

ganz1912

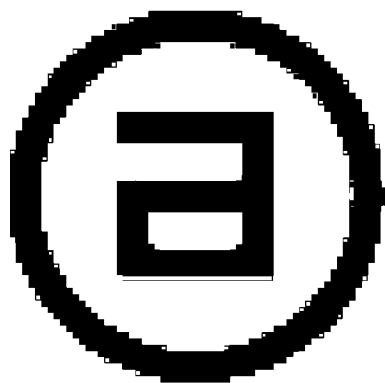
Akal Pensamiento crítico

ESCUELA O BARBARIE

ENTRE EL NEOLIBERALISMO SALVAJE
Y EL DELIRIO DE LA IZQUIERDA

Carlos Fernández Liria
Olga García Fernández
Enrique Galindo Ferrández





akal

ARGENTINA

ESPAÑA

MÉXICO

ganz1912

Akal / Pensamiento crítico / 57

**Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández y
Enrique Galindo Ferrández**

Escuela o barbarie

**Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la
izquierda**

Desde hace décadas venimos asistiendo al bochornoso espectáculo de una sucesión de reformas educativas –llevadas a cabo por gobiernos de todos los colores– siempre fallidas, pero siempre funcionales a unos intereses espurios. Secundadas por un ejército de «expertos en educación» que sirven como propagandistas del Nuevo Orden Educativo, el mayor «logro» de estas reformas –con su corolario de antiintelectualismo, infantilización y «ludificación»– ha sido condenar al alumnado a la servidumbre laboral.

El presente libro plantea una crítica radical del papel que en el terreno educativo está desempeñando el discurso de una pedagogía dominante cuyos sofismas –revestidos a menudo de una falsa apariencia progresista– conducen, muchas veces, a resultados extraordinariamente reaccionarios, y aspira a contribuir, desde el ámbito de la filosofía, a rearmar intelectualmente la educación frente al ataque neoliberal que acecha a la enseñanza pública.

Carlos Fernández Liria es profesor de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Entre sus últimos títulos publicados cabe destacar En defensa del populismo (2015), ¿Para qué servimos los filósofos? (2012), El orden de «El capital». Por qué seguir leyendo a Marx (Akal, 2010, con Luis Alegre Zahonero); El Plan Bolonia (2009, con Clara Serrano) o Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho (Akal, 2007, VV.AA.).

Olga García Fernández, licenciada en Filosofía por la UCM, es profesora de Enseñanza Secundaria. Milita en la Marea por la Educación Pública de Toledo.

Enrique Galindo Ferrández, licenciado en Filosofía por la UCM, es profesor de Enseñanza Secundaria y activista de la Marea Verde.

ganz1912

Diseño de portada
RAG

Motivo de cubierta
Antonio Huelva Guerrero

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el art. 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes sin la preceptiva autorización reproduzcan, plagien, distribuyan o comuniquen públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

Nota editorial:

Para la correcta visualización de este ebook se recomienda no cambiar la tipografía original.

Nota a la edición digital:

Es posible que, por la propia naturaleza de la red, algunos de los vínculos a páginas web contenidos en el libro ya no sean accesibles en el momento de su consulta. No obstante, se mantienen las referencias por fidelidad a la edición original.

Las tesis defendidas en este libro han contado con la colaboración del grupo de investigación correspondiente al proyecto «¿Actualidad del humanismo e inactualidad del hombre?» (Referencia FFI2013-46815-P).

© Los autores, 2017

© Ediciones Akal, S. A., 2017
Sector Foresta, 1

28760 Tres Cantos
Madrid - España

Tel.: 918 061 996
Fax: 918 044 028

www.akal.com

ISBN: 978-84-460-4402-4

A NUESTROS ALUMNOS

Nuestro agradecimiento por sus consejos, revisiones y apoyo a Amparo, Ánder, Sole, Jimmy y Silvia. Gracias por trabajar con nosotros. A nuestros compañeros y compañeras de Mareas por la Educación Pública, por su lucha incansable y su valiosa amistad. También a todos los profesores y maestros que, como Daniel Noya, son un ejemplo para la escuela pública.

PREÁMBULO

En una entrevista ya casi viral que circula por Youtube[1], el actor Antonio Banderas hace un resumen de sus concepciones antropológicas y vitales, relatando lo que ha aprendido gracias a su experiencia en Hollywood. Compara el modelo estadounidense de vida con el europeo y, sobre todo, con el español. En resumen, viene a decir lo siguiente: «En Estados Unidos tenemos el mercado más duro del mundo, porque hay mucha competitividad. Cuesta mucho salir adelante, hay que trabajar duro. Pero el trabajo se premia, y una vez que lo has conseguido, se te reconoce para toda la vida. La lección más importante que he aprendido en Hollywood es que las cosas se pueden conseguir, que no hay sueños imposibles. Si yo lo he conseguido, cualquiera lo puede conseguir. Se trata de soñar muy fuerte y, por supuesto, de tener capacidad de sacrificio, empeñarte y trabajar, y fracasar y volverte a empeñar, y levantarte, y caer y volverte a levantar. No hay fracasos totales. Este es el espíritu americano: te caes y te vuelves a levantar, te vuelves a caer y te vuelves a levantar, luchando duro por un sueño». En su opinión, el modelo español es muy distinto: «Según unas encuestas en Andalucía, el 75 por 100 de los jóvenes querrían ser funcionarios. La proporción es la inversa en EEUU: ahí no quieren estar en una oficina a las órdenes de un jefe. Quieren tener una idea, juntarse con otros para sacarla adelante, pelear por tu idea y realizarla. Con un 75por 100 de gente que quiere ser funcionario, no se hace país. Se hace país con gente que se la juega».

En verdad, como vamos a comprobar en este libro, la concepción antropológica que subyace a las actuales «revoluciones educativas» no es muy distinta de la pensada por Antonio Banderas. Si tenemos que buscar uno de los hilos conductores que más profundamente subyacen a los cambios que estamos experimentando en el mundo de la enseñanza, habría que resumirlo en lo siguiente: la educación está dejando de concebirse como un derecho de la ciudadanía y está empezando a transformarse en un servicio y en una inversión. Una inversión por parte de las empresas y una inversión, también, a nivel individual, una inversión del estudiante, puesto que, al fin y al cabo, de su educación dependerá en el futuro su penetración en el mercado laboral y en el mundo económico de los negocios.

Al mismo tiempo, y por consecuencia, el ciudadano en tanto que sujeto de derechos en un orden constitucional garantista, va perdiendo su protagonismo en favor de un nuevo tipo de subjetividad que deber ser formada y construida: el emprendedor[2].

En el fondo, lo que más ha cambiado en el mundo de la enseñanza es el protagonista al que se le dirige la educación o la instrucción. No es lo mismo enseñar a ciudadanos que enseñar a emprendedores. Así pues, se dice, habrá que «enseñar a enseñar», porque todo ha cambiado. Al pasar de un plano a otro, pasamos del universo de los derechos y libertades, al de un material humano completamente diferente: individuos que se enfrentan al mundo en solitario y que deben ser, ya no tanto instruidos en conocimientos y materias, sino más bien «entrenados» en «competencias», «destrezas» y «habilidades» técnicas y emocionales. Lo que se viene llamando últimamente, tanto desde la derecha como desde la izquierda, una «educación integral».

Este libro es un intento de diagnosticar lo que se está jugando en esta profunda transformación, mostrando la pinza que se ha cerrado sobre la escuela pública, entre la barbarie neoliberal y los delirios de la izquierda.

Vamos a comenzar con un ejemplo real que ilustre el «nuevo sujeto humano» al que nos estamos refiriendo y que, desde luego, dista mucho de parecerse a los retratos decimonónicos que habíamos heredado bajo la figura del «ciudadano», por una parte, y del «trabajador», por otra. Ni derechos y libertades, ni protecciones sindicales. Los individuos deben desenvolverse en el mercado y deben estar entrenados y adiestrados para ello. La escuela y la universidad deben adecuarse a esta nueva realidad. En el modelo de emprendedor que tomamos como ejemplo a continuación solo hemos cambiado los nombres de la empresa y de las jerarquías internas, procurando, de todos modos, conservar el espíritu del caso real. Con este retrato humano podremos seguramente hacernos una idea de lo mucho que ha habido que cambiar en el mundo de la enseñanza una vez que nos hemos resignado a este nuevo tipo de «cliente»:

Antonio García Banderas –llamémosle así– ha comenzado a emprender presentándose a una entrevista de trabajo. Durante la misma se mantuvo su currículum sobre la mesa, pero no se comentaron sus titulaciones. Se le preguntó, eso sí, por qué quería trabajar en Kit Happy Energy, una marca de chocolatinas energéticas que se han puesto de moda en los botellones de adolescentes. Y él respondió que porque tenía ideas y quería trabajar en grupo para llevarlas a la práctica y que le hacía mucha ilusión pertenecer a Kit Happy Energy. La respuesta fue un éxito, porque se le contrató para un periodo de pruebas de un mes, en el que no cobraría, pero en el que

tampoco tendría que pagar, pese a lo mucho que le iban a enseñar. Empezó con su trabajo de prácticas inmediatamente y en seguida le explicaron el funcionamiento de la empresa. Ante todo, había que estar siempre contento y mantener una actitud estimulante y de trabajo en grupo, pero sin perder el espíritu de liderazgo y el ansia de realizar un sueño. La empresa funciona de un modo semejante a los boy scouts. Primero, entras como iniciado (beginners) en prácticas y tienes que lograr puntos para poder hacer la «promesa», una especie de ritual en el que se declara la fidelidad incondicional hacia tus compañeros de trabajo en la empresa, que, en adelante, se convertirán en algo así como una nueva familia. Una vez realizada la «promesa», al final del periodo de prácticas, pasas a ser «first» y empiezas a cobrar una baja cantidad de dinero que puedes, sin embargo, incrementar si demuestras suficiente motivación. Ante todo, se te pide una dinámica flexibilidad: estar dispuesto a viajar, a cambiar de horarios y de dedicación, mostrando motivación para aprender. Son tus propios compañeros los que asesoran tu dedicación y compromiso con la empresa y los que informan a los niveles superiores de la jerarquía tribal. En una siguiente etapa, las chicas, que siempre son elegidas muy jóvenes y preferiblemente con el pelo liso y largo, se integran en el grupo de las «flaps» y los chicos, que también suelen ser guapos y sobre todo, sonrientes, pasan a llamarse «horners». Son coordinados por otro grupo que se llaman los «cazafantasmas». Estos, les someten a algunas novatadas, a las que tienen que responder siempre con alegría y sentido del humor, pero, sobre todo, con el orgullo de formar parte ya de la familia Kit Happy Energy.

Los cazafantasmas no solo hacen bromas y novatadas, también organizan festividades en las que es imprescindible participar (es voluntario, pero si no asistes te conviertes

inmediatamente en sospechoso, con el consiguiente riesgo de ser despedido por falta de motivación). Por ejemplo, se puede celebrar el día más largo del año, yendo a trabajar a las seis y media de la mañana. Primero se comienza con una sesión de mindfulness (meditación colectiva). Luego se intercambian impresiones sobre por qué se está satisfecho con el espíritu del grupo y con los nuevos amigos que se han hecho en la empresa. A las ocho de la mañana, llega un DJ y pincha música. Todos bailan y ríen contentos y felices. A las ocho y media, empieza el trabajo normal.

La empresa pone a disposición sesiones colectivas de coaching que te entrenan para la nueva vida que has comenzado. De todos modos, casi todos los aspirantes o los trabajadores contratan (a cargo de descuentos en su sueldo) a coaches particulares que les asesoran para mantener la autoestima y el espíritu emprendedor (en general, la «parte positiva de nuestra personalidad»).

Los cazafantasmas ponen a las flaps y los horners pruebas a superar. Algunas se llaman pruebas de supervivencia. Por ejemplo, se les da una caja de chocogalletas Kit Happy Energy y se les pide que hagan un viaje de Madrid a Badajoz, sin dinero ni tarjetas de crédito, arreglándose para viajar a base de vender o seducir con las chocogalletas Kit Happy Energy. Una red de cazafantasmas vigila el viaje y va poniendo puntos positivos a cada etapa superada. Aquí es muy importante demostrar don de gentes, conocer a personas que te ayuden, hacer autostop, buscar comida, etcétera.

Kit Happy Energy cuenta con varias aplicaciones de móvil según los niveles, que tienen que estar en todo momento activas en el móvil. De este modo, los trabajadores de la empresa no pierden en ningún momento el cordón umbilical que les une a esa microsociedad en la que, en realidad, habitan

de forma cada vez más exclusiva. Los cazafantasmas pueden poner tareas a cualquier hora de la noche o en el fin de semana, a través de estas aplicaciones. A veces, se trata tan solo de jugar a un juego o de responder a preguntas entretenidas y a veces tan solo de participar en un chat. Se trata, en suma, de lograr que el emprendedor de Kit Happy Energy viva constantemente con la mente sumergida en su nuevo grupo humano, sintiendo cada vez más fuerte su pertenencia a la comunidad, de la que tiene que estar tan orgulloso y motivado como si se tratara de su club de fútbol favorito. Por supuesto, la primera condición es flexibilizar enteramente la jornada laboral. Kit Happy Energy no debe ser sentida como una empresa para la que se trabaja con un horario decimonónico, sino como una comunidad humana saludable a la que se pertenece en cuerpo y alma en todo momento, de día y de noche, y donde, además, puedes llegar a formarte «a lo largo de toda la vida». Desde el primer momento debes de tener muy claro que no eres un «trabajador» (con sus consiguientes protecciones sindicales) sino algo así como un miembro de un club o un socio que intenta realizar un sueño empresarial. Lo que se espera de ti no es un decimonónico «cumplir con tu trabajo» sino una participación activa y autónoma que aporte constantemente nuevas «ideas» (lo que se traduce, por supuesto, en muchas de las antiguamente llamadas «horas extras»).

De hecho, la formación continua e «integral» de la personalidad es uno de los grandes valores de la empresa. Las flaps y los horners normalmente son universitarios que comienzan de relaciones públicas y comerciales, con una disponibilidad de 24 horas al día, incorporando su trabajo en cualquier momento de ocio. Luego van ascendiendo en la escala tribal de la empresa. Para entonces, ya se ha asumido la

identidad Kit Happy Energy, hasta el punto de que lo primero que le cuentas a alguien al entablar conversación es tu pertenencia a la empresa. En el caso de Kit Happy Energy, la marca se asocia a determinados valores: riesgo, aventura, deporte, libertad. Todo esto tiene que ser vivido con orgullo, alegría y entusiasmo.

La identidad personal «Kit Happy Energy» es el principal motor para ascender en la empresa. Lo importante no es tanto el trabajo en sí mismo, sino la capacidad para sentir la empresa como propia, identificándote con ella. Todo ello se demuestra, por supuesto, no solo con muchas horas de dedicación extra, sino, lo que es más importante de todo, con sonrisas y con buen humor. Uno de los trabajadores nos cuenta por qué fue despedido: uno de sus superiores se le acercó un día y le dijo que no le veía ya sonreír, que si es que no estaba contento en la empresa. Respondió que por supuesto que sí, que lo que pasaba es que su trabajo consistía en horas y horas delante de una pantalla del ordenador y que intentaba concentrarse en su trabajo. «Sí, pero lo puedes hacer sonriendo», se le respondió. El muchacho se esforzó en sonreír todo lo que pudo, pero, a fin de mes, recibió la carta de despido.

La empresa, ante todo, educa en valores. La marca se asocia sobre todo al mundo del deporte, sobre todo a los deportes que implican riesgo y aventura. Un valor muy importante es la juventud. Y por supuesto la belleza corporal. El prototipo son jóvenes que necesitan energía porque son fuertes y quieren ser libres. Es muy importante tener claro que «uno puede lograr todo lo que se proponga de verdad». Es decir, ante todo, se trata de formar personalidades capaces de tomar sus propias decisiones (por ejemplo para poder llegar a Badajoz sin dinero y sin recursos), capaces de funcionar en grupo, personalidades

activas y capaces de asumir el riesgo y la aventura propias de la juventud[3].

Como vemos en este ejemplo, es obvio que la escuela y la universidad, tal y como las hemos conocido hasta ahora, ya no van por el buen camino. De hecho, hay aquí una novedad importante: es la propia empresa la que, cada vez más, está en condiciones de formar el tipo de sujeto humano más acorde con sus necesidades. Esto es ya una realidad en Reino Unido, que en 2008 autorizó a tres compañías privadas, McDonald's, Network Rail y la aerolínea Flybe a conceder sus propios diplomas, homologables con el bachillerato e incluso con doctorados en ingeniería. El bachillerato McDonald's se llama, de manera muy sintomática, «gestión de trabajo en equipos»[4]. Así pues, la idea predominante es que la sociedad se beneficiará mucho de la compenetración entre el mundo de la empresa y el mundo de la enseñanza. Son dos realidades, se dice, que no deben competir o darse la espalda, sino que más bien tienden a fundirse y a converger. Esto suele presentarse con el lema de una escuela «abierta a la sociedad». En la Universidad, con la aplicación del Plan Bolonia, ya se planteó este problema: lo ideal sería que las empresas y los departamentos universitarios se fusionaran cada vez más en una unidad, de tal modo que los estudiantes fueran desde el principio, ya desde su primera formación, «trabajadores en prácticas» (sin sueldo) de la empresa patrocinadora; que luego pasaran a ser becarios reconocidos (preferentemente pagados, por supuesto, con dinero público) y finalmente, terminaran la carrera en el seno mismo de la empresa, con un puesto de trabajo acorde con las demandas del momento. Un famoso diagrama entre los borradores de la Estrategia 2015 para la Universidad, representaba así esta gran idea, con tres diagramas

posibles: uno, en el que las flechas rojas (empresas) y las flechas azules (departamentos universitarios) iban cada uno por su lado en un completo desorden; otro, de transición, en el que las flechas rojas y azules se alineaban por parejas; y otro, en el que, finalmente, cada unidad de flechas rojas y azules se englobaba en un círculo unitario, de tal modo, se decía, que el estudiante entraba por la flecha azul y se incorporaba a la flecha roja, compenetrado en una verdadera comunidad educativa y empresarial. En los capítulos dedicados a la Universidad, en este libro, dedicaremos algunas páginas a lo que se esconde en este tipo de proyectos.

El problema de la enseñanza primaria y secundaria se aborda con la misma mentalidad y los mismos principios (lo vamos a comprobar también en las páginas que el lector tiene por delante). Hemos visto que la empresa debe funcionar como una verdadera escuela. La escuela, consiguientemente, debe también transformarse en una empresa.

Pero lo más sorprendente de todo este asunto es que en los libros, artículos y documentos que la izquierda (desde el Partido Socialista Obrero Español a Izquierda Unida, sin descartar a Podemos) suele producir sobre educación, se comienza, en primer lugar, por aceptar que esta cruda realidad es inevitable, de tal modo que sería una locura que la escuela y la universidad no siguieran los pasos marcados por Antonio Banderas (a secas o García, para el caso ahora es igual). Así, por ejemplo, en un libro colectivo editado por Alberto Garzón y Enrique Díez, recientemente publicado, podemos leer cosas de este tipo:

En las escuelas, institutos y universidades sigue predominando la instrucción, la transmisión unidireccional de conocimientos. Continuamos con demasiada frecuencia

considerando a los alumnos y alumnas como «recipientes vacíos» que hay que llenar, sin aprovechar toda la carga visceral que aportan con su trayectoria, su experiencia, saberes cotidianos, intereses y curiosidad permanente. Nos hacemos así cómplices, más o menos inconscientemente, de un sistema que busca fundamentalmente formar futuros trabajadoras y trabajadores sumisos, consumidoras y consumidores expectantes y ciudadanas y ciudadanos pasivos que no cuestionen el orden social establecido. Por ello hay que poner en práctica metodologías en las que el alumnado tenga un papel protagonista y activo[5].

Esto es exactamente lo que demandaría también Kit Happy Energy y lo que exige todos los días a sus flaps y sus horners. De hecho, está claro que los directivos firmarían con entusiasmo el siguiente párrafo del libro que acabamos de citar: «Es decir, un tipo de actividades en el que las chicas y los chicos toman sus decisiones y son ellas y ellos los que van descubriendo también los nuevos contenidos de aprendizaje con el apoyo del profesorado y aprenden a evaluar si los han adquirido o no y cómo repercute ese hallazgo en su vida. Desde esta premisa, el profesorado se convierte en facilitador que apoya y orienta, pero no toma las decisiones en lugar de nadie. Las decisiones que se toman en clase están en función de cada persona y de todas en conjunto». El caso es que Kit Happy Energy tampoco quiere «trabajadores y consumidores sumisos y obedientes», quiere emprendedores que, como dice Antonio Banderas, sepan que «el mundo es de los que se la juegan». Tampoco está interesada en profesores a la antigua usanza, subidos en una tarima y hablando como loros sobre lo que se supone que saben. Lo que hacen falta son «facilitadores» que «apoyen» la formación autónoma de los horners y las flaps.

Esta «formación» tampoco se puede concebir desde el paradigma de la «instrucción», debe ser una «formación integral», «multidisciplinar, transversal y psicoafectiva».

La manera en la que la izquierda en general ha aceptado sin rechistar (vamos comprobar en este libro que desde hace más de cincuenta años) el cambiazco que se nos ha dado respecto al tipo de sujeto humano que deseamos defender, pasando del ciudadano (sujeto de derechos) y del trabajador (protegido sindicalmente) al actualmente llamado «emprendedor» (el autónomo que se busca la vida sin protección de ningún tipo), es escalofriante. Da miedo leer, en efecto (en un libro elaborado por miembros del Área Federal de Educación de Izquierda Unida), cosas como esta: «En resumen, las metodologías deben estar al servicio de aprender a aprender, porque solo de esta manera se conseguirá una formación integral de los alumnos y alumnas que les permita analizar, criticar y participar en las transformaciones a las que está sometida la sociedad actual, que cambia a un ritmo muy rápido en comparación con épocas pasadas». Es decir, como la sociedad (el turbocapitalismo) está triturando al ser humano, es necesario estar bien entrenado. No vale con saber física, matemáticas, latín o historia. Hay que ser un atleta para vivir en un mundo así. Y los atletas no necesitan profesores, precisan de entrenadores. Puesto que la sociedad cambia vertiginosamente a ritmo turbo, hace falta centrifugar la escuela pública hasta que se ponga a la altura de los tiempos. Lo malo es que, puestas así las cosas, lo que se termina descubriendo es que ya no hace falta la escuela pública. Kit Happy Energy lo hace mejor y más barato y puede apañárselas sola. De hecho, la cosa va más allá: Kit Happy Energy sigue necesitando de la escuela y la universidad pública porque ve en ellas un cajero automático para aspirar grandes cantidades de

dinero público. Cada inversión en la enseñanza pública se ve recompensada con una financiación pública creciente y con más y más becarios que trabajarán para la empresa pagados con el dinero de otros trabajadores que aportan sus impuestos. Y todo ello se presentará públicamente como «labor social» de la empresa que contribuye, así, a la formación educativa de la población.

De hecho, la apuesta del libro que estamos comentando – significativamente *La educación que necesitamos*– podría servir de introducción a la mayor parte de las empresas postmodernas que ya se han puesto al día al respecto: «En definitiva, apostamos por un currículo democrático [¿y quién no? ¿Ciudadanos, el Partido Popular?], para todos y todas, sometido a control público [es decir, que el Estado colabore en el pago de becarios que hagan prácticas en la empresa]; un currículo común, abierto y flexible [¿para qué necesita Kit Happy Energy tozudos doctores especialistas en su materia?]; basado en el éxito de todos y todas y no en el fracaso [no hay peligro, los pesimistas son despedidos ipso facto, sin voluntad de éxito no se trabaja en Kit Happy Energy], en la cooperación y no en la competitividad [lo más importante para combatir a la competencia es la cohesión y la cooperación interna de la empresa, los valores de trabajo en grupo y la capacidad de participar y aportar ideas y activismo]; coherente y útil [eficiencia empresarial, ante todo, por supuesto]; sistemático y reflexivo [en Kit Happy Energy no se admiten pesos muertos]; ético e inclusivo, práctico y realizable [como debe ser un adolescente fiable y con gancho mercantil]; un currículo al servicio de la formación integral de la persona [Aprendizaje Basado en Proyectos, mindfulness, coaching, asesoramiento vital de los cazafantasmas...] y de la mejora y la justicia social [Kit Happy Energy está por los valores más nobles del ser

humano], que conecte la cultura académica con la vida real» (como vamos a ver en este libro, no se puede decir mejor: es exactamente el programa de la Organización Mundial del Comercio desde hace mucho tiempo)[6].

