

**Trabajo de Fin de Grado
en Humanidades**



**Universitat Oberta de
Catalunya**

**Àmbito Pensamiento
(Filosofía y Arte)**

Modalidad TFG Investigación

Enero 2019

¿Es la educación neoliberal
el fin de la educación ilustrada?

Norto Méndez González

norto@pm.me



Directora: Dra. Montserrat Crespín Perales

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción	4
3. Objetivos	5
4. Marco teórico y estado de la cuestión	6
5. Metodología	12
6. Los orígenes de la Educación ilustrada	14
7. El Desarrollismo educativo	20
• Disciplinar	23
8. La Educación Neoliberal	24
• Capitalismo cognitivo	26
• Capitalismo académico	27
9. ¿Retorno a las humanidades?.....	29
10. Conclusiones	31
11. Bibliografía	32

Resumen

Esta investigación pretende estudiar el sistema educativo nacido de los valores de la Ilustración y la Revolución francesa, para compararlo al actual modelo que hemos dado en llamar Educación neoliberal. Proponemos en primer término un marco teórico para comprender los elementos principales, históricos y socio-políticos, que atravesaron y atraviesan en la actualidad las instituciones pedagógicas. Para abordar la cuestión de este trabajo utilizaremos un método constructivista y cualitativo, recurriendo a bibliografía de prestigio, así como datos empíricos estadísticos recabados en diversas fuentes. El ámbito geopolítico que estudiaremos es principalmente Europa, pero con referencias también a Norteamérica, pues las políticas neoliberales tienen una eclosión clara en el eje euroatlántico tras la Crisis del Petróleo de 1973. Enfocaremos lo investigado con una cierta linealidad temporal, desde el ámbito filosófico, económico y sociológico, para comprender mejor el hecho educativo y su transformación histórica. Ofreceremos unas reflexiones finales con la pretensión de identificar las fallas argumentales y materiales de los distintos sistemas educativos y trataremos de proponer nuevos escenarios.

Palabras clave: Educación ilustrada / Educación neoliberal / Capitalismo Académico
Capitalismo Cognitivo / Capital Humano

Introducción

¿Qué es la educación? ¿Por qué y para qué nos educamos? Muchas respuestas recurrentes tienen su origen en un imaginario arquetípico que tomamos como universal, pero el recorrido de esa educación ecuménica fue largo, con múltiples avances y retrocesos. De todos modos, si en Occidente, y concretamente en Europa, entendemos la educación como algo necesario, liberador y consustancial al propio ejercicio de la ciudadanía, ese es un concepto que nace con La Revolución Francesa (1789), las constituciones, y la emergencia de los estados nacionales. De ese modo, el sistema nacional público de enseñanza comenzará a cobrar forma en Europa entre finales del s. XVIII y principios del s. XIX, y mantendrá una fisonomía más o menos estable.

Sólo recientemente hemos pensado la educación como *inversión* de futuro, imbuidos por un lenguaje mercantil que parece instalarse silenciosamente en lógicas y esferas humanas que nunca pensamos para el mercado. Es cierto que la educación siempre ha tenido históricamente un nexo de unión con el hecho de ejercer una profesión, pero no resulta fácil defender un sistema educativo cada vez más enfocado en ser *eficiente* y conseguir beneficio. Organismos supranacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, han ganado cada vez mayor influencia en las políticas educativas, modificando una educación que mantuvo una idiosincrasia estatal firme durante mucho tiempo (Carrera & Luque, 2016). Así, en las universidades, se ponderan lógicas organizativas del mundo empresarial, como las competencias, o el liderazgo, y se ensalza el conocimiento capaz de incrementar el PIB. Todo ello parece mostrar la visión de Foucault de un sistema educativo pensado como lugar de asimilación y no de liberación mediante el conocimiento. En el TFG analizaremos cómo el neoliberalismo está detrás de ese *capitalismo cognitivo y académico*, y cómo están socavando el sentido prístino de la educación.

Objetivos

Investigar la evolución de la escuela en Europa a lo largo de la Edad Contemporánea, el sentido de la institución, y si se ha mantenido o no hasta nuestros días. Fijar una mirada transversal que conjugue filosofía y economía en su contexto histórico para comprender cómo se relaciona con lo educativo. Entender cómo se ha ido transformando la Educación ilustrada en favor de una Educación neoliberal.

Conceptualizar la terminología: *capital humano*, *capitalismo cognitivo*, y *capitalismo académico*, para comprender cómo las políticas neoliberales construyen un relato utilitarista y mercantil en el cuerpo académico. Observar, de la mano de Foucault, cómo la *disciplina* institucionalizada modifica el *ethos* de la ciudadanía. Estudiar cómo los estados nacionales comienzan a estar atravesados por el mercado y cómo cambian las políticas estatales en materia de educación. Ejercer una lectura crítica de la Educación ilustrada y de la Educación neoliberal y acreditar que esta última es antagónica a lo que se supone inherente a la educación. Proponer posibles alternativas.

Marco teórico y estado de la cuestión

Con la Revolución francesa, en 1789, emergió la voluntad de crear un ciudadano nuevo, ilustrado y racional. Para un estado-nación burocratizado que había ocupado el lugar del Antiguo Régimen, era necesario crear un sistema educativo formal que instruyera a ese nuevo ciudadano, tanto con conocimientos científicos y humanísticos, como con disciplinas que el nuevo estado liberal demandaba. La secularización de la enseñanza estaría ligada indudablemente al tipo de escuela que se pretendía, pues la religión sustentaba valores no racionales y poco útiles para esa nueva era de la razón. Los nuevos Estados liberales, a su vez, también abogarían por la liberalización económica (Ossenbach *et al.*, 2012).

Así y todo, movilizar un sistema de instrucción público fue prioridad del Estado liberal. Eso sí, la educación que se pretendía, estaba alineada principalmente con lo racional, lo científico y el progreso económico que necesitaba la Revolución Industrial en marcha. Así, vemos que en el propio seno de la educación pública ya había una semilla que se exacerbaría en nuestros días, desde el capitalismo industrial a lo educativo, y que con el neoliberalismo lo hará desde una economía de especulación financiera. Aún así, ya no se trataba de educar a un súbdito del Antiguo Régimen, sino a un ciudadano con derechos, pero también con unos valores patrióticos. Es por eso que el historiador Eric Hobsbawm habla del s. XIX como un período en el que se fabrican las naciones, desde aparatos coercitivos obvios como el ejército, hasta los más invisibles, como la educación (1977, pp. 123-146) Algo de lo que Foucault también se apercebe al observar cómo las instituciones sirven en realidad para *disciplinar* a la ciudadanía. Todo ello evidenciaba las inconsistencias del discurso revolucionario, pero aunque contradictorio, es cierto que puso encima de la mesa todos los grandes temas de la educación pública (Ossenbach *et al.*, 2012).

Contradicciones como ese utilitarismo en lo educativo, que ya en su época estaba siendo criticado por neohumanistas como el prusiano Wilhelm von Humboldt (1769-1859), y que proponía en su país una formación sólo humanista y no de oficios. De todos modos, la tendencia en Europa pasaba por ciertos lugares comunes, como la secularización, la

libertad de enseñanza, y una sistematización u ordenación homogénea en cada estado-nación (2012). Como hemos visto, la propia génesis del sistema educativo se sustentaba sobre ideas liberales, y ya apuntaba dilemas morales comunes a la situación actual. Pero así como la irrupción de la burguesía y el liberalismo supuso el fin del absolutismo, y la eclosión de un Estado fuerte y burocratizado, las políticas neoliberales actuales parecen querer exceder, e incluso dominar económicamente a los estados. La racionalidad que alumbró los Estados liberales parece haberse disipado y no se sustenta ni siquiera por el propio empirismo que trajo la ilustración. De ese modo, los estados nacionales actuales son presionados por *lobbies* que “recomiendan” las políticas educativas a seguir, mientras la desigualdad social crece. Así, resulta difícil comprender un sistema educativo ilustrado, que se supone que ha de garantizar igualdad de oportunidades en base al rendimiento escolar, cuando los datos empíricos arrojan cifras irrefutables que contradicen esos supuestos meritocráticos que conducirían a una mayor movilidad social (Perot & Gilson, 2011). Podría ser que el propio sistema educativo forme parte de un relato silencioso e inconsciente que distribuye desigualmente las recompensas.

