

## ENSEÑAR SIN MODELOS: LAS INCERTIDUMBRES DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE EN EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN

---

JOSÉ F. DURÁN VÁZQUEZ

*Profesor Dr. Sociología Universidad de Vigo*

EDUARDO DUQUE

*Profesor Dr. Sociología Universidad Católica Portuguesa (Braga) e CECS-UMinho*

### INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene por objetivo mostrar cómo la educación se ha construido a lo largo de la modernidad en relación con un modelo educativo que se ha ido agotando en las últimas décadas, en medio de las importantes transformaciones experimentadas por las sociedades occidentales en los universos escolar, familiar, juvenil, laboral y del consumo. Y como todas estas transformaciones han creado una serie de inseguridades e incertidumbres que dificultan crecientemente la tarea educativa.

Con el propósito de analizar todo ello, el texto se estructura en las siguientes partes. En la primera, se describen las ideas fundamentales en torno a las cuales se ha configurado el pensamiento educativo occidental a lo largo de un periodo dilatado de la modernidad, que culminaría en las primeras décadas del siglo XX. Un pensamiento que posteriormente, en un contexto caracterizado por la crisis progresiva del modelo educativo republicano, fue sometido a crítica y reelaborado por una serie de autores pertenecientes al campo de la sociología crítica y de la pedagogía libertaria. Una crítica, que en el caso sobre todo de la pedagogía libertaria, partía de la misma tradición del pensamiento que se criticaba. Fue así conformándose un imaginario educativo que legitima y da sentido a los actuales procesos educativos.

En la segunda parte de este trabajo se mostrará cómo este programa educativo, que ha emergido asimismo impulsado por los cambios ocurridos en el mundo occidental en las esferas escolar, familiar, juvenil, del trabajo y del consumo, ha contribuido en este contexto a conferir un determinado sentido a la acción educativa. No obstante, este sentido, como se pondrá de manifiesto en la tercera parte de este trabajo, resulta cada vez más precario, al no estar vinculado a un modelo educativo que otorgue seguridad y confianza a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La consecuencia de todo ello es una creciente incertidumbre, tanto con respecto a las transmisiones, esto es, a lo que es necesario enseñar, como al aprendizaje, es decir, a lo que vale la pena aprender para alcanzar determinadas metas en la vida. Incertidumbre de la que se intenta salir

apelando al imaginario educativo moderno, con el propósito de reencantar los procesos educativos, que sin embargo cuentan con cada vez más sujetos desencantados.

Para realizar esta investigación se han utilizado fuentes bibliográficas primarias y secundarias, así como fuentes documentales y datos procedentes de distintas encuestas.

## 1. DESARROLLO Y TRANSFORMACIÓN DEL IMAGINARIO EDUCATIVO MODERNO

Resulta casi imposible explicar el modo en el que las sociedades occidentales comprenden la educación si no se atiende al proceso que a lo largo de un dilatado periodo de tiempo fue configurando el pensamiento educativo moderno. Un proceso que ha derivado en una forma de entender la educación que los sujetos dan por supuesta, pero de la que no se puede partir si lo que se pretende es explicar no sólo cómo se ha llegado hasta aquí, sino también el modo en que nos interrogamos y respondemos a nuestros problemas educativos. Unas preguntas y unas respuestas que generan muchas incertidumbres cuando el programa educativo que las ha inspirado atraviesa una profunda crisis.

En lo que sigue abordaremos el desarrollo del pensamiento educativo moderno en dos actos. En el primero sintetizaremos los principales autores que lo han ido conformando a lo largo de la modernidad, sentando una serie de principios que a la postre se revelarán como casi incuestionables. En el segundo, se mostrará como a partir de finales de los años 60 del pasado siglo emergerá otra corriente intelectual que, partiendo en muchos casos de varios de los principios vinculados al pensamiento educativo moderno, lo someterán a una abierta crítica por su condición dominante, disciplinaria y alienante. Surgirá así una suerte de nuevo espíritu de la educación que, aunque enraizado como se ha visto en el que le había precedido, proyectará una nueva manera de entender la relación educativa que se presentará como superadora del modelo anterior, considerado represivo y caduco. Comencemos, pues, este relato por el primer acto.

## 1.1. LA CONFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO MODERNO

El pensamiento educativo moderno fue conformándose a lo largo de un proceso dilatado en el tiempo siguiendo la línea marcada por una serie de autores y de ideas que fueron penetrando, primero entre las élites, y posteriormente entre el común de las gentes. Todo ello en un contexto caracterizado por una serie de acontecimientos, tales como la *Reforma Protestante y la Contrarreforma*, la *Ciencia Moderna* y la *filosofía cartesiana*, el *Estado Monárquico*, y más tarde, con la revoluciones burguesas, la construcción del *Estado-Nación* que acompañó al proceso de *industrialización* de las sociedades. Todos estos acontecimientos favorecieron, cada uno a su manera, el que la educación fuese entendida como un proceso utilitario y racional, en relación con los respectivos intereses de cada sujeto, orientado al progreso material de las sociedades. Contribuyendo, asimismo, a despertar una determinada conciencia ciudadana en los sujetos así educados.