La escuela pública, en efecto, tal y como la hemos concebido hasta ahora, no puede sobrevivir a este vendaval neoliberal. Mucho menos si la izquierda está dispuesta a adaptarse y colaborar. La conciencia de que es así puede medirse con las siguientes palabras: «Existe cada vez más una mayor inadecuación y distancia entre los contenidos parcelados, separados y compartimentados que se trabajan en las escuelas e institutos (podríamos añadir que también en las universidades) y el mundo real de la personas adultas, donde los problemas son cada vez más complejos, multidimensionales, pluridisciplinarios, transnacionales y planetarios»[7]. Ha sido exactamente con estas palabras con las que se presentó la trituradora mercantil que ha hecho trizas los planes de estudio académicos en la universidad. Desde luego, Kit Happy Energy no necesita especialistas ni rígidas titulaciones. Mucho menos necesita un mundo lleno de colegios profesionales, convenios colectivos y sindicatos. No necesita trabajadores, sino emprendedores formados de forma integral, resistentes psicoafectivamente, entrenados para el cambio y la novedad, imaginativos, alegres, activos y participativos, transversales y multidisciplinarios. Sujetos, en suma, todoterreno, con voluntad de éxito, capacidad de decisión, espíritu de liderazgo y a la par de cooperación y demostrada capacidad para el trabajo en grupo: jóvenes con espíritu crítico e ilusión por el riesgo y la apuesta de vivir. «Un país se construye con gente que sabe jugárselo todo», como dice Antonio Banderas.

Mientras tanto, entre tanta demanda de heroísmo vital por parte de las empresas y de los partidos de izquierda, la

población permanece boquiabierta y perpleja. Entre los comentarios colgados a la entrevista de Antonio Banderas que hemos comenzado comentando, había uno que mostraba muy bien el desconcierto de la gente a la que le está cayendo encima esta radical transformación educativa y profesional. Porque el problema es si el nuevo protagonista vital que se nos propone puede de verdad encajar en la piel de los seres humanos normales y corrientes. Y otro problema distinto, aunque muy ligado a este, es el de si queremos o no aceptar este modelo humano que se nos propone desde semejante futuro suicida y demente. Es decir, si vamos a aceptar con resignación dejar de ser ciudadanos para acoplarnos a esta nueva subjetividad neoliberal. O, tal y como vamos a comprobar en los capítulos finales de este libro: si estamos dispuestos a dejar atrás las conquistas de la Ilustración, para precipitarnos en lo que vamos a llamar un nuevo Medievo, un nuevo feudalismo 2.0.

El comentario del que hablamos lo firmaba Jesús García de las Bayonas Delgado, un doctorando en filosofía que tuvo hace tiempo –por graves problemas familiares– que hacerse cargo de la pescadería de su padre, en un pueblo de la Mancha. En seguida comprobó con espanto que para su pequeño negocio no era posible comprar el pescado ni siquiera a los precios a los que lo vendía al público el Mercadona de la localidad. Todo un emprendedor y, además, sin duda, muy sobrecualificado respecto a Antonio Banderas. «Un país se construye con gente que se la juega» es una frase muy desconcertante en ciertas condiciones (las del 99 por 100 de la población, podría decirse). Con permiso del autor, reproducimos a continuación su comentario en la red:

Jo, pues no sé qué quiere Antonio Banderas que nos juguemos. ¿Qué quiere que nos juguemos? ¿El paro y el

subsidio de desempleo que muchos han cobrado juntos y que ya se han jugado para poner un negocio que ha tenido que echar el cierre por falta de demanda solvente (precisamente porque la gente está también en paro o cobra una miseria)? Igual quiere que nos juguemos la vida en la ruleta rusa, porque otra cosa no parece quedarnos. Dice Antonio Banderas que «las cosas se pueden conseguir, que no hay sueños imposibles». «Yo lo he conseguido, ergo, tú también puedes». Lo que no dice, claro, es que de toda la gente que trabaja duro, a lo mejor quien consigue el éxito es un 1 por 100, el resto se queda en las cunetas del sistema. Dice muchas mentiras en 3 minutos 13 segundos pero la más gorda es que si trabajas duro y consigues cosas, aunque te caigas por el camino, el trabajo se premia y «siempre se te reconoce». Igual lo dice por los más de seis millones de estadounidenses que han perdido sus viviendas a causa de la crisis inmobiliaria. Pero esos no viven en su barrio lujoso de Hollywood, ni tampoco en sus películas. ¿Qué quiere que nos juguemos? Igual se refiere a los céntimos con los que compramos el pan, unos céntimos que podríamos invertir en bolsa, como hace él con sus millones de dólares. «Se trata de trabajar y de soñar muy fuerte». Nuestro sueño, por el que trabajamos, es el de un cambio político que construya un mundo en el que no quepa gente así.

[1] <http://www.huffingtonpost.es/2016/04/02/antonio-banderas-facebook_n_9601442.html>.

[2] Cfr. Ch. Laval y P. Dardot, La nueva razón del mundo, Barcelona, Gedisa, 2013. En especial el capítulo 4: «El hombre empresarial», pp. 133-156.

[3] Citamos este retrato (cambiando los nombres de las marcas) de una conferencia que impartió sobre el tema Clara Serrano García en los cursos de verano de El Escorial de la

Universidad Complutense de Madrid, en junio de 2016. En concreto, la conferencia «La tarea pendiente: constitucionalizar la economía» dentro del curso «El tema de nuestro tiempo: pensar el futuro». Se puede ver la ponencia en: <<https://www.youtube.com/watch?v=NodmsuQhNyg>> (el ejemplo se narra a partir del min. 48).

[4]

<<http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/mcdonalds-otorgara-titulos-bachillerato-reino-unido-26847>> y <<http://www.lavozdegalicia.es/sociedad/2008/01/30/00031201680993975375433.htm>>.

[5] A. Garzón y E. Díez (eds.), La educación que necesitamos. Escuela, Universidad e Investigación. Líneas básicas para un pacto por una educación republicana, Madrid, Foca, 2016. pp. 62-63.

[6] Ibid., p. 61.

[7] Ibid., p. 59.

CAPÍTULO I

La revolución educativa

—¿No es cierto, Hipócrates, que el sofista es una especie de comerciante o traficante de mercancías de las que se alimenta el alma? Al menos, a mí eso me parece.

—¿Pero de qué se alimenta el alma, Sócrates?

—De las enseñanzas, indudablemente, —repuse—. De modo que, amigo mío, no nos vaya a engañar el sofista, alabando lo que vende, como los que venden alimentos del cuerpo, los comerciantes y traficantes. [...] Así también, los que llevan las enseñanzas por las ciudades, vendiéndolas y traficando con ellas, ante quien siempre está dispuesto a comprar, alaban todo lo que venden. Mas, probablemente, algunos de estos, querido amigo, desconocen qué, de lo que venden, es provechoso o perjudicial para el alma; y lo mismo cabe decir de los que les compran, a no ser que alguno sea también, por casualidad, médico del alma. [...]

Pero si no, procura, mi buen amigo, no arriesgar ni poner en peligro lo más preciado, pues mucho mayor riesgo se corre en la compra de enseñanzas que en la de alimentos. Porque [...] una vez pagado su precio, necesariamente, el que adquiere una enseñanza marcha ya, llevándola en su propia alma, dañado o beneficiado.

Platón, Protágoras, 313c-314a

Todo el mundo ha oído hablar de la marea verde, tras más de cuatro años de movilizaciones y huelgas contra los recortes,

contra la LOMCE y en defensa de la educación pública. Pero probablemente, muy pocos saben qué es lo que está pasando en realidad con el sistema público de enseñanza. Hay demasiada propaganda y demasiadas medias verdades trufadas de mentiras de por medio. En estos últimos años, el proceso de destrucción del sistema de enseñanza pública se ha llevado a cabo a un ritmo vertiginoso. Están ocurriendo cosas que jamás creímos que nos fueran a pasar a nosotros, confiados en que esas catástrofes siempre les pasaban a otros. Quién iba a pensar que un día nos llegaría el turno. Estamos ya sumidos en pleno «auge del capitalismo del desastre» –según la tan exacta expresión de Naomi Klein en *La doctrina del shock*–, atrapados en medio de un tsunami neoliberal que está arrasando la sanidad y la enseñanza públicas, llevándonos al oscuro paisaje que para buena parte de la humanidad ha sido siempre esa norma a la que llamamos Tercer Mundo. Creemos –nos tememos– que no pasará mucho más tiempo hasta que sea casi imposible recordar ya qué es lo que había antes de semejante demolición. Y todavía más difícil será identificar las causas por las que todo se derrumbó, así como todas las mentiras, mistificaciones y sofismas interesados y cómplices que hicieron posible semejante devastación.

En este libro vamos a intentar aclarar un poco lo que se esconde detrás de tanta confusión: la destrucción del sistema público de enseñanza, desde infantil hasta la Universidad. Se trata de un proceso de mercantilización de la educación y de ponerla al servicio del mundo empresarial. No es que lo digamos nosotros, el secretario de Estado de Educación, Marcial Marín, lo declaraba en la presentación de un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)[1] en septiembre de 2015: «La hoja de ruta pasa por orientar los estudios hacia las necesidades de las

empresas. Desde Primaria a Secundaria y la FP»[2]. Puede parecer algo muy razonable, si no fuera porque el derecho a la educación consiste, de manera esencial, en otra cosa bien distinta que convertir todo el sistema educativo en una inmensa empresa de formación profesional, cuya eficiencia se mide, además, exclusivamente en términos de rentabilidad económica. La anterior secretaria de Estado, Montserrat Gomendio, declaró que el modelo vigente hasta ahora pone todo el énfasis en el aspecto memorístico del conocimiento y prácticamente ningún esfuerzo en enseñar a resolver problemas complejos, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, que es lo que «valora el mercado», por lo que pedía un «cambio radical» de metodología docente[3]. A esto se le ha venido llamando «modernización» del sistema educativo.

Estas declaraciones muestran a las claras cuáles son los fines que el gobierno del Partido Popular (PP) asigna al sistema educativo, así como la concepción de la educación que subyace en la LOMCE. En el contexto de la llamada «sociedad del conocimiento», y complementando las reformas de los estudios superiores que ya iniciara el Partido Socialista Obrero Español con la puesta en marcha del conocido como «plan Bolonia», se trata de someter el sistema educativo, en todos sus niveles, a una reconversión industrial que lo haga funcional a las necesidades de una economía enloquecida. Se trata, en definitiva, de convertirlo en una «industria del conocimiento»[4]. En esta cuestión pocas diferencias sustanciales se pueden encontrar entre los dos partidos. Si bien es necesaria alguna escenificación de conflicto entre las concepciones educativas de unos y otros, lo cierto es que ambos asumen el núcleo de la concepción mercantilista de la educación que emana de instituciones como la OCDE, la Comisión Europea o el Banco Mundial, con la cobertura de la

UNESCO, que proporciona la legitimación moral de un proyecto marcadamente neoliberal con alcance mundial[5].

El nervio fundamental del proyecto para poner la educación exclusivamente al servicio de las necesidades del capital se encuentra en la imposición del «modelo educativo basado en competencias», en el que se enmarca el informe arriba mencionado. Dicho modelo, que viene introduciéndose de forma sistemática desde comienzos del siglo XXI en prácticamente todos los sistemas educativos, implica una transformación radical de la concepción, fines y métodos de los mismos, con ramificaciones que afectan tanto a la conformación del mercado laboral como a las políticas sociales en su conjunto. Nos encontramos ante un inmenso proyecto de ingeniería social encaminado a la reconfiguración del mundo según los dictados de la ideología hegemónica del neoliberalismo, y justo en un momento en el que, dicho sea de paso, dicha ideología comienza a dar síntomas de agotamiento. De coronarse con éxito la estrategia de competencias, la situación resultante supondría una quiebra definitiva de las conquistas que las clases trabajadoras han ido consiguiendo durante casi dos siglos de luchas. Establecer como dogma pedagógico que lo que hay que hacer ya no es enseñar contenidos sino entrenar competencias –pues en esto consiste el «cambio radical» que pedía Gomendio–, supone una alteración profunda de los fines del sistema educativo.

Podemos hacernos una idea bastante concisa de los fines que persigue dicho «entrenamiento» a partir de múltiples documentos, tanto de organizaciones empresariales como de organismos internacionales. Tomemos, por ejemplo, un informe titulado «Armonizar educación y empleo en España. Un reto a 5 años»[6] publicado en noviembre de 2014 y elaborado por el

Grupo Persona[7] y el IESE Business School de la Universidad de Navarra, según el cual las empresas demandan:

- Personas flexibles, con facilidad para integrarse en equipos y nuevos entornos;
- conductas y espíritu emprendedor;
- gran capacidad para compartir resultados, objetivos y planteamientos tanto a nivel individual como colectivo;
- personas activas emocionalmente con un fuerte componente de automotivación y una visión muy activa para generar motivación en los demás;
- personas que sean capaces de mirar al futuro, a lo desconocido, sin miedo; es más, personas que prefieren desenvolverse en entornos sin referencias. La sociedad y la empresa «líquida» demandan no anclarse ni en el pasado ni en lo aprendido. [El énfasis es nuestro.]

Este es el perfil que debe producir la escuela para que los alumnos sean empleables. Se supone que la empleabilidad es la clave para lograr «el pleno desarrollo de la personalidad», que supondría, a su vez, la realización efectiva del derecho a la educación. Sin embargo, todo esto no es sino una monumental estafa. La concepción del sistema educativo como «industria» para la producción de «capital humano» es la guía del proyecto de convertir la Unión Europea en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social», según declaraba ya el preámbulo de la LOE haciéndose eco de la Estrategia de Lisboa. Este proyecto «se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes» que son precisamente el núcleo de esta mercantilización de la

educación. En esta «revolución educativa» lo que nos jugamos es, sencillamente, que siga existiendo algo a lo que propiamente podamos llamar Escuela Pública o que llamemos «escuela pública» a un inmenso mecanismo gubernamental de coaching para gestionar la estabilidad emocional de grandes masas de población abocadas a una vida de precariedad.

La institución escolar, tal y como se ha ido constituyendo (muy problemáticamente, por cierto) en los últimos 250 años, está esencialmente vinculada con los principios ilustrados. Ya Kant, en su famoso artículo ¿Qué es la Ilustración? señalaba que el objetivo era alcanzar una época efectivamente ilustrada, en la que la libertad de pensamiento y el ejercicio de los derechos fundamentales estuviera garantizado y en la que se realizara el progreso de la humanidad[8]. El desarrollo de las ideas y principios de la ilustración se plasmó políticamente en la defensa de la República como forma de organización racional y democrática del Estado, siendo esta institución entendida fundamentalmente como Estado de Derecho.

En este contexto, la necesidad de instaurar un sistema de instrucción pública regulado por leyes democráticamente establecidas, que tuviera por objeto la ilustración de la población, de forma que dicha población estuviera en las mejores condiciones (intelectuales y materiales) para participar activamente en el debate político democrático, es decir, público, era insoslayable. Esto solo podía hacerse arrebatando a la Iglesia el cuasi-monopolio que tradicionalmente ostentaba sobre las instituciones educativas, por lo que el programa se concretó en la defensa de una escuela pública y laica. La efectiva realización de los principios de libertad, igualdad y fraternidad pasaba necesariamente (aunque no solo) por la creación de un sistema de instrucción eficaz. Sin embargo, esto situaba a la escuela en el centro mismo de las luchas políticas que

atraviesan los dos últimos siglos (tradición frente a modernidad, conservadores frente a liberales, burgueses frente a movimientos obreros). Los defensores de estas ideas pensaron (muy acertadamente) que la única forma de que la escuela cumpliera con su función era precisamente protegerla de los vaivenes sociales coyunturales. La mejor manera de conectar la misión asignada a la Escuela con el progreso social era precisamente aislarla, en la medida de lo posible, de esa misma sociedad para que esta no hiciera depender la marcha de la institución escolar de las siempre precarias y variables correlaciones de fuerzas[9]. Este pretendido y saludable aislamiento fue siempre muy delicado, pero apunta a un hecho esencial: la lógica académica de transmisión de conocimientos depende de un modo fundamental de su relativo aislamiento respecto de otras lógicas socialmente activas (como la mercantil o la familiar) que la desviarían de sus fines esenciales. Este aislamiento relativo es el que está a punto de desaparecer y la catástrofe que esto supone es el objeto de estas páginas.

Naturalmente, la determinación de los fines y estructura de las instituciones escolares y universitarias mediante leyes está sujeta, en su concreción histórica en una democracia, al juego político y a la correlación de fuerzas sociales. Pero, hasta hace relativamente poco, nunca se pretendió modificar sustancialmente la esencia de dichas instituciones en cuanto que precisamente académicas. Una institución académica tiene esencialmente la misión de conservar y transmitir de modo crítico el legado de las generaciones pasadas de manera que se permita a los nuevos integrantes de la sociedad la comprensión del mundo en el que viven y las vías y orientaciones precisas para su gobierno y posible transformación (justo lo contrario de formar personas «que prefieren desenvolverse en entornos sin

referencias» y que no se anclan «ni en el pasado ni en lo aprendido»). Este tipo de saber, reservado tradicionalmente a las élites gobernantes, debe ser accesible al conjunto de la población para la efectiva realización de la democracia política, por lo que es objeto de disputas entre distintos grupos sociales que pugnan bien por acceder a él o bien por restringir su acceso a otros grupos.

Comoquiera que, históricamente, las ideas de la Ilustración se vincularon con las revoluciones burguesas y que los intereses de la burguesía, erigida en nueva clase dominante, eran antagónicos respecto de los de las nuevas clases trabajadoras surgidas de la Revolución industrial, el concepto mismo de democracia fue adoptando las formas que el liberalismo (entendido aquí como ideología específicamente burguesa) fue perfilando. En una versión simplificada, el concepto de democracia ejercitado históricamente por el liberalismo se circunscribe a una autoconsiderada élite que hace todo lo posible por mantener alejada de los mecanismos reales de decisión a la «masa inculta». No obstante, para lo que aquí nos ocupa, la masa inculta tiene que tener una mínima formación que le permita desempeñarse laboralmente sin que ello suponga la adquisición de los saberes críticos, reservados a la élite dominante.

Los saberes académicos quedan reservados, de nuevo, a las élites, dejando a las masas una cualificación meramente técnica y profesional. Cómo lograr una desigualdad semejante en cuanto al acceso y la distribución de los saberes, en el contexto de democracias formales que necesitan la escolarización masiva de la población, es el problema que se plantea, después de la Segunda Guerra Mundial, a las élites. Esto se ha llamado el problema de la «sobrecualificación», siempre ligado estrechamente al problema de la «gobernanza» del sistema. En

este contexto ¿qué papel cumple la escuela? Para contestar a esta pregunta debemos hacer un somero recorrido por los últimos 50 años.

Los años setenta comenzaron con la liberación de los tipos de cambio de sus ataduras a la convertibilidad del dólar en oro (1971)[10] y el estallido de la crisis del petróleo (1973). Ambos hechos, fruto de los problemas derivados del desarrollo capitalista posterior a la Segunda Guerra Mundial, desembocaron en una crisis profunda del sistema. Las medidas y planes que se iniciaron en ese momento para salir de la crisis transformaron profundamente las políticas mundiales y con ellas las mentalidades y el «sentido común» de la opinión pública. Aquí se gestan las condiciones para el triunfo de la ideología y las políticas llamadas neoliberales, etiqueta que resume las formas complejas y estrategias mediante las que el capitalismo busca su supervivencia como sistema de organización social basado en la dominación y la explotación. La base de la nueva hegemonía la proporciona la «escuela de Chicago», con Milton Friedman a la cabeza, que sustituye al keynesianismo de las décadas anteriores. El sistema capitalista se caracteriza, a partir de este periodo, por estar orientado al rendimiento creciente de las rentas del capital en detrimento de las del trabajo, tras la quiebra del pacto alcanzado al término de la Gran Guerra con los acuerdos de Bretton Woods y el auge de la socialdemocracia en Europa como contención a la influencia ejercida por el bloque soviético. La crisis actual puede entenderse como el fracaso (y la derrota) de las soluciones propuestas para salir de aquella crisis de los setenta.

A finales de la década de 1970 y principios de los ochenta, Margaret Thatcher y Ronald Reagan encabezaron la ofensiva política para imponer el «nuevo orden» capitalista, que recibe un nuevo impulso a finales de los ochenta con el desplome del

bloque que se pretendía contener con el llamado «Estado del bienestar» y el fin de la «Guerra Fría». Era la época feliz del «fin de la historia», de la gestación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de la unión monetaria europea, de la Globalización y la financiarización acelerada de la economía, de las deslocalizaciones y los países emergentes[11]. Esta reorganización geopolítica del capitalismo mundial define las políticas económicas de los grandes organismos internacionales (FMI, BM, OMC, OCDE, UE) que determinan las decisiones de los gobiernos. La «racionalización» de la división internacional del trabajo según los principios que rigen la búsqueda incesante de beneficio por parte de grandes capitales transnacionales en mutua competencia está en el origen de una verdadera «revolución social» dirigida por los intereses del poder económico. Puesto que ya no existe la amenaza de un modelo alternativo que inspire a los movimientos sociales y populares, el «welfare state» es ya un lujo prescindible, los servicios públicos pueden ser privatizados como nuevos nichos de negocio especialmente lucrativos, sobre todo la sanidad y la educación.

Dentro de los múltiples aspectos que una estrategia de transformación social de tal envergadura requiere para completar su éxito, la reconfiguración de los sistemas educativos adquiere una relevancia notable, y constituye un lugar privilegiado para analizar el tipo de ideal humano que alientan las clases dominantes. El debate educativo de los últimos cuarenta años se ha visto crecientemente invadido por términos como «innovación», «nuevo paradigma», «flexibilidad», «éxito», que colocan el discurso en un tablero favorable de antemano a los intereses de dichas clases. En las ahora llamadas «sociedades del conocimiento» la formación y

la educación adquieren un papel central en el modelo productivo.

El núcleo de las políticas educativas coordinadas a nivel mundial gira, desde mediados de los noventa, en torno a la noción de las «competencias básicas». A lo largo y ancho del mundo, sucesivas reformas han ido implantando en los sistemas educativos de diferentes países el planteamiento por competencias[12]. Las políticas educativas impulsadas por la UE, la OCDE, el Banco Mundial e, incluso, la UNESCO, coinciden en que el camino para adaptar la educación a los nuevos retos que plantea la llamada «sociedad del conocimiento» pasa por «educar en competencias» y «evaluar por competencias». Se trata de un discurso calculadamente ambiguo, con una retórica capaz de incorporar en su defensa a buena parte del pensamiento «progresista» al mismo tiempo que sirve a los intereses de los sectores más liberal-conservadores. Es un ejemplo más de la escenificación de desacuerdo entre una socialdemocracia y una derecha liberal que están básicamente de acuerdo en lo esencial: la defensa a ultranza del orden económico-social capitalista en su fase cibernética[13]. Este tránsito de los sistemas educativos hacia un «nuevo paradigma» se puede describir en términos de adaptación a la era postfordista, de paso de las sociedades disciplinarias a las de control o de adecuación a las sociedades líquidas o del riesgo. «Todo lo sólido se desvanece en el aire» como ya dijera Marx; en este mundo del capitalismo pletórico la disolución alcanza de lleno a la educación y amenaza con barrer las precarias conquistas que en este terreno se fueron alcanzando por parte de las clases populares.

Este proceso de auge del neoliberalismo como «nueva razón del mundo»[14] que, como hemos señalado, comenzó a imponerse en los años setenta, ha penetrado en lo que

podríamos denominar el «sentido común» pedagógico, propagándose mediante el trabajo eficaz del ejército de pedagogos egresado de las facultades llamadas de «ciencias de la educación». Este rótulo indica que se asume acríticamente que existen ciertos conocimientos especializados de orden científico que permiten el diseño y gestión de sistemas educativos por parte de aquellos que detentan dichos saberes, dando la apariencia de neutralidad y objetividad. Otorgar a los presuntos «expertos» en educación el estatuto de «científicos» forma parte de la operación de legitimación ideológica (de carácter tecnocrático) necesaria para la puesta en marcha de las «reformas estructurales» requeridas para adaptar los sistemas educativos a las necesidades del mercado desregulado, dándoles la apariencia de progresos sociales. En el ámbito pedagógico, los años setenta marcan la transición del modelo «tradicional-elitista» al modelo «tecnocrático de masas»[15], el cual recibirá un impulso definitivo en la segunda mitad de los noventa.

En este contexto, la figura del profesorado está llamada a transformarse profundamente. Ya en el año 1980, un informe de la UNESCO titulado *La cambiante función del profesor* decía: «Al cambiar la imagen del profesor, de considerarle como fuente e impartidor de conocimientos a verlo como organizador y mediador del encuentro de aprendizaje, aparecen nuevas competencias que deberán ser los componentes –o aspectos– de la nueva función docente»[16]. La transformación de la labor docente implica una descualificación específica, que se sustituye por una recualificación adaptada a los dictados de la ideología pedagógica funcional al nuevo orden. La figura del profesor queda así sometida a los imperativos del reciclaje permanente, la precarización de sus condiciones laborales y la pérdida de autoridad simbólica en el aula. Deja de ser un sujeto al que se supone un saber, para convertirse en mediador, coach,

animador sociocultural y gestor administrativo, con cada vez menor grado de autonomía, menor salario, menor prestigio social y sometido a las demandas de sus «alumnos-clientes». El informe ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), impulsado por Cisco Systems, Microsoft e Intel describe las fases en las que se debe producir este reciclaje y en cuál de ellas se encuentra cada país[17]. Es la base del documento de la OCDE Habilidades y competencias para el siglo XXI.

