeto de reflexión crítica. **En este sentido, la educación no afirmativa, además de aceptar la libertad negativa (bajo el paradigma de la igualdad), también aspira a la libertad positiva, en la que la libertad se refiere a la autorrealización y la autodeterminación, tanto a nivel individual como colectivo.**

Sin embargo, aunque la *Teoría de la Educación No Afirmativa* está cargada de valores al defender la libertad positiva o productiva, **no promueve una emancipación positiva**, en la medida en que la emancipación positiva consiste no sólo en promover activamente el cuestionamiento de un conjunto de valores o una visión del mundo (lo que define una emancipación negativa), sino que luego aspira a sustituirlos por otro conjunto preestablecido (emancipación positiva). Es decir, la TENA no promueve el activismo social, al menos no de manera directa...cede ese espacio a la propia auto-realización del sujeto. Le dota de las herramientas para hacerlo, pero no promueve ni cuándo ni en qué

---

es, como ocurre, por ejemplo, en el modelo Summerhill, la felicidad en sí misma. En la TENA sería más bien la búsqueda de la *eudaimonia* aristotélica el referente más aproximado.

<sup>428</sup> En realidad, la idea de “tacto” en la enseñanza ya había sido descrita originariamente por Herbart.

<sup>429</sup> En el sentido herbartiano.

sentido hacerlo. Así pues, la educación no afirmativa pretende evitar el riesgo de adoctrinamiento o autoritarismo que puede derivarse de cualquier intento de promoción de la emancipación positiva<sup>430</sup> (Benner, 1993, 2009b, 2015; Berlin, 1988, 2017).

Pudimos ver que los fundamentos teóricos de esta corriente de pensamiento se remontan a cuestiones ya planteadas, por ejemplo, por Platón, pero en su forma actual se basa principalmente en la forma moderna o clásica de teorizar la educación, fundamentalmente a partir de Rousseau. Sin embargo, **aunque la teoría de la educación no afirmativa tiene muy en cuenta las preguntas y respuestas de las posiciones históricas y el análisis antropológico de lo que la educación, como fenómeno, representa en la concepción moderna del ser humano (lo que le confiere una solera y una fundamentación teórica muy sólidas), no se queda con las respuestas dadas por las teorizaciones de la pedagogía del S. XIX.**

La TENA ofrece un esquema *metateórico* en la teorización de la educación, en el que se pueden encajar muchos marcos teóricos y modelos de pensamiento actuales en educación (por ejemplo, los desarrollos actuales derivados de la Teoría del Currículo) pero asumiendo que, para llegar más allá de lo que es, **la teorización requiere conocimientos de su pasado, de la historia de las disciplinas educativas.** Además, a pesar de las diferencias obvias y significativas, ya argumenté que hay razones para reconocer cómo los problemas e incertidumbres de la política y la teoría educativa actual presentan paralelismos y cualidades que remiten significativamente a las condiciones y problemáticas que dieron lugar a la teorización moderna temprana de la educación (¿alguna vez dejaron de existir?). Lo cual confirma la aplicabilidad de la TENA a muchas de las problemáticas actuales.

**Como el pensamiento educativo moderno convirtió el futuro en un libro no escrito, la reflexión y la teoría pedagógica tuvieron que pararse a analizar cómo podían concebirse procesos educativos que respetaran la libertad esencial del ser humano y, simultáneamente, preparar a los sujetos en formación para un futuro que no conocemos.** Rousseau, Herder, Fichte, Schleiermacher y Herbart, que Benner sintetiza, contribuyeron a reformular el dilema de la educación introduciendo un conjunto de principios y conceptos que conforman la arquitectura conceptual de la educación moderna.

---

<sup>430</sup> En este sentido, atendiendo a las premisas de la TENA, determinadas formas de “educación para la justicia” no podrían ser consideradas formas adecuadas de educación, como ya comenté en el capítulo 3.

En mi argumentación me baso en la reconstrucción que Dietrich Benner y otros hacen de esta tradición moderna, que en su mayor parte ha caído en el olvido. **Considero que la Didáctica, como ámbito disciplinar, podría verse muy enriquecida y beneficiada si incorporase ese conocimiento, esa conciencia histórica que proporciona esa tradición de pensamiento, recuperando así una consistencia teórica y argumental, más propiamente pedagógica que parece que se ha perdido** (Pérez Ferra et al., 2018). Esta idea vendría a ser una aplicación de la idea foucaultiana de alcanzar una comprensión de la situación por la vía de la genealogía de los problemas y situaciones que conforman la disciplina (el sujeto disciplinar) a ser lo que es. **La alternativa del empirismo en el que la investigación educativa está instalada, considerando a la educación como un “fenómeno de estudio” y no como una disciplina, un campo teórico con entidad en sí misma, me parece, cada vez más, una “vía muerta”.**

Como dejó claro el distinguido historiador del currículo Herbert Kliebard (1970), el carácter ahistórico y ateórico de los estudios curriculares tradicionales impedía a los profesores comprender la historia de sus circunstancias actuales. (Pinar, 2004; p. 4)

Entiendo claramente que la posición que he venido desarrollado, sobre todo en esta última parte del trabajo que presento, corresponde a una determinada tradición cultural, política y económica claramente europea y, en particular, germánica. Y soy perfectamente consciente de que no representa un entendimiento exclusivo ni excluyente frente a otras aproximaciones conceptuales al hecho educativo. Conozco y valoro otras aproximaciones emergentes de gran valor teórico y transformador, con clarísimas derivadas hacia la cuestión de la justicia en la educación, como los que representan las llamadas “Epistemologías del Sur” o los movimientos en pro del reconocimiento plural del conocimiento (Paraskeva, 2011a, 2016b, 2017c; Sousa Santos, 2009a, 2009b, 2017; Sousa Santos & Sena Martins, 2020). Sin embargo, lo cierto es que la tradición que representa la *Teoría de la Educación No Afirmativa* (heredera de la *Bildung*) además de ser la raíz y semilla de las principales teorías que nos han traído educativamente hasta donde estamos<sup>431</sup>, no es incompatible con otros planteamientos. De hecho, su carácter *metateórico* la hace perfectamente compatible e integrable con otras perspectivas.

---

<sup>431</sup> El propio Gimeno Sacristán ha abogado en reiteradas ocasiones por una vuelta a los valores de la Ilustración en educación (Gimeno Sacristán, 2005, 2006).

Resulta evidente que los planteamientos de la pedagogía no afirmativa recuerdan al pragmatismo de Dewey<sup>432</sup>, al neopragmatismo y a la idea de democracia deliberativa de Jürgen Habermas. Esta coincidencia es la resultante, precisamente, del hecho de compartir importantes raíces comunes (a veces, sin que seamos conscientes de ello). Todos ellos sostienen y reconocen que existe una relación de interdependencia entre la educación y la política. Desde la democracia deliberativa también se reclama educar a individuos capaces de participar en ella. Sin embargo, desde la perspectiva de la *Teoría de la Educación No Afirmativa*, una teoría de cómo funciona una democracia deliberativa es algo distinto a una teoría de la preparación educativa para la participación en dicha democracia<sup>433</sup>.

Si no se tiene clara esta distinción, se corre el riesgo de acabar de nuevo en una pedagogía orientada a la socialización normativa, pero ahora con la democracia deliberativa como norma directora (“educar para la democracia” no es instruir sobre la democracia). La “teoría” de la educación quedaría entonces reducida, como viene siendo común y habitual, a extraer implicaciones y desarrollar recomendaciones prescriptivas desde, por ejemplo, la sociología, la psicología, los estudios culturales, la ética o similares, sobre cómo debería organizarse la enseñanza para preparar mejor al alumnado para el ejercicio de esa democracia deliberativa<sup>434</sup>. Y, con ello seguiríamos instalados en la misma violencia discursiva (benigna) o el “culto al aprendizaje” que, ni es educación ni facilita la justicia (o la democracia).

Pinar (2004; p. 186) observa que “el divorcio entre el currículo escolar y la vida pública, entre el currículo escolar y la autoformación de los alumnos que [provoca] el culto actual del vocacionalismo académico, asegura una profunda alienación social y, en ocasiones, una espectacular violencia”.

De alguna manera, las ideas y concepciones implícitas en las tesis de Benner y su concepción no afirmativa de la educación coinciden con otros modelos teóricos y discursos ampliamente reconocidos y de profunda resonancia en el ámbito educativo. Por ejemplo, en mi opinión, la *Teoría de la Educación No Afirmativa* mantiene evidentes similitudes con la

---

<sup>432</sup> Son innegables las importantes continuidades y coincidencias entre la pedagogía de Herbart y la de Dewey, como English (2013) se ha encargado de explicar y argumentar perfectamente.

<sup>433</sup> Guarro (2002, 2007), por ejemplo, ha hecho aportaciones muy atinadas acerca de cómo construir un currículum que permita una educación escolar en y para la democracia. En ese contexto, apunta a que desentrañar esa cuestión exige ir más allá de las simples invocaciones de “escuela democrática” y profundizar en lo que ello significa como forma de emancipación que se plasma en valores tales como solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia, el desarrollo sostenible, etc.