El concepto de *capital humano* de Gary S. Becker, el cual trataremos en el TFG, es parte de la explicación. En 1964 este economista publica *El capital humano*, un libro en el que analiza cómo el gasto en educación es en realidad una *inversión*. Para el economista, esa *inversión* supone que quien se educa acumula un valor económico, y ese valor puede ser gestionado por la sociedad y rentabilizado en el futuro, cuando el estudiante se inserte en el mercado laboral. Lo que nos propone Becker es extender el análisis microeconómico a actividades humanas hasta entonces sólo transitadas por la sociología o la antropología. Es decir: pensar y explicar lo humano mediante la economía. Becker trataba de explicar qué hacía la famosa *mano invisible* de Adam Smith, ver y comprender más allá del sector monetizado de la economía. Explicar la pobreza, el matrimonio, el crimen y la educación en términos económicos (Peraíta, 1992). Podría parecer una teoría que podríamos calificar casi de monismo económico, pero lo que quiere decirnos Becker es que la economía trata básicamente de todo, que quizá somos los no economistas quienes estemos equivocados al pensar que la economía versa solo sobre dinero, finanzas y cosas así (1992). Quizá ver la educación como algo puro, desinteresado y arrolladoramente humanista, sea tampoco del todo cierto. El ejercicio de Becker es una clara voluntad de adentrar la economía positiva en

espacios microeconómicos poco transitados. Trata de explicarnos de manera científica cómo sucede el fenómeno económico en esas pequeñas parcelas de la sociedad, pero una cosa es estudiar temas sociales de manera científica y arrojar un nuevo sentido económico, y otra muy diferente es predecir escenarios futuros, que es lo que pretende calcular cualquier ciencia llamada pura. Se pueden explicar aspectos económicos de manera positiva, qué duda cabe, pero calcular una crisis, es algo que la propia economía es incapaz de explicar (Chang, 2015, p. 20). Eso nos debería hacer discernir qué hay de economía positiva y qué hay de economía normativa dentro de la misma disciplina, pues mientras que la primera describe algunos aspectos de manera científica, la segunda, que emana históricamente del liberalismo económico, no deja de ser una filosofía. Trata de abrir juicios morales y subjetivos sobre cómo le gustaría que funcionara la economía, pero no nos explica ni es capaz de predecir cómo se comportará (Husillos, 2017). Becker introduce ideas interesantes, pero no expresa demasiados juicios morales sobre qué implicaría pensar a las personas de ese modo.

En las actuales sociedades, llamadas falsamente, según Chang, *posindustriales* (2015), la tradicional *fuerza de trabajo* de la que hablaba Marx ya no es solo lo que se vende, sino el conocimiento. La educación desarrollada por los estados nacionales fue altamente expansiva en la segunda mitad del s. XX. Eso hizo que a finales del s. XX, los que antiguamente solo poseían su fuerza de trabajo, y no los medios de producción, ahora vendiesen su conocimiento. El primer y segundo sector económico, industrial y manufacturero respectivamente, habían emigrado a países en los cuales resultaba más barato producir. Eso había metamorfoseado forzosamente el tercer sector, de servicios, dándole una naturaleza de primer sector, industrial, que hasta entonces ese ámbito no tenía de una manera tan decidida. De ese modo ha sido posible trasladar lógicas empresariales, funcionalistas, especulativas y gerenciales, a un sector que nunca tuvo con tanta intensidad.

La progresiva retirada del Estado en la financiación de la sociedad de bienestar facilitará la irrupción de capital privado en áreas que tradicionalmente controlaba y financiaba. Ese cambio político-económico se gestó durante la Crisis del Petróleo de 1973, y las empresas empezaron a invertir especialmente en la educación superior puesto que la

inminente reconversión industrial requeriría un nuevo perfil de trabajador capaz de desempeñarse en la nueva sociedad de la información. También llamada sociedad del conocimiento, o TIC, son terminologías recurrentes y aparentemente asépticas, pero no sabemos realmente qué conocimiento es capaz de generar riqueza (Galcerán, 2007). Además, lo que se produce en ese entorno, habitualmente digital o tecnológico, suele ser inmaterial. En unas sociedades occidentales como las actuales, las cuales ya no están tan ligadas al trabajo industrial y a la producción masiva de bienes materiales, el conocimiento es clave, pero ¿cuál? Como ya apuntó Becker, la educación tiene un valor económico y, por tanto, ese conocimiento también, por ello algunos teóricos hablan de *capitalismo cognitivo*. Las universidades, así, se han transformado en factorías del saber que deben competir en un mercado global, y para ello deben desarrollar conocimientos nuevos que se puedan vender (2007). Por ello las humanidades, empiezan a desaparecer del currículum académico pues no sirven para competir en el mercado. Por tanto, lo que es en realidad *información* o *conocimiento*, no es un concepto tan amplio como pensábamos. Según el economista Yann Moulrier-Boutang, el conocimiento interesante para el mercado es aquel que pueda ser patentado y la creatividad se circunscribe a la utilidad de mercado. También son valorables en educación las llamadas *competencias*, las cuales serán relativas a la gestión empresarial, a la toma de decisiones estratégicas y por ello serán implementadas en los currículos académicos (2001) (Galcerán, 2007). Y no sólo es el conocimiento en sí, sino la gestión de enormes cantidades de datos, el llamado *big data*, y su explotación privada mediante patentes será parte de ese nuevo modelo económico sostenido por el *capital humano*, que posee *capital cognitivo* y cuyo ecosistema natural será el ámbito universitario. Por ello, organismos como la OCDE insisten en que hay que educarse de por vida (Carrera & Luque, 2016, p.111) y algunos autores ya hablan *capitalismo académico* (Slaughter & Leslie, 1999).

En 1997, los profesores norteamericanos Slaughter y Leslie publicaban *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, un libro que acuñaba ese neologismo y nos hacía repensar la universidad como algo distinto. En aquel entonces, las políticas neoliberales se imponían tras la caída del bloque soviético y la decreciente financiación de la universidad, por parte del Estado, estaba instalando lógicas mercantiles al tener ésta que buscar financiación externa y ser flexibles ante las contingencias del mercado. De acuerdo a estos autores, la globalización había

emparentado con acierto el prestigio de financiar la investigación universitaria con la capacidad de comercialización. Orientadas menos hacia la curiosidad, y más hacia el mercado. Eso no solo significaba menos dinero público, sino también menos control sobre el dinero y sobre lo que se investiga y desarrolla con ese dinero. Además, no solo generaba ello un conflicto de intereses, sino que además el mercado exigía un retorno útil a esa inversión en forma de productos que generen beneficios. La universidad veía desfigurada su entidad institucional al verse obligada a prestar atención a la economía para financiarse (2001). Tras la Segunda guerra mundial, el énfasis en la tecnología fue clave para conseguir competitividad global, de acuerdo a estos autores, y por ello el capitalismo académico se hará especialmente evidente en las ciencias aplicadas y en los departamentos de tecnología hasta nuestros días en Occidente. Además, resulta más económico para las empresas invertir en los departamentos que convengan de las universidades que tener uno propio de Investigación y Desarrollo con trabajadores en plantilla. (Como se cita en Mazzolini, 2003). Todo ello no es algo que acontezca en EEUU de modo aislado, sino que los autores han estudiado y confirmado las mismas lógicas en Australia, Reino Unido y Canadá (Slaughter & Rhoades, 2009).

Que estas políticas neoliberales sean capaces de influir en determinados aspectos educativos no sucede por una serie de imbricados fenómenos, sino precisamente porque están conectadas con una visión del mundo sobre la que descansa el proyecto globalizador. Ese proyecto no solo sucede en los países angloparlantes, como apuntaban Slaughter y Rhoades, sino que la Unión Europea es claro ejemplo de que esto está sucediendo exactamente del mismo modo. La historiadora Pilar Carrera y el pedagogo Eduardo Luque opinan que la capacidad de juicio crítico en la educación se ha difuminado al ser sustituido por las competencias. Concepto conectado con un mercado laboral “flexible” y cambiante que ya no valora las personas por su “saber”, sino por “saber hacer”, como apuntaba Jacques Delors cuando entre 1985 y 1995 era presidente de la Unión Europea (Carrera y Luque, 2016). Lo que abre dudas acerca de si estamos frente a una psicopedagogía fundamentada en el ser humano o frente a las simples contingencias y caprichos impuestos por un mercado laboral precarizado. Todas estas lógicas responden a tres grandes valores: *competitividad*, *eficacia* y *rentabilidad*. El Banco Mundial, el FMI, la Organización Mundial del Comercio y el *lobby* de

empresarios europeos, la ERT, apoyan ese modelo de sociedad del conocimiento, aunque, como apuntan Carrera y Luque, solo determinados conocimientos (2016).