Asimismo, la dirección del centro tendrá el rol de gerencia administrativa y su elección dependerá de la administración, cada vez más local y descentralizada con el objetivo de favorecer la competitividad. Los objetivos de esta dirección serán la administración de los recursos materiales y la selección de personal de acuerdo a las necesidades competitivas del entorno. Esto es: el perfil del contratado atenderá a las necesidades del contratante, o lo que es lo mismo, a la necesidad de enseñar determinadas cosas en un determinado contexto, delimitando claramente el perfil del alumnado de un determinado territorio según las demandas del mercado laboral local y limitando, del mismo modo, el acceso del mismo a una enseñanza completa y global. La retórica de la «autonomía de los centros» y de la «apertura de la escuela al entorno» encuentra aquí su razón de ser. Se implantan así en la escuela diferentes programas educativos que solo tienen como fin la reproducción de las diferencias del contexto social, vaciando de todo contenido educativo y emancipador a la escuela.

La «revolución educativa» de comienzos del siglo XXI implica el abandono casi definitivo de lo poco que quedaba de concepción ilustrada acerca de lo que deben ser los sistemas educativos nacionales y su completa puesta al servicio de las necesidades del Dios-Mercado, preparando a la población para ser la carne de cañón necesaria en la guerra económica

mundial. La transmisión cultural queda, para la gran mayoría, vedada y sustituida por nociones como «empleabilidad», «emprendimiento» o «aprendizaje a lo largo de la vida» bajo la amenaza de «sobrecualificación» de la mano de obra y sus riesgos para la «gobernanza» del sistema. Sin embargo, se abren nuevos frentes y nuevos riesgos para el sostenimiento del sistema. Las sociedades del conocimiento requieren su versión del «hombre nuevo» y el modelo educativo basado en competencias pretende proporcionárselo. El que ese pretendido y utópico «hombre nuevo» pudiera eventualmente ser capaz de estar a la altura de los tiempos, es decir, afrontar los retos del cambio climático y del incremento de desigualdades a todos los niveles, esto es, ejercer como ciudadano crítico y poner en cuestión las bases mismas del sistema, es harina de otro costal. Ni siquiera queda claro que las nuevas directrices educativas puedan lograr los objetivos que declaran perseguir en términos de crecimiento económico y cohesión social. Sospechamos, más bien, que constituyen una pieza más de una estructura que camina apresuradamente hacia el colapso total, con consecuencias previsiblemente catastróficas para un número creciente de personas.

Básicamente, el esqueleto de la concepción subyacente de la naturaleza humana lo proporciona, como atestigua el informe mencionado al principio, la idea de algo así como un homo oeconomicus 2.0, atomizado, egoísta, emprendedor, consumista, acrítico, flexible y adaptable (es decir, competente), capaz de desprenderse de sus vínculos antropológicos y sustituirlos por una conectividad que favorezca la movilidad geográfica de la mano de obra. Un tipo humano orientado por la racionalidad del beneficio y que, como empresario de sí mismo, considera «irracional» cualquier gesto de altruismo o fraternidad[18]. Una sociedad constituida por individuos así, conforme al modelo

teórico neoliberal, representa una verdadera imposibilidad antropológica y un peligro para la propia supervivencia de la humanidad. La tesis que sostenemos es que las reformas educativas desde, al menos, los últimos cuarenta años pretenden precisamente la creación de este tipo humano.

[1] «Estrategia de competencias de la OCDE: construyendo una estrategia de competencias eficaz para España» (en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/en/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/talleres/20141124-25-cuenca/informe/Diagnostic_Workshop_Briefing_Pack_ESPA-OL-Cuenca-24-25-nov--2014.pdf>).

[2] <http://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-orientar-estudios-necesidades-empresas_0_433607081.html>.

[3] <http://noticias.lainformacion.com/educacion/profesores/gomendio-espana-necesita-un-cambio-radical-de-metodologia-docente_GNMwhVFfzTr5dVaklbo0N4/>.

[4] Así lo declaraban las conclusiones del informe TALIS 2009 de la OCDE.

[5] No hace mucho que 226 educadores, académicos e investigadores de todo el mundo hicieron circular una «Carta dirigida a la UNESCO llamando la atención sobre el giro economicista en Educación» (disponible en <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=201207>>). Lo cierto es que el giro que denuncian se venía percibiendo desde hace décadas y se puede rastrear ya, si bien envuelto en una retórica progresista y fingidamente humanista, en el conocido como

«informe Fauré» de 1973 que lleva por título «Aprender a ser. La educación del futuro».

[6] <<http://www.iese.edu/research/pdfs/ST-0359.pdf>>.

[7] Este grupo define su labor así: «Grupo persona integra soluciones enfocadas a la evolución profesional de las personas, consiguiendo mayores grados de motivación y compromiso. Una persona feliz, una persona eficaz. Las organizaciones necesitan talento, lo buscan, lo desarrollan, lo alinean con sus objetivos y con su propia evolución. Las personas evolucionan, adquieren experiencias, las utilizan, buscan alinear su vida profesional con la personal. Grupo persona integra la evolución personal con la profesional, en los momentos de cambio y transformación y en los momentos de flexibilidad y adaptación. El Grupo persona gestiona el ciclo de vida de la persona en las organizaciones, desde antes de la incorporación, en la incorporación, durante su permanencia en la empresa y cuando finaliza el ciclo» (véase <<http://grupopersona.es/>>).

[8] Hay que destacar que la noción de progreso manejada por los pensadores ilustrados difiere bastante de la que hoy en día se maneja comúnmente, pero sobre esto volveremos más tarde.

[9] Por ejemplo, Marx en su Crítica del programa de Gotha decía: «¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, [...] y otra muy distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia», K. Marx y F. Engels, Obras escogidas, tomo II, Madrid, Akal, 1975, p. 28.

[10] Esta decisión de la administración Nixon está en el origen de lo que se ha llamado la financiarización de la economía, que después fue ampliamente impulsada por la fiebre desreguladora de las administraciones posteriores. Para este tema es interesante leer a Peter Gowan, La apuesta por la globalización, Madrid, Akal, 2000.

[11] La entrada de China en la OMC a principios de la década del 2000 y su reciente anuncio de crear un banco internacional de inversiones capaz de hacer sombra al Banco Mundial y al FMI, controlados por EEUU, supone un primer frente en la disputa entre las dos grandes potencias del siglo XXI por la hegemonía económica mundial. Todo apunta al paulatino declive de EEUU y el ascenso de China como primera potencia mundial.

[12] En España fue el PSOE el que, primero a través de la LOE en 2006 y, posteriormente, con la implementación del «Plan Bolonia», incorporó la noción de «competencias básicas» a la legislación educativa nacional.

[13] Cfr. Tiqqun, La hipótesis cibernética, Madrid, Acuarela & Machado, 2015.

[14] Cfr. Ch. Laval y P. Dardot, La nueva razón del mundo, cit.

[15] Cfr. Juan Mainer Baqué, «Claves sociogenéticas del campo científico de la Pedagogía en España», en Teresa Rabazas Romero (coord.), El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación, Madrid, Síntesis, 2014, pp. 19-41.

[16] N. Goble y J. Porter, La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales, Madrid, Narcea/UNESCO, 1980. p. 64; disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136043so.pdf>>.

[17] La iniciativa Assessment and Teaching of 21 Century Skills, liderada por la Universidad de Melbourne con la participación de otras muchas universidades y entidades educativas y financiada por Intel, Microsoft y Cisco, se presentó en Londres en 2009, con el fin de establecer el programa marco y sus fases de aplicación para el desarrollo de las Habilidades y competencias del siglo XXI. A este proyecto pidió sumarse el BID (Banco Interamericano de Desarrollo). En el proyecto se estaba trabajando según el propio BID (APORTE, n.o 8-mayo 2011, por Eugenio Severin) con la OCDE para que las conclusiones del ATC21 fueran incorporadas a PISA en los años 2012 y 2015.

[18] Curiosamente, el tipo humano que, a mediados del siglo XIX Dickens describe como objetivo de la escuela de Mr. Gradgrind en su novela Tiempos Dificiles: «Uno de los principios fundamentales de la doctrina Gradgrind era que todas las cosas deben pagarse. Nadie debía jamás dar algo a alguien sin compensación. La gratitud debía abolirse y los beneficios que de ella se derivaban no tenían razón de ser. Cada mínima parte de la existencia de los seres humanos, del nacimiento hasta la muerte, debía ser un negocio al contado. Y si era imposible ganarse el cielo de esta forma, significaba que el cielo no era un lugar regido por la economía política y que no era un lugar para el hombre».

CAPÍTULO II

La izquierda y la Escuela. El concepto de «Aparato ideológico de Estado»

ESTADO, ILUSTRACIÓN Y CAPITALISMO

Lo increíble es que toda esta monumental estafa ha venido ataviada con una jerga izquierdista, vestida con todos los tintes antiinstitucionales de mayo del 68. Entre los pedagogos izquierdistas, los tecnócratas disfrazados de pedagogos, los anarcocapitalistas a lo Esperanza Aguirre y los banqueros postmodernos (que, como Monti, consideran «muy aburrido» tener que trabajar en un sitio fijo con un contrato decente[1]), el asunto era siempre acabar con las instituciones republicanas de la Ilustración y sustituirlas por recetas más flexibles, imaginativas, creativas, lúdicas, antijerárquicas, personales, motivadoras... Ni la escuela pública –una de las más gloriosas conquistas de la clase obrera– se ha librado de este salvajismo desconcertado. En lugar de admirar con asombro la dignidad y la belleza de esa institución que se mantiene en pie gracias a décadas de luchas incansables de gente muy pobre y gracias, también, a la dedicación y la generosidad de millares de profesores y profesoras amantes de su profesión, en lugar de defenderla y reivindicarla, se la consideró una «institución disciplinaria», un «aparato ideológico de Estado», un

«dispositivo de vigilancia y castigo»... Foucault, Deleuze, Bourdieu (incluso Althusser, aunque menos) se pusieron así al servicio de un tsunami neoliberal que no los necesitaba en absoluto, pero que no tardó en apropiarse con mucho gusto de su jerga. Vamos a centrarnos, por ahora, en el caso de Althusser, que consideramos el ejemplo más instructivo al respecto.

Althusser distingue entre «aparato represivo del Estado», en el que engloba «la policía, la administración, los tribunales, las cárceles, etc.» y «aparatos ideológicos de Estado (AIE)». Los primeros «funcionan mediante la violencia», los segundos funcionan «mediante la ideología»[2]. Ambos vienen a explicar cómo se reproducen las relaciones de producción capitalistas y, en especial, la fuerza de trabajo. «La reproducción de la fuerza de trabajo tiene lugar, en lo esencial, fuera de la empresa»[3]. Aunque algunos althusserianos insignes[4] extrapolaron el concepto de «subsunción real en el capital» hasta límites delirantes, la realidad es que el capitalismo no lo produce todo en la sociedad capitalista[5]. Los dispositivos que generan sociedad, no tienen nada que ver con los que generan capitalismo. Y el hecho de que, por ejemplo, la reproducción de la fuerza de trabajo tenga que ser sexual y se inscriba en el ámbito familiar no tiene, en principio nada que ver con una exigencia estructural del capitalismo, aunque, por supuesto, el capitalismo se acopla a su manera con esta y con tantas otras realidades que le son ajenas[6]. Por ejemplo, el patriarcado es una realidad que sin duda se articula con el capitalismo de distintos modos, pero que no tiene nada que ver con él (para empezar, porque tiene una antigüedad neolítica).

Lo que nos interesa subrayar ahora es que existen unas exigencias estructurales que tampoco tienen nada que ver con el capitalismo, aunque sí con la modernidad. Son las exigencias

propias del proyecto político moderno, empeñado en poner la sociedad en «estado de derecho». La sociedad moderna, en efecto, se pensó a sí misma como heredera de una revolución en la que, supuestamente, los filósofos habrían resultado vencedores. «Una emoción sublime reinaba en aquel tiempo», decía Hegel, «desde que el sol está en el firmamento y los planetas giran en torno a él, no se había visto que el hombre se apoyase sobre su cabeza, esto es, sobre el pensamiento, y edificase la realidad conforme a la razón»[7]. A partir de ese momento, se suponía, las cosas ya no se limitarían a encajar entre sí (según el dictamen del Tiempo, el contexto de todos los contextos); encajarían también con lo que deben ser (según las exigencias de la Libertad). El resultado sería una realidad en «estado de razón», una sociedad en «estado de derecho». Porque el Derecho, una vez armado con la vara de medir de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y con la separación de poderes, no podría caminar inevitablemente más que en una dirección, a la que se llamaría «progreso», alejándose de la injusticia y, por lo tanto, aproximándose cada vez más a la justicia.

A esta supuesta victoria se le llamó Ilustración. Ahora bien, como sabemos, el problema fue que no hubo tal victoria. Esa revolución fracasó o –mucho mejor dicho– fue derrotada. La burguesía, a la que insensatamente el marxismo convirtió en la clase protagonista de la Revolución francesa, fue tan solo protagonista de ese fracaso, verdugo de esa derrota. Antoni Domènech lo resumió en una sola frase muy certeramente: «Lo único que la revolución francesa tuvo de burguesa fue la contrarrevolución»[8].

Sin embargo, la derrota en cuestión –un asunto en el que ahora no vamos a entrar[9]– no nos exime de pensar con seriedad en qué consistía ese proyecto político al que, en

resumen, podríamos llamar Ilustración. El proyecto de hacer a la sociedad encajar con las exigencias del Derecho o de la Razón no es, en absoluto, el proyecto de hacerla encajar con los que pretenden tener la razón o representar a la ley. Esto sería más bien el principio mismo del despotismo por el que un tirano o una camarilla[10] podrían pretender tener la razón en sus manos. Suprimir cualquier vigencia de un principio despótico en la política exige, ante todo, el reconocimiento de que no somos dioses. No sabemos quién tiene la razón y nadie puede pretender arrogarse el derecho a tenerla. Pero sí sabemos que en ciertas condiciones se produce más razón que en otras. Y toda la filosofía política del Estado moderno –en lo que ella tuvo en verdad de filosofía, es decir, de Ilustración– se ocupó de averiguar cuáles eran en este sentido las condiciones más idóneas. El principio jacobino (platónico) de que «no gobiernen los hombres, sino las leyes», no se resuelve –sino todo lo contrario– poniendo la ley en manos de algunos hombres. La división de poderes –el mayor hallazgo entre los artilugios políticos ideados por la filosofía moderna–, sumada a la libertad de expresión, no hacen sino sentar unas condiciones en las que se hace lo más difícil posible que los hombres «ocupen el lugar de las leyes»[11]. Decía Voltaire que «razón» es «aquello en que los seres humanos están de acuerdo cuando están tranquilos». Pues bien, la búsqueda de artilugios institucionales para garantizar las condiciones materiales de esa «tranquilidad» fue el impulso que llevó a sentar las bases del Estado moderno desde el punto de vista de la Ilustración. La inmunidad parlamentaria, la libertad de expresión, la división de poderes, que impide al gobierno legislar y al parlamento juzgar... todas son medidas realistas para generar un espacio en el que la voz de la razón y de la libertad tenga alguna oportunidad en este mundo[12].

Ahora bien, el saldo histórico que quedó de todo este proyecto político vino determinado por la victoria histórica de una clase social, la burguesía, que anunciaba un nuevo mundo en el que, paradójicamente, había muy poco espacio para la «tranquilidad» parlamentaria. Fue una bonita jugada la empresa de dividir el poder político justo en la medida en que se aseguraba que el poder no fuera político, sino económico. La edad moderna, que se pensó a sí misma edificada por cauces políticos, sentó así unas condiciones materiales en las que la política quedaba enteramente supeditada a la voz despótica de lo que hoy en día se llama «los mercados». En otros sitios[13], hemos insistido hasta la saciedad, en que el marxismo no pudo hacer aquí un peor diagnóstico, regalando al enemigo todo el patrimonio conceptual de la Ilustración y convirtiendo el derecho en una superestructura del dominio burgués, cuando, en realidad, este dominio burgués era, más bien, su verdugo histórico. El Estado moderno, de este modo, pasaba a concebirse como el correlato necesario (y superestructural) del capitalismo que históricamente lo había imposibilitado. No vamos a repetir ahora los argumentos que ya hemos expuesto al respecto sobre este desastre teórico[14], cuyas consecuencias sufrimos aún hoy en día en todos los antiestatalismos supuestamente de izquierdas. Parece, en efecto, una causa perdida. La izquierda le da la razón al enemigo, tanto más cuanto más intenta combatirlo[15].

El camino que habría que haber seguido iba en una muy distinta dirección. Respecto a la cuestión del Estado moderno, la cuestión relevante es distinguir muy precisamente dónde empieza la Ilustración y dónde empieza el capitalismo. Para ello, necesitamos, a veces, del equivalente a los reactivos químicos, capaces de separar los elementos de los que se componen las moléculas políticas. Hace falta, como mínimo, de

una cirugía de alta precisión. Todo lo contrario de lo que hizo el marxismo por regla habitual. Althusser era un buen cirujano. Lo demostró leyendo El Capital, pero no, sin embargo, respecto a la cuestión del Estado. De hecho, el concepto de AIE es una pésima herramienta que ha introducido mucha más confusión que claridad. Vamos a detenernos en un caso paradigmático: la escuela.

LA ESCUELA COMO AIE

«La ideología de la clase dominante», nos dice Althusser, «no es dominante gracias al cielo, ni tampoco en virtud de la simple toma del poder de Estado. Es dominante gracias a la consolidación de los AIE»[16]. Entre todos los AIE que menciona Althusser, la escuela ocupa un lugar central. Es, desde luego, el ejemplo más recurrente en el artículo de Althusser y es también el ejemplo que nosotros vamos a utilizar precisamente para levantar dudas sobre el concepto mismo de «aparato ideológico de Estado». Escuchemos las palabras de Althusser:

La reproducción de la fuerza de trabajo exige, no solo una reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante. [...] En otras palabras, la escuela (pero también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseñan siempre ciertas

«habilidades» pero mediante formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante[17].

Más adelante, el artículo de Althusser establece un paralelismo que corta la respiración. La escuela, nos viene a decir, es en el capitalismo lo que la Iglesia era en el feudalismo.

Creemos, pues, que tenemos muchas razones para pensar que [...] lo que la burguesía ha erigido en su aparato ideológico de Estado número uno, es decir, dominante, es el aparato escolar, el cual ha sustituido, de hecho, en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante, a saber: la Iglesia. Incluso puede añadirse: el par Escuela-Familia ha sustituido al par Iglesia-Familia[18].

Estas palabras, que convierten las escuelas en el equivalente ideológico de lo que las comisarías son a nivel represivo, sonaban sin duda mucho más oportunas en los años setenta que en el momento actual, cuando una salvaje revolución neoliberal está acabando de «hacer migas»[19] la escuela pública estatal. Aun así, incluso por aquel entonces era preciso intercalar una matización, una petición de disculpas:

Pido perdón a aquellos maestros que, en condiciones terriblemente adversas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra la rutina en la que están cogidos, las escasas armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que ellos «enseñan». Estos hombres son de la raza de los héroes[20].

No está mal la descripción, pero hay que añadir entonces que, de pronto, nos hemos encontrado con una verdadera

epidemia de heroísmo, con millares y millares de profesores y profesoras que han protagonizado la llamada «marea verde» desde 2011. Se puede relativizar cuanto se quiera –no lo haremos nosotros– el heroísmo de los actuales profesionales de la enseñanza estatal. Algunos –que hemos sido alumnos y luego profesores– queremos llamar la atención sobre el hecho de que, de todos modos, la densidad de héroes en el mundo de la enseñanza es muy sensiblemente mayor –por baja que se quiera– que en otros ámbitos de la vida. No es el momento de discutir sobre esto. Lo importante es que el modo de razonar de Althusser no deja lugar para la reflexión sobre lo que es la especificidad misma de lo que aquí está en juego: lo público-estatal.

En efecto, al plantear que la escuela es un aparato para el control ideológico burgués, del mismo modo que la Iglesia lo fue para el feudal, se silencia el hecho de que toda la esfera de lo público-estatal en la modernidad está pensada como un dispositivo republicano, es decir, antidespótico. Se piensa que el despotismo ideológico feudal fue, sin más, sustituido por el despotismo ideológico burgués. Y así fue en gran medida, sin duda, pero no por lo que la Ilustración tuvo de exitosa, sino por lo que tuvo de derrotada. La Ilustración había pensado la esfera de lo civil desde un principio antidespótico, en el que el control ideológico estaría sumamente dificultado. Y ello es lo que todavía ha sido posible comprobar en los ámbitos en los que la Ilustración logró imponerse un poco. La escuela es, precisamente, uno de esos ámbitos. Veamos por qué.

LO ESTATAL Y LO IDEOLÓGICO

Lo que no se puede hacer es hablar en general de «aparatos ideológicos de Estado», sin distinguir minuciosamente el tipo de Estado del que estamos hablando. Ahí donde no hay división de poderes (ahí donde no hay en absoluto «república»), la ideología no es propiamente estatal, sino gubernamental. En ese caso, los AIE, serían, más bien, AIG, aparatos ideológicos gubernamentales. Pensemos, por ejemplo, en la escuela española durante el franquismo. Las clases comenzaban con el himno nacional y los alumnos de pie, firmes, saludando a la bandera. Los libros de texto, los profesores, las misas, el fútbol en los recreos, las tablas de gimnasia, la censura, el crucifijo y la foto de Franco en la pared, todo estaba montado como una inmensa maquinaria para el control ideológico y la sumisión. El par escuela-familia, mencionado por Althusser, era, en efecto, un engranaje fundamental de este inmenso «aparato» gubernamental. En la medida en que se lo podían permitir, los padres elegían, incluso, la secta ideológica que iba a ocuparse del control de sus hijos. La autoridad patriarcal se continuaba así en el orden disciplinario e ideológico de la escuela.

Así pues, el esquema althusseriano funciona ahí a las mil maravillas. Pero sería un sinsentido considerar que, en un orden republicano, la escuela pública respondería al mismo esquema solo que cambiando los actores, de modo que solo tendríamos que preguntarnos qué nuevas voces estarían ahora ejerciendo el control ideológico. Un planteamiento de este tipo olvidaría que la escuela pública estatal –por su propio armazón institucional– es ella misma un antídoto contra ese control ideológico. Y no es que pueda ser así –en un mundo ideal–, es que es así.

Es así, incluso, en condiciones tan precarias como las actuales, incluso funcionando de manera muy defectuosa. De

hecho, hay que decir que las cosas son más bien al contrario de lo que sugiere la expresión «aparato ideológico de Estado». Lo «público-estatal» es, en realidad, el único antídoto que se ha inventado por ahora contra el control ideológico. En el caso de la escuela pública es fácil de ver. ¿Cómo podría evitarse que los padres y las sectas privadas ejerzan un control ideológico sobre los alumnos? Aquí no es posible inventar la pólvora. Cualquier solución que no sea la enseñanza estatal será o bien enseñanza privada para ricos, o bien enseñanza privada para pobres. Pensemos, por ejemplo, en los experimentos izquierdistas (de tendencia anarquista o antiestatalista) para inventar una enseñanza «distinta». Algunos padres desertan de la enseñanza estatal a favor de una enseñanza autogestionada en casas ocupadas o en cooperativas. Todo ello puede ser encomiable o muy lúdico y creativo depende de cómo se mire, pero, respecto a la cuestión que aquí nos ocupa en este capítulo, hay que decir que no por eso se trata de puro y simple control ideológico. Al fin y al cabo, los padres y madres hacen tragar a sus hijos con su propia ideología (todo lo progresista que se quiera, sin duda), mediante un control totalitario tan extremo como solo es posible ejercer sobre sujetos infantiles. Porque, en efecto, como dice Althusser: «Ningún AIE dispone durante tantos años de audiencia obligatoria (y, aunque es lo que menos importa, gratuita...), cinco o seis días a la semana, a razón de 8 horas diarias, de la totalidad de los jóvenes de la formación social capitalista»[21]. Por demás, si los progresistas alternativos eligen educar así a sus hijos, ya no es posible impedir que, según el mismo principio, también lo hagan los testigos de Jehová, o los miembros del Opus Dei. Tendremos así dos extremos opuestos de control ideológico, uno para ricos y gente de derechas, y otro para pobres y gente de izquierdas. Pero serán extremos de un mismo arco: el del control ideológico.