<sup>434</sup> Como afirma Uljens (2019; p. 180): “las cuestiones éticas, políticas, sociológicas, psicológicas, culturales **no son más que perspectivas sobre la escuela, no teorías educativas**”.



idea expresada por Pinar del currículo “como una conversación complicada” (Pinar, 2004, 2011), la “Teoría Itinerante del Currículo” (Paraskeva, 2016, 2017b, 2020; Paraskeva & Steinberg, 2016), con la idea foucaultiana de “currículo como genealogía” (Ball, 2017; Infinito, 2003) o, incluso con la concepción educativa de Freire. Todas estas interpretaciones alternativas de la actividad educativa, entendidas como **la incitación a pensar críticamente** (y no a ofrecer de entrada, desde el educador-emancipador, la posición crítica pre-elaborada) hubieran sido una posible salida y alternativa teórico-pedagógica a la cuestión que me ocupa: cómo reconceptualizar la idea de justicia en el marco de la educación escolar.

La posibilidad de integración con otros marcos curriculares la podemos deducir, por ejemplo, analizando el siguiente texto de Gimeno Sacristán (2005; p.109-111):

Aunque en su origen no tendrían nombre para ser identificadas, todas esas intenciones han dado lugar a **formas de reproducir seres humanos concebidos como seres deseables**, desde alguna escala de valores. La información, los valores y habilidades que adquieren los miembros de una organización social, grupo o institución **no son neutros ni resultan indiferentes, pues tienen que ver con la cohesión, supervivencia y mantenimiento de la jerarquía**. Reproducir ideas en otros, moldear sus comportamientos para ajustarlos a una norma, transmitir ideales, etc., son pulsiones básicas que los adultos ponen de manifiesto cuando tienen a su cargo seres “inmaduros”. **Partiendo de esta premisa, consideramos que la educación, como hacer y saber hacer prácticos, se nutre de las aptitudes, maneras de hacer y pulsiones de los adultos para cuidar de los menores e imponerse ante ellos, no necesariamente de forma violenta**. El internado y la escolarización ofrecieron un marco propicio para inventar procedimientos para desarrollar **técnicamente** la pulsión de “**modelar al otro**”, **marcando las líneas y depurando las prácticas que configuraron con detalle la manera de entender para qué se iba a las escuelas y qué se tendría que hacer en ellas**.

Entrelazada con la pulsión reproductora, existe otra que podemos llamar *productora*, que anima y justifica **la pulsión para influir sobre los menores como forma de hacer crecer en ellos o de crear algo nuevo a partir de su naturaleza moldeable**. El platonismo entendía que se trataba de desarrollar los gérmenes que cada ser humano llevaba dentro; el ambientalismo y la ilustración consideraron que los estímulos que nos rodean forman el nutriente que construye al ser humano; es decir, son los materiales que hacen desarrollarse a las personas hacia cotas de mayor plenitud.

Las intenciones de quienes ejercen influencias sobre los menores para que en ellos se refleje un determinado modelo de individuo, de formas de vivir y de estar en sociedad son variadas en la cultura y en cada ser humano, como variadas son las prácticas de socialización, conducción y trato a los menores. La educación real o la deseada son plurales pero **la escuela es un aparato normalizador**.

El conglomerado compuesto **por las intenciones para querer influir en otros, los planes que tenemos para ellos, el modelo de ser humano que tratamos de reproducir o de producir conforman el sentido de las acciones educativas**; delimitan el texto —el tejido, su entramado y los materiales que lo forman— que hemos creado y que vamos rehaciendo constantemente para educar, para guiar y dar contenido a la educación. Ese texto es lo que hace que las acciones con las que influimos en los menores tengan una orientación y un contenido que las caracteriza y las hace peculiares. Esta orientación de la acción no siempre es explícita, ni siempre actuamos con conciencia de servir a su consecución, sobre todo cuando se convierte en rutinaria, pero existe. **Es el texto de la reproducción, que diría Lundgren (1992) y de la producción, añadiremos nosotros. Es lo que llena un proyecto educativo —como intención— y lo que da sentido y llena sus prácticas: la realización. Ese texto es lo que nos guía, una primera concreción de la racionalidad educativa**.

Pues bien, cuando nos referimos a las influencias que se ejercen en la escolaridad, **a ese texto le hemos denominado técnicamente currículum**: lo que contiene el proyecto en sí, **los materiales de la reproducción-producción de seres humanos a través de la educación, así como la dirección para desarrollar dicho plan**. En la medida que el texto-currículum es explícito, **podemos discutirlo, diseñarlo conscientemente, elegirlo, cambiarlo, comprobar cómo se realiza, etc., pero sin olvidar**



que hay un texto-tejido encarnado y siempre real en la acción, porque el sentido, la orientación y el contenido es inherente a toda acción humana. Para darle una expresión que distinga a esta peculiaridad, hemos diferenciado el *currículum implícito u oculto del explícito*. [...] Ese texto es, a lo sumo, una especie de partitura que representa una música, pero no es música. Debe ser traducida a práctica por ejecutantes y con instrumentos apropiados; la música que suene depende de ellos.

En definitiva, **educar tiene una finalidad y de ese impulso normativo se deriva la necesidad de controlar la acción educativa, vigilando qué es lo que conseguimos con lo que hacemos, qué consecuencias tienen nuestras acciones sobre los seres en los que influimos, a qué conocimientos acceden los educandos y a cuáles no.**

**De lo que hasta aquí ha quedado dicho podemos extraer algunos principios para contextualizar unas cuantas ideas acerca de cómo enfocar un pensamiento —una teoría— sobre el sentido del objeto currículum.**

Este texto está extraído de una obra de José Gimeno Sacristán titulada “*La educación que aún es posible*”. Resulta de agradecer que, quien posiblemente sea el *alma mater*, referente principal y *fons e origo*, de la corriente de la Teoría del Currículo en España, se exprese de manera tan clara acerca de lo que realmente representa la escuela y su texto para la acción (el currículum). En el texto no hay lugar a malentendidos: **la escuela es un aparato normalizador**, un instrumento de creación y moldeamiento de seres humanos “deseados” conforme a algún valor<sup>435</sup>, conforme a una jerarquía (la sumisión de la praxis pedagógica a otras praxis sociales es evidente). Asumido eso, lo que cabe ya es sólo ver cómo se mejora, técnicamente, el resultado esperado (ver hasta qué punto esa máquina de *troquelar* humanos hace bien o mal su papel).

Se reconoce, además que, en esa concepción escolar, la violencia le es consustancias (estimo que cuando Gimeno afirma que “la educación, como hacer y saber hacer prácticos, se nutre de las aptitudes, maneras de hacer y pulsiones de los adultos para cuidar de los menores e imponerse ante ellos, no necesariamente de forma violenta” entiendo que se refiere sólo a formas *explícitamente* violentas, porque la violencia parece implícita en el conjunto de la descripción).

En mi opinión, si nos quedáramos con esa perspectiva e interpretación del sentido y relación que mantiene el currículum con la educación, me parece que lo único cierto y seguro es que la educación escolar, con esas premisas que describe Gimeno, no sólo no es

<sup>435</sup> Gimeno, establece la coetilla reproductora-productora. Pero la forma en la que interpreta la idea de “producción” implica que el educando produjese valores y actitudes que, no siendo las comunes o frecuentes en el *ethos* actual, los acabase desarrollando: “existe otra que podemos llamar productora, que anima y justifica la pulsión para influir sobre los menores **como forma de hacer crecer en ellos o de crear algo nuevo a partir de su naturaleza moldeable**”. Interpreto, por tanto, que se trata de un proceso dirigido y orientado por el educador y, en este sentido, sigue siendo reproductor. Interpretar la naturaleza del educando como “moldeable” implica un matiz de pasividad que espera a ser moldeada. El matiz de transformación implica una posición protagonista del educando, que dirige su propio proceso de autoconstrucción, en el sentido por él deseado y buscado. Esta segunda perspectiva hace mucha más justicia a la educación.

posible (como reza su título) sino que **es imposible** (y entonces, tendría que darle la razón a Ball, 2017). Me sirve para validar mi doble hipótesis de que **la escuela instruye, pero no educa** y que, atendiendo a la rigurosa, descarnada y certera descripción de Gimeno, **la escuela es constitucionalmente injusta en un sentido no sólo distributivo sino, sobre todo, educativo**. La primera parte del texto de Gimeno que reproduzco creo que, en esencia, valida la mayor parte de las ideas expresadas en esta tesis relativas a la injusticia sistémica de lo escolar.

Sin embargo, tras el reconocimiento de la pretensión normalizadora del currículo (moldeadora del humano socialmente deseado, a partir de la imposición de quien tiene la capacidad y el poder para definir el texto del currículum), Gimeno también afirma: “Ese texto es lo que nos guía, una primera concreción de la racionalidad educativa” y añade más abajo que “en la medida que el texto-curriculum es explícito, podemos discutirlo, diseñarlo conscientemente, elegirlo, cambiarlo, comprobar cómo se realiza, etc.,” **lo que induce a pensar que la posición de Gimeno es, también, en cierto modo “no afirmativa”**.