Visto todo esto hay algunos autores que han empezado a denunciar la crisis mundial que está viviendo la educación en materia de humanidades. La filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum dice incluso que prescindir de las humanidades significa prácticamente poner en peligro la democracia, pues la educación no será capaz de formar ciudadanos con pensamiento crítico hacia el pasado y el futuro. La Educación ilustrada está en peligro, pues está siendo reemplazada por conocimientos rentables. Eso no es solo una demanda, según ella, de los organismos educativos, sino también de la propia sociedad, que desea que sus hijos estudien cosas “útiles” y ligadas al beneficio económico. En la satisfacción de lo material, el alma del ser humano está siendo descuidada, lo que erosiona a la vez el alma del resto de personas, las cosifica y convierte en medios (en capital humano, según Becker) y no en fines en sí mismos (Nussbaum, 2010). El proyecto ciudadano de la ilustración, todavía inconcluso, queda truncado, pues una mente sin libre orientación no puede ejercer su ciudadanía y no puede más que empobrecer la democracia (2010). Una educación fundamentada en principios financieros no es una educación del bien común, sino de los bienes particulares. A la vez es una educación irreflexiva, puesto que es incapaz de cuestionar que la pobreza no es algo espontáneo o sobrevenido como un desastre natural, sino que tiene su origen en una distribución desigual de la riqueza.

Metodología

Utilizaremos un método sociocrítico; empírico, analítico y constructivista. Una revisión documental bibliográfica comparativa y crítica. Aplicaremos un método cuantitativo para ilustrar estadísticas concretas, como por ejemplo informes de la OCDE, aunque el grueso del TFG será de tipo cualitativo, mediante la lectura de la bibliografía que adjuntamos más adelante, así como *webgrafía* de repositorios científicos de prestigio académico, como el de la UOC, Dialnet o similares. Conceptualizaremos cada apartado mediante dichas lecturas y documentos seleccionados. Se buscarán diferentes perspectivas conceptuales desde diferentes ámbitos de las ciencias sociales para enriquecer la propia conceptualización y mostrar que la problemática que se plantea es en origen conjuntiva, por ello, el método sociocrítico será el que mejor nos permitirá aplicar el marco teórico. Lo histórico, lo filosófico y lo socioeconómico analizarán los imaginarios contenidos dentro de lo que llamaremos Educación ilustrada y la neoliberal, para observar cómo se desempeñan nuestras hipótesis. La mayoría de los autores escogidos apuestan claramente por el método socrático y sociocrítico, pero sus teorías no son exclusivamente idealistas, sino que también se basan en estudios empíricos.

La Edad Contemporánea será la horquilla espacio-temporal en la cual centraremos nuestro objeto de estudio. El inicio de este período se suele ubicar desde la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) o bien desde el inicio de la Revolución Francesa (1789) hasta nuestros días. Hemos escogido este período porque a su inicio es cuando surgen los sistemas educativos nacionales, del cual bebe en espíritu y forma nuestro actual modelo educativo. Por proximidad cultural y geográfica nuestro análisis se centrará en Europa y puntualmente en EEUU. Puede interpretarse como un enfoque demasiado eurocéntrico y occidentista, pero el motivo de su elección es porque el fenómeno educativo que tratamos surge en Occidente y porque limitando el estudio a ese ámbito podemos profundizar más dada la extensión reducida de este trabajo.

El sistema nacional público de enseñanza, el cual será implementado en diversos países europeos, es un proyecto del Siglo de las Luces y comenzará a cobrar forma a caballo del s. XVIII y principios del s. XIX. Por su parte, el actual modelo que convendremos

en llamar Educación neoliberal, emerge de la incorporación de la educación a una economía financiera, y se desarrollará de manera decidida desde la década de los 90 del s. XX hasta nuestros días. Ambos fenómenos educativos están atravesados por una serie de factores históricos, culturales, económicos y políticos que nos harán comprender estas transformaciones y por ello los analizaremos en contexto y no sólo como fenómenos aislados.

Hemos dividido el trabajo en tres grandes bloques espacio-temporales y conceptuales: el primero comprenderá desde los inicios de la Educación ilustrada hasta la Segunda Guerra Mundial; el segundo bloque versará sobre el Desarrollismo educativo, e irá desde el fin de dicha guerra hasta los años 90 del s. XX; y el tercero, ya analizando la Educación neoliberal, desde esa última década del milenio hasta nuestros días. Los motivos de esta secuenciación responden a que en el primer bloque podremos analizar cómo los estados nacionales asumen la tarea de organizar un sistema de enseñanza con una especificidad compleja y estatal, y cómo consolidan ese cometido. En el segundo bloque veremos cómo se desempeña ese sistema educativo ya consolidado, y en tercer lugar veremos cómo ese sistema muta hasta lo que es hoy en día.

Los orígenes de la Educación ilustrada

Nos referimos a la Educación Ilustrada como un modo de entender la educación que inicia la Edad Contemporánea, a fines del s. XVIII con la Revolución estadounidense (1783) y, sobre todo, con la Revolución francesa (1789). La Ilustración supondrá una secularización y racionalización del conocimiento que recorrerá Europa, especialmente en Inglaterra, Prusia y Francia. Mientras que ingleses y germanos fueron más reformistas en sus postulados liberales ilustrados, los franceses fueron quienes llevaron más lejos y de manera más radical sus ideas (Ossenbach *et al.*, 2012, pp. 15-37). Pero aún siendo el caso francés una ruptura traumática con el Antiguo Régimen, no podemos considerar los revolucionarios un grupo homogéneo, aunque lo cierto es que el gran relato del sistema educativo contemporáneo se origina ahí (2012). Veamos primero cómo es la Educación Ilustrada, para luego comparar con Educación neoliberal.

En el cuerpo social, político y filosófico una serie de cambios se sucedieron a finales del s. XVIII en Francia. De acuerdo a R. Ochoa, las Revoluciones liberales, industriales y burguesas trajeron un nuevo modo de organizar la sociedad y la educación tras la Revolución francesa. Una nueva visión del conocimiento científico en clave naturalista condujo a un enfrentamiento con el pensamiento cristiano y la tradición. Las nuevas profesiones liberales a las que se dedicaban los burgueses y su independencia dineraria cambiaron sus valores frente al feudalismo y las rígidas sociedades estamentales precedentes. La nueva mentalidad ya no buscará una causación divina que explique las cosas, sino que lo causal vendrá de la naturaleza de la realidad, es decir: la realidad sensible se opone a lo sobrenatural (2015). Estas ideas se originaron en el empirismo, según el cual los conceptos solo pueden ser conocidos por la experiencia. Eso inevitablemente minaba los juicios apriorísticos en los que se basaba la sociedad, ya que los estamentos, inamovibles de por vida, se creían causados por la voluntad de Dios. Siguiendo esa lógica, el argumento de autoridad tampoco se sostenía ya. Las causas ya no dependían de Dios, sino que eran causadas *a posteriori* en la realidad sensible y podían ser comprendidas de modo independiente y sin intermediarios (Duignan *et al.*, s. f.). Todo eso añadió individualidad cognitiva al ser humano, pues le hace tomar el control de lo que puede conocer por sí mismo y hacerle pensar que posee una vida no

determinada por su extracción social al nacer. Lógicamente, el lugar social que ocupará el estudiante también dependerá de su progreso académico. Esa visión científica de la realidad acabará implementándose en el nuevo sistema educativo y en la organización industrial y política. Según R.J. Ochoa, la humanidad se vuelve consciente de su poder transformador de la sociedad y de la naturaleza. Ello explica por qué la industria, la economía, el mercado, la sociedad civil o la educación, empiezan a verse de manera causal y por qué se investigará el comportamiento social para poder predecirlo (2015). Pero el empirismo, además, baja la razón al mundo sensible y la hace dependiente de lo empírico y no de su propia razonabilidad. Todo ello sitúa al ser humano en una posición moral inesperada, pues sobre él recae el peso y la finalidad de sus actos. Caído el Antiguo Régimen, y mermado el poder de la Iglesia, el Estado liberal organizará un sistema educativo visto como un lugar de transformación social.

El liberalismo será la doctrina política y económica de esos nuevos Estados liberales capitalistas e industriales. Tendrá como ideólogos al inglés John Locke (1632-1704) y más tarde al escocés Adam Smith (1723-1790). De acuerdo a J. Udi, para Locke la educación debería fomentar la laboriosidad. Los niños pobres que mendigaban por las calles debían forzosamente ir a las llamadas *working schools*, o escuelas de oficios, para que aprendiesen el valor del trabajo y fueran productivos. Mediante el esfuerzo, los que habían nacido desposeídos, podrían apropiarse legítimamente de los frutos de su trabajo aunque empleasen recursos comunes. Para el filósofo la apropiación era un derecho moral y natural. Además, dice Udi, los hijos de los propietarios tenían reservada una educación estricta y alejada de las malas influencias paternas, mientras que los hijos de los propietarios pueden educarse en casa, fomentando su virtud moral, sin castigos físicos y con tiempo de ocio (p. 25). De acuerdo a J. Varela: el derecho sobre el propio cuerpo, mantenerlo sano y aseado, y hacer hincapié en el esfuerzo laboral y la virtud, apunta al valor de un cuerpo cuidado y pensado para funcionar en una sociedad capitalista (1988). Eso sucedía, y no es casual, en un momento en que la extracción social se vinculaba a la propiedad y lo material.