Frente a ello, tenemos la enseñanza estatal. Es muy sintomático que se haya advertido tanto contra un supuesto control ideológico estatal. Es un juego de prestidigitación de lo más barato, pero que tiene mucho éxito. Siempre que se habla de control ideológico estatal se está hablando, en realidad, de control ideológico gubernamental, en una situación en la que se presupone la ausencia de división de poderes. Sin embargo, el argumento no se utiliza para criticar dictaduras, mostrando lo que –entre tantas otras cosas– hacen con la enseñanza, sino para apuntalar la tesis absolutamente injustificada de que la enseñanza estatal lleva en germen la dictadura. Así pues, no es que en las dictaduras la enseñanza estatal ejerza un control ideológico, sino que la amenaza es un supuesto control ideológico estatal que, en condiciones sin embargo supuestamente no dictatoriales, tiene que ser compensado con buenas dosis de enseñanza privada (lo que al mismo tiempo se presenta como prueba de que no se está en una dictadura). Es fácil ver que este tipo de sofismas –muy habituales, pero también a veces extraordinariamente cultos[22]–, lo que hacen es escamotear el hecho de que no se ha dicho ni una sola palabra sobre lo que debería ocurrir y ocurre con la enseñanza estatal en unas condiciones estatales no dictatoriales. Se trata de una estafa muy exitosa y resulta agotador combatirla. Porque es una estafa, además, muy performativa. Cuanto más se utiliza este argumento para compensar la enseñanza estatal con la privada, más se impide que la enseñanza estatal cumpla adecuadamente su verdadero cometido que no es otro –por paradójico que resulte recordarlo– que, precisamente, el de ser un antídoto contra el control ideológico.

Para empezar, ahí donde la enseñanza estatal funciona como tiene que funcionar (cosa que cada vez es más difícil a raíz del deterioro políticamente inducido al que se le viene

sometiendo), la enseñanza estatal es más bien el único antídoto posible contra el control ideológico gubernamental. Hay que reparar aquí en un hecho que, por cierto, también se ha entendido muy mal en ámbitos políticamente de izquierdas. Se trata del asunto del funcionariado. Si lo que tanto se teme es el control ideológico gubernamental, la vacuna está ya inventada y ensayada hace mucho tiempo[23]: se llama funcionariado. Alguien puede pretender tener soluciones más imaginativas, pero no se ve que hayan dado muy buenos resultados. Si lo que se quiere es blindar la independencia de los enseñantes frente al control ideológico gubernamental, la respuesta es que los enseñantes deben ser funcionarios. Es decir, los profesores no deben ser trabajadores asalariados, que, por lo tanto, «dependerán de otro para existir» (como ocurre siempre, precisamente, en la enseñanza privada). Los profesores deben ser propietarios y no asalariados. Propietarios, obviamente, de su función y del puesto para ejercerla. El funcionariado no es una situación laboral entre otras. Es todo lo contrario, es la condición que permite que ciertas funciones demasiado vitales desde el punto de vista civil, queden a salvo de la lógica laboral, a salvo de cualquier chantaje o presión privada. Y por lo mismo, a salvo de cualquier chantaje o presión gubernamental. Los funcionarios no son trabajadores que pueden ser despedidos o perjudicados a conveniencia según la legislatura que haya tocado en suerte. Los funcionarios no son trabajadores gubernamentales, sino propietarios protegidos por la Constitución frente a cualquier presión del gobierno.

La condición de funcionario permite blindar eso que se llama «libertad de cátedra» –del mismo modo que eso que se llama independencia del poder judicial–. Blindarla frente a cualquier presión laboral (o comulgas con la ideología de quien te contrata o eres despedido) y, también, frente a cualquier

presión gubernamental. Sin la base del funcionariado, los gobiernos podrían imponer su propia ideología durante todo el tiempo que durara la legislatura. Y por supuesto que lo intentan y, con distintas argucias, a veces lo consiguen (y a veces es para bien y a veces para mal). Pero siempre con un muro de contención importante: todo un ejército de funcionarios que son, en principio inmunes a la presión gubernamental. Para decirlo de una vez: el funcionariado está ahí para impedir, precisamente, que la institución escolar se convierta en una AIE. Lo que se juega en el fondo de la cuestión del funcionariado es la posibilidad de poner al aparato escolar a salvo de una doble amenaza de control ideológico, la presión privada y la presión gubernamental. Dicho esto, se podrá debatir cuanto se quiera sobre los propios vicios que conlleva el carácter vitalicio del funcionariado, sobre su baja eficiencia, sus posibilidades de corrupción, su proclividad al absentismo y cosas así. Pero sabiendo muy bien que ese es otro tema que nada tiene que ver con lo que estamos discutiendo. Y su solución tampoco tiene nada que ver (algo diremos sobre ello al final de este libro). Si el funcionariado tiene sus vicios, será posible combatirlos. Pero sin caer en la estafa habitual por la que se combaten los vicios del funcionariado con la intención secreta de combatir al funcionariado mismo. Los vicios del funcionario no convierten al funcionario en un vicio[24]. Este también es un viejo truco de prestidigitación: con la pretensión de estar combatiendo los vicios de las instituciones republicanas, lo que se combate es la república misma.

Se preguntará, quizás, por qué nos negamos a considerar posible una ideología propiamente estatal y no gubernamental. Sin embargo, basta pensar un poco en, por ejemplo, un Instituto de Enseñanza Secundaria.

Supongamos –y, cada vez más, es mucho suponer– que los profesores y profesoras han obtenido su plaza en una oposición pública. «Pública», quiere decir «pública»; conviene insistir en ello, porque las cosas hace tiempo que están tan desquiciadas que hasta esto se empieza a considerar una mera palabreja prescindible. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, hemos tenido ya dos oposiciones a profesor de secundaria en las que los exámenes no se han leído en voz alta, públicamente. El tribunal los ha leído por su cuenta, normalmente repartiéndolos entre los vocales, de modo que cada examen ha sido juzgado privadamente por un solo profesor. Que esto llegue a ocurrir, forma parte consecuente del actual deterioro de lo público. Pero que llegue a ocurrir sin que nadie haya puesto el grito en el cielo (ni los tribunales, ni los opositores, ni los sindicatos, ni MUFACE, etc.), sin que haya habido ni una sola impugnación, es algo que demuestra que la situación es mucho más grave aún de lo que parece. Habría bastado, como es obvio, que un solo opositor (o, en realidad, un electricista cualquiera que pasara por ahí), exigiera escuchar (en tanto que mero ciudadano) la lectura pública de todos y cada uno de los exámenes para que esa ignominia hubiera tenido que paralizarse, so pena de tener que anular enteramente la oposición. De nuevo estamos ante otro truco de prestidigitación, aún más burdo esta vez. Se comienza por desprestigiar el sistema de oposiciones, resaltando sus muchas irregularidades, y de improviso tenemos que la oposición misma ha sido suplantada por una monumental irregularidad.

Pero, supongamos –como decíamos– que las oposiciones siguen siendo oposiciones y que los profesores y profesoras han ganado su plaza ante un tribunal, formado, por ejemplo, por cinco profesores de la materia elegidos por sorteo, con las puertas abiertas de par en par a la ciudadanía que quiera asistir

al acto. El resultado es lo que hasta hace no mucho tiempo (unos veinticinco años)[25] era, más o menos, un Instituto de Enseñanza Secundaria normal y corriente. Pensemos ahora en las posibilidades de control ideológico que había entonces en una institución de estas características. El profesor de matemáticas quizá es un falangista retirado. El caso es que, en la siguiente hora de clase, la profesora de gimnasia a lo mejor es lesbiana declarada y ecologista. El profesor de dibujo puede ser racista y homófobo (sin por eso llegar a cometer delitos, lo que sería otro asunto), y sin embargo, en el aula vecina, coexistir con un profesor homosexual militante de una ONG antirracista y del LGTB. La profesora de física a lo mejor es católica, el profesor de química, ateo militante. El caso es que el carácter vitalicio del falangista retirado puede ser una terrible lacra, pero exactamente lo mismo que quizá sea un increíble privilegio que la profesora lesbiana y ecologista no pueda ser despedida por ningún avatar ideológico de la legislatura o por cualquier reconversión ideológica de un grupo empresarial. Ambos son propietarios, no trabajadores. La responsabilidad de si saben o no matemáticas o historia (y de si su ecofeminismo o su militancia falangista interfiere en su saber enseñar tales cosas) la tendrá un tribunal que ha obrado públicamente, con las puertas abiertas a la ciudadanía, lo cual hace a esta corresponsable, en el mismo sentido en que la ciudadanía es siempre corresponsable de todo lo que ocurre por la vía del derecho en un Estado de derecho. Lo que no es de recibo es, una vez más, alegar el ejemplo de tribunales que por algún motivo han funcionado mal y aprovechar para suprimir los tribunales (para sustituirlos ¿por qué?, ¿por comisiones a puerta cerrada?, ¿por agencias de evaluación que juzgan encapuchadas –según la lógica de lo que se llama «sistema doble ciego»–, como inquisidores del Antiguo Régimen, guiadas

por rankings de méritos elaborados, normalmente, por empresas privadas estadounidenses?, ¿o, sencillamente, por consejos directivos que pueden contratar a dedo sin ningún tipo de interferencia pública, como en cualquier empresa privada? Volveremos sobre este asunto en capítulos posteriores de este libro).

La misma incontrolable diversidad que encontramos entre el profesorado, se encontrará inevitablemente entre los alumnos. Un muchacho puede ser, como sus padres, testigo de Jehová, pero, en clase comparte pupitre con un hijo de padres anarquistas y ateos. Un alumno musulmán puede enamorarse de una compañera católica o budista. Un alumno educado en un ambiente familiar homófobo puede tener que compartir clase con muchas alumnas y alumnos orgullosos de ser homosexuales. En el recreo, un equipo de fútbol puede estar formado por niñas y niños chinos, sudamericanos, africanos, europeos o hindúes. Y, si por un momento, imagináramos que no hubiera enseñanza privada[26], habría que llevar este mestizaje mucho más allá: un niño pobre se sentaría al lado de una niña rica. El hijo del ministro, compartiría pupitre con el hijo de un parado, etcétera.

A modo de ilustración, reproducimos a continuación la transcripción –totalmente literal– de un debate en una clase de 2.º de la ESO, sobre el atentado contra Charlie Hebdo en enero de 2015 (se trata de un instituto de un barrio obrero de Madrid y de un grupo integrado por alumnos de integración, compensatoria y general). Se comprobará que en un escenario de este tipo eso del «control ideológico» podría ser una tarea bastante complicada:

ALUMNO DE ORIGEN MARROQUÍ.— ¡Si yo hubiera estado ahí, vamos! ¡Los mato a todos!

PROFESORA.— Eh, eh, ¿qué es eso que estás diciendo de matar a nadie? ¿Qué es eso de matar a nadie? ¿A quién? ¿A los terroristas? ¿A los de la revista?

ALUMNO DE ORIGEN MARROQUÍ.— Profe, a los de la revista, ¡a todos! ¡Por insultar al islam!

ALUMNO.— (Haciendo que dispara una pistola) ¡pum! ¡pum! ¡pum! ¡Muere, muere, terrorista!

PROFESORA.— ¡Qué disparate! ¿Cómo vas a matar a alguien porque haga un chiste? A mí, que conste que tampoco me hacen gracia los chistes que insultan al islam, pero...

ALUMNA DE ORIGEN MARROQUÍ.— ¡No hay que matar a nadie! Pero a mí también me ofenden esas viñetas.

ALUMNA DE ORIGEN GITANO.— ¡¡¡Pero qué pasa con vuestro Dios!!!! ¿Es que os habéis creído que vuestro Dios es el mejor o qué???? ¿Qué pasa con el Alá ese???

OTRA ALUMNA DE ORIGEN GITANO.— ¡Válgame Dooooos! ¡Ni que solo tuvierais Dios vosotros!

UN ALUMNO DE ORIGEN GITANO.— ¡Es que los moros son violentos, profe! ¡Siempre están matando!

PROFESORA.— Eso es una tontería. Yo he viajado muchas veces a Marruecos y son gente pacífica y hospitalaria.

ALUMNA DE ORIGEN GITANO (asombrada).— ¿Ha viajado a Marruecos? ¿Y no le han matado?

PROFESORA.— Pues, claro que no, igual que cuando voy a casa de mis amigas gitanas, por supuesto que no me roban.

ALUMNO DE ORIGEN MARROQUÍ.— ¡Eso, los gitanos sois todos unos ladrones!

PROFESORA.— ¡Eh, eh, basta de tonterías!

ALUMNO.— ¡Pum! ¡Pum! ¡Muere! ¡Muere!

UN ALUMNO DE ORIGEN GITANO.— Profe... los panchitos (DOMINICANOS) están ahí atrás arrimando cebolleta...

ALUMNO DOMINICANO.— ¡Vete a tomar por culo, gilipollas!

ALUMNA DOMINICANA (señalándose las axilas).— ¡Hay que lavarse, eeeh! ¡Y echarse desodorante! Pero después de lavarse, que si no es peor...

El mayor síntoma de que en esta cuestión todo suele estar puesto del revés es que la izquierda siempre ha tenido grandes dificultades para combatir el lema (neo)liberal que aboga por el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos. Resulta chocante que no se haya respondido tajantemente: la cosa no resulta para nada tan evidente. Los padres tienen un derecho relativo a elegir por sus hijos. Porque más bien son los hijos los que tienen que tener derecho a librarse de los prejuicios y de la ideología de sus padres. Los hijos no tienen por qué cargar sin remedio con el peso de haber tenido unos padres testigos de Jehová o del Opus o de ETA o partidarios de viajar a Iraq para alistarse como brigadistas internacionales en el ejército del Estado islámico. Que unos padres del Opus Dei tengan derecho a llevar a sus hijos a un colegio del Opus es, en realidad, un asunto muy discutible. Y no desde la óptica del Estado bolchevique o norcoreano, sino desde la óptica de una cosa que se llamó Revolución francesa. Y tampoco, desde luego, porque se pretenda que existe una ideología «buena» que sería la «estatal». Es más bien, al contrario, porque se confía en una forma de Estado que resulta ser un antídoto contra las pretensiones de ser las «buenas» que tienen ciertas ideologías. De lo que se trata es de que el niño tenga delante un material humano de lo más normal, y la normalidad no se consigue — para «nosotros, los hombres» — eligiendo «la ideología más normal» (todos sabemos a dónde lleva eso), sino a base de diversidad. En un colegio estatal los alumnos tienen profesores

de izquierdas y de derechas, ateos y creyentes, homosexuales y heterosexuales, tienen profesoras con tatuajes heavies, profesores con corbata, hippies o pijos, en fin, tienen delante suficiente diversidad para que el control ideológico de su minoría de edad se vuelva muy difícil. Eso es así mientras esos profesores sean elegidos por tribunales independientes en virtud de su competencia en una determinada disciplina y mientras nadie tenga derecho a exigirles otra cosa que no sea precisamente la competencia para enseñarla. Ni que decir tiene que, en ese desierto de libertades que es la enseñanza privada y concertada, ocurre exactamente lo contrario.

Desde luego, resulta estremecedor ver a gente supuestamente progresista y de izquierdas coquetear con esa especie de enseñanza privada para pobres que reivindica la «autogestión» o el protagonismo de los padres en los centros de enseñanza, cuando no el derecho de los padres a educar a sus propios hijos, al margen de interferencias estatales. En las asambleas de enseñanza del 15M, por ejemplo, hubo mucho de esto. Lo que no se explicaba es en virtud de qué malabarismo, se lograría impedir que los Testigos de Jehová o el Opus o los conversos al integrismo islámico, siguieran la misma lógica, de tal manera que los niños que no hubieran tenido la suerte de nacer de unos padres chupiguays, tuvieran que cargar hasta los 18 años (cuando a lo mejor ya nada tiene remedio) con el totalitarismo ideológico de sus padres. Es otro aspecto más de una confusión a la que volveremos repetidamente en este libro: pretendiendo luchar contra el Estado y el capitalismo, se acaba por extirpar los pocos vestigios de Ilustración que la clase obrera logró incrustar ahí y se deja incólume, en cambio, lo que el Estado tiene de feudal y, por supuesto, lo que tiene de capitalista.

Volviendo a nuestro instituto de secundaria normal y corriente (cuando la normalidad aún era algo posible), cualquiera puede ver que el control ideológico en esas condiciones de inevitable diversidad ideológica aleatoria, se vuelve muy impracticable. Es más, uno llega a pensar que este tipo de solución es el único antídoto que se ha inventado por ahora contra el control ideológico. La prueba es que, por más que se han buscado ideas mejores siempre se ha desembocado en el mismo resultado: se confunde siempre la ausencia de ideología con la imposición de la propia ideología. La mayor parte de las ocurrencias hippie-progres en materia de enseñanza, lo mismo que la incesante búsqueda de nuevos métodos por parte de los pedagogos, suelen adolecer de esta confusión. En ningún otro ámbito como en el de la enseñanza es tan fácil pasarse de listo. Desde las ocurrencias pedagógicas herederas de Mayo del 68, llevamos ya cincuenta años intentando inventar lo que ya está inventado y, en lugar de trabajar para defenderlo, colaborando activamente en su destrucción.

Conviene ser explícitos: la fórmula «AIE» puede llegar a ser, en el sentido que acabamos de apuntar, incluso contradictoria. Que sea «E» es, más bien, el único antídoto que se ha logrado inventar para que no sea «I». Siempre y cuando, naturalmente, «E» esté nombrando aquí una institución republicana, es decir, siempre y cuando estemos hablando de un Estado de derecho, de un orden constitucional con separación de poderes. Y por supuesto que, cuanto menos se dé esta condición, la de un orden realmente republicano con separación de poderes, más riesgo correrá la escuela de ser un aparato para el control ideológico. Pero, de nuevo, aquí, hay que evitar algunos famosos trucos de prestidigitación. Lo malo no es que la escuela sea estatal, sino que el Estado no sea un Estado de

derecho. Todo el recelo –tan normalmente «foucaultiano»[27]– respecto a la escuela en tanto que institución disciplinaria para el control ideológico y la sumisión, debería haberse dirigido contra la falta de división de poderes del Estado. La escuela, sin duda, cumplía su función, pero tanto como contribuía a denunciarla. Es más, en cierta manera las cosas han ocurrido siempre, más bien, al revés de lo que se sugiere con toda esa rabia y esa desconfianza hacia la institución escolar: incluso en condiciones dictatoriales, el carácter estatal de la escuela o de la universidad públicas han contenido gérmenes que escapaban al control ideológico y han sido espacios ciudadanos privilegiados para la rebelión. Y en la situación actual, en la que vemos al conjunto de los poderes del Estado vendidos a los poderes salvajes de los «mercados», ocurre que es precisamente en la enseñanza estatal donde hay más resistencia al chantaje ideológico (aunque solo sea porque la situación de inevitable diversidad que hemos descrito unos párrafos atrás, sigue operando como una inercia poderosa). Tuvimos una marea verde y tuvimos una marea blanca. Y es que, en efecto, la cuestión respecto de la sanidad estatal es la misma que llevamos planteando. Tendría que haber existido, con mucha mayor razón, una marea negra, en defensa de la independencia del poder judicial.

JUSTICIA Y SANIDAD

No vamos a extendernos sobre esta cuestión, pero conviene que reparemos en que en el terreno de la sanidad pública se plantean exactamente los mismos dilemas. Tampoco aquí

contamos con ningún otro antídoto frente a las presiones mercantiles e ideológicas que el carácter estatal de las instituciones sanitarias (también aquí lo «E» se convierte, más bien, en un antídoto de lo «I»). El que los médicos sean funcionarios estatales no garantiza su honestidad, desde luego, pero sí les da la oportunidad de ser honestos. Un médico de una clínica privada puede ser despedido si no se pliega a determinados patrones ideológicos y económicos, a la hora de diagnosticar determinados tratamientos o recetar determinados medicamentos (normalmente en orden a la rentabilidad). Un médico estatal no. Precisamente por eso, para que los recortes en sanidad fueran practicables, les han tenido que someter a todo tipo de controles haciendo depender sus incentivos de evaluaciones y amenazando con todo tipo de sanciones a los médicos cuyos criterios profesionales independientes salgan «demasiado caros» a la hora de recetar, enviar a especialistas o solicitar pruebas diagnósticas. Es exactamente lo mismo que ha ocurrido en el mundo de la enseñanza, con el tema de las agencias de evaluación, solo que de forma mucho más salvaje y, a la postre, rayando en la criminalidad (pues aquí se está combatiendo no la ignorancia, sino la enfermedad y la muerte).

Lo mismo ocurre con la independencia del poder judicial. En este caso, resulta mucho más evidente que lo estatal es más bien la condición sine qua non que lo protege del control ideológico y gubernamental. Los jueces son funcionarios vitalicios porque, si no lo fueran, saltaría por los aires cualquier posibilidad de independencia para el poder judicial, y consiguientemente, la división de poderes y el propio orden constitucional. De hecho, y como es bien sabido en los tiempos que corren, esta protección de la independencia del poder judicial no es ni mucho menos suficiente, aunque sí es, desde luego, imprescindible. Pero al menos aquí las falacias saltan

más a la vista (aunque últimamente esto ya no es garantía de nada). Todo el mundo entiende (más o menos) que aquello de lo que se trata es de que la sociedad esté en estado de derecho, y no el derecho en estado de sociedad. Por eso, lemas tales como aquel con el que se ha practicado la revolución educativa del Plan Bolonia, «Una Universidad al servicio de la sociedad»[28], resultan en el ámbito de la justicia mucho menos seductores. Poner el derecho «al servicio de la sociedad» es tanto como renunciar a poner la sociedad al servicio del derecho, es decir, renunciar a la idea misma de un «Estado de derecho». Sin duda, lo mismo es aplicable a la Universidad, que no debe de ningún modo estar al servicio de la sociedad, sino al servicio de la verdad. Pero, ciertamente, la batalla de hacer comprender las cosas en este sentido está mucho más perdida en el ámbito de la enseñanza que en el ámbito del derecho. Basta, sencillamente, con que imaginemos que se aplica en el ámbito de la justicia, la misma «filosofía» que en el ámbito de la enseñanza universitaria. ¿Qué significaría, en efecto, someter al cuerpo judicial a unas encuestas de calidad equivalentes a las implantadas en el cuerpo docente? ¿Qué significado podría tener la idea de un control privado o gubernamental del sistema judicial? ¿Qué significaría «flexibilizar» la carrera judicial para adaptarla a las necesidades sociales, las demandas mercantiles y las directrices gubernamentales?

La independencia del poder judicial tiene que ser protegida con blindajes adecuados, porque lo normal es que desaparezca a la menor presión social, económica o política. Por supuesto que aquí resulta mucho más claro aún que los jueces no son trabajadores vinculados a una lógica sindical, sino que todo depende de que sean propietarios, es decir, funcionarios. Es la única forma de garantizar que no puedan ser fácilmente chantajeados en el ejercicio de sus funciones por otros poderes

sociales que pudieran, por ejemplo, amenazar con restringirles el contrato por considerar, por ejemplo, que una determinada sentencia resulta poco rentable a largo plazo. Imaginemos, si no, un sistema jurídico constantemente «evaluado en su calidad» por unas agencias privadas o públicas que midieran la adecuación de los tribunales de justicia a las demandas sociales, según unos indicadores de rentabilidad basados en último término en las reacciones de la Bolsa frente a las sentencias dictadas por los tribunales de justicia. Imaginemos que unas «comisiones evaluadoras» convenientemente financiadas por el capital privado midieran constantemente la adecuación de la actividad del poder judicial a unas metas y a unos desafíos decididos por la OMC en alguna reunión celebrada a puerta cerrada en alguna cumbre inaccesible del planeta. Que, en virtud de la baja calificación obtenida en las encuestas de calidad judicial, se pudiese «recomendar» al Ministerio de Justicia una política de ajuste para el aparato judicial, que conllevara, la supresión de determinado tipo de sentencias –por ejemplo, las atinentes a la contaminación industrial–, e incluso la supresión de ciertos trabajos poco rentables –como el de abogado de oficio– y de ciertas instituciones judiciales consideradas obsoletas. En último término, podríamos imaginar que los jueces pudieran ser cesados a causa de la sentencia que hubieran dictado, o dicho de otra forma, que pudieran ser despedidos. Para ello, por supuesto, habría previamente que haber suprimido la condición de funcionario de los jueces, integrándolos en un cuerpo más «flexible y dinámico» de contratados y asociados judiciales de tres, seis y ocho horas (más o menos, en resumen, lo que se ha hecho con la Universidad). Y, en último término, puestos a adaptar el edificio judicial en su conjunto a las demandas sociales, podría proponerse su sustitución por una red de agencias de mediación

de conflictos, convenientemente externalizadas. Todo, efectivamente, mucho más ágil y flexible, mucho más dinámico y mucho más transversal (y sin duda, mucho más eficiente, o sea, mucho más rentable)[29].

Hay que tener en cuenta –volviendo ahora al tema que nos ocupa– que Althusser considera al «Derecho» como un AIE y no solo como un ARE (aparato represivo de Estado)[30]. Ahora bien, como vemos, no se entiende como podría imaginarse un aparato judicial en el que lo ideológico tuviera alguna posibilidad de ser algo más que meramente ideológico si no es, precisamente, civilizando lo «I» con un «E» republicano. Es decir, generando una esfera pública-estatal, en la que lo ideológico privado pudiera alcanzar un estatus público al que mereciera la pena llamar, por eso mismo, «derecho» en lugar de, sencillamente, «poder». Todo depende, desde luego, de si se admite o no la posibilidad de una Ilustración. Pero si se admite, difícilmente podría ser de otra forma que sometiendo lo ideológico y lo privado a ese muy bien pensado tinglado de pesos y contrapesos que la Ilustración concibió como «imperio de la ley» o «estado de derecho». Ahora bien, el concepto de AIE no solo no se pronuncia sobre esta posibilidad, sino que, a la postre, ha servido más bien para anegar los cauces por los que el pensamiento de izquierdas habría podido recuperarla.

