

8

REFLEXIONES SOBRE LA DESEABILIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Federico Waissmann

RESUMEN

El escrito a continuación aborda la cuestión de la deseabilidad social de la educación. Así, establece un diálogo con los autores de la teoría social más influyentes de la contemporaneidad. En este sentido, se hace hincapié en dos tensiones teóricas de diversa índole: en primer lugar, sobre el entendimiento de la sociedad como un sistema autoreferencial; y, en segundo, sobre la comprensión del fenómeno de la individuación. De manera transversal, se intenta iluminar ambas tensiones en el reconocimiento de la vida cotidiana en términos de una sociedad del rendimiento.

ABSTRACT

The following paper addresses the question of the social desirability of education. To this end, it establishes a dialogue with the most influential authors of the contemporary social theory. In this sense, the emphasis is placed over two theoretical tensions of a different kind: first, the understanding of society as a self-referential system; and, second, the understanding of individuation as a phenomenon. In a transversal way, we try to illuminate both tensions in the recognition of everyday life in terms of a fatigued society.

PALABRAS CLAVE

Sociología de la Educación; Individuación;
Diferencia; Deseabilidad Social

KEY WORDS

Sociology of Education; Individuation;
Social Desirability

Introducción

La escuela moderna no fue un derrotero ineludible en la historia del mundo blanco, judeocristiano y occidental. De hecho, su existencia es el fruto de una estrategia de carácter político, la cual debe ser analizada a la luz del desarrollo del liberalismo, la burocracia y el corporativismo. Y su deseabilidad no fue siempre tan obvia: los hombres de oficio se las arreglaron para sobrevivir durante 19 siglos sin ella, mientras los hombres ilustres se las ingeniaban para obtenerla en el ámbito doméstico. Pero la fragmentación del cristianismo en confesiones, la emergencia del Estado-nación y los debates de los intelectuales entre revoluciones avanzaron sobre la escolarización como una forma de asegurar la cohesión social. En este sentido, tal como lo señalan Pineau, Dussel y Caruso, la educación institucionalizada comenzó a teñirse con los matices de un extrañamiento sólo de manera reciente. En tanto, hasta ese momento, a los estudios sociales les fue un tanto difícil aproximarse a la escuela como si ella se tratase de una mera invención (2016:22-23).

Las teorías sociales de finales del siglo xx inician sus reflexiones tras una noción de sujeto más o menos cercana al recato. Pero la sucesiva introducción de diversas tecnologías de la comunicación llevó a un rápido envejecimiento de las explicaciones sobre sus diferentes objetos de estudio (Forte, 2014:28). Y este fenómeno no es ajeno a la educación institucionalizada. En este enclave, el de la comprensión de la condición moderna, resulta oportuna aquella conocida distinción entre la modernización —la reflexión sobre las transformaciones económicas, científicas y tecnológicas— y el modernismo —la reflexión sobre la condición humana al interior de esas transformaciones— (Berman, 1988). Pues, al interior de esta segunda serie de meditaciones, se torna útil echar a andar un itinerario de lecturas sobre el futuro de los estudios sociales en la investigación educativa. No obstante, se añade de antemano un axioma de tradición historiográfica e impronta postestructuralista: las máximas de las teorías sociales más bien clásicas —e incluso las operaciones intelectuales de este artículo— en torno a la función del sistema educativo como reproductor de la estratificación social o acerca de la existencia de subordinaciones *sine qua non* entre las esferas de la vida en sociedad, ya no contribuyen de manera sustancial a la comprensión de los aconteceres en el territorio educativo si no es en relación con el análisis de casos en concreto, porque se trata de relaciones contingentes (Pineau, Dussel y Caruso, 2016:24).