Montesquieu (1689-1755), por su parte, preconizará un Estado liberal con *separación* de poderes: legislativo, ejecutivo y judicial, para evitar el absolutismo. De acuerdo a R.

Ochoa, el filósofo creía que los gobiernos despóticos creaban personas serviles e ignorantes. Así, Montesquieu, pensaba que los alumnos debían estar legitimados para cuestionar al maestro y dudar. El futuro ciudadano no solo debía obedecer. La escuela republicana debería, también, fomentar la virtud, en forma de amor a las leyes y a la patria (2015). Hoy esa afirmación puede levantar ciertas reservas intelectuales, pero puesto en contexto, para Montesquieu, expresar ese amor a las leyes y la patria era ir contra los cimientos del Antiguo Régimen, en el cual él vivía entonces. Por tanto, colocar a la ciudadanía en ese lugar equivalía a obedecer sus propios deseos.

En cuanto a Rousseau (1712-1778), piensa el filósofo que las desigualdades las crea el entorno socio-político. Su visión naturalista le lleva a resolver una bondad innata que se corrompe en sociedad. Para perseguir el bien común, soberano y pueblo han de tener el mismo interés y ha de haber una democracia representativa. Puede haber desigualdades físicas por naturaleza, pero las principales desigualdades, según él emanan de la política (2015). Rousseau escribirá el famoso libro *Emilio o De la Educación* (1762), el cual se considera un tratado sobre pedagogía. En el libro, expone que la educación debe extraer la propia personalidad del menor, en libertad, con lo que sitúa un paidocentrismo naturalista en el centro educativo. El objetivo de esta educación es crear ciudadanos justos que puedan convivir libremente en sociedad (Soëtard, 1994). Para Rousseau la educación es integración social, y aunque Rousseau recoge ideas precedentes, lo singular de su aportación es que la concibe como vehiculadora de un mundo nuevo, no como un modo de reorganizar lo existente. Educar no es amaestrar niños, sino que significa que la naturaleza del menor debe emerger sin interferencias (Ochoa, 2015). Una idea humanista que también recogerá el germano Humboldt más tarde.

Como vemos, el naturalismo atraviesa las miradas de los filósofos, una idea inspirada por los fisiócratas, una escuela económica francesa del s. XVIII que preconizaba un orden *natural* de la economía y sin injerencias gubernamentales. Esta idea venía dada porque su enfoque económico veía la tierra como principal fuente de riqueza (Physiocrat, s. f.). El famoso *laissez faire* (dejar hacer) era su lema económico (Durán, s. f.). Adam Smith, por su parte, tomaría nota de los fisiócratas que conoció en Francia y haría aportaciones fundamentales para la economía con su obra *La riqueza de las*

naciones (1776). En ese libro Smith consideraba educación y educandos como fuente de riqueza, y además estas personas tenían un valor, pues eran comparables a “una máquina cara” (citado en Sanz *et al.*, 2012, p. 273). El economista inglés John Stuart Mill (1806-1873) retomará también esa idea al fijarse en el valor de la inteligencia y las destrezas laborales humanas (2012). Factores clave que implementará el neoliberalismo y las teorías del capital humano y cognitivo más tarde. Eso “neoliberalizará” la educación, pues la integrará en la economía productiva y financiera. Es decir, si los fisiócratas otorgaban valor natural a la tierra, y los economistas posteriores además al dinero y la manufactura, vemos aquí por qué la educación y la inteligencia se convertirán también en un valor económico. Esa visión permitirá objetualizar al trabajador y, además, su inteligencia. El sistema capitalista se apropiará ya no solo de los frutos materiales del trabajo, sino del rendimiento inmaterial de la inteligencia.

El liberalismo político de la época concebirá la sociedad también de modo naturalista, como si fuese la homeostasis de un ser vivo. Según Ossenbach *et al.*: autorregulable mediante órganos y leyes, división de poderes, derechos constitucionales y obligaciones. Los oficios gremiales medievales, muy regulados, serán desplazados tras la Revolución por una burguesía que desempeñaba profesiones liberales, como el comercio o el derecho, y que defendía económicamente la libre *autorregulación*. Esos oficios, y los cambios políticos posrevolucionarios, modificarán la forma y secularizarán el espíritu de la escuela tradicional. La tendencia general en Occidente durante el s. XIX será garantizar una primaria para todos, pero reservar educación secundaria y especialmente la universitaria a las clases acomodadas (2012, p. 16). Eso desmitifica un poco una Ilustración que tenemos idealizada, pero cierto es que no pocos ilustrados franceses prerrevolucionarios (incluso Rousseau)(Gómez *et al.*, 2012, p. 39) pensaban que cada persona merecía una educación acorde a su extracción social. Así, la enseñanza irá acorde a los valores de una burguesía que depositaba todas sus esperanzas en la ciencia, la razón y el progreso material. Por ello ese racionalismo lo encontraremos en gobiernos, fábricas, y escuelas, como la organización de la clase, la disciplina, y el premio a los alumnos que lo merezcan. Lo relevante es que por vez primera el Estado se hace cargo de organizar racionalmente un sistema de enseñanza. Para ello tendrá que ocupar progresivamente el lugar de las escuelas religiosas. Considerado por muchos una injerencia política, ese asunto será polémico durante el s. XIX (Ossenbach *et al.* 2012).

De acuerdo a Ossenbach, Gómez *et al.*, durante ese siglo, los estados pretenderán influir en las conciencias mediante la educación estatal obligatoria, como preconizaba el político francés Lepeletier (1760-1793). Esa obligatoriedad generará también controversia, sobre todo en Francia y Prusia, pues se veía como una intromisión del Estado en la libertad individual. Por contra, el filósofo francés Condorcet (1743-1794), siguiendo a Rousseau, creía que el Estado no debía enseñar qué pensar para poder pensar libremente. Ninguno de los dos materializarían por completo sus ideas, pero los postulados de Lepeletier resonaron más. Napoleón, rechazó los proyectos educativos demasiado liberales y en 1802 organizará la Universidad Imperial. La educación será un instrumento de Napoleón y del Estado, no del ciudadano. Ese sentido monopolístico de la educación y el carácter profesional de la universidad, cuyos títulos serán necesarios para ejercer una profesión llegarán hasta nuestros días (2012, pp. 39-62).

Por contra, de acuerdo a Gómez *et al.*, en la Prusia de principios del s. XIX, el humanista Humboldt (1769-1859) organizará el sistema educativo. Según el germano, el Estado debía estar al servicio de la cultura, no al revés. Además, la escuela no era lugar para oficios, pues el verdadero oficio era extraer la propia humanidad de las personas con la educación. El humanista pretendía una sociedad no diferenciada por profesiones y la enseñanza debía conducir al alumno a lo que defendía Condorcet: que llegue a poder autoformarse. La ciencia es una cuestión que nunca se resuelve del todo, por ello, el estudio debía ser generativo y autónomo. Finalmente, el proyecto de Humboldt se rechazó y dimitiría en 1810 (2012 pp. 63-83). Una visión naturalista rousseauiana y que distinguía entre trabajo manual e intelectual (burgués). Una visión muy idealista, sin duda, pero pensemos que entonces el idealismo impregnaba el pensamiento germano y buscaban su identidad ante la invasión de Napoleón.