Este proceso comenzó a recorrerse muy tempranamente, apenas comenzada la edad Moderna, especialmente a partir de la segunda mitad del Siglo XV, cuando el pensamiento *Humanista* desarrolló una concepción de la naturaleza humana considerada originalmente buena, racional y flexible, y por ello capacitada para recibir cualquier conocimiento, si el educador se conducía con ella suave y tiernamente (Garin, 1987; Erasmo, 1964: 936-938). No obstante, el fin de esta educación no era todavía ni mucho menos utilitario, pues estaba encaminada a que los sujetos se imbuyesen de los conocimientos considerados civilizados, aquellos propios de las gentes de buenas costumbres y de noble linaje (Elias, 1993; Garin, 1987).

Mucho más tarde, *John Locke* (1632-1704) alcanzará una gran popularidad con su obra *Pensamientos acerca de la educación*, publicada en 1693 (Locke, 1982), y que estaba a medio camino entre la tradición de la civilidad aristocrática y la nueva sensibilidad burguesa que estaba comenzando a despertarse. En efecto, por un lado, se mostrará partidario de una educación atenta a los intereses particulares de la infancia, a la que habrá que tratar de acuerdo con su edad, de manera racional y delicada, sin forzarla en sentido contrario a lo que su naturaleza le dicte,

sino extrayendo de ella todas sus potencialidades (Locke, 1982: 98 y 242 y ss). Una educación que iba en la dirección de la nueva sensibilidad burguesa, más preocupada por la vida privada familiar, y en particular por la promoción de los hijos, que cobran cada vez una mayor importancia frente a la fuerza de la tradición que gobernaba la familia estamental (Stone, 1990; Ariés, 1987; Sommerville, 1982).

Pero por el otro, Locke entronca directamente con la tradición de la civilidad humanista y aristocrática, de acuerdo con la cual el propósito de toda buena educación es inculcar hábitos y buenas costumbres, mediante el contacto con aquellos que han de transmitirlos a través de su palabra y su ejemplo (Locke, 1982: 281, 105 y 266). Entre uno y otro modelo educativo Locke se inclinará algo más por este último, pues “sin virtud, sin la ciencia del mundo, sin la urbanidad- nos dice- en ninguna parte de la tierra podrá encontrarse el hombre cabal y digno de estima” (Locke, 1982: 167).

Frente a este modelo educativo todavía inscrito en buena medida en las formas de vida de la nobleza estamental, cuyo espejo era la cultura humanista, signo por antonomasia de la civilidad, irá ganando cada vez más presencia aquel otro que tendrá como principal protagonista a la infancia, a la que se considera que habrá que educar por métodos racionales y flexibles para despertar en ella el interés por las cosas del mundo.

Si bien esta presencia, tal como se ha visto, ya se advertía en el Humanismo, y más claramente aún en la obra de Locke, se manifestará mucho más contundentemente en la pedagogía protestante, al no haber ya ningún ideal de vida humanista aristocrático que la contenga. *Comenius* (1592-1670), el más destacado representante de esta corriente, que ejercerá una enorme influencia en el pensamiento educativo posterior, así lo pondrá de manifiesto. En efecto, frente al ideal de vida de la civilidad humanista, pondrá en primer plano aquél otro cuyo propósito es mejorar la vida material de la humanidad en la tierra. Cualquiera otra meta que se eleve sobre ésta apartará al buen cristiano del cometido que Dios le ha encomendado en la tierra (Comenius, 1976: 83 y 150). El modelo educativo que se propone se orientará, pues, al aprendizaje de cosas útiles. Aquellas que todo ser humano, dotado de un mente racional,

comprenderá si el educador se las inculca atendiendo a sus inclinaciones naturales y sirviéndose de un método racional y empírico, pues todo lo que se aprende racionalmente se visibiliza haciéndolo (Comenius, 1976: 12 y 117). Así, mientras que el ideal humanista aristocrático exigía la convivencia con aquellos que estaban destinados a trasladar este ideal de vida a los más jóvenes, la pedagogía de Comenius estimará que razón y práctica eran condiciones suficientes.

Este modelo educativo alcanzará su más alta expresión con *Rousseau* (1712-1778). Es él, en efecto, quien rompió definitivamente con la tradición humanista aristocrática anterior, a la que acusó de ser fuente de todo tipo de engaños (Rousseau, 2003: 175), para afirmar del modo más contundente que es de la naturaleza infantil de la que hay que partir para educarla. “Observad la naturaleza- dijo- y seguid la ruta que os marca. Ella ejercita continuamente a los niños” (Rousseau, 2002: 55). Y fue él también quien consideró que toda educación debe dejarse llevar por los sentidos y por la experiencia práctica de quienes aprenden, orientándose a metas utilitarias y prácticas (Rousseau, 2002: 123 y 283). La obra de Rousseau ejercerá una enorme influencia en el ámbito de la burguesía (Cook, 2004: 29-30; Varela, 1991a: 75-76; Stone, 1990: 256; Ariès, 1987: 443), y más generalmente en el pensamiento educativo posterior, que no es posible comprender sin la herencia rousseauiana (Bowen, 1985 III; Dietrich, 1976; Dommaget, 1972).

Esta herencia fue prolongada por las más distintas corrientes ideológicas, desde el liberalismo hasta el anarquismo, el marxismo y el socialismo, pero también por el credo pedagógico de algunas órdenes religiosas católicas (Bowen, 1985 III: 262-66; Dietrich, 1976; Dommaget, 1972; Manacorda, 1972).