De la sociedad disciplinaria a la sociedad de rendimiento

La escuela moderna era una institución de encierro. Una característica afín a la cárcel o al manicomio. Sean criminales o locos, en verdad se trataba de la traslación de un mismo modo de restitución a la normatividad de la vida en sociedad: el disciplinamiento a través del encierro y la consecuente acción pedagógica. Allí la clase obrera alfabetizada e influida del realismo cultural de la época adoptó los supuestos del secularismo, del iusnaturalismo y el positivismo del mundo burgués (Lash, 1997:36); pues, en esos establecimientos la dicotomía del adentro/afuera nos remitía a un modelo inmunológico. O sea, un orden discursivo donde el afuera era adjetivado con los motes «extraño», «dañino» o «enemigo». Estos modos de nombrar resultan cautivantes al momento de analizar las exclusiones en la misma conformación de la noción de «lo común» en la historia de la educación, si bien esta puntualización nos conduciría a otra discusión. No obstante, vale señalar cómo los individuos excluidos de esta nomenclatura inicial aguardarían fuera de la institucionalización en virtud de su otredad (Chul-Han, 2012:11-17).

Tras la caída del muro de Berlín sucedió un cambio en términos de la subrepticia desaparición de las categorías asociadas a la educación en la sociedad disciplinar (Foucault, 1975). En esta dirección, lo otro se tornó entonces diferente; a la manera de cómo lo extraño se vuelve exótico. Y, en tanto su diferencia era idéntica a sí misma, fue susceptible de una identificación y un consumo. Pero esta adhesión no es un asunto fijo; de hecho, es susceptible de otorgar a un conjunto de individuos con fronteras laxas una serie de categorías de clasificación más dúctiles en la conformación de un nosotros o de un ellos (Lash, 1997:42).

Esto último nos conduce a reflexionar respecto de una transformación de época: una vez más, en el intento de maximizar la producción del sistema capitalista, las instituciones remanentes de la sociedad disciplinaria viran de la negatividad de la prohibición hacia la positividad del rendimiento. Y, en consonancia, la escuela de la modernidad tardía oscila hacia la idea de la perfectibilidad del individuo. Una característica afín a los gimnasios o los centros comerciales. Pero esta transformación no es sinónimo de una erradicación de la violencia sobre lo otro. Sino, al contrario, nos lleva a imaginar la conformación de otras nuevas violencias en la voluntad de inclusión que se despliegan al interior del mismo sistema educativo como una suerte de nomenclatura de lo disfuncional: la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno límite de la

personalidad o el síndrome de desgaste ocupacional (Beck, 2003:95-96; Chul-Han, 2012:17-24).

De manera específica, en el seno de la sociedad disciplinaria existió una tensión en torno a la constitución de un conjunto de saberes acerca tanto de la coacción sobre el colectivo como sobre cada uno de los individuos; ella se resolvió en la difusión —en razón de su alta deseabilidad social— de las prácticas de lectura y escritura. Una acción fundamental en la captación de consciencias. A su vez determinó la inserción de los individuos en una serie de entramados institucionales. En esta dirección, resulta estimulante interrogar a los autores de la teoría social más contemporánea en torno al sentido de la deseabilidad social de la educación en la actual sociedad del rendimiento.

Ya sea de acuerdo con una tradición crítica e interesada en la realidad social —cuál es el asunto— u otra más bien empírica e interesada en las estructuras latentes —qué hay detrás—, la prerrogativa no es avanzar en una elaboración teórica en la cual la reconstrucción del hecho sea exhibida ante el lector como embebida de una serie de valores o atributos inmanentes. Y menos aún en términos dicotómicos, a saber, bueno o malo. Sin embargo, sería necio desconocer una cierta orientación ideológica en las implicancias de nuestras observaciones sobre la deseabilidad social de la educación en la actualidad. En todo caso, vale tomar estas reflexiones como un sitio desde donde iniciar una indagación más bien sustancial: cuáles son los atributos de la sociedad contemporánea a reconocer en el modo como se efectúa la distribución de la educación (Luhmann, 1996:293-303).

La sociedad como un sistema

La teoría de los sistemas hizo anclaje en diversas disciplinas de los estudios sociales. Acerca de su desembarco en los estudios de índole sociológica vale mencionar su vinculación casi inmediata al tema de la observación. Pues la sociedad no es un objeto. En todo caso, su existencia resulta pesquisable en términos de una operación de comunicación, y, de esta manera, sólo es posible acercarse al entendimiento de un fenómeno a través de las distinciones en él. Ya no se trata de la observación de una enorme estructura, sino de las relaciones entre seres humanos en concreto.