El caso de la Inglaterra (junto a Gales, pero no Escocia) de principios del s. XIX fue diferente, según Tiana *et al.* No poseía Constitución, pero aunque monárquica, era una de las democracias parlamentarias europeas más antiguas. El Estado rechazaba intervenir en la educación, pues el liberalismo estaba muy arraigado. Para hacerlo más difícil aún, la Iglesia anglicana tenía desde 1534 al propio monarca a cargo de ésta, y las universidades de Oxford y Cambridge estaban en manos de la Iglesia. Además, la

Revolución Industrial no necesitaba personas formadas para trabajar, incluso empleaba niños, lo que alejaba aún más su educación. Cuando avanzado el s. XIX tecnología y sociedad ganaron complejidad, el sector industrial se convirtió en el motor de la economía y necesitó una mano de obra más educada. Además, en lo ideológico, entonces las ideas socialistas se extendían en el mundo obrero occidental, y los estados liberales tuvieron que brindar servicios como el educativo, para evitar revueltas. Karl Marx (1818-1883) no había escrito demasiado sobre educación, pero su visión materialista de la historia será influyente. No defendía el factor didáctico del trabajo capitalista, pues produce lo que llama *enajenación*. Cuando el trabajo de nuestras manos y nuestro cerebro no nos pertenece nos domina y se disocia de nosotros al apropiárselo el capitalista. Eso determina la estructura social y la *clase*. Cómo se intercambian los bienes, quien posee los medios de producción, y la división del trabajo intelectual o material es lo que aliena y deshumaniza. Por ello, para transformar lo social, hay que alterar esa producción material, no solo la conciencia. El trabajo produce existencia y conciencia, por ello Marx cree que la educación debe estar fusionada, en lo intelectual, en lo físico y en lo tecnológico (2012, pp. 154-178). Lo que Marx plantea es salir del dualismo: trabajo intelectual burgués y trabajo manual obrero. Trabajo y educación son una sola fuerza material transformadora, para un mundo sin clases. Aunque el modelo soviético tuvo un éxito discreto en los países comunistas, el enfoque materialista marxista tendrá amplia influencia en la sociología y la política hasta hoy.

El Desarrollismo educativo

La Educación ilustrada más humanista entroncaba, según W. Jaeger, con el clásico ideal griego del conocimiento liberador, de la *paideia*, pero los griegos también rehusaban el trabajo manual, pues lo consideraban degradante y propio de esclavos (2015). Dualidad que rechazó Marx, ya que esas divisiones eran clasistas. El liberalismo burgués continuaban viendo la educación como algo propio de clases altas y por ello se reservaron por mucho tiempo el acceso a los estudios medios y universitarios. Veían todavía la educación como un elemento emancipador, que permitía la movilidad social, y por ello su acceso masivo tuvo que esperar. La Primera Guerra Mundial mostrará los desastres de la exaltación nacional, también inscrita en los sistemas educativos anteriores, y la Segunda Guerra Mundial quebrará la propia conciencia de la humanidad (Tiana *et al.*, 2012). Con la voluntad de no repetir nuevos errores se desarrollaron organismos supranacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (1945), el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (1944). La ONU mediará y evitará conflictos entre naciones, el FMI garantizará la estabilidad monetaria internacional, y el BM se encargará de dar soporte financiero a los países para su reconstrucción. La idea ilustrada de la igualdad, hasta entonces no había ido más allá de los niveles educativos elementales. Dada la coyuntura posbélica, la educación depositó la esperanza de que evitase guerras. Así, en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la ONU, ratificará la educación como un derecho. La expansión de la industria, el estado de bienestar, y la gran demanda de personal formado, contribuirá al Desarrollismo educativo y a la *democratización de la enseñanza*, ahora en todos sus niveles (2012). Una clase media sólida floreció y comprendió que mediante la educación se accedía a puestos de trabajo estables y bien remunerados (2012, pp. 246-267). La educación se convirtió en un mito, y dado su impacto económico, ya no se vio como gasto estatal, sino como *inversión*. Eso apuntaba a Adam Smith y Stuart Mill, que ya habían visto el valor en potencia de los conocimientos. Economistas como Theodore Schultz (1902-1998) y Gary S. Becker (1930-2014) reescribirán esa idea y la llevarán más lejos, al hablar a mediados de s. XX de *capital humano* (Sanz, 2012, pp. 268-289).

Quién más desarrollará el concepto será Becker, que hará extensible el estudio macroeconómico a comportamientos humanos microeconómicos (Garrido, 2007).

Trataba de llevar el positivismo microeconómico de la economía neoclásica al barro de lo humano, de lo sociológico y lo antropológico, para explicar el comportamiento humano. Así, estudió el crimen, la educación, o la familia, aplicando un análisis económico de costes y beneficios (Peraita, 1992). Un planteamiento que nos encontraremos también en la escuela y otras esferas sociales, pues el neoliberalismo incorporará actividades humanas antes pensadas fuera del mercado. Para Becker el gasto en educación es una *inversión*, pues se invierte en una formación cuyo capital será rentabilizado en un futuro, por la sociedad y por él mismo. El sujeto acumula un valor económico (1992). Implementando las ideas de Adam Smith y Mill, Becker observará que un capital humano educado significa producción. Así, a las teorías económicas clásicas, que analizaban tierra, capital, trabajo y tecnología se le incorpora un quinto elemento productivo: la educación.

Aunque la teoría del capital humano llegará hasta nuestros días, el optimismo que destilaba dicha teoría sobre la inversión educativa se verá cuestionado a consecuencia de la crisis. La idea que anidaba en la propia teoría era eliminar la sospecha de un conflicto de clases, pues los propios seres humanos deberían verse a sí mismos como capitalistas y como empresas que optimizan sus inversiones (Bowles, & Gintis, 2014). En Francia, industrias como la minera palidecen y el desempleo se desborda. El Mayo estudiantil de 1968 en París, la Primavera de Praga, ese mismo año, o las protestas por la Guerra de Vietnam en EEUU, cuestionan los valores de la modernidad por completo. La Crisis del Petróleo en 1973 enterrará el desarrollismo y la crisis recorrerá Occidente. Además, nuevas maneras tecnológicas de producir apuntaban ya hacia el posindustrialismo (Tiana *et al.*, 2012). El mayo estudiantil parisino había puesto en cuestión el sistema educativo, el *statu quo*, el descrédito hacia los grandes relatos liberadores de la modernidad y el modo disyuntivo de pensar. Emergerá una mirada relacional y conjuntiva a fin de explicar los fenómenos. Si el sistema educativo era igualitario no se entendía que aún hubiese clases diferenciadas. Ahí se empieza a cuestionar los juicios empíricos *a posteriori* de la ilustración. Como hubiera inferido Bruno Latour (1947) la educación se había convertido en una *caja negra*. El sistema educativo había sido gestionado por tecnócratas y se había transformado en una *caja* mítica de contenido invisible a la ciudadanía. Alejada de la vista de los subordinados, en

La *caja* entraban *inputs* y salían *outputs*, personas formadas y con trabajo (2001). Cuestionar lo que había dentro de la *caja* era hurgar en lo invisible.

Así, saldrán a la luz estudios críticos que cuestionaban esa igualdad de la educación. Nietzsche (1844-1900) vuelve a resonar entonces con su famosa observación relativista de que “no hay hechos, solo interpretaciones”, y Foucault (1926-1984), siguiendo esa lógica, dirá que la verdad es una creación del poder (Feinmann, 2006, p. 182). Esa afirmación nos induce a pensar que hay formas simbólicas que reproducen la desigualdad y no los hechos empíricos de la modernidad que trajo la ilustración. El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) apuntará unas claves. El *capital familiar*, según él, es una familiarización con unas prácticas, costumbres y maneras de pensar que forman parte de la familia del estudiante, y el *capital cultural*, representará el ambiente cultural cotidiano de su estatus. Distinciones que hacen que alumnos de distintas clases acudan a la escuela con una serie de ventajas culturales y competenciales (Nieto, 2014). Es decir: las traen *a priori*. Además, el sistema educativo enfatiza esas habilidades y conocimientos (burgueses) y penaliza, según Bourdieu, los no aptos para el mercado o los intereses de la élite. El argumento de la igualdad y la meritocracia queda, así, seriamente socavado. Más aún cuando estudiar en una escuela o universidad privada cara supone prestigio y más capital simbólico. Con lo cual, de acuerdo a Nieto, el sistema educativo favorece a los que ya están familiarizados con cultura dominante y poseen contactos que les ayudarán a ocupar la misma clase de la que provienen (2014). La cuestión que plantea Bourdieu es que estamos ante una nueva estrategia simbólica de reproducción, ante una nueva herencia de posición, como hiciera la nobleza. La otra cuestión es cómo la estructura vigila y disciplina a los cuerpos.