Lo que se deduce de la exposición de Gimeno es que se debe aceptar la existencia de un currículo, que reconoce del derecho de cualquier sociedad a pretender que la educación le ofrezca lo que necesita o desea, pero al remitir a la posibilidad de deliberar y discutirlo, está reconociendo la idea de que esa pretensión y el currículo no tiene por qué ser afirmado, sin más. Es esta posibilidad la que permite salvar la justicia de la educación, aun en un entorno como el que tan descarnadamente antieducativo describe Gimeno.

El texto de Gimeno lleva un segundo implícito: el papel esencial que en todo ello juega el profesorado y la importancia de su formación. La remisión a la necesidad de diferenciar entre “currículo como texto” y currículo “en acción” supone que Gimeno tiene muy claro que hay dos planos (e de las intenciones, por un lado, y el de las prácticas, por otro) que es el que puede “salvar” lo educativo en lo escolar. Y, aunque en este texto Gimeno no lo dice, entre una y otra faceta de lo escolar, media el docente y su formación.

Formación que no debe ser sólo en el sentido de capacitarlo para distribuir adecuadamente (en el sentido técnico-instruccional y equitativo) el bien que supone la educación, el currículo “dado”, sino, sobre todo, en el sentido de que se haga consciente de ese papel de intérprete del currículo, con la idea de no afirmarlo a priori y de que goce de la autonomía

suficiente como para que pueda desarrollar esa función con su alumnado, problematizándolo<sup>436</sup>.

En suma, muchas dificultades, conflictos y dilemas que señalaba en las páginas introductorias a este trabajo y que representan el “contexto” que problematiza las relaciones entre justicia y educación en el momento actual, no son absoluta y originalmente nuevos. Ni están al margen de muchas de las cuestiones y problemáticas que desde la Didáctica se vienen planteando (en relación a la educación y su justicia). En realidad, esas coordenadas de problematicidad que enuncié en su momento son el resultado de un desarrollo y devenir histórico, en el que los principales dilemas educativos ya se enunciaron y reconocieron en el momento de la conformación de los sistemas educativos en los albores de las sociedades modernas<sup>437</sup>. De ahí que la idea de conectar con una tradición de pensamiento sobre la educación de amplio y profundo arraigo (casi diríamos, fundacional) con respecto a la praxis y la reflexión pedagógica europea, que facilita una visión global e integradora del problema, pueda ser una opción válida para ofrecer respuestas, en la búsqueda de una mayor justicia en la educación.

La argumentación desplegada no debe ser entendida como una relación ingenua con la modernidad. Por el contrario, hago hincapié en una “conciencia autorreflexiva de la propia modernidad”(Heller, 1999). Veo la “modernidad” como una de las muchas formas de organizar y comprender al individuo, la sociedad y el mundo. Pero para ir más allá de las posiciones contemporáneas y desarrollar las tradiciones, **es necesaria una visión de sus supuestos fundamentales** (Paraskeva, 2016).

Estas contribuciones que, como ya indicamos, empiezan a surgir 100 años antes de que se establecieran las primeras sociedades democráticas, y que se remontaban, a su vez, a la reflexión teórica-educativa desde Platón y Aristóteles, insisto, no sólo no se han abandonado, sino que siguen estando ahí, para recordarnos qué es y qué debe entenderse por una educación justa (en los múltiples sentidos que he tratado de ir desgranando a lo largo de este trabajo).

---

<sup>436</sup> En estos momentos, esta idea cobra especial relevancia por la circunstancia de que se están revisando los planes de estudio conducentes a los títulos de maestro y maestra.

<sup>437</sup> Cambia el contexto...cambian los “contratos sociales”... pero no cambian los dilemas básicos asociados a la dificultad de educar a ciudadanos para un futuro abierto (que no puede ser pre-determinado por las circunstancias de la generación anterior), que no se conoce (pero para el que hay que preparar), al tiempo que se mantienen y renuevan las estructuras sociales vigentes.

Es muy posible que, llegado a este punto (que ya empieza a ser el punto final) puede que quien me haya estado leyendo no vea en todo esto una alternativa para reconceptualizar la idea de justicia en la educación, o que considere que el enfoque no es el adecuado. Eso me intranquilizaría, pero en todo caso, sería un motivo de un interesante debate y de discusión (una tesis es precisamente eso, una hipótesis o proposición que se expone y argumenta para su debate).

Lo que más me tranquiliza, no obstante, es que ese debate, de darse, a partir del discurso que he venido planteando (sobre todo desde el capítulo 5), giraría en torno a la cuestión de la justicia y la educación, centrado en la educación y desde la educación; de lo que ocurre en el sistema educativo, en su historia, en sus aulas...de cómo pensar una educación que pueda ser pedagógicamente más justa. He sido capaz, desde hace más de 200 páginas de no hablar de teorías de la justicia, de cuestiones sociológicas, económicas o políticas, sino de educación, de pedagogía y de didáctica, en relación con la idea de justicia. Sólo eso, para mí, significa un éxito porque demuestra que **hay un discurso, una mirada educativa sobre la justicia** (quizá la única que importa a la esencia de la justicia). Habrá que seguir explorándola.

## Referencias

- Adams, M. (2014). Social Justice and Education. En M. Reisch (Ed.), *Routledge International Handbook of Social Justice* (pp. 249-268). Routledge.
- Adams, M. (2016). Pedagogical foundations for Social Justice Education. En M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed., pp. 56-94). Routledge.
- Adams, M. (2022). Roots of Social Justice Pedagogies in Social Movements. En T. Chapman & N. Hobbel (Eds.), *Social justice pedagogy across the curriculum: The practice of freedom* (2nd ed., pp. 57-83). Routledge.
- Adams, M., Bell, L. A., Goodman, D. J., & Joshi, K. Y. (2016). Teaching for diversity and social justice. En *Teaching for Diversity and Social Justice* (Third). Routledge / Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315775852>
- Allen, A. (2013, abril 17). *Foucault, disciplinary power and the dangerous remainder*. Social Theory Applied. <https://socialtheoryapplied.com/2013/04/17/foucault-disciplinary-power-and-the-dangerous-remainder/>
- Allen, A. (2014). *Benign Violence. Education in and beyond the Age of Reason*. Palgrave MacMillan.
- Allen, A. (2018). The End of Education: Nietzsche, Foucault, Genealogy. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(1), 47-65.
- Alonso, L. E., & Fernández Rodríguez, C. J. (2018). *Poder y sacrificio. Los nuevos discursos de la empresa*. Siglo XXI. <https://doi.org/10.5209/CRLA.60704>
- Álvarez Uría, F. (1994). La cuestión del sujeto (prólogo). En M. Foucault (Ed.), *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Álvarez-Uría, F., & Várela, J. (1999). Introducción a un modo de vida no fascista. En M. Foucault (Ed.), *Estrategias de poder. Obras esenciales: Vol. II*. Paidós.
- Angulo, J. F. (1989a). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la Escuela*, 7, 23-36.
- Angulo, J. F. (1989b). Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum. *Investigación en la Escuela*, 8, 15-26.
- Angulo, J. F. (1990). Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 11, 39-49.
- Annas, J. (1981). *An introduction to Plato`s Republic*. Clarendon Press.
- Anyon, J. (2009). Critical pedagogy is not enough: Social justice education, political participation, and the politicization of students. En M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 389-393). Routledge.

- Apple, M. W. (2000). *Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge / Taylor & Francis.
- Apple, M. W. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. RotledgeFalmer (Taylor & Francis Group).
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge / Taylor & Francis.
- Apple, M. W. . (2011). Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222-234.
- Arendt, H. (1996). *Entre el Pasado y el Futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Arendt, H. (2018). *La condición humana*. Paidós.
- Balibar, É. (2017). *La igualibertad*. Herder.
- Ball, S. (2000). Performativities and fabrications in the Education Economy: Towards the Performance Society? *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, XV(37), 87-104.
- Ball, S. (2013). *Foucault, power, and Education*. Routledge / Taylor & Francis.
- Ball, S. (2017). *Foucault as educator*. Springer.
- Ball, S., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54, 85-96.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético . Sobre las formas del aprender. *Enrabonar*, 31, 9-33.
- Bárcena, F. (2006). Acerca de una pedagogía de la existencia. La filosofía de la educación y el arte de vivir. *Aloma. Revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport*, 19, 245-262.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bárcena, F. (2016). Friedrich Nietzsche : Sobre la Educación. Una consideración intempestiva. *Teoría de la Educación*, 28(2), 113-138.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación*, 30(2), 73-108.
- Bárcena, F. (2020). A modo de presentación: Antiguas enseñanzas. En *El filósofo, el psicólogo y el maestro: Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault*. Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2021). En la casa del deseo. Prefacio In the house of desire. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 181-190.
- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