Asimismo, la existencia de la categoría de sistema también depende del saneamiento del tema de la observación: un sistema es tal a consecuencia de la presencia de un observador, quien, en razón de un interés en particular, decide trazar una línea divisoria sobre la infinitud del mundo: de un lado, el sistema, del otro, su entorno. Pero esta libertad en la demarcación no es absoluta. El sistema delineado es válido en tanto sus operaciones cumplieren una serie de requisitos establecidos de manera teórica.

En síntesis, los sistemas son entidades de carácter analítico que enlazan sus diferentes operaciones, tienden a diferenciarse del entorno a través de su funcionamiento y, eventualmente, se dirigen hacia la reproducción tanto de sí mismas como de su diferencia con el entorno. No obstante, la descripción de un sistema nos remitirá de todos modos a una reflexión sobre el observador (Luhmann, 1996:7–25).

Las operaciones en el mundo efectúan una diferencia, pero la idea de una autonomía autorreferencial de los sistemas sociales se torna visible recién en los siglos XVII o XVIII. Pues en las sociedades medievales la referencia a Dios como fuente de toda experiencia funcionaba como una autorreferencia implícita u oculta. La introducción en la condición moderna señaló una transición en el modo de diferenciación social: ya alejados de la arcaica segmentación —en base a un criterio de origen étnico, residencial o una combinación de ambos—, las sociedades avanzaron de la estratificación —es decir, de un alineamiento de la asimetría sistema/entorno con aquella otra de la igualdad/desigualdad, la cual conduce a los individuos a establecer comunicaciones en razón de su igualdad al interior del sistema o en razón de su desigualdad hacia el entorno, y esto significa una distribución desigual de las posibilidades de comunicación— hacia la diferenciación funcional —o sea, una organización de los procesos alrededor de funciones que deben ser realizadas, son interdependientes y tienden a configurarse en torno a la coincidencia en las expectativas de dos o más roles, como el docente y su alumno—. De este modo, se trastocó el orden jerárquico del mundo: ahora los sistemas funcionales son autónomos. Los más destacables en este sentido son la economía, la política y la educación (Luhmann, 1988:52–54; 410).

La educación como un subsistema

En el caso del sistema educativo, en él se realiza una diferenciación en simultáneo tanto de la autorreferencia como de la referencia externa; y se tornará distinguible alrededor del siglo XIX a través de los cambios en la

pedagogía de orientación neohumanista y también, en este sentido, circunscrito en el vocablo «formación». Éste, en su reflexividad, encierra la idea de la transmisión de una metodología del saber que transformaría al individuo en un hombre metropolitano: de allí en más el educando sería capaz de aprehender de manera autónoma. Lo remarcable del asunto en referencia a la temática de nuestro artículo es atisbar la operación a través de la cual esta voluntad de formación, en términos de la instauración de una forma interior —una cuestión a revisar con una clave de lectura de clase social—, se transforma en la existencia de un correlato individualizado del mundo. No obstante, si se toma la noción de «formación» como una insistente autodescripción del sistema educativo, se verá cómo ésta nos enseña los indicios de un esfuerzo desmesurado. Pues en verdad es una autosimplificación o una reducción de la vasta complejidad del sistema en referencia a lo acontecido en el aspecto empírico, ya que, carente de intercambiabilidad, se trata de una fórmula tendiente a estilizarse a extremos un tanto pretenciosos. Por otro lado, el sistema es incapaz de acudir a la referencia de un medio comunicativo de carácter especializado en educación. En esta dirección, se instaura una circularidad de la autorreferencia en vinculación a los resultados: el fin de aprender es aprender a aprender. En otras palabras, no sólo se trata de aprender un contenido, sino —en tanto autorreferencia paralela— de aprehender una visión metódica de la práctica que lleve a la autocorrección (Luhmann, 1988:412).