Más tarde, en el periodo comprendido entre las dos últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, toda esta herencia fue sintetizada por el sociólogo francés *Émile Durkheim* (1858-1917) y por el filósofo y pedagogo norteamericano *John Dewey* (1859-1952). Ambos autores sentaron las bases del sistema educativo meritocrático, como unos de los instrumentos más eficaces para construir una sociedad industrial y democrática. Con un acento más colectivo que individual, en el primer caso

(Durkheim, 2002, 2000); y más individual que colectivo en el segundo, por estar más centrado en las potencialidades de la naturaleza infantil, que habría que impulsar en relación con su propia experiencia práctica (*learning by doing*) (Dewey, 1995, 1915, 1908).

La educación, así entendida, fue asumida por los distintos Estados democrático-industriales como uno de los caminos más eficaces para construir una sociedad más igualitaria, justa y democrática, y también más próspera (Manacorda, 1987; Bowen, 1985 III). Y por ello experimentó una enorme expansión, especialmente en la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial. No obstante, este impulso fue agotándose al final de esta etapa, entre finales de los años 60 y comienzos de los 70, a medida que se iban aflojando los lazos entre el mundo de la educación y el del trabajo. A todo ello se añadía la aparición de una nueva generación de jóvenes cada vez menos receptiva a los principios disciplinarios de la sociedad meritocrática.

En este contexto iba cobrando fuerza una corriente intelectual que, más allá de sus múltiples divergencias, era profundamente crítica con el sistema educativo meritocrático, al que acusaba de ser desigualitario, autoritario y alienante.

## 1.2. LA CRÍTICA DEL MODELO EDUCATIVO MERITOCRÁTICO

La crítica al sistema educativo meritocrático se produjo en medio del despertar, a finales de los años 60 del pasado siglo, de una contracultura juvenil enormemente recelosa de cualquier estructura disciplinaria, recelo del que estaba impregnado el ambiente intelectual y artístico de la época. En este contexto aparecieron una serie de obras pertenecientes al campo de la denominada *pedagogía libertaria* y de la *sociología crítica*, que alcanzaron un enorme éxito.

Entre las primeras cabe destacar *Summerhill*, del psicólogo y pedagogo Inglés Alexander Neill ((1883-1973)- publicada primeramente en Norteamérica en 1960, y posteriormente en Inglaterra, en 1962 (Neill, 1997)- y *La desescolarización de la sociedad* (1970), del Teólogo, filósofo y pedagogo de origen austriaco Ivan Illich (Illich, 1973). En ambas obras, herederas en buena medida del pensamiento educativo moderno,

se atacaba a la escuela meritocrática por su carácter autoritario y desigualitario, y se proponía un modelo educativo alternativo que partiese de los intereses y de las capacidades de cada naturaleza infantil, que así resultaría liberada de las injustas imposiciones de un sistema educativo falsamente democrático. Desde la perspectiva de la *sociología crítica* fueron las obras de dos sociólogos, *Michel Foucault* (1926-1984) y *Pierre Bourdieu* (1930-2002), las que ejercieron una mayor influencia. En el primer caso, *Vigilar y castigar*, publicada por primera vez en 1975 (Foucault, 1999); en el segundo, *La Reproducción*, escrita junto a *Jean Claude Passeron*, cuya primera edición es de 1970 (Bourdieu & Passeron, 2001). En ambas obras se analizaba el sistema escolar como una estructura disciplinaria, jerárquica y desigualitaria que reproducía los intereses de las clases dominantes a través de la legitimación de un determinado poder-saber.

A pesar de las enormes diferencias que separaban a estas corrientes intelectuales, ejercieron una enorme influencia en la misma dirección. En efecto, ambas contribuyeron a cuestionar la escuela meritocrática, mostrando que si bien se había legitimado como una institución democrática, igualitaria y justa, no era sino todo lo contrario, profundamente desigualitaria, antidemocrática y autoritaria.

Así, mientras que el modelo educativo meritocrático gozaba cada vez de menos consenso, en su lugar se elevaba la voluntad liberadora de los sujetos frente a las estructuras institucionales disciplinarias. Una voluntad que recibía también el apoyo de los más destacados intelectuales de la época.

En este contexto emergerá un proyecto de reforma de las instituciones escolares, que se legitimará en base a muchos de los principios que habían ido tejiendo el pensamiento educativo moderno, incluso de aquellas corrientes que habían sido especialmente críticas con esta herencia, aun habiendo partido de ella. Surgirá así un nuevo espíritu de la educación que inspirará las reformas educativas realizadas por muchos países occidentales, particularmente a partir de mediados de los años 80 de la pasada centuria, con la pretensión de legitimar un nuevo modelo educativo.

## 2. ¿UN NUEVO MODELO EDUCATIVO?

El sistema educativo meritocrático gozaba, tal como se ha dicho, de cada vez menor consenso. En efecto, atacado por la izquierda por ser una institución disciplinaria, desigualitaria e injusta (Bourdieu y Passeron, 2001; Bowles y Gintis, 1998; Bernstein, 1989; Willis, 1988; Foucault, 1999), y por la derecha liberal, por ser ineficiente desde el punto de vista laboral y productivo (Coombs, 1985), y asimismo por las disciplinas psico-pedagógicas, que siguiendo la estela del imaginario educativo moderno proponían reformas de carácter constructivista (Varela, 1991b), estaba cada vez más deslegitimado.