- Barozet, E., Sainsaulieu, I., Cortesero, R., & Meló, D. (2022a). General Introduction: Multidisciplinary Models and Trial-and-Error Sociology. En E. Barozet, I. Sainsaulieu, R. Cortesero, & D. Meló (Eds.), *Where Has Social Justice Gone? From Equality to Experimentation* (pp. xxxv-lvii). Palgrave-McMillan.
- Barozet, E., Sainsaulieu, I., Cortesero, R., & Meló, D. (2022b). *Where Has Social Justice Gone? From Equality to Experimentation* (E. Barozet, I. Sainsaulieu, R. Cortesero, & D. Meló, Eds.). Palgrave-McMillan.
- Barry, B. (2005). *Why Social Justice Matters*. Polity Press.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Beck, U. (2001). Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política. En A. Giddens & W. Hutton (Eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Tusquets.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Polity Press.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago UNiversity Press.
- Becker, G. S. (1996). *Accounting for Tastes*. Harvard University Press.
- Belavi, G., & Javier Murillo, F. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.3.001>
- Belenguer, E. (1990). Reflexiones históricas y filosóficas en torno a los estudios pedagógicos en España. *Jornadas sobre la Reforma de los Estudios Universitarios de Educación*, 19-34.
- Belenguer, E., & González Luis, M. L. (1988). Dios, método y orden: Comenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional. *Historia de la Educación*, 7, 123-135.
- Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Universidad de Valencia.
- Benadusi, L. (2002). Equity and Education. En W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In Pursuit in Equity in Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Benner, D. (1979). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Praxis*, 7, 485-497.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. *Revista de Educación*, 292, 7-36.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* (2nd ed.). Juventa Verlag.



- Benner, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Benner, D. (2005). Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 563-575. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0159-5>
- Benner, D. (2009a). La estructura de la formación general en el currículo básico de los sistemas educativos modernos. Una propuesta de encuadramiento teórico-educativo de PISA. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-18.
- Benner, D. (2009b). Moralische Erziehung und Bildung der Moral. *Topologik – International Journal of Philosophie, Educational and Social Sciences*, 6, 114-121.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Benner, D. (2018). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. *Erziehungswissenschaft*, 56, 9-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.01>
- Benner, D., & Stepkowski, D. (2011). Warum Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann. *Topologik – International Journal of Philosophie, Educational and Social Sciences*, 10, 93–117.
- Benner, D., & Stepkowski, D. (2012a). Die Höhle als Metapher zur Beschreibung von Bildungsprozessen. Eine Studie zur Transformation von Platons Höhlengleichnis in Bildungstheoretisch Relevanten Diskursen. En *Bildung und kompetenz: Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung* (pp. 45-66). Ferdinand Schöningh.
- Benner, D., & Stepkowski, D. (2012b). Educational Studies. *Topologik – International Journal of Philosophie, Educational and Social Sciences*, 12, 87-104. <https://doi.org/10.1080/00131946.2015.1100921>
- Benner, D., & Stepkowski, D. (2013). Allgemeine Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Forschung. *Topologik – International Journal of Philosophie, Educational and Social Sciences*, 14, 97–114. [http://www.topologik.net/D.\\_Benner\\_D.\\_Stepkowski\\_Topologik\\_Issue\\_n.14\\_2013.pdf](http://www.topologik.net/D._Benner_D._Stepkowski_Topologik_Issue_n.14_2013.pdf)
- Bercuson, J. (2014). *John Rawls and the History of Political Thought. The Rousseauvian and Hegelian Heritage of Justice as Fairness*. Routledge.
- Bergua, J. A. (2021, octubre 5). ¿Educación? No, gracias. *Público*. <https://blogs.publico.es/juegos-sin-reglas/2021/10/05/educacion-no-gracias/>
- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza Editorial.
- Berlin, I. (2014). *Las ideas políticas en la era romántica. Surgimiento e influencia en el pensamiento moderno*. Fondo de Cultura Económica.



- Berlin, I. (2017). *La traición de la libertad. Seis enemigos de la libertad humana*.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Moarata.
- Bey, F. N. (2021). Justicia y educación en la interpretación de Gadamer de la República de Platón en Platos Staat der Erziehung. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 54(2), 421-445. <https://doi.org/10.5209/asem.78471>
- Biesta, G. (2002). How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern education ideal. *Jornal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Biesta, G. (2005). Against learning Reclaiming a language for education in an age of learning The language of education. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66. <http://www.learnirect.co.uk/personal>;
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Routledge.
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374-392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2020a). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2020b). Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1011-1025. <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>
- Blaug, M. (1970). *An Introduction to the Economics of Education*. Allan Lane The Penguin Press.
- Boal, A. (2009). *Teatro do Oprimido (2ª)*. Civilização Brasileira.
- Bobbio, N. (1989). *Liberalismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós Ibérica.
- Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (I. Bogotch & C. M. Shields, Eds.; Vol. 1). Springer.
- Bolívar, A. (1999). El currículo como un ámbito de estudio. En J. M. Escudero Muñoz (Ed.), *Diseño, desarrollo e Innovación del currículo* (pp. 27-34). Síntesis.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículo : de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.  
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2015a). Didáctica y curriculum: campos disciplinares. En J. Domingo Segovia & Pérez Ferra. M. (Eds.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica* (pp. 21-34). Pirámide.
- Bolívar, A. (2015b). The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.  
<https://doi.org/10.1177/1474904115592496>
- Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de educación*, 330, 59-82. [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re330/re330\\_04.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re330/re330_04.html)
- Bonal, X., & Scandurra, R. (2020). *Equidad y Educación en España*.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22431.71844>.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2ª). Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2ª). epublibre.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Edición Popular.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The Problem with Human Capital Theory—A Marxian Critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74-82.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. Haymarket Books.
- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford.
- Brighouse, H., Tooley, J., & Howe, K. R. (2010). *Educational Equality* (G. Haydon, Ed.). Continuum.
- Brighouse, H., & Unterhalter, E. (2010). Education for primary goods or for capabilities? En *Measuring Justice* (pp. 193-214). Cambridge University Press.
- Brown, L. (1985). *Justice, morality and Education. A new focus in ethics in education*. MacMillan.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructivism*. Routledge.
- Butin, D. (2006). Putting Foucault to work in educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 371-380.
- Buxarráis, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227. <https://doi.org/10.14201/3218>
- Buxarráis, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad: un cambio de paradigma en educación. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 43, 53-65.

- Buxarras, M. R., & Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 320-335.
- Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C., & Zamora, B. (2011). La desigualdad legítima de la escuela justa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, 307-335.
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica : La LOGSE de 1990 frente a La LGE de 1970. *Tempora*, 147-181.
- Cabrera Montoya, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE a la LOMCE. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171.  
<https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14991>
- Canales Serrano, A. F. (2013). La modernización del Sistema educativo español, 1898-1936. *Bordon*, 65(4), 105-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65400>
- Capeheart, L., & Milovanovic, D. (2020). *Social Justice*. Rutger University Press.
- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 63-73. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.06>
- Castro-Gómez, S. (2013). La educación como antropotecnia. En AA. VV. (Ed.), *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (2ª, pp. 9-16). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP - Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Chamberlain, N. W. (1972). Second Thoughts on the Concept of Human Capital. En R. Marschal & R. Perlman (Eds.), *An Anthology of Labor Economics: Radings and Commentary* (pp. 743-748). John Wiley & Sons.
- Checchi, D. (2006). *The Economics of Education. Human Capital, Family Background ans Inequality*. Cambridge University Press.
- Clark, A. (2000). *Signaling and screening in a transition economy: Three empirical models applied to Russia* (N.º 03). Herriot-Watt University CERT.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. En A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change: Vol. I* (pp. 445-467). Springer.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Lahann, R., Shakman, K., & Terrell, D. (2009). Teacher education for social justice: Critiquing the critiques. En W. Ayres, T. Quinn, & D. Stowall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 625-639). Routledge.
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: Lifelong learning as social control. *British Education Research Journal*, 25(4), 479-499.
- Cohen, E. G. (2000). Equitable classrooms in a changing society. En M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 265-284). Springer.

- Cohen, G. (1993). Equality of What? On Welfare, Goods, and Capabilities. En M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Cohen, R. L. (Ed.). (1986a). *Justice. Views from the Social Sciences*. Plenum Press.
- Cohen, R. L. (1986b). *Justice. Views from the Social Sciences* (R. L. Cohen, Ed.). Plenum Press.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Inter-university Consortium for Political and Social Research.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa.
- Comisión Europea. (2022). *Caminos hacia el éxito escolar: La Comisión presenta medidas concretas para mejorar los resultados educativos*. <https://www.cde.ual.es/caminos-hacia-el-exito-escolar-la-comision-presenta-medidas-concretas-para-mejorar-los-resultados-educativos/>
- Connell, R. W. (1997). *La justicia curricular*. Morata.
- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Experiencia y educación* (J. Contreras Domingo & N. Pérez de Lara, Eds.). Morata.
- Copleston, F. (1983). *Historia de la Filosofía II: De San Agustín a Escoto*. Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2004). Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California's Public Schools. *Teachers College Record*, 106(10), 1936-1966.
- De Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges. *Review of Educational Research*, 30(1), 45-89.
- De Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (B. De Sousa Santos & M. P. Meneses, Eds.). Akal.
- Deacon, R. (2006). From Confinement to Attachment: Michel Foucault on the Rise of the School. *The European Legacy*, 11(2), 121-138.  
<https://doi.org/10.1080/10848770600587896>
- del Valle, J. (2000). La autonomía de las sombras: Platón, los poetas y el arte. En M. Giusti (Ed.), *La filosofía del S. XX: balance y perspectivas*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Deleuze, G. (1999). *Foucault*. Paidós Ibérica.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1973). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia I* (Barcelona). Paidós Ibérica.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II*. Pre-Textos.  
<https://doi.org/1>
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Editorial Anthropos.