Disciplinar

En 1975 Michel Foucault publica su libro *Vigilar y Castigar*, que trata sobre cómo en la Edad Media el peso del castigo recaía en el cuerpo del reo, pero con la llegada de la Edad Moderna el castigo, considerado bárbaro, se sustituirá por privarle de su libertad en las prisiones y la vigilancia (1975). En la escuela, de modo similar, los castigos corporales también desaparecerán (Ossenbach *et al.*, 2012, p. 30), y de acuerdo a Foucault, la obligatoriedad de la educación obedecerá a la necesidad de *disciplinar*, vigilar y calificar la conducta. Ese será el cometido de una serie de expertos durante la modernidad: funcionarios de prisiones, psiquiatras, educadores, etc. Los mecanismos se universalizan e invisibilizan para poder controlar profundamente (Foucault, 1975, p.81). El progreso material es importante durante el s. XX, pero ese éxito obnubila e invisibiliza la coerción y, como podría decir Latour, *cajanegriza* instituciones como la educativa (2001, p. 362). Hoy en día la coerción se camufla en “habilidades” como el *liderazgo*, en la empresa y la educación, o el uso del *soft power*, presente en círculos de poder. Se trata de influir buscando cooperación, sin confrontar. Lo opuesto al poder imperativo y coactivo que observó Foucault en la Edad Media. La escuela es como un organismo vivo que disciplina y se *autorregula* eficientemente sin coerción. Se convierte en un organismo normalizador que castiga las desviaciones y reproduce las normas sociales. Todo se hace con arreglo a un orden que cuantifica, observa, estima la duración del aprendizaje, y que evalúa la aptitud alcanzada (Sanz *et al.*, 2012, p. 308). Pero las estructuras coercitivas posindustriales se invisibilizarán una vez más, y las maniobras imperativas del Estado migrarán al relativismo global e inmaterial: al poder incorpóreo de los mercados financieros. La escuela ya no solo será un lugar de inversión estatal en capital humano, sino también un espacio de inversión financiero en sí.

La Educación Neoliberal

Tras la Crisis del Petróleo de 1973 la Reconversión Industrial apareció en Occidente. Se agotaba el modelo de producción en serie fordista/taylorista y el modelo macroeconómico keynesiano, que había creado la sociedad de bienestar parecía no funcionar. El neoliberalismo encontró la coyuntura ideal para imponer una nueva economía de especulación financiera. El estado de bienestar se mercantilizará, consecuencia también, de ese adelgazamiento del tejido industrial occidental. La educación se iba dejando de financiar por el Estado y el capital privado entrará para hacer “eficiente” el sistema público. Así, lo meritario en la escuela bascula de lo intelectual a lo empresarial. Las teorías del capital humano parecían confirmarse. Unos estudios realizados en los 60 del s. XX sobre 21 países europeos, mostraban que los estados que habían alfabetizado la población en 1850, para 1960 habían rentabilizado la inversión. Lo que era una habilidad humanista se correlacionó a la larga con riqueza (Sandberg, 1993). Otros estudios demostraban que la enseñanza técnica tenían un acelerado impacto positivo en el 90% de la economía (Sanz *et al.*, 2012, p. 275). El primer estudio mostraba tardíos beneficios materiales, mientras que el segundo lo hacía rápido. Así, la coyuntura tecno-económica, hará que las humanidades mermen en el currículo, y explica por qué el *capitalismo académico* y el *capitalismo cognitivo* será la secuela lógica de las teorías del capital humano. Utilitarismo, eficiencia, gerencialismo, y la búsqueda del beneficio privado, serán una constante desde entonces en la Educación neoliberal. Éste liberalismo no será una teoría económica positiva, como pretendía la Escuela Neoclásica de finales del s. XIX, sino que el neoliberalismo será normativo (Husillos, 2017). Es un modelo político e ideológico sobre cómo le gustaría ordenar la sociedad, pero no puede establecer relaciones causales o *a posteriori*.

David Harvey (1935) y otros teóricos, estiman que el neoliberalismo político comienza en Occidente cuando la británica Margaret Thatcher (1925-2013), lectora del neoliberal Friedrich Hayek (1899-1992) (Jones, 2014), comienza a seguir sus tesis al abrir los mercados y privatizar servicios públicos tras las elecciones de 1979. Por último, en EEUU, Ronald Reagan (1911-2004) ganará las elecciones de 1980 y, además, suprimirá las trabas que los poderes financieros tenían para moverse a nivel interno y a escala global. Harvey opina que el neoliberalismo fue concebido por las élites para *disciplinar*,

reestructurar el sistema de explotación y las tensiones de clase (Harvey, 2007). Para ello el neoliberalismo debía poner a funcionar a un Estado *desregulador* como correa de transmisión de sus intereses y como aparato legitimador de los recortes en libertades. Los neoliberales no querrán derribar al Estado, sino reorganizar la violencia estructural, simbólica y cultural que éste ejerce sobre las masas (2007).

Esta *disciplina* será diferente a la foucaultiana, ya que el neoliberalismo utilizará los estados occidentales como altavoces ideológicos de sus *think tank* y *lobbies* económico-empresariales (Carrera & Luque, 2016). El Estado mantendrá el eje de disciplina positiva estructural foucaultiana, del cuerpo al alma, pero el neoliberalismo lo hará normativamente desde dentro: el alma disciplinará al cuerpo y ahora además, a la mente para que produzca conocimiento. Con un estado de bienestar precario el capitalismo ya no podrá *disciplinar* los cuerpos en sólidas instituciones estatales, circunscritas a un entorno mercantil reducido y estable. Al hacerse el mercado altamente competitivo, global, y precarizarse lo social, se necesitará *flexibilizar* esa *disciplina* desde dentro, pues el control ha de ser más estricto en escenarios de incertidumbre laboral. Es ahí donde el neoliberalismo debe hacer creer al capital humano que todos son capitalistas y que necesitan defender y reproducir los valores de una única clase. La globalización y las posibilidades de impacto mundial de las nuevas *cajas negras* tecnológicas que se van a utilizar en la educación generarán un nuevo mito de suficiencia y de expectativas de poder global, pero el filósofo coreano Byung-Chul Han avisa: “El dominio se consume en el momento en que coincide con la libertad” (Han, 2017, p. 45). Así, la educación se neoliberaliza y el conocimiento es orientado a objetivos rentables, pero desde el *apriorismo* mercantil. La mente autoexplota el cuerpo, para realizarnos en el mercado, y para consumir y ser consumidos. Como observa Han, la revolución se realiza individualmente contra nosotros mismos (2017). La eficiencia de los cuerpos autodisciplinados en las aulas y empresas es la nueva autoalienación de la *falsa conciencia* marxista, con el agravante de que las redes y el trabajo inmaterial ligado al conocimiento, ya no desliga esa conciencia de una realidad material al uso de Marx. No sólo los productos inmateriales, sino la propia conciencia e inteligencia se fia al mercado y difumina las fronteras de qué está en realidad en venta. El conocimiento académico se vuelve producto, y el *capitalismo cognitivo* responde a un nuevo *locus de control* que gobierna y produce desde dentro. El conocimiento ilustrado ya no se orienta

a la emancipación, ni siquiera a la distinción intelectual burguesa, sino a la monetización. La universidad ya no será la antesala al trabajo *real*, sino que será el trabajo mismo y las empresas querrán beneficios sobre el conocimiento en el que invierten. Lo privado ya no será una propiedad física cercada, como los primitivos liberales. Los nuevos cercos serán las patentes.

Capitalismo cognitivo

Jeremy Rifkin (1945), sociólogo y economista norteamericano, habla de una Tercera Revolución Industrial en torno a esta nueva sociedad de la información. Concepto que el Parlamento Europeo también suscribió en 2006 (Selva, 2016). Hacer lo que se ha hecho siempre ya no basta y para ello, como dice Galcerán, hay que poner “*en primer término la parte creativa y no simplemente reproductiva de la acción social*” (2007, p. 88). Para ello, el capitalismo neoliberal ha tenido que volverse a áreas de producción no físicas. Eso ha llevado a algunos críticos a poner en duda esa terminología aséptica de *sociedad de información* o las TIC y llamar a ese nuevo paradigma académico *capitalismo cognitivo*. El volumen de información que este sistema precisa requiere una nueva factoría del conocimiento, por ello la universidad, será uno de los sitios elegidos del neoliberalismo. Por eso en Europa, con el Plan Bolonia, y también en América Latina o África, el neoliberalismo presiona para que la escasa financiación estatal llegue solo a la primaria y secundaria, dejando a la universidad expuesta al mercado (Galcerán, 2013, p. 155). El economista francés Yann Moulier-Boutang (1949) considera que el *conocimiento* que interesa al mercado es: el que se puede patentar, el necesario en el desarrollo de determinadas tareas y competencias, y los relativos a la gestión y toma de decisiones estratégicas (2001)(citado en Galcerán, 2001, p. 89). Esa digitalización de la vida produce lo que se ha llamado el *big data*. Un caudal de datos valiosos que bien gestionado puede dar mucha información sobre nosotros: movimientos bancarios, mensajes, geolocalización, sensores de temperatura, luz, sonido, o incluso huellas digitales, escáner de retina, ADN, etc. (Boutang, 2001) Como bien señala Galcerán, “es el vivir en su conjunto y no sólo el trabajo el que queda sometido a los procesos de apropiación” (2007, p. 90). Todos los sectores de nuestra vida digital pueden ser fuente de riqueza económica y de apropiación. Así, el *capitalismo cognitivo* halla su lugar

natural de expansión en una institución de conocimiento que antiguamente preparaba para la vida misma y se apropia de la vida misma para buscar rentabilidad: salud, cultura, socialización virtual, sexo, tiempo libre, patentes biológicas, tecnológicas e inmateriales, etc. Es decir, el neoliberalismo, en su forma de capitalismo académico, privatiza la vida misma y la pone a trabajar (Galcerán, 2007) (Corsiani & Lazzaratto, 2002).