La respuesta a todo ello fue la propuesta de un nuevo programa educativo que concedía un mayor protagonismo a los alumnos, convertía a los docentes en orientadores y guías de éstos, más que en transmisores de un determinado conocimiento, y reformulaba el estatuto y el papel de los saberes académicos (Le Goff, 1999).

Desde el punto de vista de los saberes, se consideró que éstos debían de consistir en una serie de actitudes y de habilidades, adquiridas y desarrolladas en contextos prácticos- se aprende haciendo-, integradas en el concepto de *competencias* (Bolívar, 2008; Rychen y Salganik, 2004), o en el de *inteligencias múltiples* (Gardner, 1994), y orientados a las cambiantes funciones productivas. Para ello, los docentes ya no debían legitimar su posición académica como transmisores de un determinado conocimiento, sino como motivadores, orientadores y guías de los sujetos que aprenden (Gimeno, 2008; Laval, 2004). Y los alumnos estaban llamados a ser los constructores de su propio aprendizaje en relación con sus intereses y capacidades naturales (Dubet, 2006; Gauchet, 2002; Le Goff, 1999).

Ahora bien, lo paradójico de todo ello es que lo que se presenta como una especie de nuevo programa educativo carece de un verdadero modelo que lo inspire, que no sea el que representan las necesidades cambiantes de la sociedad industrial, a donde en verdad se orientan los aprendizajes académicos. De ahí la consigna del aprender a aprender, desarrollando una actitud práctica y abierta para adaptarse a los escenarios constantemente cambiantes del mundo productivo (Rychen y

Salganik, 2004). Por lo demás, no se acierta a ver cómo pueden encajar las potenciales capacidades e intereses de los sujetos en metas tan cambiantes. En lugar de un nuevo modelo educativo, lo que se propone en realidad es un auténtico plan instructivo basado en la adquisición de una serie de capacidades y habilidades para desenvolverse en distintos contextos prácticos. Habilidades y capacidades dirigidas al único modelo que en realidad cuenta, el económico-productivo.

Se confunde, pues, de la manera más lastimosa el medio con el fin. La consecuencia de todo ello es una abierta incertidumbre, tanto por parte de los que enseñan como de quienes aprenden. Incertidumbre que conduce a una compulsión reformista sin término.

Si el ámbito escolar carece, tal como se ha visto, de un modelo educativo sólido en el que basarse, no parece que la familia esté en mucha mejor posición, como se verá, para desenvolver su función transmisora y socializadora.

### 3. DE LA FAMILIA TRANSMISORA A LA LIBERADORA

El tipo de familia característica de la primera etapa de la modernidad, con el hombre como “ganapanes” y la mujer como educadora y cuidadora de los hijos, además de gestionadora del ámbito doméstico, comenzó a transformarse en el mundo occidental a partir de los años 70 (Singly, 2016; Beck & Beck-Gernsheim, 2001), aunque en el caso de los países del sur de Europa, como España o Portugal (Toharia, 1989; Pais, 1998), este cambio comenzó a percibirse una década y media más tarde. Todo ello significaba que la familia iba perdiendo importancia en su función socializadora y transmisora, siendo valorada fundamentalmente por el apoyo material y afectivo que brindaba a sus miembros, y en particular a los hijos (CIS, 2014). La familia se hizo así mucho más sentimentalizada y afectiva, y también más democrática y electiva (Singly, 2016; Giddens, 2006; Beck & Beck-Gernsheim, 2001). Y asimismo más consensual, si por ello se entiende la proximidad de las actitudes y de los valores de progenitores y descendientes (Ayuso, 2010; Andrés Orizo, 2001). Orientándose por ello más a la liberación que a la integración de sus miembros. De este modo, los padres buscan ante todo la

realización de sus hijos, potenciando al máximo todas sus capacidades, para hacer de ellos los seres más satisfechos y capaces (Singly, 2016). Valorando bastante menos otros aspectos, tales como la “determinación” o la “perseverancia”, más relacionados con las integraciones sacrificiales, en espera de futuras liberaciones (González-Blasco, 2005). Éstas, las liberaciones, ya no parecían tener como condición demasiada sumisión a las estructuras y a las normas institucionales, cada vez más cuestionadas por unos y por otros, como lo demuestra la poca importancia que se otorgaba a la obediencia (EVS, 2008; Meil, 2006). Todo ello en un contexto en el que los tiempos de convivencia se reducen, bajo la dominación del tiempo productivo, creando numerosas contradicciones en los miembros de la pareja (Illouz, 2012; Singly, 2007; Beck y Beck-Gernsheim, 2001). Y en el que los espacios del hogar se fragmentan en cuartos cada vez más individualizados (Feixa, 2014).

En suma, la familia actual, en la medida en que se fija como meta el bienestar material y afectivo de los hijos, así como a la potenciación de todas sus capacidades, se orienta más a valores expresivos y a los basados en el rendimiento. El objetivo es liberar todas sus posibilidades, con el objetivo de que alcancen todas las metas propuestas.