- Dewey, J. (2008). *Moral principles in Education*. Project Gutenberg (con permiso de The Riverside Press CAMBRIDGE, MASSACHUSETTS).
- Díaz Torres, J. M. (2004). *Análisis y perspectivas filosóficas, epistemológicas e históricas de la contemporaneidad desde un discurso crítico-pedagógico*. Universidad de La Laguna.
- Díez Palomar, J., & Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Dilthey, W. (1956). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza Editorial.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. GEDISA.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RASO.2007.v16.9968](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968)
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2019). La doble mutación de la escuela. En C. Gerleto, D. Gurvich, P. Núñez, & L. Litichever (Eds.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 71-93). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Dubet, F. (2022). Foreword. En E. Barozet, I. Sainsaulieu, R. Cortesero, & D. Meló (Eds.), *Where Has Social Justice Gone? From Equality to Experimentation* (pp. v-xv). Palgrave-McMillan.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y Sociología*. Altaya.
- Dworkin, R. (1977). *Taking Rights Seriously*. Duckworth.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.
- Elster, J. (1994). *Justicia local*. GEDISA.
- Elster, J. (1996). Estudio empírico de la justicia. En D. Miller & M. Walzer (Eds.), *Pluralismo, justicia e igualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (1997). More than enough\_A review of «Accounting for Tastes» by Gary S. Becker. *The University of Chicago Law Review*, 64(2), 749-764. <https://doi.org/10.1242/jcs.01012>
- English, A. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1176/pn.39.2.0031b>
- Erice, F. (2020). *En defensa de la razón. Contribución a la crítica del posmodernismo*. Siglo XXI editores.
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (J. M. Escudero, Ed.). Síntesis.
- Esteban, F., & Buxarrais, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 91-108. <https://doi.org/10.14201/3074>

- Estébanez, E. G. (1990). La virtud de la justicia. En *Suma de Teología: Vol. III* (pp. 457-469). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Esteve, J. M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En V.V. A.A. (Ed.), *Teoría de la educación. El problema de la educación*. Límites.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157511>
- Farrell, J. P. (2013). Equality of Education: Six Decades of Comparative Evidence Seen from a New Millennium. En R. F. Arnove, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative Education The Dialectic of the Global and Local*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fernández Enguita, M. (1986). Introducción. En *Comenius. Didáctica Magna*. Akal.
- Fernández Enguita, M. (2006). Iguales, ¿Hasta donde? Complejidades de la justicia educativa. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.
- Fernández Enguita, M., & Levin, H. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de Educación*, 289, 49-64.
- Fernández, J. A. (2000). El descubrimiento de la educación permanente. *Educación XXI*, 3(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.403>
- Fernández-Mellizo, M., & Martínez-García, J. S. (2016). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 267-287. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>
- Ferrater Mora, J. (1982). Justicia. En *Diccionario de Filosofía*. Alianza Editorial.
- Finkielkraut, A. (1998). *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*. Anagrama.
- Fiori, E. M. (2012). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire (Ed.), *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fleischacker, S. (2004). *A Short History of Distributive Justice*. Harvard University Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fornet-Betancourt, R., Becker, H., Gomez-Müller, A., & Gauthier, j. d. (1987). The ethic of care for the self as a practice of freedom: an interview with Michel Foucault on January 20, 1984. *Philosophy & Social Criticism*, 12(2-3), 112-131. <https://doi.org/10.1177/019145378701200202>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1999a). *Estética, ética y hermeneútica*. Paidós.



- Foucault, M. (1999b). ¿Qué es la Ilustración? En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 335-353). Paidós.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder (Postscriptum). En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-260). Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2001). Post Scriptum. Entrevista a Foucault sobre la genealogía de la ética. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 261-300). Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France 1975-1976*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la Biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Seuil/Gallimard.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a). *Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber* (31ª). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007b). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad\_\_El gobierno de sí y de los otros II\_Curso en el Collège de France 1983-1984*. Fondo de Cultura Económica.
- Frankfurt, H. G. (2006). *Taking ourselves seriously & Getting it Right* (D. Satz, Ed.). Stanford University Press.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the «Postsocialist» Condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *¿Redistribucion o Reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 17-88). Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Titivillus-epublicre.
- Fraser, N. (2019). *The Old is Dying and the New Cannot Be Born*. Verso.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribucion o Reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Freire, P. (1991). *Los educadores de la calle. Una aproximación crítica* (3ª). UNICEF.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Galerna.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía Del Oprimido*. Siglo XXI.
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and freedom*. The University of Chicago Press.
- Friedman, M., & Friedman, R. (1983). *Libertad de elegir*. Ediciones Orbis.
- Fuentes Megías, F. (2017). Filósofos, psicagogos, parresiastas...¿impostores? *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, 2, 195-217. <https://doi.org/10.5281/zenodo.804736>
- Fuentes Megías, F. (2020). *El filósofo, el psicagogo y el maestro: Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault*. Miño y Dávila.
- Fullat, O. (1978). *Filosofías de la educación*. CEAC.
- Fullat, O. (1990). Heurística de Telos de la Paideia. *Revista española de pedagogía*, 48(185), 25-52.
- Gadamer, H. G. (1985). Plato und die Dichter. En *Hans Georg Gadamer Gesammelte Werke (GW 5) Griechische Philosophie I* (pp. 187-211). Mohr-Siebeck.
- Gadamer, H. G. (2001). Education is self-education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529-538. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00243>
- Gadamer, H.-G. (1934). *Plato und die Dichter*. Vittorio Klostermann Verlag.
- Gadamer, H.-G. (1985). Platos Staat der Erziehung. En *Hans Georg Gadamer Gesammelte Werke (GW 5) Griechische Philosophie I* (pp. 249-262). Mohr-Siebeck.
- Gadamer, H.-G. (2011). La educación es educarse. *Revista de Santander*, 6, 90-99.
- Gadamer, H.-G., & Mejía, J. M. (Trad. ). (1991). Platón y los poetas. *Estudios de Filosofía*, 3, 87-108.  
[https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios\\_de\\_filosofia/article/view/339708](https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/339708)
- Gallagher, M. (2013, abril 4). *Using Foucault un school research: Thinking beyond the Panopticon*. Social Theory Applloed. <https://socialtheoryapplied.com/2013/04/04/using-foucault-in-school-research-thinking-beyond-the-panopticon/>
- Gamoran, A., & Long, D. A. (2006). *Equality of Educational Opportunity: A 40-Year Retrospective*. <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>
- García, J. S. M., & Molina, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers*, 104(2), 279-303.  
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2574>
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Paidós.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Giménez, J. A. (2010). La dialéctica platónica como modelo. *Revista de Filosofía*, 66, 63-77.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Grupo Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos : obsesión por la eficiencia*. Morata.



- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Podere inestables en educación*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria : entre la política educativa y la práctica escolar* (J. Gimeno Sacristán, Ed.). Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1983). *Le enseñanza: su teoría y su práctica* (J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez, Eds.). Akal.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6ª edición). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. The Continuum International.
- Goldberger, N. R., Tarule, J. M., Clinchy, B. M., & Belenky, M. F. (1996). *Knowledge, Difference, and Power* (N. R. Goldberger, J. M. Tarule, B. M. Clinchy, & M. F. Belenky, Eds.). Basic Books.
- Gómez Orfanel, G. (1976). Panorama de las tendencias educativas del S. XX. *Revista de Educación*, 242(Enero-Febrero), 5-22.
- González, M. T., Nieto, J. M., & Portela, A. (2006). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y Procesos* (M. T. González, Ed.). Pearson-Prentice Hall.
- Gorard, S. (2000). *Education and Social Justice*. University of Wales Press.
- Gorard, S., Smith, E., Greger, D., & Meuret, D. (2010). *Equity in Education. An international Comparison of Pupil Perspectives*. Palgrave MacMillan.
- Gordon, C. (2009). Foreword: Pedagogy, Psychagogy, Demagogy. En M. Peters, A. Besley, M. Olssen, S. Maurer, & S. Weber (Eds.), *Governmentality Studies in Education* (pp. xi-xxv).
- Gorski, P. C., & Pothini, S. G. (2018). Case Studies on Diversity and Social Justice Education. En *Case Studies on Diversity and Social Justice Education*. <https://doi.org/10.4324/9781351142526>
- Grinberg, S. (2013). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En AA. VV. (Ed.), *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (2ª, pp. 61-80). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP - Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia: Por un cambio de la cultura escolar*. Octaedro.
- Guarro, A. (2007). Los valores institucionales de una escuela democrática. En A. Bolívar & A. Guarro (Eds.), *Educación y cultura democrática*. Wolters Kluvers España.

- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. Routledge.
- Gutman, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa (II). Crítica de la razón funcionalista*. Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (1993). Modernity - An Incomplete Project. En T. Docherty (Ed.), *Postmodernism. A Reader* (pp. 98-109). Routledge.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa (I). Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Hayek, F. A. (1982). *Law, Legislation and Liberty. A new statement of the liberal principles of justice and political economy*. Routledge.
- Hayek, F. A. (2010). *Principios de un orden social liberal*. Unión Editorial.
- Healy, T., & Istance, D. (2002). International Equity Indicators in Education and Learning in Industrialized Democracies. En W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In Pursuit in Equity in Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Heller, A. (1999). *A theory of modernity*. Columbia University Press.
- Herbart, J. F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Schöningh.
- Herbart, J. F. H. (1924). *Bosquejo para un curso de pedagogía (Traducido por Lorenzo Luzuriaga)* (2ª). Ediciones de La Lectura.
- Hopman, S., & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 9-36.
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27007. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press.
- Hoskins, K. (2001). Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado. En S. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (4ª, pp. 33-58). Morata.
- Hunter, I. (1996). Assembling the school. En A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 143-166). The University of Chicago Press.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (Eds.). (2002). *In Pursuit of Equity in Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Infito, J. (2003). Ethical Self-Formation. A Look at the Later Foucault. *Educational Theory*, 53(2), 155-171. <https://doi.org/10.3366/nfs.2003.008>

- Jackson, B. (2005). The Conceptual History of Social Justice. *Political Studies Review*, 3(3), 356-373. <https://doi.org/10.1111/j.1478-9299.2005.00028.x>
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jaeger, D., & Page, M. (1996). Degrees matter: New evidence on sheepskin effects in the returns to education. *Review of Economics and Statistics*, 76(4), 733-739.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega (Libro III) (15ª)*. Fondo de Cultura Económica.
- Janmaat, J. G., Duru-Bellat, M., Green, A., & Mahaut, P. (2013). The Dynamics of school outcomes of Education systems. En J. G. Janmaat, M. Duru-Bellat, A. Green, & P. Mahaut (Eds.), *Palgrave Macmillan*. Palgrave MacMillan.
- Jensen, A. Robert. (1998). *The g Factor: the Science of Mental Ability*. Praeger.
- Joldersma, C. W. (2011). Education: Understanding, Ethics, and the Call of Justice. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 441-447.
- Jolls, C., Sunstein, S. R., & Thaler, R. (1998). A behavioral approach to law and economics. *Stanford Law Review*, 50(5), 1471-1550.
- Jordan, E. (1992). Down the road, or history rehearsed. En F. Barker, P. Hulme, & M. Iversen (Eds.), *Postmodernism and the re-reading of modernity* (pp. 159-179). Manchester University Press.
- Kant, I. (1985). *Pedagogía*. Akal.
- Kemp, P. (2010). *Citizen of the world: The cosmopolitan ideal for the twenty-first century*. Humanity Books.
- Labaree, D. F. (2005). Life on the margins. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 186-191. <https://doi.org/10.1177/0022487105275916>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Latorre, B. Z., Pérez, V. G., & Calandín, J. G. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educacion*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>
- Lawson, H., Boyask, R., & Waite, S. (2013). Construction of difference and diversity within policy and practice in England. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 107-122.
- Lazaroiu, G. (2013). Besley on Foucault's Discourse of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(8), 821-832.
- Leask, I. (2012). Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(SUPPL. 1), 57-73. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00774.x>

- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949-968.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Titivillus-epublicre.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (6ª). Ediciones Sígueme.
- Lizcano, E. (1999). La metáfora como analizador social. *Empiria-Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(Separata), 29-60.
- Love, B. J. (2000). Developing a liberatory consciousness. En M. Adams, W. J. Blumenfeld, H. W. Castañeda, M. L. Hackman, M. L. Peters, & X. Zúñiga (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (2nd ed., pp. 599-603). Routledge.
- Lübbe, H. (1979). Holzwege der Kulturrevolution. *Mut zur Erziehung*, 107-120.
- Luengo Navas, J., & Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153. [www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)
- Lupton, R., & Hempel-Jorgensen, A. (2012). The importance of teaching: Pedagogical constraints and possibilities in working-class schools. *Journal of Education Policy*, 27(5), 601-620. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710016>
- Luzuriaga, L. (1951). *La pedagogía contemporánea* (4ª). Losada.
- Luzuriaga, L. (1971). *Historia de la educación y la Pedagogía*. Editorial Losada.
- Liotard, J. (1991). *La condición postmoderna\_ informe sobre el saber*. Teorema.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Crítica.
- Magris, C. (1999). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Titivillus.
- Mallart, J. (2000). Didáctica: del curriculum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217(septiembre-diciembre), 417-438.
- Marín, D. L., & Noguera, C. E. (2013). Educar es gobernar. En AA. VV. (Ed.), *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (2ª, pp. 127-151). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP - Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Marquard, O. (2000). *Apología de lo contingente*. Alfons el Magnànim.
- Marrero Acosta, J., & Sosa Alonso, J. J. (2020). Apuntes para una teoría de la formación. *Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 33, 15-30. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.02>
- Marshall, A. (2013). *Principles of economics* (8th ed.). Palgrave MacMillan.
- Marshall, C., & Anderson, A. I. (2009). *Activist educators*. Routledge.
- Martín López Calva, J. (2009). Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de la pluralidad e

- incertidumbre del mundo actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 185-199.
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.
- Martínez Martín, M., Esteban Bara, F., & Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, EXTRAORDIN*, 95-113.
- Martínez-García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 19-28.  
<http://webpages.ull.es/user/josamaga/clase-genero->
- Martínez-García, J. S., & Merino, R. (2011). Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Tempora*, 14, 13-37.
- Marton, F. (1975). What does it take to learn? . En N. Entwistle & D. Hounsell (Eds.), *How Students Learn*. Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.
- McClintock, R. (1971). Toward a Place for Study in a World of Instruction. *Teaches College Record*, 73(2), 161-206.
- McClintock, R. (2012). *Enough: A Pedagogic Speculation*. The Reflective Commons-Collaboratory for Liberal Learning.
- McClintock, R. (2016). *Formative Justice : The Regulative Principle of Education*.
- McClintock, R. (2017). Dewey in His Skivvies , Annotated : The Trouble with Reconstruction. *Educational Theory*, 67(5), 1-61.
- McClintock, R. (2019). *Formative Justice*. The Reflective Commons-Collaboratory for Liberal Learning. <http://www.educationalthought.org/files/formative-justicemclintock.pdf>.
- McDonald, M., & Zeichner, K. M. (2009). Social justice teacher education. En W. Ayres, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 595-610). Routledge.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Survey*, 20(3), 387-418.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Proa.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Mélich, J. C. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, 20, 313-331.  
<https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373/384032>
- Mélich, J. C., & Bárcena Orbe, F. (1999). La palabra del otro: una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, 57, 465-484.

- Mendoza, D. C. (2022). ¿Cómo entender y promover Justicia Social en Educación? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 829-853.
- Mensa Valls, J. (2014). Platón y Sócrates, psicagogos. Las “palabras mágicas” de Sócrates y la cura del alma. *Apeiron. Estudios de Filosofía*, 1, 242-268.
- Menze, C. (1980). Formación. En J. Speck & G. Wehle (Eds.), *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Ed. Herder.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta - Agostini.
- Meuret, D. (2001). A System of Equity Indicators for Educational Systems. En W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In Pursuit in Equity in Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Harvard University Press.
- Miller, D., & Walzer, M. (1995). *Pluralismo, justicia e igualdad* (D. Miller & M. Walzer, Eds.). Fondo de la Cultura Económica de Argentina.
- Miller, D., & Walzer, M. (Eds.). (1996). *Pluralismo, justicia e igualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (7ª). Juventa.
- Moore, T. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Editorial.
- Moral Santaella, C. (2022). Successful school leadership for social justice in Spain. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 72-85. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0086>
- Morey, M. (2008). Introducción: la cuestión del método. En *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 9-44). Paidós / I.C.E.-U,A.B.
- Mouffe, Ch. (2003). *La paradoja democrática*. Gedisa.
- Murillo, F. J., & Castilla, R. H. (2011). Trabajar por la Justicia Social desde la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(4), 3-6. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/editorial.pdf>
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Electrónica ...*, 9(4), 8-23. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3932634.pdf>
- Negrín Fajardo, O., & Vergara Ciordia, J. (2001). *Historia de la educación*. UNED.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Pre-Textos.
- Norris, C. (1998). El escepticismo postmoderno y el alejamiento de la verdad. En R. M. Rodríguez Magda & M. África Vidal (Eds.), *Y después del postmodernismo ¿qué?* Anthropos.
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of «Social Justice» in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- North, C. (2008). What is all this talk about “social justice”? Mapping the terrain of education’s latest catchphrase. *Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206.



- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las Fronteras de la justicia : consideraciones sobre la exclusión / Martha C. Nussbaum*.
- Nussbaum, M. C. (2010a). *Not for profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010b). *Sin fines de lucro*. Katz discusiones.
- Nussbaum, M. C. (2011a). *Creating capabilities, The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011b). Foreword. En I. M. Young (Ed.), *Responsibility for justice* (pp. ix-xxv). Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Olssen, M. (2009). Invoking democracy: Foucault's conception (with insights from Hobbes). En M. A. Peters & A. C. Besley (Eds.), *Why Foucault? new directions in educational research*. Peter Lang.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Ortega Ruíz, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Ortega Ruíz, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *EDETANIA*, 13-32.
- Ortega Ruíz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 243-264.
- Ortega Ruíz, P. (2017). La Educación es un encuentro con el otro. *Revista Virtual REDIPE*, 8, 25-36.
- Ortega Ruíz, P. (2020). La otra educación moral. *Revista Virtual REDIPE*, 9(5), 24-35.
- Ortega Ruíz, P. (2021). La mirada compasiva The compassionate look. *Revista Virtual REDIPE*, 10(8), 32-42.
- Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo. *Revista Espanola de Pedagogia*, 80(282), 233-249. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>
- Ortega y Gasset, J. (1964). Pedagogía General derivada del fin de la educación, de J. F. Herbart. En *Obras completas de José Ortega y Gasset-Tomo VI* (Sexta, pp. 265-291). Revista de Occidente.
- Pagden, A. (2002). *La Ilustración y sus enemigos. Dos ensayos sobre los orígenes de la modernidad*. Península.

- Papastephanou, M. (2021). And that's not all: (sur)faces of justice in philosophy of education. *Philosophies*, 6(1). <https://doi.org/10.3390/philosophies6010010>
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. Palgrave-McMillan.
- Paraskeva, J. M. (2016). *Curriculum Epistemicide. Towards an Itinerant Curriculum Theory*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2017a). Itinerant Curriculum Theory Revisited on a Non-Theoricide Towards the Canonicide: Adressing the «Curriculum Involution». *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12(1), 1-43. <https://doi.org/10.14288/jaaacs.v12i1>
- Paraskeva, J. M. (2017b). *Towards a Just Curriculum Theory. The Epistemicide*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2020). *Curriculum and the Generation of Utopia. Interrogating the Current State of Critical Curriculum Theory*. Routledge.
- Paraskeva, J. M., & LaVallee, T. (2015). *Transformative Researchers and Educators for Democracy. Dartmouth Dialogues* (J. M. Paraskeva & T. la Vallee, Eds.). Sense Publisher.
- Paraskeva, J. M., & Steinberg, S. (2016). *Curriculum. Decanonizing the field* (J. M. Paraskeva & S. R. Steinberg, Eds.). Peter Lang.
- Pérez Ferra, M., Rivas Flores, I., Quijano López, R., & Leite Méndez, A. (2018). Estado actual de la Didáctica General: vicisitudes y controversias. *Educatio Siglo XXI*, 36(3 Noviembr), 299-318. <https://doi.org/10.6018/j/350011>
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 66-70.
- Pérez Gómez, A. I. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. (pp. 95-108). Morata.
- Peukert, H. (1987). Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. En J. E. Pleines (Ed.), *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie* (pp. 69-88). Königshausen + Neumann.
- Pignatelli, F. (2002). Mapping the Terrain of a Foucauldian Ethics: A response to the surveillance of schooling. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 157-180.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlabum Associates, Inc.
- Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies*. Palgrave-Macmillan.
- Pinar, W. F. (2015). Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity. En *Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity*. <https://doi.org/10.4324/9781315752594>



- Platón. (1985). *Diálogos I. Apología-Critón-Eutifrón-Ion-Lisis-Cármides-Hippias Menor-Hippias Mayor-Laques-Protágoras* (J. Calonge Ruiz, E. Lledó Íñigo, & C. García Gual, Eds.). Editorial Gredos.
- Price, T. A. (2017). Welcome to the new taylorism\_ Teacher education meets itinerant curriculum theory. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12(1), 1-12.
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). *Reinventing the curriculum. New trends in curriculum olicy and practice*. (M. Priestley & G. Biesta, Eds.). Bloomsbury.
- Psacharopoulos, G. (1979). On the weak versus strong version of the screening hypothesis. *Economic Letter*, 4(2), 181-185.
- Puelles Benítez, M. de. (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revista de Educación, Extraordinario*, 7-36.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Raphael, D. D. (2001). *Concepts of Justice*. Oxford University Press.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Fondo de la Cultura Económica.
- Rawls, J. (2002). *La Justicia como Equidad. Una Reformulación*. Paidós.
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. En C. Sabbahg & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 349-367). Springer.
- Revel, J. F. (1988). *El conocimiento inutil*. Jandepora.
- Ritchie, S. (2012). Incubating and sustaining: How teacher networks enable and support social justice education. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 120-131.  
<https://doi.org/10.1177/0022487111428327>
- Rodríguez-Gallego, M. R., & Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado*, 19(1), 314-333.  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART14.pdf>
- Roemer, J. E. (1996). *Theories of Distributive Justice*. Harvard University Press.
- Román Pérez, M., & Moreno Olmedilla, J. M. (1990). Educación comprensiva: conceptualización y contextos. En M. Román Pérez (Ed.), *Educación comprensiva: Nuevas perspectivas*. Cincel.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad*. UNIPE-Editorial Universitaria.
- Roth, K., & Gur-Ze'Ev, I. (2007). *Education in the Era of Globalization* (K. Roth & I. Gur-Ze'Ev, Eds.). Springer.

- Rousseau, J. J. (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Calpe.
- Rozas, C. (2007). The possibility of justice: The work of Paulo Freire and difference. *Studies in Philosophy and Education*, 26(6), 561-570. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9065-z>
- Runge, A. (2014). Las bases antropológico-pedagógicas de la pedagogía general de Dietrich Benner. En D. E. Paredes Oviedo (Ed.), *Los filósofos y la educación. Formación, Didáctica y Filosofía de la Educación* (pp. 151-175). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A., & Garcés Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://doi.org/10.21500/22563202.577>
- Runge, A., & Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 75-96.
- Sabán, C. (2009). «Educación Permanente» y «Aprendizaje Permanente»: Dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 203-230.
- Sabbagh, C., & Schmitt, M. (2016). *Handbook of Social Justice Theory and Research* (C. Sabbagh & M. Schmitt, Eds.). Springer.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in finland*. Teacher College Press.
- Sahlberg, P., Hasak, J., & Rodriguez, V. (2017). *Hard Questions on Global Educational Change*. Teachers College Press.
- Sainsaulieu, I. (2022). Postscript: Social Justice Is Relatively Useful. En E. Barozet, I. Sainsaulieu, R. Cortesero, & D. Meló (Eds.), *Where Has Social Justice Gone? From Equality to Experimentation* (pp. 335-339). Palgrave-McMillan.
- Sánchez-Santamaría, J., Gracia, M., & Vila, B. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104. [www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice* (Second). Cambridge University Press.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?* Penguin Random House.
- Sardoč, M. (2021). The impacts of neoliberal discourse and language in education: Critical perspectives on a rhetoric of equality, well-being, and justice. En *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice*. Rotledge / Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780367815172>
- Schaffar, B., & Uljens, M. (2015). Paradoxical Tensions between Bildung und Ausbildung in Academia: Moving within or beyond the Modern Continental Tradition? En E. Westergaard & J. Wiewiura (Eds.), *On the Facilitation of the Academy*. Sense Publishers.

- Schaller, K. (1962). *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius: Und die Anfänge des Pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Quelle & Meyer.
- Schaller, K. (2003). Johan Amos Comenius (1592-1670). En H. E. Tenorth (Ed.), *Klassiker der Pädagogik*. Beck.
- Schleiermacher, F. D. E. (1994). *Theorie der Erziehung*. En Lichtenstein, E. (Ed.), *Ausgewählte pädagogische Schriften*. F. Scöningh.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Schwab, J. T. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Sebrelli, J. J. (1992). *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Ariel.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.2307/2220331>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo (2ª)*. Editorial Anagrama.
- Sevilla Merino, D. (2003). La educación comprensiva en España: Paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Shaffer, H. G. (1961). Investment in Human Capital: Comment. *American Economic Review*, 52, 1026-1035.
- Shafik, M. (2022). *Lo que nos debemos unos a otros. Un nuevo contrato social*. Paidós.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>
- Sierra, B., & Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, 553-576.  
<https://www.researchgate.net/publication/28161218>
- Siljander, P., & Sutinen, A. (2012). Introduction. En P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp. 1-19). Sense Publisher.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

- Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de las sociedad moderna*. Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Suhrkamp.
- Sloterdijk, P. (2017). *Estrés y libertad*. Godot.
- Smith, G. (2001). Curriculum and teaching face globalization. En W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 35-52). Lawrence Erlbaum.
- Sousa Santos, B. de. (2009a). *Pensar el estado y la sociedad: Desafíos actuales*. Waldhuter.
- Sousa Santos, B. de. (2009b). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO Libros.
- Sousa Santos, B. de. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Sousa Santos, B. de. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Sousa Santos, B. de, & Sena Martins, B. (2020). *El pluriverso de los derechos humanos*. Akal.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Steiner-Khamsi, G. (2013). What is wrong with the «what-went-right» approach in educational policy? *European Educational Research Journal*, 12(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.1.20>
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 26-33.
- Stenhouse, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: The Rationale. *Theory into Practice*, 10(3), 154-162.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1983). The Relevance of Practice to Theory. *Theory into Practice*, 22(3), 211-215.
- Strand, T. (2022a). Educative justice in viral modernity. A Badiouan reading. *Ethics and Education*, 17(2), 240-253. <https://doi.org/10.1080/17449642.2022.2054560>
- Strand, T. (2022b). What promotes justice in, for and through education today? *Ethics and Education*, 17(2), 141-148. <https://doi.org/10.1080/17449642.2022.2054563>
- Stuart-Mill, J. (1987). *Principles of Political Economy*. Reprints of Economics Classics.
- Surak, K. (2012). Nation-work: A praxeology of making and maintaining nations. *Archives Europeennes de Sociologie*, 53(2), 171-204. <https://doi.org/10.1017/S0003975612000094>
- Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. *Review of Educational Research*, 84(3), 411-445. <https://doi.org/10.3102/0034654314532696>
- Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language. Philosophical Papers I*. Cambridge University Press.

- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós. Colección Surcos.
- Teese, R., Lamb, S., & Duru-Bellat, M. (Eds.). (2007a). *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy (Vol. 2). Inequality in Education Systems*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2>
- Teese, R., Lamb, S., & Duru-Bellat, M. (Eds.). (2007b). *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy (Vol.1). Educational Inequality: Persistence and Change*. Springer.
- Tomás de Aquino. (1990). *Suma de Teología: Vol. III*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad : el currículum integrado*. Morata.
- Torres, J. (2006). Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista. En *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 155-180). Morata.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2001). On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 291-301.
- Uljens, M. (2002). The Idea of a Universal Theory of Education-an Impossible but Necessary Project? *Journal of the Philosophy of Education*, 36(3), 353-375. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00281>
- Uljens, M. (2005). School Didactics And Learning. En *School Didactics And Learning* (2nd ed.). Psychology Press (Taylor & Francis Group).
- Uljens, M. (2015). Curriculum work as educational leadership-paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 22-30. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27010>
- Uljens, M. (2019). Entender el liderazgo educativo y la reforma curricular: más allá del economicismo global y el nacionalismo neoconservador. En C. Gerlero, D. Gurvich, P. Núñez, & L. Litichever (Eds.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 173-197). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Uljens, M. (2023a). Critical comparative curriculum research beyond globalized neoliberal policy. *Curriculum*, 35, en prensa.
- Uljens, M. (2023b). (in Press) Non-affirmative theory of education – an educational Bildung discourse in the 21st century. En M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative Theory of Education and «Bildung»*. Springer.

- Uljens, M. (2023c). (in press) The modern paradox of education and Bildung in a global perspective. En J. Baldacchino & H. Saeverot (Eds.), *Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education*. Bloomsbury.
- Uljens, M. (2023d). Non-affirmative School Didactics (in press). En M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative theory of Education and Bildung*. Springer.
- Uljens, M., & Kullenberg, T. (2021). Non-affirmative school didactics and life-world phenomenology: Conceptualising missing links. En E. Krogh, A. Qvortrup, & S. Ting Graf (Eds.), *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue* (pp. 185-203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099390-10>
- Uljens, M., & Mielityinen, M. (2023). Hermeneutics in non affirmative theory. En M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative Theory of Education and «Bildung» (in press)*. Springer.
- Uljens, M., & Ylimaki, R. (2015). Towards a discursive and non-affirmative framework for curriculum studies, Didaktik and educational leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy ISSN;* 2015(3), 30177. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30177>
- Uljens, M., & Ylimaki, R. (2017a). *Non-Affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership*. Springer Open Access.
- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (Eds.). (2017b). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2>
- van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Parijs, P. (1993). *¿Que es una sociedad sociedad justa?* Ariel.
- Varela, J. (2001). Prólogo a la edición española. En S. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (4ª, pp. ix-xv). Morata. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9246-7>
- Vierhaus, R. (2014). Separata Formación (Bildung) Primera Parte. *Revista Educación y Pedagogía*, 7-23. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18556>
- Vilanou, C. (2001a). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação [en línea]*, 14(2), 0.
- Vilanou, C. (2001b). Recensión «La educación es educarse» de H. Gadamer y a «H. G. Gadamer: una biografía». *Historia de la Educación*, 20, 539-548.
- Villagra, P. (2002). Diálogo, justicia y educación. la paideia socrático-platónica frente a la educación sofista en el Gorgias. *Synthesis*, 9, 21-37.
- Villar Angulo, L. M., Vicente Rodríguez, P., Bolivar Botía, A., Molina Ruíz, E., León Guerrero, M. J., Gallego Arrufat, M. J., Rodríguez Higuera, S., Fernández Cruz, M., & Moral Santaella, C. (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.



- Villoro, L. (2000). *Sobre el principio de la injusticia: la exclusión (Octavas Conferencias Aranguren , 1999)*. 22, 103-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i22>
- Villoro, L. (2007). *Los Retos De La Sociedad Por Venir*. Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (2006). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. ePubLibre.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. Basic Books.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, M. (1996). *Interpretación y crítica social*. Nueva Visión.
- Witte, J. F. (2000). *The Market Approach to Education. An Analysis of America's first Voucher Program*. Princeton University Press.
- Yanes, J. (2005, octubre 20). *Los MRPs y la invención de la tradición*. Educación crítica y crítica de la Educación. <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/10/los-mrps-y-la-invencion-de-la-tradicion.html?view=flipcard>
- Young, I. M. (1997). Unruly Categories A Critique of Nancy Fraser's Dual Systems Theory. *New Left Review*, 0(222), 147-160. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/unruly-categories-critique-nancy-frasers-dual/docview/1301912752/se-2>
- Young, I. M. (2000a). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.
- Young, I. M. (2000b). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsibility for Justice*. Oxford University Press.
- Young, M. (1958). *The Rise of Meritocracy 1870-2033*. Penguin Books.
- Zavala Berbena, M. A., & Figueiras, S. C. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70024-6)
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.
- Zirfas, J., & Runge (Trad.), A. (2000). Unificación versus Plurificación. Reflexiones éticas en las teorías del perfeccionamiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(28), 73-89.

## Índice de tablas

Tabla 1. Confrontación de las dos grandes orientaciones en relación al problema de la igualdad/desigualdad en educación (tomado de Benner, 2015: Pág. 67).....	210
Tabla 2. Comparativa educación tradicional frente a modelos educativos emergentes a partir de los planteamientos de la Escuela Nueva. Tomado de Gómez Orfanel (1976: p. 11) .....	314
Tabla 3. Predominio de la Didáctica o de la Teoría del Currículo en diferentes momentos. Elaboración propia a partir de Mallart (2000; p. 418).....	375
Tabla 4. Principios de la acción y el pensamiento pedagógicos. Tomado y adaptado de Benner (1998; 2015).....	422

## Índice de figuras

Figura 1. Esquema aristotélico de justicia .....	62
Figura 2. Esquema de justicia tomista.....	64
Figura 3. Síntesis esquemática para una descripción analítica de la justicia.....	71
Figura 4. Tres esferas de justicia social. Tomado de North (2006; p. 509) .....	101
Figura 5. Evolución del gasto público en educación en relación al PIB (excluidos capítulos financieros) en España (tomado de Bonal y Scandurra, 2020; p. 10).....	135
Figura 6. Representación gráfica de los % de docentes encuestados por Cabrera et al. (2011; p. 317) que valoran como “muy influyente” cada uno de los factores considerados en el estudio.....	155
Figura 7. Ejemplo de distribución bidimensional de óptimo de Pareto (Principio de Eficiencia).....	176
Figura 8. Esquema de orientaciones y niveles en el análisis de la justicia en educación.....	222
Figura 9. Esquema (ampliado) de orientaciones y niveles en el análisis de la justicia en educación.....	224
Figura 10. Representación gráfica de la forma en que se relaciona la cuestión de la subjetivación con los otros dos dominios o ámbitos de acción pretendidos en los procesos educativos (cualificación y socialización). Elaboración propia a partir de Biesta (2020a; p. 102).....	268
Figura 11. Esquema integrador del campo curricular de la Didáctica y el del Curriculum. Tomado de Bolívar (2015a; p. 22) .....	376
Figura 12. Representación esquemática de las relaciones no jerárquicas de la praxis humana conjunta (tomado de Benner, 2015; p. 46).....	418
Figura 13. Liderazgo educativo como proceso distribuido. Tomado de Uljens (2019; p. 177) .....	429