Capitalismo académico

Por ello, académicos como Slaughter y Leslie hablan desde los 90 de *capitalismo académico*. Mientras el Estado retiraba entonces subvenciones, abría la puerta a la financiación privada e incrementaba los vínculos con el mercado. Las universidades necesitaron atraer financiación y desarrollar productos y servicios con el mismo fin (Moreno, 2015). El *capitalismo académico* neoliberal socavará el humanismo que moderadamente aún poseía la universidad. Como vimos, la Educación ilustrada estuvo tensionada entre el control del gobierno y su independencia, y entre las humanidades y el conocimiento aplicado profesional. Ahora la iniciativa privada fusiona universidad y empresa, y es la última quien exige qué conocimientos son válidos para el mercado, a espaldas del Estado. Globalización especulativa y reestructuración universitaria irán de la mano, pues las universidades verán su identidad social reescrita por el neoliberalismo. Si bien no es uniforme esa deriva educativa en todo Occidente sí se puede confirmar la tendencia, como apuntan Slaughter & Rhoades (2009) (Ibarra, 2003). El debate de la separación de poderes de Montesquieu se desplaza ahora fuera del eje Estado-escuela, al ser las fuerzas del mercado las que determinan la identidad de la institución educativa.

Lo siguiente que nos hace repensar Slaughter y Leslie es que al acercar la universidad a la economía global desplaza su dependencia financiera de los estados nacionales hacia terrenos difusos supranacionales que se reconfiguran constantemente (2003, p. 5). En la cúspide hallamos el capitalismo financiero, los grandes negocios, el nuevo gerencialismo virtual, las tecnologías punta, el trabajo ligado al conocimiento y los grandes salarios. En este estrato vemos los valores que atraviesan el planeta y que

neoliberalizan la educación y la vida. En cambio, en el estrato de abajo, encontramos las empresas satélite que giran alrededor del *hub* transnacional más cercano. Ahí podemos apreciar los grandes inventarios que gestionan estas empresas, productos que se producen a demanda. Es la zona del trabajo precarizado. Ciudadanos formados para trabajar en un mundo sin trabajo adecuado a su formación (Aronowitz, 2000). Es cierto, no podemos pecar de ser tan derrotistas, ya que el desembolso educativo público sigue siendo muy importante según datos del Eurostat (2015) y en los países de la OECD (Vito & Schuknecht, 2000), pero en el primer informe vemos países como el Reino Unido que ya tienen una cuarta parte de su educación financiada con capital privado y el informe de la OECD muestra que muchos países presentan un nodo a la baja justo en 1980. También hay otros informes de la propia OECD que avisan de que la distancia entre ricos y pobres en los países de la OECD es la mayor en 30 años (OECD, s.f.)

Así las cosas, la empresarialización de la educación es una tendencia, como señala el sociólogo Christian Laval (1953). Según Laval, la idea ilustrada de “hombre nuevo”, ha sido sustituida por la de consumidores insatisfechos. La pedagogía se ha convertido en pura gestión de personal. Además, el desarrollismo educativo generó demasiados titulados, lo que ha hecho que el empresariado relativice la valía del título y exija una certificación de las *competencias* útiles para el mercado (Laval, 2004). El Estado ha dejado de ser el valedor del título académico y ha de acomodar el currículo a los deseos de la inversión privada (Gentili, 2015). Éste constituye ahora un certificado de aclimatación a los valores empresariales. Un nuevo vaciado de la Escuela ilustrada, ya que parece que lo aprendible se halla fuera de la institución. “*Como dicen E Dalle y J. Bounine, se trataría de «aprender la empresa» y no de aprender un oficio*”. (Laval, 2004, p. 123). La búsqueda existencial que cuestionaba socráticamente el sentido de una vida educada y *examinada*, se ha trocado por la búsqueda de un *nicho* de mercado.

¿Retorno a las humanidades?

Por todo ello la filósofa Martha C. Nussbaum (1947) es una de las académicas que ha dado la señal de alarma. Denuncia cómo las asignaturas de humanidades están siendo apartadas del currículo en las universidades norteamericanas y europeas, pues se creen un “ornamento inútil”. Las ingenierías, escuelas de negocios, estudios ligados a ciencias y tecnología, son los más demandados y eso fomenta ciudadanos sin un sentido crítico del pasado y de la humanidad, cercenando su visión de futuro. El *leitmotiv* de nuestra época es estudiar para generar rentas. Nussbaum se pregunta dónde quedan las disciplinas que nos hacen humanos, que nos obligan a pensar y ver como el “otro” (Nussbaum, 2010). El crecimiento económico, según Nussbaum (2010), no es sinónimo de democracia sana, pues a menudo ordena áreas de la sociedad que están sujetas a derechos constitucionales, como la salud y la educación, y que no se guían solo por el beneficio, sino por el servicio. Por ello, Nussbaum piensa que necesitamos materias que nos ayuden a reflexionar y a ver “a otra persona como un fin y no como un medio” para conseguir algo (2010, p. 789).

Nussbaum está en lo cierto, es difícil no estar de acuerdo con ella, pero no tenemos claro que su enfoque humanístico sea definitivo. Es decir, no es una respuesta completa a los problemas educativos y sociales. No podemos inferir que la educación ilustrada es la mejor opción, pues hemos visto que llevaba implícito un sentido rector y ordenador capitalista. Lo que sí podemos inferir es que en buena medida, ese mito que tenemos de ella está inconcluso, pues está declarado, pero no se ha cumplido del todo, ya que la separación de poderes de Montesquieu nos sigue presentando dudas aún a día de hoy. No seríamos justos si no admitiéramos que la Educación Ilustrada es quizá de los mejores logros de la humanidad, aunque hubo visiones de signo muy diferente. No podría ser de otro modo, pues no existen ideales definitivos, sino simples ideas puestas en común. La respuesta está en la complejidad y el diálogo entre iguales políticos reales. Las humanidades y la ciencia nos acercan a eso, y la economía debería estar ordenada por nosotros, como siempre fue y demostró el antropólogo económico Karl Polanyi (1886-1964). La transformación de la tierra, naturaleza y mano de obra en mercancías, son hechos históricos excepcionales. El mercado libre autorregulado, no es más que una

idea utópica. La economía siempre ha estado subordinada a la sociedad, nunca la ha gobernado (2018). Por tanto, tampoco puede gobernar la educación. El debate de la escuela no se circunscribe a humanidades sí o no, pues a poco que echemos la vista atrás, nos daremos cuenta que buena parte de los horrores del s. XX se han cometido con una escuela con humanidades, científica e ilustrada. Queremos creer que no se ha debido a la razón moderna, sino a la ausencia de ésta y de democracia. La educación tiene que ser lo que decida la ciudadanía, pues a ella se debe sin interferencias. Todo ello nos hace pensar que quizá el primer debate no comienza entre Educación ilustrada o neoliberalismo, sino en averiguar el verdadero relato histórico, el cual muchas veces ha sido convenientemente mal contado. Por último, otra cuestión no menor, pues se nos presentan dudas acerca de si en realidad la socialdemocracia y el estado de bienestar que consolidó el sistema educativo, no ha sido nada más que un pasatiempo, una fuga de agua reparada con una amalgama que no combina bien, de algo que simplemente se repele: capitalismo y democracia.