Ahora bien, el hecho de que las familias se orienten más a la liberación que a la integración de sus descendientes, sin que ello perjudique sus futuros logros, desemboca no pocas veces en la contradicción entre las metas expresivas y las meritocráticas. En efecto, si los logros conllevan integraciones más o menos sacrificiales a medio-largo plazo, mientras que las metas expresivas suponen la realización de los sujetos más a corto plazo, a través de la liberación de todos sus intereses y potencialidades, ¿cómo transmitir el valor de lo primero, cuando lo que se valora es sobre todo lo último? (Singly, 2016: 147 y ss). Todo lo cual deriva no en pocos conflictos entre las familias y las instituciones escolares, cuando estas últimas no sancionan con los debidos logros los méritos que los hijos de aquellas están destinados a alcanzar; o cuando recriminan las actitudes y los comportamientos de éstos. Conflictos que son cada vez más frecuentes, toda vez que las aspiraciones meritocráticas y las expresivas están cada vez más difundidas entre las distintas clases sociales (Gómez Bueno & Martín Criado, 2017).

Así, mientras las instituciones escolares tienen crecientes dificultades para manejar estos conflictos, atrapadas entre el reconocimiento de los sujetos a partir de sus particularidades y la necesidad de referir todo ello a algún tipo de logro; las familias se encuentran también en la contradicción de querer una cosa y la otra, que sus hijos se vean realizados, evitando sus frustraciones, y al mismo tiempo que todo ello se concrete en logros sancionados institucionalmente que no contradigan la realización personal esperada. Ahora bien, ¿cómo salir de esta contradicción, cuando el principio y el fin de todo lo que se transmite es el sujeto mismo, cuya integración institucional es percibida cada vez más, por progenitores y descendientes, como etapas de una realización individual, de un autodescubrimiento, que precisa sin embargo de un reconocimiento institucional que no contradiga esta aspiración personal y auténtica?

Si las instituciones escolares y familiares tienen cada vez más dificultades para educar inspirándose en un determinado modelo educativo en el que los sujetos se vean más o menos reconocidos, incluso a partir de la negación de lo recibido; los jóvenes son también cada vez menos receptivos a las transmisiones, vinculados como están a sus respectivos mundos de vida, y separados, más que confrontados, de aquellos que poco les transmiten, más allá de una voluntad de realización cuyo horizonte parecen ser ellos mismos. De ahí, que ni los unos transmitan con la necesaria confianza mensajes cada vez más blandos (Elzo, 2012), ni los otros se sienten demasiado obligados por los que quieren más bien orientarles y acompañarles antes que convencerles, tanto en la familia como en la escuela, para que así se liberen. Una liberación que los jóvenes procuran cada vez más en sus propios mundos de vida.

#### 4. DE LA JUVENTUD CONFRONTADA A LA LIBERADA

Aunque la consideración de la juventud como un periodo de la vida lleno de vitalidad y pujanza está presente en distintas épocas históricas y en diferentes culturas (Levi & Schmitt, 1996), ninguna como la moderna occidental ha ensalzado tanto esta etapa de la vida, hasta el punto de convertirla en el espejo en el que se miran todas las demás edades (Ricard, 2001). En efecto, mientras que en las sociedades premodernas

la meta de la vida estaba representada por la denominada edad madura, con respecto a la cual todas las otras edades eran consideradas incompletas, meras etapas en el camino que desembocaba, inevitablemente, en la integración en el mundo adulto (Aristóteles, 2004; Becchi & Julia, 1998, Ariès, 1987; Lett, 1997), en las sociedades modernas la infancia y la juventud irán adquiriendo progresivamente importancia por sí mismas, hasta convertirse en verdaderos modelos para la edad adulta (Savage, 2007; Lipovestky, 1987; Moya, 1984).

Todo ello significaba el paso de una juventud destinada a reproducir los modelos educativos tradicionales proporcionados por las generaciones anteriores, tal como ocurría en las sociedades preindustriales, a otra que tenía la voluntad de oponer a estos modelos, considerados demasiado autoritarios y jerárquicos, otros más abiertos y liberadores, para construirse de una forma más independiente y autónoma (De Miguel, 2000; Beltrán, 1984; González-Anleo, 1981). Con respecto a estas dos etapas, la tercera supuso la aparición de una nueva generación de jóvenes que ya no estaba tan empeñada en oponerse a sus ascendientes, que por otra parte tampoco estaban demasiado interesados en trasladarles unos valores que no eran tan diferentes a los suyos, como en vivir su propia vida al lado de sus iguales (Elzo, 1999). Mientras que la juventud de la segunda etapa se había construido rechazando en buena medida los valores más disciplinarios y jerárquicos, vinculados a la ética del trabajo más sacrificial, en nombre de otros más liberadores y expresivos, sin renunciar por ello a los principios meritocráticos. La de la tercera etapa manifiesta menos una voluntad de rechazo o de superación de lo recibido, que de separación de toda herencia anterior (Gauchet, 2002; Ricard, 2001). Una herencia que es ignorada más que se rechazada, pues poco les dice a quienes se entregan a las vivencias más hedonistas y liberadoras del presente vinculadas al mundo del ocio y el consumo (Frank, 2011; Heath y Potter, 2005; Bell, 1977). “Hemos de reconocer que no tenemos descendientes, del mismo modo que nuestros hijos no tienen antepasados”, dijo la antropóloga Margaret Mead, en referencia a los padres de esta generación, cuando comenzaba una nueva década, la de 1970 (Mead, 1971: 109).