La sociedad es un sistema de carácter autorreferencial, lo cual significa que es capaz de distinguirse a sí misma del entorno y estas diferencias resultan comunicables en su interior. Pero no debe ser confundido con una suerte de tautología, pues no se introduce lo necesario para la existencia de una autopoiesis, es decir, la información. En todo caso, la sociedad aloja en su interior otros subsistemas como la educación, los cuales deben ser capaces de autosimplificarse o de reducir su complejidad en orden a regularizarla. A su vez, la sociedad también crea condiciones de circulación de observaciones externas. Y, en consecuencia, son estas observaciones del exterior en contraposición a las observaciones de los subsistemas en su interior las que dan otro sentido a los dogmas institucionales (Luhmann, 1988:409).

Si bien la sociología no debería teorizar a sus anchas sobre las teorías de tal o cual sistema funcional de la sociedad —tal como la educación—, esta mirada de un más allá sistémico viene a realizar una intelección en un lenguaje distinto del utilizado en el subsistema al momento de describir sus funciones —entiéndase, un lenguaje pedagógico—. Y nos con-

duce a avizorar como contingentes una o varias relaciones en su interior en orden a introducir un excedente en las variaciones de la estructura, o sea, de alternativas, pues, en referencia a la noción de cognición, un sistema será movido a incrementar su complejidad interna en razón de un incremento en la complejidad externa. Pero no se trata de un sinónimo de supervivencia (Luhmann, 1996:310-317).

De la formación a la preparación comunicativa

La sociedad funcionalmente diferenciada de la modernidad tardía es o intenta ser una sociedad de iguales donde los otros sistemas coexisten a la manera de un conjunto de entornos. Esta afirmación nos introduce en una renovada comprensión del interés del sistema educativo en el ideal normativo de igualdad del siglo XVIII (Luhmann, 1998:55). Pero, en la contemporaneidad, la educación debe ser entendida como un dispositivo de sistemas sociales avocados a la transformación de los individuos, pues se trata ante todo de una realidad comunicativa, aunque, a diferencia de lo sucedido en la modernidad, ya no es acertado circunscribirla al vocablo «formación». Ahora la unidad de la educación está atravesada como una «preparación comunicativa» en sí misma. En ella se alcanzan los resultados necesarios a otros subsistemas, como los profesionales. Y, en este sentido, nos encontramos con un nexo entre el objeto de la educación, la selección de sus temas y la transferibilidad de los resultados. Por lo tanto, se vuelve aconsejable establecer una diferencia más o menos clara respecto de la socialización. Esta última tiene un significado local, opera sólo en el contexto socializante y tiene efectos sobre la movilidad social. Sin embargo, es en el encuentro con la educación que se obtienen los resultados transferibles. De allí se desprende lo indispensable de la existencia de un sistema educativo cuya diferenciación externa prepare a los individuos para vivir en la complejidad.

Pero la educación no funciona sola: su éxito está asociado a dispositivos sociales de apoyo capaces de neutralizar la verosimilitud del fracaso. De esta manera, el fin de la escolarización resulta atribuido a la institución, no al docente, y al grado de convencimiento alcanzado sobre la resistencia del educando. Porque la educación es realizada como una comunicación finalista, y si bien estamos utilizando el vocablo educación en un sentido estrictamente pedagógico, ella también se despliega en otros contextos sociales como la familia, la escuela o los hospicios. No obstante, esta

cualidad de comunicación finalista o en sí misma de la educación hace que los motivos detrás de su rechazo se dupliquen: por un lado, la información quizás sea rechazada a causa del desinterés; pero, por el otro, quizás sea rechazada a causa de hallarse en disconformidad con la educación que el individuo ha elegido para sí mismo. O, en términos teóricos, la diferenciación funcional de ciertas formas de operación involucra una improbabilidad de éxito, y cuenta con escasas oportunidades evolutivas, más aún en situaciones donde la articulación de varios dispositivos de apoyo —hogares, comedores, ludotecas o centros de día— se encuentre al servicio de otros fines más allá de los educativos (Luhman, 1998:181–182).