EL CUARTO PODER Y LOS AIE

Todavía conviene hacer una reflexión importante para demostrar la inconveniencia del concepto de AIE. Este concepto ha enturbiado, entorpecido o echado a perder una

investigación que la izquierda marxista y no marxista tendría que haber emprendido con entusiasmo y respecto a la cual, sin embargo, nunca hizo otra cosa que enredarse en una madeja de confusiones y sin sentidos. Para medir el desastre que semejante concepto introdujo en la reflexión sobre la escuela y la universidad, vamos a hacer todavía una nueva comparación, refiriéndonos a lo que podría significar una estatalización de los medios de comunicación de masas.

Habría que haber comenzado por combatir una ocurrencia muy habitual, la idea de que la prensa y los medios de comunicación puedan haber llegado a ser considerados un cuarto poder de la sociedad contemporánea. La idea de sumar el poder de la prensa al poder legislativo, ejecutivo y judicial es lo bastante aberrante para pensar en una buena dosis de mala fe. La prensa y los medios de comunicación son un poder privado. Alinearlo a los tres poderes del Estado se puede hacer con el mismo derecho que se podría considerar al poder bancario un cuarto poder, o por qué no, a la mafia o a los poderes imperiales. La división de poderes es un procedimiento de civilizar el poder político. La gran derrota de la Ilustración – a la que ya hemos aludido – consistió en que no logró dividirse el poder político más que en la misma medida en que frente a él se levantaba un poder salvaje mucho más potente, un poder económico que solo iba a aceptar el imperio de la ley cuando la ley no le perjudicara, declarándose insumiso, golpista o mafioso en cuanto la ley intentara perjudicarlo[31]. Y en este panorama, los medios de comunicación privados se han convertido en un poder salvaje más, imposible de civilizar[32]. Resulta muy cínico considerarlos parte del engranaje de la civilización.

Los medios de comunicación a nivel mundial están en manos de un puñado de oligopolios. Llamar libertad de prensa y diversidad ideológica al juego mediático por el que estos

gigantescos imperios económicos pueden, en ocasiones, llevarse la contraria entre sí sobre ciertos temas cortados a su medida, es algo que no merece mucho comentario[33]. Es demasiado hipócrita pretender que esto tiene algo que ver con eso que se decreta como libertad de expresión para la ciudadanía. La gran mayoría de la población tiene la libertad de expresar su opinión en el salón de su casa y que les escuche su familia. Mientras tanto, un puñado de magnates puede inventar cualquier mentira y hacer que ipso facto la escuchen millones de personas y que se les repita hasta que parezca verdad. Pretender que este poder imponente y salvaje debería ser considerado un «cuarto poder» es tanto como decir que una banda de piratas muy poderosa que fuera capaz de comprar y chantajear a jueces, ministros y diputados, debería ser considerado una nueva instancia a sumar a la división de poderes con la que se articula el Estado de derecho.

Ahora bien, que la realidad sea aberrante no implica que tengamos que pensar de forma aberrante. Por supuesto que la libertad de expresión en sí misma no es ni mucho menos –sino todo lo contrario– un mero poder salvaje que se enfrentaría a la civilización. Una cosa es que se llame libertad de prensa a eso y otra cosa es que la libertad de prensa no pueda ser más que eso. Muy al contrario, la libertad de expresión y la consiguiente libertad de prensa se relacionan de forma fundamental con la articulación del Estado de Derecho. En realidad, estamos hablando de algo que «toca fondo» respecto de la civilización. La libertad de expresión en el espacio público es, en realidad, algo así como un «lecho trascendental»[34] sin el cual de lo dicho no hay nada. El edificio entero del derecho racional se queda sin suelo si falta la libertad de expresión. Al derecho le es inherente la publicidad. En Kant, por ejemplo, estamos tocando en este punto el criterio más profundo para

orientarse racionalmente en materia de derecho: nada puede ser considerado «de derecho» si no puede ser «dicho en voz alta». Un enunciado jurídico impublicable es algo absurdo y contradictorio. «Son injustas las acciones cuyos principios no soportan ser publicados»[35]. Una política que no es eficaz más que en la medida en que sus principios permanecen secretos es siempre contraria a derecho. Y al contrario, todas las máximas que necesitan la publicidad para operar, son compatibles con el derecho. Se puede decir así que, en efecto, la brújula por la que se orienta un estado de derecho, depende de qué se haga con la libertad de expresión en el espacio público.

Lo sorprendente es que –desde una izquierda enredada en el concepto de AIE– haya sido tan imposible mirar de frente hacia lo que sí que habría permitido considerar a la prensa y los medios de comunicación en general como un verdadero cuarto poder del Estado de Derecho, un poder que ciertamente habría que mimar muy especialmente por encima de cualquier otro, ya que ocupa un lugar trascendental respecto a los demás. Lo más importante es encarar cuáles serían las condiciones para que ese «suelo transcendental» del estado de derecho sea lo que tiene que ser, en lugar de ser el patrimonio de una pandilla de bandidos multimillonarios. Y aquí, tampoco existen recetas divinas. Para «nosotros los hombres», la objetividad política no proviene de los cielos. Lo que hemos dicho de la escuela pública-estatal, es enteramente aplicable al asunto de los medios de comunicación. La prensa tiene que llegar a ser –y no se ve por qué no podría llegar a serlo– tan libre y plural como la escuela pública. Algunos dirán que no es un objetivo muy ambicioso[36]. Pero esto es lo que tiene de bueno: que no se hace ilusiones. En todo caso, la diferencia que hay entre la pluralidad ideológica entre los profesores estatales y la pluralidad ideológica de los periodistas es abismal. Es, en

realidad, la misma diferencia que hay entre los profesores estatales y los profesores de la enseñanza privada y concertada.

Por cierto que, en este tipo de cuestiones se mezcla siempre una famosa confusión. Se encuentran periodistas que dicen que nunca se han sentido controlados ideológicamente[37], lo mismo que hay muchos profesores en la enseñanza concertada o privada que dicen no recibir ningún tipo de presión. Este tipo de argumentación es de una miopía inquietante. Pues eso lo único que demuestra es que el control ideológico en la enseñanza privada y en el periodismo es tan grande que quien no comulgue a priori con la ideología de la empresa jamás será contratado. Produce hilaridad escuchar que en nuestra prensa privada no existe la censura, cuando todos los periodistas a los que merecería la pena censurar están en paro. El paro es un sistema de censura mucho más brutal y mucho más eficaz que la tijera de las dictaduras.

En el mundo de la enseñanza, parece difícil negar que las posibilidades de control ideológico son infinitamente menores en la escuela estatal que en la privada. Como ya hemos discutido más arriba, lo estatal es aquí, incluso, un antídoto contra lo gubernamental. Resiste mucho mejor la presión gubernamental la enseñanza estatal que la privada, porque esta última puede ser chantajeada con incentivos y sanciones económicas por cualquier gobierno de turno. No digamos ya la presión ideológica privada.

Pues bien, se comprende que desde el neoliberalismo y la derecha se esté muy interesado en escamotear esta evidencia y en hacer creer que las cosas son precisamente al revés de como son. Lo que no se comprende es que, desde la izquierda, se les haya seguido el juego con tanto entusiasmo, entronizando conceptos tan confusos como el de AIE.

Y lo que no se entiende es por qué se ensayó tan poco la posibilidad de razonar con respecto al periodismo de la misma forma que con la enseñanza, la sanidad o el poder judicial. Se tenía poco respeto por la división de poderes, como si se tratara de un invento burgués (cuando más bien la burguesía fue responsable de que el poder político así dividido no tuviera nada que hacer frente a los poderes económicos). Ello provocaba que desde el marxismo se prestara poca atención a la necesidad de especificar si cuando se habla de control estatal se está hablando de un Estado con división de poderes o de una dictadura. En la fórmula AIE, el problema es que todo se jugaba en qué tipo de «E» se estuviera jugando. Un mínimo de división de poderes (incluso en condiciones capitalistas) hace que, precisamente lo «E» sea un antídoto (tan limitado y relativo como se quiera) contra lo «I». Tenemos el ejemplo de la enseñanza estatal y tendríamos el ejemplo de la prensa estatal si desde la izquierda no se hubiera siempre tirado esa toalla tan alegremente.

Que la prensa estatal sea gubernamental no prueba que la prensa estatal tenga que ser gubernamental, sino que el Estado no es suficientemente un Estado de derecho. Y es esto lo que hay que remediar, no el que la prensa sea estatal. Porque lo interesante es que lo estatal –el supuesto peligro a combatir– es –por el contrario– la única solución eficaz contra la dictadura de lo gubernamental (el verdadero peligro a combatir). Pues, de hecho, la prensa privada no es una solución. La prensa privada es siempre, además de privada, gubernamental, pues pertenece a los poderes económicos para los que se suele gobernar. La existencia de periódicos o medios muy encarnizados con el gobierno de turno no es, desde luego, sino un espejismo funcional al bipartidismo con el que los poderes económicos se turnan en sus labores gubernamentales. La voz de la ciudadanía

está aquí tan censurada, o más, como en la enseñanza privada la pluralidad ideológica del profesorado.

Si los periodistas fueran funcionarios por oposición (con un buen sistema objetivo de acceso a la función pública), en poco tiempo tendríamos unos medios de comunicación tan inesperados ideológicamente que los gobiernos se echarían a temblar. Y tras ellos, los poderes económicos que están acostumbrados a ganar elecciones gracias precisamente al control ideológico de la ciudadanía que ejercen los medios de comunicación. El poder ideológico de los medios de comunicación es infinitamente mayor que el de las instituciones de enseñanza. Un gobierno puede resistir un tanto por ciento relativamente alto de independencia ideológica y de libertad de cátedra entre sus profesores, pero no entre sus periodistas (entre otras cosas, porque, como es evidente, las convicciones ideológicas de los propios profesores cambiarían mucho si cambiaran las de los periodistas, pues, estos, administran — también para ellos— lo que existe y lo que no existe, lo que es verdad y lo que no, lo que es posible y lo que es utópico o imaginario, lo que se puede saber y lo que no, lo que es más y lo que es menos importante, en definitiva, lo que entendemos a diario por realidad). Por eso mismo nunca se ha permitido que exista una prensa estatal que no sea gubernamental. Devolver al Estado de derecho su «lecho trascendental» tendría unos efectos políticos demasiado imprevisibles para los poderes fácticos.

Y sin embargo, esto sería lo que sería exigible para concebir, en efecto, a la prensa como un «cuarto poder». Ni más ni menos que blindar su independencia civil. Del mismo modo que, mal que bien, se blindó la independencia del poder judicial o del legislativo. No es concebible que un gigantesco grupo empresarial pudiera reclutar a un porcentaje de jueces afines

ideológicamente para influir en sus sentencias judiciales, despidiéndoles al menor desliz. Sin embargo, resulta de lo más sensato que esa sea la norma respecto al llamado «cuarto poder». Tampoco es concebible, sino más bien la negación misma de la división de poderes, que cada gobierno pudiera desplazar a los jueces a conveniencia, cambiando la titularidad de los juzgados según su propia conveniencia en la legislatura[38]. Pero se habla sin pudor de un «cuarto poder» en el que esa lógica es la norma misma para todos los medios de titularidad pública. Y, una vez que se han sometido los medios de comunicación estatales a una férrea dictadura gubernamental, en lugar de clamar contra esta dictadura, se clama contra lo estatal. Toda una pirueta sofística en la que nuestros intelectuales más mediáticos son expertos[39].

APUNTES FINALES SOBRE LO IDEOLÓGICO Y LO ESTATAL

«Cuando en 1953 Zhou Enlai participaba en Ginebra en las negociaciones de paz que habrían de poner fin a la guerra de Corea, un periodista francés le preguntó qué pensaba de la Revolución francesa, a lo que respondió: “Todavía es muy pronto para decirlo”»[40]. El caso es que el primer ministro chino tenía toda la razón. En realidad, el Estado moderno –esto que solemos llamar «Estado de derecho»– es un experimento político muy reciente y, por el momento, practicado en condiciones muy adversas. Para empezar, ya se ha demostrado que la cosa funciona bastante mal en sociedades divididas en clases sociales (y por ahora no se ha podido ensayar en otras).

En otros sitios hemos comentado por extenso[41] las dificultades que los más grandes pensadores de la Ilustración reconocieron en este punto y por qué hay, sin duda, motivos para ser pesimistas.

Pero el pesimismo no debe hacernos olvidar la belleza y la dignidad que encerraba el proyecto en cuestión. Una república en estado de derecho, en la que «quienes obedecen la ley sean al mismo tiempo legisladores»[42], es, como decía Kant, el ideal irrenunciable de todo proyecto político racional. E incluso en las condiciones más adversas, fracturado por el abismo de las clases sociales y violentado por todo tipo de poderes económicos salvajes e imponentes, la articulación política del Estado moderno ha posibilitado innegables progresos en la historia de la humanidad. El espectáculo de una victoria del derecho es siempre grandioso e inolvidable. Hay victorias que quizá sean parciales o socialmente precarias, pero que son racionalmente irrenunciables y señalan un camino inequívoco para una Ilustración de la humanidad. Hemos prohibido la esclavitud, aunque no la hayamos vencido por completo. En la lucha de las mujeres o de los homosexuales ha habido victorias inconmensurables. Unas briznas de derecho han hecho más por la mujer o los homosexuales que milenios de tradiciones y costumbres acumuladas[43].

Pero, para terminar volviendo al tema que nos ocupa en este capítulo. Quizás el ejemplo más bello en la herencia del proyecto político de la Ilustración, sea, precisamente, el sistema estatal de enseñanza obligatoria y gratuita. Lejos de considerar la escuela como un aparato disciplinario para el control ideológico y la sumisión, hay que pensar en ella como una grandiosa conquista de la clase obrera que dignificó a la población de la sociedad moderna. Por esto, en estos tiempos en los que esta institución está siendo agredida por una

revolución neoliberal que amenaza con «hacerla migas»[44], es muy urgente reconocer todo el heroísmo y toda la belleza que encierra. Esos profesores y esos maestros «de la raza de los héroes» –que decía Althusser[45]– son hoy más heroicos que nunca. Y contra lo que sugieren todas las campañas de difamación contra la enseñanza pública que a diario llenan los periódicos y los programas de radio y televisión[46], ese tipo de profesor sigue siendo y siempre ha sido muy abundante.

En resumen, lo que se oculta u oscurece a causa del concepto de AIE es el hecho de que no somos dioses y que la objetividad (teórica y práctica) –lo «no ideológico»– no es algo que tengamos «a la mano». Muy al contrario, cualquier pretensión privada de detentar políticamente la objetividad y la neutralidad se traducirá en seguida en un despotismo ideológico inevitable. Lo que la línea althusseriana-foucaultiana suele a menudo olvidar es que el reto fundamental del Estado moderno fue precisamente sentar las condiciones institucionales en las que el despotismo estuviera máximamente contrarrestado. Estas condiciones institucionales serían, en realidad, el único medio humano de acceder a una objetividad política que no es propiamente humana, sino más bien propia de los dioses (es decir, de los que, al fin y al cabo, no la necesitan para nada). Sin embargo, ya Aristóteles nos aconsejó no conformarnos con ser humanos puesto que humanos somos[47]. La objetividad es posible en tanto que alejarse del error es, sin duda, un aproximarse a la verdad. Y lo mismo que un error teórico corrige a otro error y una ley (quizá injusta) –en un Estado de derecho– corrige a otra ley (más injusta todavía), sabemos bien que hay decisiones políticas más acertadas que otras, o por lo menos, menos desafortunadas o criminales. La arquitectura del Estado moderno fue concebida como una gigantesca brújula para orientarnos en este sentido. Por eso, el antiestatalismo

abstracto de estas ya mencionadas posturas, suprime, en realidad, algo mucho más importante de lo que pretende combatir, suprime, en verdad, toda posibilidad (humana) de acceso a la objetividad. Al mismo tiempo, nos aboca de forma irremediable a una contraposición sin solución de ideologías contrapuestas. Y, ciertamente, esta es la postura que algunos quieren defender[48].

La capacidad que tiene un pueblo de legislar desde fuera de sí mismo, según pautas que intenten ser objetivas, se llama civilización. Al final, el famoso superhombre nietzscheano tiene —qué vamos a hacerle— que conformarse con este resultado medianamente modesto[49]. Podemos ser «algo más que humanos», aunque seamos hombres sin remedio, porque podemos ser hombres mejores. Precisamente por eso, el pensamiento de la Ilustración siempre giró en torno a la idea de «progreso»[50]. Pero, para «nosotros los hombres» no hay recetas para construir «superhombres» u «hombres nuevos». No hay doctrina para lo político. La Ilustración tuvo que conformarse con pensar las condiciones institucionales en las que había más posibilidades para la civilización. Se trataba, para empezar, de dividir el poder para que la razón pudiera tener algún poder. Todo el sistema de pesos y contrapesos con el que se edifica el Estado moderno pretende abrir un «claro» en el salvaje mundo de los poderes fácticos, para que lo racional tenga alguna mínima oportunidad de tomar ahí la palabra y hacerse escuchar y, quizás, obedecer.

Ya hemos explicado por qué el experimento del Estado moderno fracasó o, más bien, fue interrumpido y malversado por el triunfo histórico del capitalismo. Pero, entre tanta derrota, no es imposible distinguir los destellos de razón que lograron imponerse, porque tienen, en efecto, la belleza inconfundible de lo que sería un más allá divino del hombre,

ese más allá del hombre, que la Revolución francesa llamó «ciudadanía» e identificó con las palabras libertad, igualdad, fraternidad. Y la escuela pública es una de esas grandiosas conquistas.

[1] <<http://www.publico.es/internacional/420011/montidigamos-la-verdad-que-monotonia-el-puesto-de-trabajo-fijo>>.

[2] L. Althusser, Posiciones, Barcelona, Anagrama, 1977, pp. 84 y 86.

[3] Ibid., p. 72.

[4] En España, Gabriel Albiac, con su libro Adversus Socialistas, Madrid, Libertarias, 1989. También se puede aludir a la tesis doctoral (que el propio Albiac dirigió) de Carlos Prieto del Campo (su propio título es muy significativo): «Teoría marxista de la lucha de clases en la subsunción real. Por una ontología de la subversión» (Universidad Complutense de Madrid, 1994).

[5] El capital es «ontológicamente constituyente» gustaba de repetir Gabriel Albiac en los años ochenta. Una frase que, bien pensado, no auguraba nada bueno, aunque le permitió en Adversus socialistas, cit., pp. 53-80, apuntalar una interpretación a mi entender delirante del capítulo VI (inédito) de El Capital, una supuesta joya editorial destinada, en su opinión, a cambiar por completo la interpretación de Marx, y que había sido recientemente publicada en español: K. Marx, El Capital, Libro I. Capítulo VI (inédito), México, Siglo XXI de México, 1971.

[6] La polémica con Gabriel Albiac a este respecto, la desarrollé en C. Fernández Liria, Sin vigilancia y sin castigo, Madrid, Libertarias, 1992.

[7] G. W. F. Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke, XII, Fráncfort, Suhrkamp, 1969, p. 529.

[8] La frase en cuestión la dijo literalmente en su ponencia del Congreso «¿Qué es Comunismo?» (Universidad Complutense, 2011); véase <<https://queescomunismo.wordpress.com/>>. En todo caso, es una tesis que remite a toda la obra de Florence Gauthier y, en todo caso, a la obra del propio A. Domènech, El eclipse de la fraternidad, Barcelona, Crítica, 2003.

[9] Cfr., por ejemplo, nuestro libro colectivo C. Fernández Liria, P. Fernández Liria y L. Alegre Zahonero, Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de derecho, Madrid, Akal, 2005.

[10] Algo ya previsto por Platón: «Quien esclavice las leyes entregándolas al poder de los hombres, quien haga que la ciudad se someta a una camarilla, quien emplee la violencia para conseguir todo eso y quien despierte la rebelión infringiendo la legalidad, debe ser declarado, naturalmente, como el enemigo más peligroso de toda la ciudad» (Leyes, IX). Hemos comentado este texto en ¿Para qué servimos los filósofos?, Madrid, La Catarata, 2010, capítulo 3.

[11] Véase nota anterior.

[12] No se puede minusvalorar lo mucho que se pensó para lograr ese resultado. Nos permitimos citar aquí un texto (se comprenderá que tiene sentido que la cita sea larga) que siempre me ha parecido admirable (La revolución francesa en sus textos, Madrid, Tecnos, 1989, estudio preliminar de Ana Martínez Arancón, pp. xiii-xvi): «Hay cosas que nos parecen tan necesarias como el aire, tan naturales como la aurora. Olvidamos así que tuvieron un principio, que millones de hombres nacieron y murieron sin conocerlas, y que otros hombres, con su deseo y con su sangre, las adquirieron para nosotros. Esto sucede con las conquistas de la Revolución francesa, cuyo bicentenario celebramos. Y sin embargo, son

tantas y tan valiosas. Enumeraré al azar algunas de ellas: La libertad civil, la democracia, el sufragio universal. La libertad de pensamiento, la de prensa, la de religión. El derecho de los ciudadanos a intervenir en los asuntos públicos, a elegir a sus representantes y a ser elegidos; a ocupar cualquier puesto en la administración del Estado; a pedir cuentas de su actuación al gobierno. La separación entre la Iglesia y el Estado y la constitución civil del clero; la distinción entre los bienes privados de los gobernantes y el patrimonio nacional; la desvinculación entre la soberanía y quienes la ejercen; la independencia de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. La igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, tanto para apelar a su protección como para someterse a su castigo. La igualdad a la hora de pagar los impuestos, o de cumplir con la obligación de servir a la patria y de defenderla de sus enemigos. El libre acceso a cualquier cargo, según las capacidades y no según el nacimiento. El derecho a vivir en el lugar que se elija, a ganarse la vida con el trabajo que se desee, a no ser detenido salvo en el caso de cometer un delito tipificado por la ley, a tener un juicio justo y recibir durante la detención un trato humanitario. El derecho de todos los ciudadanos a la asistencia pública, en lugar de depender de la caridad privada. El derecho que tiene cada uno a que el Estado garantice su seguridad personal y la de sus bienes. El cuidado, por parte del Estado, de los pobres, enfermos y ancianos desvalidos. La equiparación de los derechos de los hijos ilegítimos. El derecho a una educación pública gratuita, al menos en los niveles elementales. El derecho a disfrutar del tesoro artístico y monumental de la nación, mediante la creación de bibliotecas y museos nacionales abiertos al público. El matrimonio civil. El divorcio. La conquista, por parte de los ciudadanos, del papel de sujeto de la historia; la definición de

la nación como el conjunto de sus ciudadanos; el reconocimiento de la soberanía popular; la concepción de los cargos y empleos como servicio público y no como prebenda personal; el cumplimiento de la voluntad popular, encaminada a alcanzar el bien común y la felicidad de todos, como objetivo reconocido del Estado. El deseo expreso de que todos los pueblos vivan en paz y armonía, dentro de la libertad y el respeto mutuo, y la conciencia de que, allí donde se viola la libertad y la justicia en la persona de un solo hombre, se lesiona el derecho de la humanidad entera, y cada cual ha de sentirse personalmente vulnerado. [...] Ese soplo de libertad, de dignidad y generosidad que emana, todavía hoy nos exalta y nos conmueve, sobre todo porque algunos de sus sueños aún no se han hecho carne sobre la Tierra. Aún hoy nos preguntamos si la Revolución francesa ha terminado, al menos si ha terminado para nosotros».

[13] Esa es la tesis que recorre toda nuestra lectura de Marx en C. Fernández Liria y L. Alegre Zahonero, El orden de El Capital, Madrid, Akal, 2010.

[14] Cfr. el artículo, ya citado más arriba, C. Fernández Liria, L. Alegre Zahonero y Daniel Iraberri Pérez, «Derecho, Estado y Propiedad. La libertad republicana contra la concepción liberal del Estado», Temas 70 (abril-junio de 2012).

[15] Muy significativamente, el artículo que acabamos de mencionar tuvo por origen una ponencia que llevaba por título: «¿Podría el marxismo, por una vez, no dar la razón a su enemigo?». Este es el motivo por el cual, en efecto, las críticas al marxismo del profesor Juan Bautista Fuentes parecen dar tan certeramente en el clavo: no es preciso esforzarse mucho en combatir el marxismo, puesto que muchos (pero no todos) marxistas se empeñan en defender –con más entusiasmo aún– lo mismo que defienden sus enemigos capitalistas. Cfr., por

ejemplo, entre sus últimas publicaciones, «Entrevista a Juan Bautista Fuentes Ortega», La Balsa de Piedra 7 (abril-junio de 2014): «Especial: Cuestiones sobre la nación política y la universalidad. Siete entrevistas».

[16] L. Althusser, Posiciones, cit., p. 125.

[17] Ibid., p. 75.

[18] Ibid., p. 95.

[19] Utilizo esa expresión en referencia al excelente libro de Michel Éliard, L'école en miettes?, PIE (Publicité, impression, édition), 1984.