Todo ello significaba un cambio generacional profundo y sin precedentes. En efecto, mientras que la juventud de las sociedades premodernas se guiaba por modelos educativos tradicionales y fuertemente integradores, la que comenzó a emerger a finales de los años 60 en Europa occidental, aunque rechazó la parte más tradicional y autoritaria del modelo educativo de sus padres, se orientaba todavía en buena medida hacia la integración educativa meritocrática (Ricard, 2001; Martín Serrano, 1994; García Ferrando, 1984). De este modo, aunque se vinculaba a valores más basados en la autodeterminación y en la liberación que en la integración, para alcanzar aquella liberación todavía se consideraba necesario aceptar los códigos normativos y disciplinarios que las instituciones imponían. Frente a esta juventud, la de la tercera etapa (años 70 en Europa occidental, mediados de los 80 en los países del sur de Europa, como España y Portugal) se orientará mucho más a la liberación que a la integración, al alejarse progresivamente de los valores meritocráticos basados en el logro para vincularse más estrechamente a otros más basados en la realización personal (Durán & Duque, 2019: 173 y ss).

Todo ello en un contexto en el que las trayectorias biográficas juveniles, cada vez más dilatadas, ya no se construían en su mayoría en relación con el universo del trabajo, debido a la prolongación de la edad escolar, sino al del consumo, en el que se proclamaban las virtudes de los valores hedonistas, individualistas y expresivos (Cuzzocrea, 2018; Pappámikail, 2011; (González-Anleo Sánchez, 2010; Ramos, 2008). Estas trayectorias se concebían así cada vez menos como un proceso de construcción que implicaba ciertas obligaciones institucionales socializadoras y transmisoras, contemplándose cada vez más como un conjunto de sucesivas liberaciones. Aunque eran los jóvenes pertenecientes a las clases medias-altas los que parecían sentir un poco más el peso de las obligaciones meritocráticas, vinculadas a determinadas trayectorias de clase (Conde, 1999).

En todo caso, lo que sí parecía percibirse, sobre todo en los jóvenes nacidos a partir de los años 80, era un declive de los valores vinculados al logro meritocrático. Tal como era posible observar en sus actitudes con respecto a la educación y al trabajo.

En el caso del del trabajo, los jóvenes manifestaban unas actitudes predominantemente instrumentales, hedonistas y expresivas, de acuerdo con las cuales valoraban esta actividad, o bien como un medio para construir sus identidades en otras esferas de sus vidas, y particularmente en las del ocio y el consumo; o en relación con sus particulares gustos y vocaciones (CIS, 2012; Muñoz Carrión, 2010; Funes, 2008). También en el ámbito educativo se percibía una creciente erosión en los jóvenes preuniversitarios de los valores vinculados al logro. Así, mientras que eran bastante críticos con los aspectos académicos de las instituciones escolares, las valoraban positivamente como espacio de encuentro con sus pares (Dubet, 2006). Todo ello ponía de manifiesto que dichas instituciones eran cada vez menos apreciadas por los jóvenes como ámbitos de transmisión académica. Tal es así, que más de la mitad de ellos creían que lo que se les enseñaba no respondía a lo que la sociedad necesitaba; sólo el 18,9% consideraba que su enseñanza era adecuada para ello. Siendo una gran mayoría de jóvenes (75,7%) los que manifestaban sentirse desmotivados y poco integrados en el sistema educativo, mientras que apenas una minoría (el 17,6%) declaraba sentirse motivada (Injuve, 2012).

En suma, ni los jóvenes se muestran muy receptivos a las transmisiones que les proporcionan las instituciones escolares, ni éstas se presentan ya, tal como se ha visto en páginas anteriores, como instituciones transmisoras, sino más bien como orientadoras, incitadoras y motivadoras de un aprendizaje centrado en los sujetos que aprenden. Aunque, paradójicamente, éstos se muestren cada vez menos motivados y dispuestos a aprender.

## CONCLUSIÓN

En el texto que ahora concluye hemos querido mostrar como unos de los principales problemas de los procesos educativos en las sociedades occidentales actuales, y particularmente en la española, es la falta de un modelo educativo que otorgue seguridad y confianza a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Todo ello obedece a varias razones. Una de ellas es el agotamiento del programa educativo meritocrático que había servido como modelo a la expansión educativa impulsada por los países occidentales, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial. Un programa que fue criticado por los discursos críticos de la educación que habían emergido a finales de los años 60, por su carácter autoritario y alienante, y por los de orientación más liberal, por su ineficiencia productiva.

Todo ello en un contexto en el que la otra principal instancia educadora y socializadora, la familia, se vincula cada vez menos a las transmisiones, en la medida en que está cada vez más presidida por actitudes y por valores de carácter expresivo, orientados a la realización personal de sus descendientes, tanto en la faceta más hedonista y vocacional, como en aquella otra más vinculada al rendimiento. Valores y actitudes que no parece que tengan otro modelo que los inspire que no sea el de procurar aquella realización subjetiva.