La elección de una escuela

Los sistemas diferenciados funcionalmente en educación tienen efectos en la socialización a gran escala y esto, en relación con su carácter condicionado, es inevitable. Pero la socialización secundaria —no en términos de una sucesión, sino como consecuencia de unas condiciones sociales en concreto, a través de las cuales se intenta planificar la socialización— lleva a tener en cuenta cómo se desarrollan en ellos una suerte de estructuras sociales con sus efectos en particular. En otro registro, se trata de una cuestión asequible en la investigación educativa, tanto en sus efectos positivos como negativos, a través de la noción de «currículum oculto». En esta dirección, la selección de los planes de estudio, materias y objetivos de la educación es efectuada en vistas a una utilidad e incluso al interés del educando. Pero las formas de comportamiento allí aprehendidas deben ser transferibles a otros sistemas o, en otro vocabulario, ofrecerle al individuo la oportunidad de sobrevivir en otros sistemas mediante la autosocialización. Sin embargo, esta visión un tanto reservada acerca de la escolarización no es sinónimo de una expectativa sobre la desescolarización de la sociedad. La función de la pedagogía es atender que el costo a cubrir como consecuencia de las transformaciones no sea demasiado alto, o el resultado tan indeseable que no valiese el esfuerzo. Y suena en verdad una crítica a la centralidad de la economía capitalista en la sociedad moderna. Pues, en la actualidad, la pedagogía se dirige a satisfacer la creciente complejidad de la sociedad y, de esta manera, su función es otorgar a los cambios del individuo de una transferibilidad a otros sistemas distintos de aquél en el cual se originaron —a expensas de desequilibrios o de efectos secundarios imprevisibles— (Luhman, 1998:181–182).

Tras la acción en el entorno, la sociedad se transforma de manera cada vez más acelerada. Y esta transformación involucra tanto las condiciones ambientales como las individuales; o sea, por un lado, la problemática ecológica, y, por el otro, el avance del individualismo moderno. Ante la velocidad de los cambios es válido sentirse interrogado acerca de la manera como la sociedad enfrentará la transformación. O, en todo caso, si es capaz de aprender lo suficientemente rápido de sus acciones (Luhman, 1998:58-59)

El debate en torno a la individuación

En el transcurso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de rendimiento atestigüamos una continuidad en diálogo con el interés en la maximización de la producción, y es en esa inflexión donde la negatividad de coacción externa se ve sustituida en la positividad del poder hacer. No obstante, la ausencia de una coacción externa no significa que el individuo del rendimiento haya escapado a la disciplina, sólo que ahora se explota a sí mismo y cuando arriba el momento de restar inválido ante el mandato de hacer, se despliega la nomenclatura de lo disfuncional. En este sentido, la supresión de la coacción externa no condujo hacia la libertad. Más bien hacia una coincidencia entre libertad y coacción: en la libre obligación de maximizar el rendimiento el individuo se introduce en la autoexplotación (Chul-Han, 2012:30-31).

Hacer de cada uno de los miembros un individuo es un signo de la sociedad moderna. Pero no debe ser tenido en cuenta como un hecho aislado, sino como una actividad cotidiana; así, es tan cotidiana la acción social de individualizar como la acción individual de renegociar, pero como ninguno de los dos —individuo o sociedad— continúa en un mismo sitio durante mucho tiempo es difícil arribar a un significado estanco o ahistórico de la individuación (Bauman, 2003:20). El nuestro es un individualismo en sentido institucionalizado; o sea, en vinculación directa al sistema capitalista. En él, la movilidad a través de las instituciones cardinales de la modernidad se encuentra orientada hacia el individuo, no hacia el grupo. Y la internalización de los derechos básicos insta a la actividad económica del conjunto en orden a asegurarse un sustento. Pero nada es tan seguro (Beck, 2003:29-30).

Esta noción de individuo posee características diferentes tanto de aquel individualismo de la Ilustración como del individualismo de la sociedad de libre mercado. El primero se relaciona más con la cuestión de ser indivi-

duo; el segundo, con la cuestión del egoísmo. Y, desde esta óptica, los teóricos clásicos de la sociología han realizado sus contribuciones en torno a la individualización como si se tratase de una desinencia natural de la complejización de las sociedades, pues ellas son explicaciones donde la misma idea de individuo se torna tanto en una característica de las sociedades diferenciadas como su condición de posibilidad. El individuo de la Ilustración nos ubica en una primera modernidad o simple modernidad. Y a nosotros nos interesa avanzar sobre una segunda modernidad o modernidad reflexiva.