[20] Ibid., p. 98.

[21] Ibid., p. 97.

[22] La mismísima Hannah Arendt argumenta así, como si la cosa fuera tan evidente que no hubiera más que discutir. Cfr. «Arendt sobre Arendt», en De la historia a la acción, Barcelona, Paidós, 1995, pp. 155-156.

[23] «El funcionario público es objeto de celebración por parte de Hegel, en tanto que intérprete del universal [...] dado que no está movido por intereses particulares como el poder o la riqueza», D. Losurdo, Hegel y la catástrofe alemana, Madrid, Escolar y Mayo, 2012, pp. 32-34.

[24] En una presentación de su libro Por una Universidad democrática (Barcelona, El Viejo Topo, 2009), Paco Fernández Buey explicó que la lucha de los PNNs de los años 70 a favor de la democratización de la universidad fracasó, entre otras cosas, porque «les impusieron la funcionarización». Alguien podría decir que ese fue precisamente uno de sus éxitos, pero es que, en efecto, el funcionariado ya empezaba a ser visto como una especie de rigidez feudal, en lugar de como una garantía de Ilustración. En esto coinciden a veces las izquierdas y las derechas. Volveremos sobre este asunto en la parte final de nuestro libro, pero apuntamos ya algunas consideraciones:

aunque habría mucho que discutir aquí, este episodio histórico fue un ejemplo característico de lo nefasto que es confundir la lógica sindical con la lógica académica (la cual, precisamente, se salvaguarda de aquella gracias a la condición de funcionario). El desenlace fue, en todo caso, desastroso: se nombró «funcionarios» a un ejército de personas en virtud de una lógica puramente sindical y sin que mediara tribunal alguno de por medio, es decir, sin ningún tipo de control público ni académico. Una gran parte de esos recién nombrados funcionarios eran jóvenes nombrados a dedo por los mandarines franquistas que entonces ocupaban las cátedras universitarias. Hemos tenido que esperar treinta años para que se fueran jubilando. Una vez más, por tanto, las izquierdas, pretendiendo luchar contra el feudalismo, arruinaron toda posibilidad de Ilustración y, contra ella, reforzaron, precisamente el feudalismo mismo (cfr. capítulo VII).

[25] Hay muchos motivos por los que ya no es así, poco antes de la implantación la LOGSE, los profesores empezaron a impartir asignaturas afines, entre otras cosas porque desembarcó en el mundo de la enseñanza un ejército de pedagogos para los que los conocimientos eran mucho menos importantes que unos supuestos métodos que solo ellos podían enseñar. Luego, se congelaron cada vez más las plazas, sustituyendo la condición de funcionario por una bolsa de interinos que no tenía ni los derechos del funcionario ni los derechos del trabajador. Y mientras tanto, según la enseñanza pública se deterioraba, la enseñanza concertada jugaba sus cartas, poniendo tasas encubiertas que filtraban a la población, dejando todos los problemas sociales y marginales en manos de la pública.

[26] O que tuviera el peso (menos de un 2 por 100 del total) que tiene, por ejemplo, en Finlandia, país que, precisamente, ha

sido puesto insistentemente todos estos años como ejemplo de modelo educativo, a causa de sus excelentes resultados en el informe PISA. En el capítulo X de este libro, al hablar de los programas políticos para la educación, haremos un rápido repaso a propósito de este inusitado «milagro finlandés».

[27] En la misma sintonía que Althusser, Foucault, en los años setenta, convirtió la escuela en un aparato de disciplina, control y sumisión, en el mismo orden que las prisiones, el ejército o los manicomios. Y todo esto se puso de moda precisamente en Francia, que representaba un modelo para la educación republicana. Todo lo contrario del ya citado libro de Michel Éliard, que se presentaba con estas palabras: «Le but de ce livre est également de contribuer à la défense de cette École de la République qui a résisté, nos sans dégâts, à de multiples contre-réformes, alors que l'école privée confessionnelle était, et reste, l'objet des soins attentifs des gouvernements» [El objetivo de este libro es también contribuir a la defensa de esta Escuela de la República que resistió, no sin daños, a múltiples contrarreformas, mientras que la escuela privada confesional era, y sigue siendo, objeto de los cuidados atentos de los gobiernos], M. Éliard, L'école en miettes?, cit., p. 8.

[28] Sobre el Plan Bolonia, cfr. C. Fernández Liria y C. Serrano García, El Plan Bolonia, Madrid, La Catarata, 2010, y también VV.AA. (prólogo de C. Fernández Liria), Bolonia no existe, Hondarribia, Hiru, 2010.

[29] En «La revolución educativa» (Logos, Anales del seminario de Metafísica 37 [Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, 2004], pp. 225-253), ya apuntábamos que este panorama, a fin de cuentas, no tenía nada de surrealista, sino que era, más bien, sobrecogedoramente real. Y que todo esto no era nada, sin embargo, comparado con lo que se avecina. Desde 1998, se

viene intentando que las corporaciones económicas puedan llevar a los tribunales al propio poder legislativo, por legislar de forma lesiva para sus intereses. «No otra cosa muy distinta es lo que se pretendió llevar a la práctica con el famoso Acuerdo Multilateral de Inversiones, el famoso AMI, que empezó siendo gestionado en la OCDE y que se vino abajo a raíz de que Francia se retiró del proyecto –como todos sabemos, en virtud, fundamentalmente, de las potentes manifestaciones populares que hubo en su contra–. De todas maneras, ha quedado ya suficientemente demostrado que para nada se renunció a sacarlo adelante; sencillamente, se desvió de la OCDE a la OMC y ha empezado a ser gestionado en la forma de distintos proyectos (el más importante es el GATS, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) con los que se trata, en resumen, de conseguir lo mismo que pretendía el AMI, solo que sin tener ya, en absoluto, que rendir cuentas o ni tan siquiera informar a ninguna instancia pública. Cfr. Susan George, «Atajar los males en su raíz», Le Monde Diplomatique en español 39 (enero de 1999); Christian de Brie, «Cómo se hizo añicos el proyecto del AMI», Le Monde Diplomatique en español (diciembre de 1998); Bernard Cassen, «El librecambio como último reducto», Le Monde Diplomatique en español 39 (enero de 1999); Nuri Albala, «El AMI y sus riesgos», Le Monde Diplomatique en español (marzo de 1998). En cualquier caso, lo fundamental es que el antiguo AMI está a punto de aprobarse, esta vez sin resistencia, como TTIP (Cfr. «Une piège transatlantique», Le monde diplomatique [marzo de 2014]).

[30] L. Althusser, Posiciones, cit., p. 85, nota 9.

[31] Es lo que en nuestro libro Educación para la Ciudadanía llamábamos la «ley de hierro de la democracia en el siglo XX».

[32] Imprescindible al respecto es el libro de L. Ferrajoli, Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional,

Madrid, Trotta, 2011.

[33] Hay muy buena bibliografía al respecto. Un buen libro es el de Pascual Serrano, Desinformación, Barcelona, Península, 2009.

[34] Tomo esta expresión de los cursos que la profesora María José Callejo imparte en la Universidad Complutense de Madrid.

[35] I. Kant, La paz perpetua, Madrid, Tecnos, 1985, pp. 61-62.

[36] Y lo dirán haciéndose cómplices conscientes –es de suponer– de la campaña de desprestigio contra la universidad y la escuela pública desatada en los medios de comunicación. Desde luego, la cresta de la ola la protagoniza en estos momentos Félix de Azúa, que recientemente publicó un famosísimo artículo en El País, en el que venía a decir que en la universidad estatal todo es corrupción e ignorancia, con la excepción –se supone– de su propia persona («Podemos: un partido de profesores», El País, 1 de diciembre de 2014).

[37] Lo decía, por ejemplo, no hace mucho, Iñaki Gabilondo, aunque su caso es, desde luego, muy especial (véase <<https://www.youtube.com/watch?v=dOv3XKBu1Dw>>).

[38] Desde luego que esto ocurre, pero cuanto más ocurre, se demuestra que hay menos división de poderes y por tanto menos orden constitucional.

[39] No por casualidad (por eso se puede generalizar). La defensa de la prensa privada frente a la estatal tiene que ver con el hecho ya aludido de que los que escriben la prensa privada no sienten ahí ningún tipo de presión, ya que han sido contratados o se les pagan sus artículos, precisamente por eso, porque coinciden a priori con la línea ideológica del medio en cuestión. Mientras tanto, es muy comprensible que estos intelectuales sospechen que en un medio estatal se sentirían

mucho menos a sus anchas. Pero no nos engañemos. El motivo no sería –en un estado de derecho– el control gubernamental, sino los procedimientos reglados de acceso a las plazas del periodismo o de las tribunas de opinión. Pretender que estos procedimientos reglados son un atentado contra la libertad de expresión, equivale a decir que en el campo de la enseñanza es mucho más libre y garantista la contratación «a dedo» que el sistema de oposiciones.

[40] S. Žižek, Robespierre. Virtud y terror, Madrid, Akal, 2007, «Introducción», p. 5.

[41] Cfr., por ejemplo, El orden de El capital, cit. También ¿Para qué servimos los filósofos?, cit., capítulo 8. Cfr., igualmente, «Marx y Polanyi: La posibilidad de un diálogo», Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales 31 (2012), pp. 55-64.

[42] Ak (obras completas), VII, 90-91.

[43] Hemos desarrollado este tema más ampliamente en «Entrevista a Carlos Fernández Liria», La Balsa de Piedra 7 (abril-junio de 2014) y en El naufragio del hombre, Hondarribia, Hiru, 2012.

[44] Además del ya citado libro de Michel Éliard, conviene consultar, del mismo autor, El fin de la escuela, Madrid, Unisón, 2002.

[45] L. Althusser, Posiciones, cit., p. 98.

[46] En el marco de las protestas contra Bolonia de 2008, esta campaña de difamación fue tan pronunciada que motivó la publicación de un manifiesto titulado «Por una Universidad Pública al servicio de toda la sociedad», que venía avalado por firmas muy reconocidas, como Antoni Domènech Figueres, Francisco Fernández Buey, Josep Fontana Lázaro, Vera Sacristán o Albert Corominas Subias. Este Manifiesto protestaba, sobre todo por la ignominiosa campaña que la

prensa de todo el Estado venía protagonizando desde hacía tiempo en desprestigio de la Universidad Pública.

[47] Ética a Nicómaco, 1, X, c 7.

[48] De hecho, fue lo que defendió Foucault en su famoso debate con Noam Chomsky en 1971. No es extraño que sus discípulos siguieran su ejemplo, pese a que él mismo no lo hizo. Sobre este giro del propio Foucault, cfr. M. Díaz Marsá, Modificaciones, Madrid, Escolar y Mayo, 2014.

[49] Esta es la tesis que hemos defendido por extenso en El naufragio del hombre, cit.

[50] Un concepto que, como hemos defendido en el libro que acabamos de citar, no tiene nada que ver con lo que habitualmente se llama «progreso». Que las mujeres voten en vez de no votar, que no haya esclavos, que no se encarcele homosexuales, es progreso en ese sentido, no, desde luego, poder llegar a Barcelona muy rápido utilizando un AVE o un avión. El progreso, para la Ilustración no está hecho de un tiempo que se acelera, sino de un estar libre del tiempo, es decir, es siempre una conquista de la libertad. Cfr. ¿Para qué servimos los filósofos?, cit., capítulos 7 y 8.

CAPÍTULO III

El nuevo orden educativo mundial[1]

El capitalismo no tiene nada que ver con el deseo de mejorar la condición humana.

Georges Bataille

EL GRAN MERCADO DE LA EDUCACIÓN

Las conquistas sociales que introducen, a duras penas, algún destello de razón en el mundo son siempre precarias. La escuela pública se encuentra ahora mismo en el centro de un huracán neoliberal que amenaza con arrasarla por completo y convertirla en otra cosa. Hay toda una serie de instituciones al servicio de los intereses del capital internacional empeñadas en convertir todo el sistema educativo en un negocio rentable. A nivel mundial, la educación representa un presupuesto anual de más de un billón de dólares, unos 50 millones de trabajadores en el sector y una clientela potencial de mil millones de alumnos y universitarios. Se trata de un pastel demasiado jugoso como para que el capital privado, ávido de «liberar» nuevos mercados, lo deje pasar. La herramienta para esta mercantilización es, siempre, la de las reformas y los ajustes estructurales.

Para el caso que nos ocupa, la tarea mercantilizadora se emprende en tres frentes. Hay que formar al trabajador más

adecuadamente en función de las exigencias del mercado (recuérdese: personas flexibles, no ancladas en el pasado ni en lo aprendido, que hayan adquirido una gama de competencias reciclables mediante el «aprendizaje para toda la vida»); hay que educar y estimular al consumidor (educar, mediante la inteligencia emocional, en el llamado consumo responsable y los valores funcionales a la economía); y, finalmente, hay que abrir los sistemas escolares públicos al juego del mercado mediante su progresiva privatización[2], para lo cual el procedimiento habitual es su paulatino deterioro, acompañado de una campaña de propaganda contra la escuela pública y los profesores, que, evidentemente, son siempre unos vagos que no saben enseñar y que se han acomodado como los privilegiados que son por ser funcionarios[3]. Desde la etapa final del franquismo, en el caso español, y coincidiendo con la preparación de la LGE (Ley General de Educación de 1970) se empezó a insistir en la necesidad de una mayor formación pedagógica del profesorado que, por lo visto, estaba muy mal preparado (idea en la que insiste J. A. Marina en la actualidad con los mismos propósitos de entonces). Comenzaba el desembarco de una legión de «expertos en educación» armados con un conjunto de recetas innovadoras para «democratizar» la escuela, cambiar las metodologías y hacerlo todo más participativo introduciendo una nueva cultura del aprendizaje. Todo lo que olera a la denostada «enseñanza tradicional» era despreciado, con razón o sin ella, y había que empezar desde el principio. Esto sirvió para socavar al profesorado que, al parecer, no tenía ni idea de lo que se traía entre manos y estaba muy necesitado del asesoramiento de dichos expertos. Estos se fueron configurando como una auténtica secta encargada de repetir los tópicos que, bajo apariencia muy «progre» e incluso muy hippie sesentayochista, servían para

someter la enseñanza pública a los ajustes estructurales que la economía demandaba.

Estamos hablando de los setenta. Sorprenderá, sin duda, que sean los mismos tópicos que ahora se repiten con insistencia, como si fueran el no va más de lo novedoso. Bajo el imperativo de la eficacia y su exigencia constante de medida y cuantificación, que permitan la traducción a términos contables, estos tópicos encubren un proceso de taylorización burocrática que modifica profundamente la labor docente. El eslogan de la «profesionalización de la enseñanza» se materializa en prescripciones burocráticas sobre «buenas prácticas» y metodologías ajustadas al esquema del «control de calidad del producto». Se produce a partir de entonces una polarización entre los «expertos en ciencias de la educación», que elaboran las prescripciones, y los docentes, que pasan ser simples ejecutantes encargados de aplicar las innovaciones y los procedimientos estandarizados. Los profesores se convierten en «técnicos educativos»[4] o, si se prefiere, en meros «dispensadores de currículo» sometidos a una progresiva proletarización.

LA UNESCO, EL BANCO MUNDIAL Y LOS VIEJOS TÓPICOS DE SIEMPRE

Así pues, desde la década de 1970, como decimos, se viene preparando el terreno para esta mercantilización de los sistemas escolares[5]. El informe Aprender a ser. La educación del futuro, dirigido por Edgar Fauré en el marco de la UNESCO y publicado en 1973[6], en plena crisis del petróleo,

exponía ya las directrices sobre las que se habría de ir concretando el programa político para conseguirlo. El previsible impacto, que ya en aquella época se anticipaba, que iba a tener el desarrollo tecnológico vinculado a los mass media y a la cibernética, le llevaba a plantear la necesidad de ir estableciendo programas de educación «a lo largo de toda la vida». Puede resultar sorprendente leer hoy el siguiente texto, de hace más de cuarenta años, cuando algunos partidos (nuevos y no tan nuevos) recogen en sus programas las mismas ideas presentándolas como novedades:

Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las «innovaciones», la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (aunque sea preciso desconfiar, en este dominio, de las exageraciones) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). Correlativamente, puesto que será necesario revisar y completar los conocimientos durante todo el curso de la vida, es posible sacar de ello consecuencias en cuanto a la reducción de la duración de los estudios y a la articulación de las iniciaciones teóricas y de las experiencias profesionales durante los ciclos que hoy día son a veces desmesuradamente alargados en la enseñanza superior[7].

Buena parte de la izquierda compró este discurso del «aprender a aprender» y la «formación permanente», sin cuestionarse lo que escondía y sus efectos para las clases trabajadoras, y lo repite cada vez que se plantea una reforma educativa como si fuera de lo más vanguardista e innovador. La insistencia en el vaciamiento de los contenidos, con el argumento de que conducen a un academicismo que siempre es

«excesivo» y demasiado rígido, y en sustituirlos por metodologías cada vez más lúdicas ha sido desde entonces de lo más machacona y está en el núcleo del antiintelectualismo[8] que inunda desde hace décadas el discurso sobre la enseñanza. En este sentido, no solo no se ha desconfiado de las exageraciones sino que estas se han convertido, más bien, en la norma. Desde luego, las disciplinas como Historia, Filosofía o Literatura, imprescindibles para desarrollar el espíritu crítico, presentan el defecto de que tienden a anclar a las personas que las frecuentan en el pasado y en lo aprendido, algo muy disfuncional para las exigencias económicas de la era científico-tecnológica.

El informe, insistimos que presentado en 1973, precisaba que «despertando la motivación y organizando la polivalencia se puede reconciliar la democratización de la enseñanza con la racionalidad económica»[9]. Esta reconciliación pasa por la innovación educativa, lo que produce un desplazamiento en el significado y sentido mismo de la idea de «democratización de la enseñanza» que conduce finalmente a que lo que se democratice sea, fundamentalmente, la ignorancia. Democratizar la enseñanza quiere decir, si interpretamos que «democratizar» significa ajustar la enseñanza a las exigencias que se derivan de los principios de una constitución democrática y de leyes comunes que pretenden poner la sociedad en «estado de derecho», que lo que antes solo se enseñaba a unos pocos privilegiados tienda a estar al alcance de toda la población. Es lo que Kant llamaría pasar de una época de ilustración a una época ilustrada. Sin embargo, eso choca con la racionalidad económica, por eso hay que reconciliarlas. En el fondo, este choque se produce porque en este sentido la democratización atiende a un interés público, a que los ciudadanos en su conjunto sean capaces de ejercer el uso

público de la razón discutiendo libremente sobre los asuntos que les conciernen y sobre los que hay que legislar[10]. Esto exige instituciones estables, para que los hombres puedan razonar tranquilos para ponerse de acuerdo[11]. En cambio, la racionalidad económica es el reino de los intereses privados. Esta reconciliación es, en realidad, el sometimiento del derecho público a las exigencias del derecho privado. Entonces, democratizar la enseñanza pasa a significar extender la escolarización a toda la población ajustándola a las necesidades del mercado, es decir, se convierte en un eufemismo para dignificar la pura y simple masificación y precarización exigida por la economía. Esto exige una innovación constante para adaptarla a la necesidad de acelerar el crecimiento, aumentando la productividad de la mano de obra.

En cuanto a la innovación, el informe advertía que la comisión redactora se planteaba «la implantación de un Programa internacional para las innovaciones educativas. Orientado a las innovaciones en todos los dominios, o más bien a la renovación educativa en su conjunto, este Programa podría, al parecer, ser especialmente útil y eficaz para la introducción de las tecnologías educativas. Toda inversión productiva exige un gasto inicial de capital, pero la gestión puede, después, asegurarse en condiciones menos onerosas y mucho más rentables»[12]. La presencia creciente de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en las sucesivas reformas, siempre acompañando a lo que podríamos llamar «fetichismo de la innovación», debe entenderse, según esto, en términos de inversión productiva en busca de rentabilidad. Obviamente, no estamos hablando aquí de beneficios en términos de justicia y bienestar social, sino de inversión de dinero público para favorecer el negocio de las empresas tecnológicas, que son cada vez más el motor de las

economías avanzadas por generar alto valor añadido. En esta misma línea se creó en 1967, en el marco de la OCDE, el Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (CERI, por sus siglas en inglés). El culto a la innovación pedagógica está íntimamente relacionado con los procesos de «destrucción creativa» inherentes a la dinámica capitalista y con el gusto por la novedad característico de las sociedades de consumo. Disfrazando sus vínculos con sus verdaderas raíces, los imperativos de competitividad y eficacia económica, consiguió desde los años ochenta atraerse a la casi totalidad de los sectores progresistas. Se hacía así cada vez más evidente el proceso de empobrecimiento paulatino de los ideales de la izquierda, tanto política como pedagógica, que acabarían dejando de ser verdaderamente progresistas para convertirse en simplemente «progres», fascinados con los mantras de la innovación –cuya otra cara es la destrucción– y la creatividad[13].

No obstante, no fue hasta mediados de la década de los noventa, una vez desaparecida la URSS, cuando la «revolución educativa» recibió un impulso coordinado por parte de todas las instituciones encargadas de mantener el orden capitalista en el contexto de la globalización.

El Banco Mundial publicó en 1995 un documento titulado Prioridades y estrategias para la educación, en el que se «examinan opciones de política en materia de educación» y que se centra en «el sistema de educación formal y en el papel que pueden desempeñar los gobiernos mediante la aplicación de políticas financieras y administrativas racionales que estimulen la expansión del sector privado y la mejora del funcionamiento de las instituciones públicas» (énfasis nuestro). El diagnóstico de la situación para la educación tiene en cuenta los efectos del desarrollo tecnológico ya que «el rápido aumento de los

conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: esta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber»[14]. No debemos hacernos demasiadas ilusiones respecto a la preocupación del BM por la «expansión del saber», puesto que se circunscribe a aquellos saberes susceptibles de aplicarse de forma económicamente rentable, es decir, capaces de aumentar la productividad. En cuanto a la expansión del sector privado, hay que tener en cuenta que las estrategias de privatización son tanto exógenas, aumentando el peso relativo de la enseñanza privada en todos los niveles y privada-concertada en las etapas obligatorias, como endógenas, implantando modelos de gestión empresarial en las escuelas y universidades públicas[15]. El informe aclara, además, las razones de la importancia de los primeros niveles educativos puesto que «la educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres». Como todo el mundo sabe, los pobres son pobres porque no son suficientemente productivos. No tiene nada que ver con los efectos necesarios de la economía capitalista, con la necesidad de mantener los salarios lo más bajos posible, con la obligación de acumular beneficios para reinvertirlos en busca de más beneficios en un bucle sin fin. No. Lo malo de los pobres no es su pobreza, lo malo es que producen poco y, sobre todo y más grave en sociedades de consumo, consumen poco.

El lema bajo el cual se va imponiendo la mentalidad empresarial en el mundo educativo suele ser que hay que poner las instituciones educativas «al servicio de la sociedad» donde «sociedad» denota, como decía a las claras Marcial Marín, las necesidades del mundo empresarial. Esto hace que las políticas educativas se conviertan en un intento desesperado por adaptar la educación pública a las exigencias del capitalismo. Sin embargo, hay que advertir que las exigencias del «mercado libre» no suelen coincidir con las necesidades de la mayoría las personas que forman la sociedad. Sabemos que dejar a las leyes del mercado como máximas organizadoras de la sociedad suele producir un aumento de las desigualdades y aboca a una carrera suicida por aumentar los beneficios sin importar los efectos devastadores tanto ecológicos como antropológicos. Adaptar las escuelas y universidades a semejantes exigencias, y solo a ellas, no puede conducir, a medio plazo, más que al desastre. La función social de las instituciones educativas debería ser, más bien, la de constituir un freno y una seria advertencia contra los efectos devastadores de un mercado abandonado a su propia lógica en lugar de convertirse en una pieza más de una maquinaria suicida. La escuela debe, efectivamente, cualificar a los trabajadores pero, por encima de esto, la misión que se le suele asignar en cuanto a la formación de «ciudadanos críticos» no puede quedarse en mera retórica. No se trata de formar en el espíritu crítico y creativo «que valora el mercado», como pedía Monserrat Gomendio, sino precisamente en la capacidad crítica para poner freno a los desmanes de ese mismo mercado mediante criterios no mercantiles, cosa que este no puede, por definición, valorar[16]. Sin embargo, extender ese tipo de capacidad crítica al conjunto de la población es esencial políticamente en una sociedad democrática y es el mayor servicio que las instituciones

educativas pueden prestar a la sociedad. Que buena parte de la izquierda haya asumido sin más que hay que poner la escuela al servicio de la sociedad (como si no lo hubiera estado siempre) da cuenta de las condiciones de desarme intelectual en las que se encuentra. Es curioso que hayan sido normalmente partidos considerados de izquierda los que han implantado con mayor éxito las reformas educativas que exigen los poderes económicos. Basta recordar quién implantó en España la LOGSE, la LOE o el Plan Bolonia. Las causas de esta aberrante ignominia solo pueden encontrarse en el abandono de los principios ilustrados a partir de los cuales nacieron las organizaciones situadas a la izquierda política y en la concatenación de errores teóricos que hicieron que, creyéndose muy radicales, no parasen de dar la razón al enemigo. La cosa se puede resumir, por lo que toca a la educación, más o menos así: primero, se denuncia la escuela como una herramienta exclusivamente al servicio de la reproducción capitalista (un AIE, como hemos visto); después, este aparente radicalismo lleva a exigir, en nombre del propio anticapitalismo y enarbolando la bandera del progreso, el vaciamiento de la escuela de todos aquellos elementos (normalmente relacionados con la tradición y cultura académicas, el tan denostado academicismo) que constituían, en realidad, un obstáculo para la extensión del imperio del mercado.