Una realización que también persigue la juventud, proyectándola en buena medida sobre las esferas del ocio y el consumo al lado de sus iguales. Todo ello produce una creciente separación, que ya no confrontación, entre quienes están destinados a transmitir, en la familia o en la escuela, determinados mensajes con la suficiente seguridad y confianza, y quienes han de recibirlos en esos ámbitos.

Si tanto la institución familiar como la escolar carecen de un modelo educativo más o menos sólido en el que apoyarse para educar a las siguientes generaciones, el único modelo que en este contexto parece elevarse incólume es el que proporcionan el mundo de la producción y el consumo, que no admite ser contradicho por ningún otro. Todo lo cual provoca una creciente contradicción entre los tiempos productivos y los reproductivos, que erosiona profundamente los procesos de socialización y de transmisión entre generaciones.

Si nuestras sociedades desean replantearse seriamente la cuestión de su reproducción social y cultural, para lo que se hace imprescindible mantener viva la transmisión entre generaciones, sin lo cual ninguna continuidad histórica semeja que sea posible, no podrán conformarse únicamente con recetas de ingeniería psico-pedagógica. Tendrán que

reflexionar profundamente sobre los valores y las metas que desean fijarse, para decidir lo que de verdad quieren trasladar a las siguientes generaciones. Porque, aunque éstas finalmente se opondan a lo que así han recibido, nada nuevo podrá comenzarse si no es a partir de lo heredado (Arendt, 2003; Zambrano, 1992). Para todo ello, además de contar con una firme voluntad nacida de la seguridad y la confianza en lo que ha de ser transmitido, será necesario disponer, asimismo, de espacios y de tiempos de encuentro entre los miembros de las distintas generaciones; espacios y tiempos no colonizados enteramente por los ámbitos de la producción y el consumo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉS ORIZO, F. (2001). Sistema de valores en la España de los 90. Madrid: CIS.
- ARENDT, H. (2003). La crisis en educación. En H. Arendt. (2003). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (pp. 269-301). Barcelona: Paidós.
- ARIÈS, Ph. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.
- AYUSO SÁNCHEZ, L. (2010). Juventud y familia en los comienzos del siglo XXI. En J. González-Anleo.; P. González-Blasco (coords.). Jóvenes españoles 2010 (pp. 115-174). Madrid: SM.
- BECCHI, E.; JULIA, D. (1998). Histoire de l'enfant en occident (Vol. I). París: Éditions du Seuil.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (2001). El normal caos del amor. Barcelona: Paidós.
- BELL, D. (1977). Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid: Alianza Editorial.
- BELTRÁN VILLALBA, M. et al (1984). Informe sociológico sobre la juventud española 1960/82 (pp. 55-76). Madrid: Fundación SM.
- BERNSTEIN, B. (1989). Clases, códigos y control. Madrid: Akal.

- BOLIVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOWEN, J. (1985). *Historia de la educación occidental (Vols. II-III)*. Barcelona: Herder.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1998). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: SXXI.
- CIS. (2014). *Opiniones y actitudes sobre la familia (II)*. Estudio nº3032.
- CIS. (2012). *Actitudes de la juventud en España hacia el emprendimiento*. Estudio nº 2.938.
- COMENIUS, J.A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- CONDE, F. (1999). *Los hijos de la desregulación. Jóvenes, usos y abusos en los consumos de drogas*. Madrid: CREFAT.
- COOK, D. Th (2004). *The commodification of Childhood. The Children's clothing industry and the rise of the child consumer*. Duke: Univesity Press.
- COOMBS, Ph. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- CUZZOCREA, V. (2018). *Moratorium or waithood? Forms of time-taking and the changing shape of youth*. *Time & Society*, 0(0), pp. 1–20.
- DE MIGUEL, A. (coord.) (2000). *Dos generaciones de jóvenes 1960-1998*. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (1915). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Librería Francisco Beltrán.
- DEWEY, J. (1908). *Mi credo pedagógico*. Santiago de Chile: Revista de la Asociación de Educación Nacional de Santiago de Chile.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.

- DURÁN VÁZQUEZ, J.F.; DUQUE, E. (2019). Las transformaciones de la educación. De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual. Madrid: Dykinson.
- DURKHEIM, É (2002). La educación moral. Madrid: Morata.
- DURKHEIM, É (2000). Sociología y filosofía. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DIETRICH, Th. (1976). Pedagogía socialista. Salamanca: Sígueme.
- DOMMAGET, M. (1972). Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin. Madrid: Fragua.
- ELIAS, N. (1993). El proceso de civilización. Madrid: FCE.
- ELZO, J.; CASTIÑEIRA, Á. (dirs.) (2012). Valores blandos en tiempos duros: la sociedad catalana en la Encuesta Europea de Valores. Barcelona: Proteus.
- ELZO, J. (coord.) (1999). Jóvenes españoles 99. Madrid: Fundación SM.
- ERASMO DE ROTTERDAM (1964). De cómo los niños han de ser precozmente iniciados en la piedad y en las buenas letras. En Erasmo: Obras escogidas (pp. 927-962). Madrid: Aguilar.
- EVS (2008) [www.europeanvaluesstudy.eu/page/survey-2008](http://www.europeanvaluesstudy.eu/page/survey-2008). Recuperado del html. Acceso 11/11/2018.
- FEIXA, C. (2014). De la Generación@ a la #Generación. La juventud en la era digital. Barcelona: Ned Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1999). Vigilar y castigar. Barcelona: Círculo de Lectores.
- FUNES, M<sup>a</sup> J. (2008). Cultura, política y sociedad. En Injuve: Informe Juventud en España 2008. (Vol. 4). Madrid: Injuve.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1984). La situación de estudios de los jóvenes españoles. En M. Beltrán Villalba et al: Informe sociológico sobre la juventud española 1960/82 (pp. 55-76). Madrid: Fundación SM.
- GARDNER, H. (1994). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- GARIN, E. (1987). La Educación en Europa 1400-1600. Barcelona: Grijalbo.
- GAUCHET, M. (2002). La démocratie contre elle-même. París: Gallimard.