Conclusiones

Ciertamente partíamos de una Educación ilustrada un tanto idealizada, pues asumíamos que era un sistema total y que en cierto modo se había concluido con el estado de bienestar y el Desarrollismo. También partíamos de un objetivo educativo, el humanístico, un tanto mitificado y redentor, pues después de leer a Nussbaum resulta improbable no estar de acuerdo con ella. Pero a medida que hemos ido investigando, hemos visto la complejidad del proceso de construcción del sistema educativo, y las inconsistencias prácticas e ideológicas de su discurso. No se ha cumplido ese relato liberador y emancipador que presuponíamos de la Educación ilustrada y humanista. En buena medida porque nos hemos encontrado un hilo conductor filosófico naturalista, inesperado e interesante, como elemento ordenador y lógico. A partir de ahí hemos descubierto diversos ejes rectores o disciplinarios en el ejercicio de control del alumnado: el castigo, el premio y la disciplina derivada del cuerpo al alma, con la modernidad, o el auto-castigo y la auto-explotación de la mente neoliberalizada hacia el cuerpo, con la posmodernidad. A medida que avanzábamos se iban encontrando analogías, lógicas e interdependencias filosóficas, políticas, económicas, históricas y psicológicas. Una paleta muy amplia que a veces ha resultado inabarcable dada la extensión limitada del trabajo. De todos modos, el trabajo que se ofrece creo que podría representar una muestra de la transversalidad, de la conjuntividad y complejidad del problema educativo, para aperecernos cómo construimos socialmente el hecho educativo, en lo estructural y en lo simbólico. El mercado libre autorregulado, no es más que una idea utópica. La economía siempre ha estado subordinada a la sociedad, nunca la ha gobernado. Y la educación no puede ser una excepción.

Bibliografía

- ARONOWITZ, S.** (2000) *The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon.
- BECKER, G.** (1984). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P.** (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- CHANG, H.-J.** (2015). *Economía para el 99% de la población*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- CORSANI, A., LAZZARATO, M.** (2002) “Le revenu garanti comme processus constituant”, en: *Multitudes*, No. 10, octubre.
- FEINMANN, J. P.** (2006). *Que Es La Filosofía?* Prometeo Libros Editorial.
- FOUCAULT, M.** (2009). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- GALCERÁN, M.** (2007) Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas* 27, 86-97.
- CARRERA SANTAFÉ, P., LUQUE GUERRERO, E.** (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. El Viejo Topo.
- HAN, B. C.** (2017). *La expulsión de lo distinto*. (J. A. C. Cosculluela, Trad.) (Edición: 1). Herder Editorial.
- HARVEY, D.** (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- HOBSBAWM, E.J.** (1977). *La era del capitalismo (1848-1875)* (Madrid, Guadarrama), Vol. 1.

JAEGER, W. (2015). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

LATOUR, B. (2001) *La esperanza de Pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El neoliberalismo al asalto de la enseñanza pública*. Barcelona: Ediciones Paidós.

MAYOS, G. (2007). *La ilustración*. Editorial UOC.

MAZZOLINI, E. (2003). Review of Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. *Workplace*, 10, 196- 198.

NUSSBAUM, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

POLANYI, K. (2018). *Gran transformación, La* (Edición: 3ª edición). FONDI| #Fondo de Cultura Económica.

ROUSSEAU, J.-J. (1821). Emilio, ó De la educacion. Imp. de Albán y Compañía. Madrid.

SLAUGHTER, S., & LESLIE, L. L. (1999). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press.

SLAUGHTER, S., & RHOADES, G. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. JHU Press.

TIANA FERRER, A., OSSENBACH SAUTER, G., SANZ FERNÁNDEZ, F., ESCOLANO BENITO, A., GÓMEZ. R. de CASTRO, F., del POZO ANDRÉS, M. del M., de PUELLES BENÍTEZ, M., RUIZ BERRIO, J. (2012). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Editorial UNED.

Webgrafía

BOWLES, S., & GINTIS, H. (2014). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Revista de economía crítica*, (18), 220-228. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4910891>

DUIGNAN, B. et al. (s. f.). Empiricism. En *Encyclopaedia Britannica Online*. Recuperado 5 de enero de 2019, de <https://www.britannica.com/topic/empiricism>

DURÁN, J. L. (s. f.). Jean-Jacques Rousseau - Historia de la educación. Recuperado 6 de enero de 2019, de <https://www.aulafacil.com/cursos/pedagogia/historia-de-la-educacion/jean-jacques-rousseau-128344>

EUROSTAT (2015) Distribution of expenditure on education by sector. Recuperado 13 de enero de 2019, de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/e/ed/Distribution_of_expenditure_on_education_excluding_early_childhood_educational_development_by_sector_2015_of_combined_public_2C_private_and_international_expenditure_on_education_ET18.png

GARRIDO, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80. Recuperado en 14 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100010&lng=es&tlng=es.

GENTILI, P. (2015). La educación, la escuela y la desigualdad. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2015/05/10/contrapuntos/1431240195_143124.html

HUSILLOS VIDIC, M. (2017) Economía normativa. Recuperado 8 de enero de 2019, de <https://economipedia.com/definiciones/economia-normativa.html>

HUSILLOS VIDIC, M. (2017) Economía positiva. Recuperado 8 de enero de 2019, de <https://economipedia.com/definiciones/economia/economia-positiva.html>

- IBARRA, E.** (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>
- JONES, O.** (2014). Lo siento, David Cameron: tu historia del Reino Unido no es la mía. Recuperado 9 de enero de 2019, de <http://www.sinpermiso.info/textos/lo-siento-david-cameron-tu-historia-del-reino-unido-no-es-la-ma>
- LÓPEZ, J. F.** (2016). Economía neoclásica. Recuperado 15 de noviembre de 2018, de <https://economipedia.com/definiciones/economia-neoclasica.html>
- LÓPEZ, J. F.** (2016). Factores de producción. Recuperado 15 de noviembre de 2018, de <https://economipedia.com/definiciones/factores-de-produccion.html>
- MORENO, F. G.** (2015) Capitalismo académico y capitalismo cognitivo. Recuperado 12 de enero de 2019, de <https://es.scribd.com/doc/296216791/Capitalismo-acade-mico-y-capitalismo-cognitivo>
- MOULIER-BOUTANG, Y.** (2001). Richesse, propriété, liberté et revenu dans le « capitalisme cognitif ». *Multitudes*, 2001/2 (n° 5), p. 17-36.
<https://doi.org/10.3917/mult.005.0017>
- NIETO ALMARAZ, R. A.** (2014). Reproducción: la relación existente entre escuela y desigualdad social. Recuperado 1 de enero de 2019, de <https://sociologos.com/2014/10/21/reproduccion-la-relacion-existente-entre-escuela-y-desigualdad-social/>
- OECD.** (s.f.). Inequality. Recuperado 2 de enero de 2019, de <http://www.oecd.org/social/inequality.htm>
- OCHOA, R. J.** (2015). Teoría socio política y educación, entre la modernidad ilustrada y la contemporaneidad temprana: apuntes para su estudio. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 12(1 (enero-junio de 2015)), 324-346. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5237751>

PERAITA DE GRADO, CARLOS. (1992). Tribuna | El enfoque económico del comportamiento humano. Recuperado 14 de noviembre de 2018, de https://elpais.com/diario/1992/10/29/economia/720313209_850215.html

PEROT, C. y GILSON D (2011). It's the Inequality, Stupid. Recuperado 17 de noviembre de 2018, de <https://www.motherjones.com/politics/2011/02/income-inequality-in-america-chart-graph/>

PHYSIOCRAT. (s. f.). En *Encyclopaedia Britannica Online*. Recuperado 6 de enero de 2019, de <https://www.britannica.com/topic/physiocrat>

SANDBERG, L. G. (1993). Ignorancia, pobreza y atraso económico en las primeras etapas de la industrialización europea: variaciones sobre el gran tema de Alexander Gerchenkron. En *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, 1993, ISBN 84-206-2758-5, págs. 61-90 (pp. 61-90). Alianza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3273291>

SEVILLA ARIAS, A. (2016) Capital humano. Recuperado 14 de noviembre de 2018, de <https://economipedia.com/definiciones/capital-humano.html>

SELVA BELÉN, V. (2016). Revolución Industrial III. Recuperado 12 de noviembre de 2018, de <https://economipedia.com/historia/tercera-revolucion-industrial.html>

SMITH, N. (2018). Neoliberalism. En *Encyclopaedia Britannica Online*. Recuperado 15 de noviembre de 2018, de <https://www.britannica.com/topic/neoliberalism>

SOËTARD, M. (1994): Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). (Originalmente publicado en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, # 3-4, 1994, pp. 435-448. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/rousseau.PDF

SOFT POWER. (s. f.). Recuperado 1 de enero de 2019, de <http://poder-mundial.net/termino/soft-power/>

TANZI & SCHUKTNECHT (2000) Our world in data. Public Expenditure on Education (% GDP). Recuperado 13 de enero de 2019, de <https://ourworldindata.org/grapher/public-education-expenditure-as-share-of-gdp>

UDI, J. (2015). John Locke y la educación para la propiedad. *Contrastes: revista internacional de filosofía*, 20(1), 5-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5310620>

VARELA FERNÁNDEZ, J. (1988). La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de educación*, (1), 245-274. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18679>