EL AGCS: COMERCIAR CON UN SERVICIO LLAMADO EDUCACIÓN

Para captar mejor lo que los organismos internacionales entienden por «políticas racionales», podemos fijarnos en las directrices que emanan de la OMC. El Acuerdo General de Comercio y Servicios (GATS por sus siglas en inglés), resultado de la Ronda de Uruguay, incluye la educación entre los «servicios» susceptibles de liberalización. El AGCS contempla cuatro formas de comercio internacional de la educación. La más importante, de momento, por volumen de negocio es el «consumo en el extranjero», al considerar como «exportación» de servicios educativos el hecho de cursar estudios, fundamentalmente universitarios, en otro país. El «suministro de servicios» se desarrolla fundamentalmente a través de cursos online o en soportes digitales. La «presencia comercial» se refiere a la creación de centros de formación privados controlados por firmas extranjeras y la «presencia de personas físicas», ligada a la anterior, consiste en recurrir a profesores extranjeros sin ninguna limitación, que sería considerada un «obstáculo» al progreso. En todas y cada una de estas formas comerciales de lo que se trata es de desregular (derogar normas que limiten la movilidad, desreglamentar la enseñanza a distancia, etc.) y armonizar el reconocimiento de titulaciones a nivel internacional para unificar mercados. Aquí está el núcleo de lo que significa flexibilizar los sistemas educativos. Sin embargo, la educación es uno de los sectores que más dificultades ha planteado en las distintas rondas de negociaciones debido a su importancia estratégica para los gobiernos, tanto económica como política.

Según el documento remitido por la delegación de EEUU a la Secretaría el 20 de octubre de 1998 (S/C/W/55) «una de las ventajas esenciales de la liberalización del comercio de servicios de enseñanza es que aumenta la variedad y la cantidad de servicios de enseñanza accesibles a los Miembros

[sic] de la OMC. Esos servicios revisten una importancia crucial para todos los países, incluidas las economías emergentes, que necesitan fuerzas laborales capacitadas y con conocimientos tecnológicos, que estén en condiciones de competir en la economía mundial». Se ve claramente la concepción puramente instrumental y mercantilista de la educación («servicios de enseñanza») y el interés de EEUU en su liberalización dado que, al ser uno de los mayores proveedores de dichos servicios, prevé pingües beneficios. En el marco del AGCS, y junto a EEUU, los principales promotores de la liberalización en los servicios de enseñanza son Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, casualmente los países que esperan beneficiarse como proveedores principales de dichos servicios a escala mundial.

A pesar de que el acento se pone en la educación terciaria (Universidad y FP de grado superior), puesto que representa el mayor volumen de negocio, no por ello se libran de la mercantilización los tramos de infantil, primaria y secundaria, también susceptibles de ser reconvertidos con fines de lucro. En un documento de la Secretaría de la OMC de 2010 (S/C/W/313) se lee:

Se ha comprobado que la enseñanza superior tiene una repercusión importante en la economía de todos los países, mientras que la enseñanza primaria y secundaria es la que más influye en el crecimiento de los países con bajos ingresos. La enseñanza acrecienta la productividad, lo que da lugar a un incremento general de los niveles de producción, aunque la medida exacta en que la enseñanza contribuye al crecimiento económico es variable. Las mejoras de la productividad tienen efectos duraderos en el capital humano, lo que permite un crecimiento de la economía a ritmo más acelerado que el que le era posible antes. El mejoramiento del nivel de educación de la

población también tiene la consecuencia de facilitar la innovación y la transferencia y absorción de tecnología[17].

De esto se desprende que los fines que se asignan al sistema educativo se limitan a sus funciones económicas: formación de la mano de obra para optimizar la productividad entendiendo el desarrollo de la personalidad en términos de «capital humano». Es decir, lo que se pretende es acelerar[18] la economía, para lo cual hay que facilitar la innovación y la circulación de conocimiento tecnológico. Estos son los límites exactos a los que se ciñe el término «conocimiento» en la expresión «sociedad del conocimiento». Las personas son consideradas exclusivamente en tanto que fuerzas laborales y la educación se concibe en términos de inversión inmaterial en capital humano, entendido este como «el conocimiento, las destrezas, competencias y otros atributos pertenecientes a los individuos y los cuales son relevantes a la actividad económica»[19], que debe producir tasas de retorno aceptables. En estas condiciones, la vida de las personas tiene que adaptarse, a través de un mercado laboral cada vez más imprevisible, al ritmo acelerado de la circulación de capitales en un contexto de permanente innovación tecnológica, lo que requiere sistemas de formación a lo largo de toda la vida para ir reproduciendo y adaptando el capital humano necesario en cada momento para optimizar los beneficios del capital privado. Aquí encuentra su razón de ser el discurso sobre las «competencias» como modelo educativo.

**EL LADO OSCURO DE LA «ENSEÑANZA
PERSONALIZADA». LA TARJETA**

PERSONAL DE COMPETENCIAS Y EL FIN DE LA ERA DE LOS CONVENIOS COLECTIVOS

A finales de 1995 vio la luz el Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Comisión Europea, que llevaba por título Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. El documento desarrolla uno anterior, elaborado a iniciativa de Jacques Delors, titulado Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI en el que ya se apuntaba que:

el principio fundamental de las diferentes categorías de acciones que deberán emprenderse debería ser la valorización del capital humano durante toda la vida activa, partiendo de la educación básica y apoyándose en la formación inicial para enlazar después con la formación continua. Mediante la generalización de la práctica que mejores resultados produzca, en los diferentes Estados miembros y a lo largo de las distintas fases, se conseguirá desarrollar un sistema de educación y de formación de la calidad necesaria[20].

Como se ve, la Comisión comparte el punto de vista tanto del Banco Mundial como de la OMC, a la hora de concebir los sistemas educativos como instrumentos para la «valorización de capital humano», pero nos aclara un poco más el papel que tiene en esta concepción de la educación eso que se llama «aprendizaje para toda la vida» (longlife learning) puesto que indica que

en el centro de todas las iniciativas debe situarse de forma imperativa LA IDEA DEL DESARROLLO, DE LA GENERALIZACIÓN Y DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y DE LA FORMACIÓN CONTINUA. Los sistemas de formación y educación deberán renovarse en función de la necesidad creciente, y que seguirá desarrollándose en el futuro, DE RECOMPOSICIÓN Y DE RECONSTRUCCIÓN PERMANENTE DE LOS CONOCIMIENTOS Y DEL SABER. El establecimiento de sistemas de formación más flexibles y abiertos y el desarrollo de la capacidad de adaptación de los individuos serán, en efecto, cada vez más necesarios, tanto para las empresas, para aprovechar mejor las innovaciones tecnológicas por ellas ideadas o adquiridas, como para los propios individuos, una proporción importante de los cuales corre el riesgo de tener que cambiar cuatro o cinco veces de actividad profesional durante toda su vida[21].

Es una manera muy precisa de describir el contexto de precariedad en el que se va a desarrollar la vida de la mayor parte de la población y de una manera cada vez más acusada. Para afrontar las «transiciones profesionales», o sea, los periodos de paro entre un empleo precario y otro, cada cual podrá invertir en renovar la «cartera» de competencias que constituyen su propio capital personal. Además, deberá afrontar su reciclaje de manera optimista y positiva, como una nueva oportunidad que el dios-mercado le ofrece para realizar su proyecto vital. A este respecto, las reflexiones de Byung-Chul Han son particularmente esclarecedoras: «Hoy creemos que no somos un sujeto sometido, sino un proyecto libre que constantemente se replantea y se reinventa. Este tránsito del sujeto al proyecto va acompañado de la sensación de libertad.

Pues bien, el propio proyecto se muestra como una figura de coacción, incluso como una forma eficiente de subjetivación y de sometimiento. El yo como proyecto, que cree haberse liberado de las coacciones externas y de las coacciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización. [...] El sujeto neoliberal como empresario de sí mismo no es capaz de establecer con los otros relaciones que sean libres de cualquier finalidad. Entre empresarios no surge una amistad sin fin alguno. Sin embargo, ser libre significa estar entre amigos»[22]. Esta coyuntura del sujeto neoliberal lo incapacita para la teoría en la medida en que esta es desinteresada. El énfasis en el «yo como proyecto» no solo corroe las bases amistosas de la concordia civil sino que estigmatiza, por improductiva, la vida contemplativa de los «amigos de la verdad» y la somete a los imperativos de rentabilidad y rendimiento de la tecnociencia.

Tampoco hay que olvidar que la flexibilidad afecta también al profesorado, que está abocado a transformar sus prácticas y objetivos constantemente según los requerimientos del mercado bajo el imperativo de la «formación permanente del profesorado». Por ello,

conviene facilitar a las universidades los medios para que desempeñen el papel que les corresponde en el desarrollo de la educación continua y de la formación permanente. En colaboración con los agentes públicos y privados a escala nacional y regional, pueden desempeñar el papel de promotor de la formación permanente; por ejemplo, mediante acciones en materia de formación de formadores, de reciclado del personal docente de primaria y de secundaria, de reciclado del personal de las categorías intermedia y superior, etcétera[23].

La Comisión no ignora los efectos que estas reformas pueden tener para los contenidos no inmediatamente rentabilizables, eso que el ministro de Educación Wert llamó, ya sin complejos, asignaturas «que distraen» (léase: música, plástica, filosofía, lenguas clásicas...). En 1993 todavía se ponían paños calientes al proceso mercantilizador al recomendar que

los países de la Comunidad deberían también preparar las disposiciones necesarias para aumentar la flexibilidad de los diferentes segmentos de los sistemas de enseñanza y la descentralización de la gestión de los sistemas educativos; dentro de ciertos límites y teniendo en cuenta los riesgos de aumento de las desigualdades y de erosión de la vocación humanista y cultural de la enseñanza, se trataría también de aumentar las posibilidades de elección de los estudiantes y de estimular la emulación entre los establecimientos de enseñanza superior[24].

Flexibilidad, descentralización y competitividad (emulación) son las palabras clave del nuevo concepto empresarial de la educación. Se trata de una enseñanza-basura, adaptada a la sucesión de empleos-basura en que consistirá la vida laboral, por ello mismo reciclable durante toda la vida, de la mayoría de sus alumnos, e impartida por docentes-basura igualmente sometidos al imperativo del reciclaje, esta vez a cargo de los pedagogos. Los contenidos propiamente humanísticos y verdaderamente críticos serían objeto, en todo caso, de elección en el mercado educativo, pero reservados a aquellos que no tengan urgencia en insertarse en el mercado laboral, es decir, vuelven a ser patrimonio de las clases privilegiadas.

Sobre estas bases, Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva afirma que: «Habrá que dotarse de los medios de desarrollar el apetito de educación y de formación a lo largo de toda la vida y abrir y generalizar permanentemente el acceso a diversas formas de conocimiento. También habrá que hacer del nivel de competencia alcanzado por cada uno un instrumento de medida del rendimiento individual, cuya definición y empleo garanticen lo máximo posible la igualdad de derechos de los trabajadores»[25], para lo cual es necesario «proponer métodos nuevos y más flexibles de reconocimiento de las competencias» que permitan «introducir más autonomía individual para construir una cualificación». En esos años la utilización del concepto de «competencias» en el ámbito educativo era todavía escasa, pero había mucho interés en que fuera una de las ideas fuerza de las subsiguientes reformas por motivos que veremos un poco más adelante. Lo interesante es que aquí se plantea la necesidad de crear un «sistema de acreditación de competencias a escala europea» que supondría un «gran paso en dirección de la sociedad cognitiva». Dicho sistema es fundamental para el objetivo de poner en pie

un proyecto de tarjetas personales de competencias: serán documentos que permitirán a cada individuo hacer reconocer sus conocimientos y competencias a medida de su adquisición. Se trata de identificar, por medio de estudios y de proyectos piloto, cuáles son los datos pertinentes y reflexionar sobre las modalidades de utilización de estas tarjetas por los individuos. El objetivo de esta acción no es concebir e imponer en Europa una tarjeta única, sino colaborar a la creación de tales herramientas, para llegar progresivamente a la determinación de estándares comunes, también transprofesionales[26].

Estos estándares están ya determinados en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF, por sus siglas en inglés), cuyo desarrollo comenzó en 2004, que permitirán una movilidad mucho más fluida de la mano de obra en el interior de la UE cumpliendo así los sueños liberalizadores de la OMC y el BM. En cuanto a garantizar la igualdad de derechos de los trabajadores, es fácil ver que herramientas como la «tarjeta personal de competencias» tienen como objetivo romper los convenios colectivos y dejar al trabajador negociando en solitario sus condiciones laborales. En efecto, se logra una igualdad a la baja en la que cada trabajador, ahora empresario de sí mismo, tiene el mismo derecho que cualquier otro a tratarse a sí mismo como capital humano y a buscar en el mercado de la formación continua las inversiones necesarias, como buen emprendedor, para reciclar sus competencias con el objeto de ofrecerse como una mercancía rentable. Se reconoce a todos los trabajadores el derecho igual a ser explotados, por sí mismos o por otros, a la mayor gloria de los mercados[27]. Las estrategias europeas de educación y formación (ET 2010 y ET 2020) desarrollan y concretan el marco que establece el Libro Blanco mediante la creación del Espacio Europeo de Educación (EEE) y el establecimiento de los objetivos que deben cumplir los países miembros.

Ahora bien, esto, lógicamente, no se ha vendido así a la opinión pública. Lo que se ha explicado es que se trata de un cambio revolucionario en la cultura tanto escolar como universitaria. Vamos a pasar de la «cultura de la enseñanza», en la que el protagonista es el profesor, a la «cultura del aprendizaje», que tendrá como protagonista al alumno. Bajo tanto «protagonismo» no se esconde, por supuesto, más que la desregulación del mercado laboral de los egresados del sistema

educativo. «Protagonismo» significa, sencillamente, «flexibilidad personal para adaptarse ipso facto a cualquier demanda empresarial imaginable». Un físico, un matemático, un abogado, un médico, un filólogo pueden pretender hacer reivindicaciones profesionales colectivas. No están acostumbrados a tratarse con el mercado, sino con el sistema de oposiciones, con los tribunales de tesis doctoral, con todo tipo de atávicos filtros académicos; están además protegidos por tradiciones laborales muy tozudas e inertes, por colegios profesionales inflexibles, por negociaciones sindicales y convenios de todo tipo. En cambio, un solitario «protagonista» de su propio aprendizaje no tiene nada que reivindicar: si no encaja en el mercado laboral, es porque no ha sabido hacer un uso adecuado de su propio protagonismo vital y académico.

Según Christian Laval, «el periodo neoliberal del capitalismo tiende a cambiar el vínculo, que vuelve más laxo e impreciso, entre el diploma y el valor personal reconocido socialmente. Este título escolar y universitario, en una época en la que se declara que el saber es un “producto perecedero” y que las competencias mismas son objeto de una “destrucción creadora” permanente, tiende a perder su fuerza simbólica. En el momento en que se difunde, se considera cada vez más como una fuente de rigidez que ya no se adecua a los nuevos imperativos de adaptabilidad permanente y reactividad inmediata de la empresa. Este cuestionamiento debe relacionarse, evidentemente, con las transformaciones del trabajo»[28]. Hablaremos un poco más adelante del mercado de trabajo, pero ahora nos interesa subrayar los efectos devastadores que esta individualización de las cualificaciones tendrá para la protección de los derechos de los trabajadores y para la posibilidad de establecer convenios colectivos. La LOMCE ya avanza en el sentido de cambiar las calificaciones

tradicionales por boletines que reflejen el grado de adquisición de competencias y las reformas de los grados universitarios van en el mismo sentido. Es previsible que buena parte de las titulaciones desaparezcan como tales, sustituidas por cursillos cortos que vayan siendo contabilizados en las tarjetas de competencias (o portfolio personal) en el proceso de formación permanente según la demanda de competencias del mercado laboral. En estas circunstancias se hace verdaderamente difícil cualquier tipo de defensa colectiva, sindical o de otro tipo, frente al deterioro de las condiciones laborales. Esto no puede conducir nada más que a una profundización de las desigualdades y a empeorar las condiciones de vida de la mayor parte de la población.

Curiosamente, el mismo Jaques Delors que había impulsado estos informes sería el autor principal del informe La educación encierra un tesoro de la UNESCO, publicado en el año 1996 y que sigue las mismas orientaciones básicas que hemos visto hasta ahora. A la luz de lo anterior, no podemos sino admirar la sutileza del título. Desde luego, un mercado de más de 1 billón de euros anuales es un tesoro muy importante que estaba «encerrado» en los sistemas públicos de enseñanza. Se impone liberar el tesoro de su encierro, se necesitan reformas estructurales. Es, cuando menos, inquietante que buena parte de los pedagogos y «expertos» que se consideran a sí mismos «progresistas» se hagan eco de este informe y de sus recomendaciones y líneas fundamentales sin preguntarse por las implicaciones privatizadoras y mercantilistas que esconde. El «informe Delors» establece los llamados «cuatro pilares de la educación»: aprender a conocer (en la que se incluye el ubicuo aprender a aprender), aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Estos «pilares» sostienen el marco conceptual necesario para la implantación política del programa

de reconversión neoliberal de los sistemas educativos. Para adaptarlos a los imperativos de la globalización económica, presentada como «sociedad del conocimiento», se los coloca en el núcleo mismo de las transformaciones que requiere la sociedad para convertirse en una «sociedad del aprendizaje» a la altura de los retos que plantea la primera.

LAS REFORMAS ESTRUCTURALES

Contamos, además, con un documento que explica a la perfección el *modus operandi* que deben seguir los gobiernos a la hora de implementar los programas y políticas de ajuste o, como se las suele llamar, las (siempre necesarias) reformas estructurales. También en 1996 la OCDE publicó, en el n.º 13 de sus Cuadernos de Política Económica, un artículo firmado por Christian Morrisson titulado *Las posibilidades políticas de la realización de ajustes estructurales*[29]. El texto –que no tiene desperdicio y que es una especie de maquiavélico manual de instrucciones para generar injusticia y desigualdad– reconoce de entrada que «las políticas de estabilización económica y de cambios estructurales pueden causar agitaciones sociales, e incluso poner en peligro la normalidad en los países» y se propone analizar las consecuencias políticas de los programas de ajuste a partir de las experiencias de la década de 1980, principalmente en los países de África e Iberoamérica. Dado que «siempre que se planteó el tema de unos cambios estructurales, las instituciones internacionales [FMI, Banco Mundial, etc.] exigieron una reducción drástica de los gastos públicos fundamentales» el problema es el costo

político que la aplicación las reformas estructurales tiene para los gobiernos, obligados en muchas ocasiones a recurrir a la represión. Esto lleva a reconocer que se había «descuidado la dimensión política de esta cuestión. Bajo la presión de huelgas, manifestaciones e incluso revueltas, muchos gobiernos se vieron obligados a detener o reducir significativamente estos programas. Así que tuvimos que reconocer que el éxito económico del ajuste estructural depende de la posibilidad de su aplicación política». Morrisson constata que «el costo político varía en función de las medidas tomadas. Esta es una conclusión muy importante, porque significa que mediante el estudio de las medidas y las reacciones se puede elaborar un programa de política óptimo, es decir, un programa que reduzca al mínimo los riesgos». Entendemos que los riesgos que hay que reducir al mínimo son los que derivan del rechazo mayoritario de la población a los programas de ajuste, lo cual no deja de ser una curiosa manera de entender la democracia. Para reducir esos riesgos en los recortes en «costos de operación (funcionales) del Estado» que «afectan a los funcionarios públicos [...] los gobiernos pueden conseguir que la opinión pública se ponga de su lado, si obran de forma flexible, presentando, con la ayuda de la Prensa, estas medidas como medidas de justicia, bajo el argumento de que si los sacrificios se le piden a todo el pueblo, los funcionarios públicos no pueden ser una excepción». El papel de los medios de comunicación es fundamental ya que «lo cierto es que un gobierno no puede poner en práctica el programa de estabilidad contra la voluntad de toda la opinión pública. Un programa que afectaría por igual a todos los grupos sociales, se ha demostrado que es mucho más difícil de implementar que un programa que discrimina a algunos grupos, perjudicándolos en beneficio de otros. El gobierno pues tiene que velar por que se

ponga de su lado una parte de la población, aunque tuviera que cargar desproporcionadamente y con unas medidas penosas a ciertos grupos sociales». No hace falta demasiada perspicacia para saber cuáles suelen ser los grupos sociales que suelen soportar la penosa y desproporcionada carga de los programas de ajuste. El aumento de las desigualdades sociales, la caída de los salarios y el deterioro de los sistemas de protección social afectan a las clases trabajadoras, mientras las rentas del capital aumentan. No obstante, por si quedara alguna duda, conviene aclarar que «de los riesgos que vayan a aparecer, el de las huelgas es el menor» ya que «básicamente, movilizan a los asalariados del sector moderno, y no a las clases sociales más pobres. Con las concesiones apropiadas, el gobierno puede acabar con ellas». A pesar de esto último, no conviene confiarse porque «las huelgas pueden favorecer el estallido de manifestaciones. En particular, las huelgas de los docentes, aunque en sí mismas no constituyen un problema para los gobiernos, son indirectamente peligrosas porque liberan a una masa incontrolable de la juventud estudiantil, que puede participar en manifestaciones y en este caso la represión puede tener consecuencias dramáticas». Sin embargo, «los recortes en todo el sector público, siendo una de las principales medidas de los programas de estabilización, no son tan peligrosos políticamente como la subida de los precios en los artículos de consumo. Ellos generan huelgas más bien que manifestaciones, afectan más a las clases medias y a los más pobres, y en todo caso el gobierno puede recurrir al pragmatismo de los funcionarios públicos. Por ejemplo, puede explicarles que, si el FMI impone recortes del 20 por 100 en el sector público, lo único que queda es reducir los salarios o hacer despidos, y que el gobierno prefiere hacer lo primero en beneficio de todos los

trabajadores. Nuestra experiencia de la mayoría de los gobiernos africanos muestra que este argumento tiene éxito».

Conviene detenerse algo más en el análisis de los recortes en el sector público, especialmente en educación, y ver las soluciones que el autor del artículo, y suponemos que la propia OCDE, propone: «Uno de los recortes principales concierne a los costos de operación de las escuelas y las universidades. Es una opción mucho más preferible que una reducción drástica del número de alumnos y estudiantes. Las familias van a reaccionar violentamente ante la posibilidad de que sus hijos queden excluidos de la Educación. Sin embargo, no van a reaccionar a una degradación gradual de la calidad de la Educación. Así, poco a poco van a aceptar pagar una cantidad de dinero para que sus hijos puedan estudiar, o que se recorte algún tipo de actividad educativa. Esta degradación, sin embargo, se tiene que hacer paso a paso, primero en una primera escuela y no en la escuela vecina, para evitar así una reacción generalizada de la población». Queda clara la honda preocupación de la organización promotora de informes como PISA o TALIS por la «calidad» de la educación. Esto nos hace sospechar que el propósito que se persigue con dichos programas es bien distinto del que se pretende hacer creer enarbolando el discurso de la «calidad».

En el mismo sentido se preocupa por la calidad de la democracia en sus países miembros y mima algunos de sus pilares fundamentales como la independencia del poder judicial o la participación ciudadana en la toma de decisiones relevantes: «Para tener un gobierno la posibilidad de hacer las maniobras políticas requeridas por un programa de reestructuración, tiene que estar apoyado por uno o dos partidos grandes y no por una coalición de pequeños partidos. Para conseguir esto se necesita un sistema electoral adecuado,

con muchas circunscripciones electorales uninominales. Otras medidas hacia esta dirección de fortalecimiento del poder ejecutivo son las leyes que conceden poderes especiales de carácter temporal o el control a posteriori por el poder judicial, de modo que los jueces no puedan controlar con antelación la aplicación de un programa. El referéndum es un arma eficaz en manos de un gobierno solo cuando él es el que tiene el control. Puede recurrir a un referéndum para aprobar una medida tomada por él y poner fuera del partido a una coalición de disidentes. También, cuando algunas medidas provocan una creciente ola de disturbios y de represión, entonces la declaración de un referéndum puede calmar el juego político y contribuir a la restauración del orden, apaciguando la presión de los manifestantes». Dado que estos documentos no están destinados a ser leídos o conocidos por el pueblo llano, sus autores pueden expresarse con total sinceridad sobre sus propósitos. Ya había advertido la Comisión Trilateral[30] en 1975 acerca de los peligros de un «exceso» de democracia y de participación para la gobernabilidad de las sociedades occidentales. El informe La crisis de la democracia establece las bases del programa político del neoliberalismo, que serán desarrolladas e implementadas por los organismos internacionales de los que venimos hablando. El enemigo fundamental del neoliberalismo es el Estado social y cualquier programa de redistribución de riqueza, al entender que los principios de libertad e igualdad son contrapuestos e incompatibles. Desde sus presupuestos, la posibilidad de una población instruida y con capacidad crítica solo puede ser contemplada como un riesgo para la gobernabilidad del sistema. Sobre estas bases podemos entender mejor las orientaciones que en materia de políticas educativas promueven dichos organismos. La influencia de la OCDE a la hora de orientar

dichas políticas a nivel mundial no ha hecho sino aumentar. La retórica de la adaptación a los retos del siglo XXI, a las necesidades de la sociedad, etcétera, sirve para introducir las reformas necesarias para lograr que los sistemas educativos, como sector estratégico tanto económico (adiestramiento técnico de la mano de obra) como ideológico (educación en valores como el emprendimiento), colaboren en crear las condiciones políticas favorables para los programas de ajuste.