- GIDDENS, A. (2006). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Cátedra.
- GÓMEZ BUENO, C.; MARTÍN CRIADO, E. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 1-21.
- GONZÁLEZ-ANLEO SÁNCHEZ, J.M. (2010). Los valores de los jóvenes y su integración socio-política. En J. González-Anleo.; P. González Blasco. (coords.). *Jóvenes españoles 2010* (pp. 9-114). Madrid: Fundación SM.
- GONZALEZ-ANLEO, J. (1981). Los hijos: cómo ven a los padres. Madrid: Jardiel Poncela.
- GONZÁLEZ-BLASCO, P. (2005). Familia y jóvenes. En P. González-Blasco (coord.) *Jóvenes españoles 2005* (pp. 185-239). Madrid: Fundación S.M.
- ILLOUZ, E. (2012). Por qué duele el amor. Una explicación sociológica. Madrid: Katz.
- ILLICH, I. (1973). La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral.
- INJUVE (2012). Juventud y Educación ante las nuevas Sociedades Tecnológicas del siglo XXI. MADRID: Injuve.
- LE GOFF, J-P. (1999). La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école. París: La Découverte.
- LETT, D. (1997). L'enfant des miracles. París: Aubier.
- LEVI G.; SCHMITT, J-C. (dirs.) (1996). Historia de los jóvenes. Madrid: Taurus.
- LIPOVESTKY, G. (1987). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama.
- LOCKE, J. (1982). Pensamientos acerca de la educación. Madrid: Humanitas.
- MANACORDA, M. (1987). Historia de la Educación (Vol. II). México: SXXI.
- MANACORDA, M. (1972). Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin. Madrid: Fragua.

- MARTÍN SERRANO, M. (dir.) (1994). Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960-1990. Madrid: Injuve.
- MEAD, M. (1971). Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Buenos Aires: Granica.
- MEIL LANDWERLIN, G. (2006). Padres e hijos en la España actual. Barcelona: Fundación La Caixa.
- MOYA, C. (1984). Señas de Leviatán. Estado nacional y sociedad industrial: España 1936-1980. Madrid: Alianza Editorial.
- MUÑOZ CARRIÓN, A. (2010). El tiempo subjetivo de los jóvenes: hacia un régimen de la inmediatez. En J.C. Mingote.; M. Requena. (eds.). El malestar de los jóvenes: contextos, raíces y experiencias (pp. 67-98). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- NEILL, A. (1997). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Madrid: FCE.
- PAIS, J.M. (1989). Juventude Portuguesa. Situações, Problemas, Aspirações – A Convivialidade e a Relação com os Outros. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- PAPPÁMIKAIL, L. (2011). Juventude entre a fase da vida e tempo de viver. En A. Nunes de Almeida (coord.). Historia da vida privada (Vol. 4) (pp. 208-241). Lisboa: Temas & Debates.
- RAMOS TORRE, R. (2008). Los tiempos vividos. En C. Prieto.; R. Ramos: Nuevos tiempos de trabajo. Entre la flexibilidad competitiva de las empresas y las relaciones de género (pp. 107-385). Madrid: CIS.
- RICARD, F. (2001). La génération lyrique. essai sur la vie et l'oeuvre des premiers-nés du baby-boom. París: Éditions Climats.
- RYCHEN, D.S.; SALGANIK, L.H. (eds.). (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.
- ROUSSEAU, J.J. (2003). Sobre las ciencias y las artes. Madrid: Alianza Editorial.
- ROUSSEAU, J.J. (2002). Emilio o de la educación. Madrid: Alianza Editorial.
- SAVAGE, J. (2007). Teenage: The Creation of Routh Culture. London: Randon House.

- SINGLY, F. (2016). *El yo, la pareja y la familia*. Madrid: CIS.
- SINGLY, F. (2007). *Sociologie de la famille contemporaine*. París: Armand Colin.
- SOMMERVILLE, Ch. (1982). *The rise and fall of Childhood*. Beverly Hills: Sage Publications.
- STONE, L. (1990). *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*. London: Penguin Books.
- TOHARIA, J.J. (1989). Los jóvenes españoles ante la familia y el matrimonio. En P. González Blasco (coord.). *Jóvenes españoles 89* (pp. 209-233). Madrid: SM.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán: *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Madrid: Morata.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991a). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- VARELA, J. (1991b). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 56-58.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- ZAMBRANO, M. (1992). *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Madrid: Taurus.