A su vez, existe otro tema de índole epistemológica en este acercamiento: la sociología alemana o la angloamericana refieren a genealogías distintas en términos de sus afinidades o insatisfacción con el marxismo, el estructural-funcionalismo o la teoría de los sistemas. Así, vale resaltar que se trata de un individualismo no lineal: la transformación en un sistema no depende de la acción de fuerzas externas sobre los puntos de equilibrio de la sociedad, sino de un cambio en el bucle de retroalimentación en el individuo. O sea, el individuo es el lugar donde transitan incluso las consecuencias no deseadas hacia el desequilibrio del sistema (Lash, 2003:9-13).

En síntesis, la individualización es una operación a través de la cual la identidad humana abandona su cualidad de dato hacia una dimensión de tarea. En ella se deposita sobre los actores el gravamen de las consecuencias de su actuación y, así, el individuo debe devenir en su identidad: no basta con nacer, se debe ser.

Esta última es una situación más bien ajena a los siervos de la gleba, pues en la modernidad se reemplazó determinación externa del estatus social mediante la introducción de una autodeterminación mandatoria. En este sentido, es interesante la explicación en forma de proceso que nos facilita Zygmunt Bauman en su prefacio a la obra de Ulrich Beck y, de manera insospechada, resulta coincidente incluso con el acervo léxico instrumentado en Byung Chul-Han: la modernidad marca un corrimiento en el sistema social de la noción de estamento a la noción de clase y, al interior de esa autoidentificación con la clase social, de un criterio de adscripción a otro de rendimiento. Un rendimiento reconfirmado en la vida cotidiana a través de la escuela a la cual enviamos a nuestros hijos (Bauman, 2003:20-21).

La integración en la diferencia

Al entrar a un salón de clases caeremos en la cuenta de que cada vez son menos los bancos vacíos. Un fenómeno afín a sistemas públicos o privados. De hecho, es probable que no haya más bancos. Tal como si se tratase de un juego de niños, al oír la acompasada música seguimos a la hilera de hombres alrededor de una ronda de sillas y, tras escuchar la señal, nos sorprendemos ante la visión de un nuevo excluido. De momento no sabemos si han removido un asiento o si han sumado a un participante, pero cada vez son menos los bancos vacíos. Y este hecho nos fuerza a seguir la acompasada música, sin descanso, consuelo ni satisfacción, pues la individualización no es una elección, sino un destino. Pero la insistencia de las soluciones biográficas ante unas contradicciones más bien sistémicas vuelca sobre el individuo la necesidad de enfrentar su situación, como si la vida social —la educación, el empleo, la familia y los amigos— dependiese de nuestra solvencia en la consecución de una profecía autocumplida.

La sombra del Estado comienza a desvanecerse sobre las molleras estudiantiles. Ni consenso transcendental, ni interés material, ni consciencia nacional. Al contrario, se establecen lazos contractuales donde se vincula el rendimiento del individuo a un lábil entramado de buenas conexiones. El ominoso desenlace es la obtención de un empleo decente en términos de seguridad laboral e ingresos. Aun así, esta libre elección es en verdad una libertad precaria cuando la trascendencia de las instituciones se fragmenta a favor de las habilidades del individuo. Y es una aclaración válida tanto en el ámbito público como en el privado. Lo central es cómo este entramado de buenas conexiones es suministrado como elecciones —de casa de estudios, de carrera profesional o de campo laboral— de carácter biográfico. Pero esta biografía del hágalo usted mismo es sólo el reverso de una sociedad del riesgo (Beck, 2003:38-40).

El Estado ofrece una garantía a los derechos de manera individual. Se debe tener un empleo y, para acceder a él, una educación, los cuales dan sentido a la movilidad. Así los individuos son convocados a moverse de manera constante en orden a constituirse a sí mismos o fracasar en el intento. Por esta razón se entiende lo estatal como un aparato de fomento de estilos de vida relacionados con el desarrollo de ego. En este sentido, la certidumbre del estatus familiar o comunitario se transformó en una incertidumbre donde el individuo debe atender, interpretar y decidir —entre otros, al interior del sistema educativo— sobre la base de ser el único culpable de las consecuencias, pues la identidad, el género o la corporei-

dad son asuntos de decisión. Pero esta generalización no es abordable en términos de anomia o autonomía, sino de formas híbridas, contradictorias y ambivalentes (Beck, 2003:40-47).

A manera de cierre

En cuanto la educación institucionalizada se torna un tanto más abarcativa —en términos de duración, de orientaciones, de maneras de pensar y de estilos de vida— la enseñanza tiende a volverse un tanto más universalista, pues en lo tocante a su duración o contenido facilita un cierto grado de descubrimiento de sí. Pero lo llamativo es su vinculación a la noción de selección y, en consecuencia, a las expectativas de movilidad ascendente de los individuos, las cuales resultan insistentes incluso cuando se demuestra cómo la movilidad ascendente a través de la educación es una mera ilusión y todo cuanto cabe añorar de ella es una resiliencia contra la movilidad descendente —esto es evidente tras la expansión de la oferta educativa en un determinado nivel—, en cuanto otorga las titulaciones necesarias en el acceso a oportunidades en el mercado laboral (Beck, 2003:85).

De la constitución de individuos disciplinados a la constitución de individuos de rendimiento, la escuela viró su función en respuesta a la deseabilidad social de una sociedad cada vez más diferenciada. La novedad de la modernidad fue la reivindicación de la vida personal de los individuos. Su avance se vio reflejado en la traducción de la idea de Dios, la naturaleza o el sistema social en la idea de un individuo, el cual se encuentra confundido, pero esta reivindicación de tener una vida personal es ahora exigida. Y no basta sólo con tener una cierta cantidad de atributos, sino que también deben estar insertos en áreas estratégicas. En este sentido, la novedad sería doble: de un lado, la democratización de los procesos de individualización; del otro, su imposición a través la educación, la movilidad y la competencia (Beck, 2003:48-49).

La integración en una sociedad tan individualizada suscita una discusión en torno a la necesidad de anoticiarnos de la situación y, en dirección a la resolución de los desafíos de una gran relevancia, de sentirnos convocados a la movilización de los otros. Luego de la extinción de los antiguos modos de sociabilidad existe una chance de instaurar otras formas de entablar vínculos; una manera creativa, abierta y motivadora. Si la escuela moderna fue una invención, el obstáculo está entonces en confiar en la

capacidad de los individuos en emprender una reinención de la escuela en un sentido político (Beck, 2003:64).

De momento, si en la ronda no nos reservan una silla deberemos realizar un esfuerzo al hacernos de una, y cuando la encontremos realizar otro esfuerzo en retenerla, en el seguimiento de la clase del día.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2003). «Prefacio: Individualmente, pero juntos». En *La individuación. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. Y BECK-GERNERSHEIM, E. (2003). *La individuación. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BERMAN, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- CHUL-HAN, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Madrid: Herder.
- FORTE, M.A. «Facebook: Hedonismo de control». *Unidad Sociológica* N°2, Año 1, octubre de 2014. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Pp. 28–32.
- FOUCAULT, M. (2014). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lash, S. (1997). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2003). «Prefacio: La individuación a la manera no lineal». En *La individuación. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- LUHMANN, N. (1996). «¿De qué se trata el caso y qué es lo que esconde detrás? Las dos sociologías y la teoría de la sociedad». En *Introducción a la teoría de los sistemas*. México: Antropos.
- (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general de los sistemas*. Barcelona: Antropos.
- (1998). *Teoría de la sociedad*. México: Triana.
- PINEAU, P. (2017). «¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”». En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (2017). «A modo de introducción: la escuela moderna como modelo para armar». En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

Federico Waissmann

Profesor en Psicología y Psicólogo,
Universidad Nacional de Rosario.

Especialista en Lectura, Escritura y
Educación, Facultad Latinoamericana
de Ciencias Sociales–Sede Argentina.

Maestreado en Ciencias Sociales,
Universidad Nacional del Litoral. Docente,
Universidad Nacional de Entre Ríos.

REGISTRO BIBLIOGRÁFICO

Federico Waissmann

«REFLEXIONES SOBRE LA DESEABILIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN», en *Papeles del Centro de Investigaciones*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, publicación semestral, año 7, número 18, Santa Fe, República Argentina, 2017, pp. 145–158.