CAPITAL HUMANO, COMPETENCIAS BÁSICAS E INTELIGENCIA EMOCIONAL

De hecho, en 1997 la OCDE lanza el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes), a partir de cuyos resultados se fue concretando el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave) «con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, [...] reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas. [...] El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes»[31]. No se pueden desconectar estos proyectos del marco liberalizador y de la voluntad de crear un «carnet

individualizado de competencias». Suponemos que los «valores comunes» tienen que ver con los intereses de las corporaciones multinacionales y las necesidades de mano de obra en el contexto de las sociedades postindustriales. José Antonio Marina señala, en la introducción a su obra de propaganda de esta «nueva educación», *Despertad al Diplodocus*, que las grandes empresas tecnológicas e informáticas (Google, Apple, Microsoft, Intel...) «aspiran a ser grandes agentes educadores mundiales» y destinan grandes cantidades de dinero a investigaciones pedagógicas. Del mismo modo, cita al presidente ejecutivo del grupo Pearson, quien dice que «el mundo de la educación está cambiando rápidamente y vemos una gran oportunidad para hacer crecer nuestro negocio a través de un acceso a la educación de alta calidad en el mundo. Pearson se concentra ahora al 100 por 100 en nuestra estrategia global educativa»[32]. Para Marina no hay nada inquietante ni criticable en todo esto, en cambio otros tenemos serias dudas sobre el altruismo y compromiso democrático de estas corporaciones multinacionales que cada vez más se configuran, a través de mecanismos como el ISDS que contemplan los tratados de libre comercio (TTIP, TiSA, CETA...) como los señores feudales de una Nueva Edad Media.

El término «competencia», tal como se emplea actualmente en el ámbito educativo, fue introducido por David McClelland en 1975. Sus investigaciones le llevaron a afirmar que, para el éxito en la contratación de una persona, no era suficiente con el título que aportaba y el resultado de los tests psicológicos a los que se le sometía. McClelland decía que desempeñar bien el trabajo dependía más de las características propias de la persona (sus competencias) que de sus conocimientos, currículum, experiencia y habilidades. Rápidamente este concepto fue adoptado por los departamentos de recursos

humanos como forma de añadir valor a la empresa. Las competencias son indicadores de conducta o conductas observables que se presuponen necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo. En seguida se vio que encajaba perfectamente con la teoría del «capital humano» debida a los trabajos de los economistas T. W. Schultz y Gary Becker, vinculados a la universidad de Chicago y defensores del liberalismo económico más ortodoxo, en la primera mitad de los sesenta. Esta teoría, que está en el trasfondo de todos los documentos que venimos citando, establece que para la explicación de ciertos fenómenos macro-económicos (como, por ejemplo, el crecimiento del ingreso nacional) es necesario incluir, además de los factores capital y trabajo, un tercer factor, que considera el conjunto de habilidades y capacidades de los trabajadores identificando la educación como un fenómeno de inversión y financiamiento. Esta teoría sostiene que la productividad del trabajador está en función de la educación recibida. La mayor especialización, ya sea a través de la educación formal o de la formación en la empresa, aumenta la productividad y se ve compensada por los salarios más altos. Según esto, la educación pública tiene fundamentalmente funciones de «asignación económica», puesto que asegura la provisión de competencias para un funcionamiento eficiente del mercado laboral. Las calificaciones escolares proporcionan un criterio de «selección personal» a los empresarios. Hay que tener en cuenta que la educación, y fundamentalmente la escuela, tiene efectos «no cognitivos» (el llamado currículum oculto): influye en la actitud y comportamiento de los trabajadores. Según Howard Botwinick:

el libro sobre la teoría del capital humano de Gary Becker inicialmente pareció ser un gran avance repentino, ideológico y

metodológico, para la teoría neoclásica. No solo proporcionaba a los economistas conservadores neoclásicos la oportunidad de realizar algo de su propio trabajo empírico dentro del mercado de trabajo, sino que desarrolló un marco teórico de la elección, que básicamente hacía recaer la responsabilidad de las notorias desigualdades de la distribución del ingreso no en el sistema sino en las propias víctimas. El argumento sostiene que si los trabajadores realmente quieren mejorar su status económico dentro del sistema, todo lo que tienen que hacer es una elección racional para «invertir» en más educación y formación profesional. Esta inversión en capital humano mejoraría su productividad marginal, y los mecanismos de la competencia dentro del mercado de trabajo garantizarían su recompensa correcta. Esto sería claramente decisión suya[33].

El modelo educativo basado en competencias proporciona la concepción y metodologías adecuadas para implantar esta ideología en los sistemas educativos mediante el énfasis en el «emprendimiento». Se trata, evidentemente, de someter la escuela a la lógica estrictamente laboral y asignarle, como única misión, la producción y clasificación de trabajadores adaptables, que ajusten su actitud y su comportamiento a las necesidades de la empresa. Sobre la base de los trabajos de Schultz y Becker, se ha ido desarrollando una nueva teoría del capital humano que extiende sus presupuestos a las necesidades de la economía global y a que tanto individuos como empresas y naciones busquen ventajas competitivas a través de la adaptación permanente de los sistemas educativos a las cambiantes exigencias de la actividad económica. El presupuesto fundamental es considerar que toda actividad humana está basada en el interés económico individual y que todos los ámbitos en los que se desarrolla pueden ser

conceptualizados como mercados competitivos en los que todos los individuos son igual de libres para elegir[34]. Aquí se ve el verdadero papel que cumplen los discursos de la personalización de la enseñanza y del protagonismo del aprendizaje, no nos cansaremos de insistir en ello.

El núcleo de ese tipo de discurso se elaboró en la primera mitad del siglo XX fundamentalmente en los EEUU bajo la bandera del progresismo liberal (recordemos la educación progresiva de Dewey, del que hablaremos más tarde) y, posteriormente, se fue extendiendo a nivel mundial. En esa extensión en la segunda mitad del siglo no es para nada irrelevante la capacidad de influencia que el gobierno americano tiene en la OCDE y otros organismos internacionales. La inspiración utilitarista orientada a la adaptación y socialización de los alumnos recoge las consignas pretendidamente progresistas de «poner al niño en el centro», «adaptar la escuela al niño», «enseñar a los niños, no las disciplinas» o la «pedagogía del interés». Su puesta en práctica en las escuelas americanas provocó una crisis educativa bastante considerable. Hannah Arendt ya advirtió, en su muy recomendable artículo de 1958, La crisis en la educación, que «la cuestión [...] de por qué las normas académicas de la escuela norteamericana media están tan por detrás de las normas medias de todos los países europeos, por desdicha no es meramente que este país sea joven y que no haya llegado aún a la altura de las normas del Viejo Mundo, sino que, por el contrario, este país es en ese campo particular el más “avanzado” y moderno del mundo»[35]. No cabe duda de que el Viejo Mundo se está modernizando a pasos agigantados.

En las décadas de 1940 y 1950 los efectos en términos de desigualdades entre alumnos y centros y el descenso vertiginoso de los niveles académicos eran evidentes. Esto produjo una

degradación de la escuela pública estadounidense y una valorización creciente de las escuelas privadas, más orientadas a las enseñanzas académicas. Las reformas pretendidamente progresistas habían generado una teorización completamente adaptativa y, en el fondo, reaccionaria en el plano social[36]. Esto indica que la legitimación de estas reformas, a través de la teoría del capital humano, y su exportación y aplicación en otros países se hizo con perfecto conocimiento de sus efectos, que, lejos de ser disfunciones del sistema, eran exactamente los que se pretendía conseguir. El niño, puesto en el centro y con la escuela atenta a sus personalísimos intereses, atraviesa un periodo de escolarización mediante el cual se adapta a su entorno inmediato, pero no ha sido instruido en absoluto. Es más, se le ha mantenido en una infancia prolongada artificialmente y se le ha hurtado el acceso a los códigos simbólicos y contenidos culturales heredados que le permitirían el ejercicio de la crítica y la participación racional en el espacio político público. En cambio, su conducta ha sido convenientemente adaptada a las necesidades de la sociedad de consumo y estandarizada en su respuesta a los estímulos de la propaganda tanto política como comercial.

La individualización de las cualificaciones, a través de la evaluación de las competencias básicas (LOE) o clave (LOMCE), identificadas de acuerdo a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, se completa con el control de los efectos no cognitivos que conducen al «éxito» laboral mediante la introducción en el currículo de la inteligencia emocional (IE) teorizada por Goleman, discípulo de McClelland, del que toma el concepto de competencia. Según Goleman, «mientras que la inteligencia emocional determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol y similares, la competencia emocional se refiere a nuestro grado

de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral. El dominio de una determinada competencia emocional, como el servicio a los clientes o el trabajo en equipo, por ejemplo, requiere el desarrollo de algunas de las habilidades subyacentes a los principios fundamentales de la IE»[37]. Toda esta concepción de un nuevo modelo educativo parte de que las competencias no se enseñan, sino que se entrenan, lo cual explica el auge que está experimentando el coaching educativo.

Naturalmente, todo esto requiere una reconversión de los profesores para conseguir que se adapten a la misma lógica. Sobre esta base, en 2008 se puso en marcha el programa TALIS para evaluar al profesorado. En su edición de 2013 explica que «los puntos en los que se apoya el estudio TALIS se refieren a la creación y apoyo de un liderazgo escolar eficaz a la vez que compartido; a las posibilidades que tienen los profesores de una formación inicial y permanente de calidad –entendida como carrera profesional–; a la valoración que la sociedad tiene de los profesores, según su punto de vista; a los procedimientos internos y externos de evaluación; a los diferentes tipos de prácticas docentes; y, finalmente, a la satisfacción y clima escolar de los centros»[38]. En las conclusiones del informe TALIS 2009 se afirma que la educación está todavía lejos de convertirse en una «industria del conocimiento». El «liderazgo escolar» está calcado de las concepciones del liderazgo empresarial y su eficacia residirá en su capacidad para crear las condiciones necesarias para responder a los retos de la «sociedad del conocimiento», es decir, para acompañar la escuela con las necesidades del capitalismo «cognitivo». Esta es la razón principal que justifica el proceso de taylorización burocrática de la enseñanza al que aludíamos anteriormente. El liderazgo consistirá en la gestión

de los centros que permita la aplicación eficaz de las prescripciones de los expertos y su puesta a punto para la competitividad en el mercado educativo. La referencia a la «valoración que la sociedad tiene de los profesores» depende del punto de vista que se privilegie y, según venimos argumentando, se corresponde con la valoración que el mundo empresarial haga respecto a si los profesores adaptan convenientemente su actividad docente a las necesidades del mercado.

EL COGNITIVISMO COMO IDEOLOGÍA

El cognitivismo, como concepción psicológica dominante en sustitución del conductismo, se basa en la concepción del ser humano como procesador de información. Para ello parte de la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora. Se adoptan los programas de una computadora como metáfora del funcionamiento cognitivo humano ya que ambos, mente y computadora, procesan información. Esta concepción es la que está en el origen de las distintas denominaciones que ha ido recibiendo el capitalismo postmoderno en función de las necesidades del marketing político: sociedad de la información, sociedad cognitiva, sociedad del conocimiento o sociedad del aprendizaje. Proporciona, de hecho, el armazón conceptual para las nuevas formas de gobernanza concebidas bajo la «hipótesis cibernética»[39] en las sociedades postindustriales de los países desarrollados. En un artículo titulado «La Ignorancia de la sociedad del conocimiento» Robert Kurz[40] señala que el

concepto de inteligencia que se maneja en la «sociedad del conocimiento» está modelado por la Inteligencia Artificial, es decir, máquinas electrónicas que procesan datos y los almacenan para simular actividades rutinarias del cerebro. La llamada sociedad del conocimiento se revela como sociedad de la información, puesto que reduce el mundo a un cúmulo de informaciones y de procesamiento de datos y trata de ampliar constantemente sus campos de aplicación. A partir de aquí, se ponen en juego dos categorías de conocimiento: conocimiento funcional, reservado a la élite tecnológica que diseña y mantiene en funcionamiento los sistemas, y conocimiento de señales, que es competencia de las máquinas y de sus usuarios. Tanto unas como otros «tienen que reaccionar automáticamente a determinadas informaciones o estímulos. No necesitan saber cómo funcionan las cosas; solo necesitan procesar los datos “correctamente”». La base le proporciona la informática, el trabajo por secuencias funcionales permite programar el comportamiento, tanto de máquinas como de humanos, a través de procesos descriptibles y mecánicamente reejecutables, mediante secuencias de señales (algoritmos). Kurz recuerda que ya en los años cincuenta Henri Lefebvre escribía en su Crítica de la vida cotidiana: «Se adquiere un “conocimiento”. ¿Pero en qué consiste este exactamente? No es ni el conocimiento (Kenntnis) real o aquel adquirido por procesos de reflexión (Erkenntnis), ni un poder sobre las cosas observadas, ni, por último, la participación real en los acontecimientos. Es una nueva forma de observar: un mirar social sobre el retrato de las cosas, pero reducido a la pérdida de los sentidos, al mantenimiento de una falsa conciencia y a la adquisición de un pseudoconocimiento sin ninguna participación propia...». Aquí encaja a la perfección el lema esgrimido por buena parte de los ideólogos de la «nueva

educación» que no se cansan de repetir que la escuela debe enseñar «menos conocimientos y más competencias». Ahora bien, esto significa que el alumno no debe aprender nada concreto, sino centrarse en «aprender a aprender», sintagma absurdo, vacío y puramente formal del que viven la mayoría de los tecnócratas disfrazados de pedagogos. Cualquier persona sensata entiende que «aprender» es siempre aprender «algo» (matemáticas, historia, literatura, filosofía, bailes regionales...). Con el mantra del aprender a aprender lo que se pretende, en realidad, es que la enseñanza, que siempre lo es de algún contenido, se convierta en una especie de «condicionamiento operante cognitivo» para el adiestramiento permanente de la mano de obra.

Al final del capítulo dedicado a las metodologías salvíficas hablaremos del papel del coaching y el pensamiento positivo en todo este entramado. Lo que aquí nos interesa es ver cómo, en este terreno, el papel de determinadas ciencias, en este caso la psicología cognitiva y la neurociencia, se aproxima más al de técnicas de control social que al de verdaderas ciencias. La metáfora de la computadora a la hora de estudiar los procesos de adquisición de conocimiento y sus efectos sobre la conducta y la acción introduce el riesgo de un peligrosísimo reduccionismo. En efecto, confundir el conocimiento reflexivo con el mero procesamiento de información o, si se prefiere, identificar el pensamiento crítico con una especie de navegación por una base de datos, lleva a creer que basta con tener la información al alcance para poder sacarle partido, aunque se carezca de criterio alguno para poder seleccionar la información relevante. Gracias a esta creencia tan extendida hemos tenido que escuchar en distintos foros educativos disparates como que, puesto que los conocimientos (nótese la confusión entre conocimiento e información) ya están en

internet, lo que hay que hacer con los alumnos es trabajar las emociones y enseñarles a pensar y ser creativos. Alguien llegó a decir incluso, en el curso del debate, que era absurdo explicar en la escuela el reinado de los Reyes Católicos porque para eso ya tenían la serie de TVE, Isabel. Desconocemos cómo se puede pensar nada si se carece de conocimientos bien asimilados, ni cómo se puede formar un criterio de selección de la información sin esos mismos conocimientos. Como cualquier profesor sensato sabe, un alumno que se enfrente a la elaboración de un trabajo sobre algún tema, si no ha asimilado al menos los conocimientos y datos básicos, se limitará a un ejercicio de corta y pega más o menos bien disimulado, pero no habrá aprendido nada más allá del uso acéfalo de Google y de cuán útil es para aprovecharse de lo que han escrito otros sin tener que tomarse la molestia de pensar sobre el tema del trabajo. Ni mucho menos habrá aprendido a aprender. En este sentido, la hipótesis cognitivista se revela como una pieza clave para colaborar en el mito, política y económicamente muy eficaz, del papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el terreno educativo. No se trata tanto de que los alumnos aprendan como de que sean eficientemente programados para la eficiencia socioeconómica en términos de empleabilidad.

EL MERCADO DE TRABAJO

En las condiciones actuales de permanente innovación tecnológica, el mercado laboral tiende a polarizarse. El desarrollo de la informática, la robotización y la cibernética

hace que los puestos de trabajo aumenten en sectores que requieren una alta cualificación y, más todavía, en sectores que solo requieren una baja cualificación. Según la OCDE:

hay indicios de una tendencia hacia el aumento de la polarización de competencias: se necesitan trabajadores altamente calificados para labores relacionadas con la tecnología; se contratan trabajadores menos calificados para la prestación de servicios que no pueden automatizarse, digitalizarse o subcontratarse, tales como el cuidado de otras personas; se sustituyen las competencias medias por robots inteligentes[41].

Los empresarios llevan mucho tiempo quejándose de que les resulta muy difícil encontrar el perfil de trabajador que necesitan, por lo que reclaman insistentemente que el sistema educativo se ajuste a las necesidades del mercado laboral. Esto se expresa, de acuerdo con los supuestos de la teoría del capital humano, en términos de oferta y demanda de competencias. La patronal lamenta la «escasez de competencias» disponibles, debida fundamentalmente a cambios en la demanda (lo que las empresas necesitan), lo cual tiene efectos negativos para la economía ya que

puede afectar el crecimiento por sus efectos adversos sobre la productividad de la mano de obra. La escasez aumenta el costo de contratación por trabajador especializado, lo que ocasiona que las empresas empleen trabajadores menos productivos y menos calificados en su lugar. La escasez también puede poner a los trabajadores en una posición de negociación más sólida para pedir ritmos laborales más cómodos[42].

El mercado laboral se entiende ahora como un mercado de competencias, por lo que los sistemas educativos se entienden como proveedores de esa mercancía, de ahí que tengan que adaptarse a las leyes de la oferta y la demanda. Como vemos, para los empresarios los sistemas educativos sirven para extender una gama de competencias a toda la población de manera que no haya que pagar por ellas y se puedan mantener los salarios convenientemente bajos. Entendido esto, y teniendo en cuenta la tendencia a la polarización, podemos deducir cómo habrá que configurar la «industria del conocimiento». Se necesitarán «polos de excelencia», encargados de satisfacer la demanda de mano de obra altamente cualificada, por un lado. Por el otro, simplemente bastará con una masa de población adiestrada en una serie de competencias «básicas» y genéricas, que les permitan a lo largo de toda su vida irse adaptando a las demandas del mercado en distintos puestos, fundamentalmente del sector servicios (camareros, reponedores, azafatas, limpiadores...). Para esto no hacen falta conocimientos, sino una gama de «habilidades sociales» y de capacidades comunicativas que les permitan interactuar de manera eficiente con el entorno. Es esta circunstancia la que permite comprender la razón de ciertas directrices transmitidas a través de la inspección educativa respecto a no tener demasiado en cuenta, en las asignaturas ajenas a los departamentos de Lengua y Literatura, los errores gramaticales y ortográficos porque, literalmente, «lo importante es que se comuniquen».

La revolución de la microelectrónica y el advenimiento de la fase cibernética del capitalismo ha provocado la separación creciente entre la producción de riqueza y el trabajo humano. Este deviene cada vez más superfluo por efecto de la robotización y el tratamiento informatizado de la

información[43]. El efecto principal, en sociedades dominadas por el culto al trabajo y la lógica social-darwinista liberal, es que una porción cada vez mayor de la humanidad sencillamente sobra. La premisa para los amos de la economía es que, en este siglo, dos décimas partes de la población activa mundial serán suficientes para mantener la actividad económica global. El ya mencionado Robert Kurz, junto con el grupo Krisis, comienza con estas palabras su Manifiesto contra el trabajo[44]: «Un cadáver recorre la sociedad, el cadáver del trabajo». Si el trabajo se convierte en algo cada vez más escaso, entonces la exclusión social se convierte en el destino del 80 por 100 de la humanidad, convertida ahora en un residuo de la economía, ya que nunca constituirá un mercado rentable. La mercancía que puede vender, su propia fuerza de trabajo, es cada vez más innecesaria. El neoliberalismo se configura como un apartheid social. Esto plantea problemas desde el punto de vista político para mantener la gobernabilidad, y requiere transformaciones en el papel del Estado y en los fines que se asignan a la escuela. Estas transformaciones se han conceptualizado como el tránsito del gobierno a la gobernanza.

EL NUEVO ROL DEL ESTADO

En contra de lo que mucha gente cree, el neoliberalismo necesita un Estado fuerte. La retirada de este último en la prestación de lo que hasta ahora se consideraban servicios públicos irrenunciables no significa que su papel sea menor, sino que sufre una transformación para adaptarse al marco establecido por la teoría neoliberal y las circunstancias

derivadas de la globalización del libre mercado. Ya hemos visto, en el apartado dedicado a las reformas estructurales, que la aplicación de las políticas de ajuste económico requiere un fortalecimiento del poder ejecutivo en detrimento del control judicial y parlamentario. El papel del Estado es esencial para la creación y mantenimiento de las condiciones necesarias para el despliegue del mercado libre en todos los ámbitos posibles y para la prevención y control de las turbulencias sociales que el propio funcionamiento del mercado desregulado genera. Hay, pues, un intervencionismo del Estado en la economía, pero siempre a favor del mercado. Esto significa que el Estado se desprende de muchas de sus obligaciones tradicionales y traslada su gestión a agentes económicos privados, manteniendo solo el control legislativo que establece el marco de acción de estos (leyes de unidad de mercado, etc.) y las funciones de orden público. La conocida como «nueva gestión pública» es inseparable de la privatización y de la cesión de soberanía a estructuras supranacionales, mucho más libres del control democrático y más aptas, por tanto, para mantener la gobernabilidad del sistema según los parámetros neoliberales.

En el terreno educativo esto se traduce en la creación de los cuasi-mercados educativos. Se produce un doble movimiento, por un lado de centralización y control férreo del currículo y la evaluación, por otro, de descentralización de la gestión administrativa y económica de los establecimientos docentes, con el fin de promover la competencia entre ellos. El sometimiento de los sistemas educativos a las leyes de la competencia mercantil debe ir acompañado de pruebas estandarizadas que permitan hacer clasificaciones en cuanto a la eficiencia de los centros y proporcionar así información a los consumidores que les permita elegir racionalmente la inversión educativa que quieren realizar. En realidad, la función del

Estado es, en este contexto, la evaluación estratégica del sistema educativo a partir del marco que establece la «nueva gestión pública», que importa los modelos de gestión del mundo empresarial. El acento se pone ahora en los resultados y no tanto en el modo de conseguirlos. Según la OCDE las estructuras y prácticas estatales estaban «excesivamente centralizadas, eran inflexibles, estaban vinculadas a las normas y hacían hincapié en el procedimiento en lugar de los resultados»[45]. Se genera entonces el discurso de la «autonomía de los centros»[46] junto con el de la «calidad», lo que permite externalizar costes y optimizar el rendimiento económico. Teniendo en cuenta lo dicho sobre el futuro del trabajo, se comprenderá que los parámetros para entender las implicaciones de este planteamiento tienen que ver con el doble objetivo de adaptar a la población a las exigencias de flexibilidad e incertidumbre, por un lado, y de garantizar la gobernabilidad manejando la frustración a la que inevitablemente se verá abocada la mayoría de la población, por otro. En ambos cometidos el papel de los medios de comunicación es esencial. Para el primero de ellos son imprescindibles las campañas de propaganda que generen el estado de opinión adecuado y para el segundo se trata de ofrecer el entretenimiento embrutecedor necesario para distraer a las víctimas del sistema de las cuestiones esenciales mediante su ocultamiento espectacular. Esto fue descarnadamente planteado por Zbigniew Brzezinski (uno de los fundadores de la Comisión Trilateral y consejero de Jimmy Carter) en una reunión organizada por la fundación Gorbachov que tuvo lugar en el Hotel Fairmont de San Francisco en 1995. En ella, quinientos representantes del mundo de la política, la economía y la ciencia, autoconsiderados la élite mundial, intercambiaron impresiones sobre el rumbo de la nueva civilización neoliberal.

El problema era qué hacer con las sobrantes cuatro quintas partes de la humanidad para mantener su gobernabilidad (es decir, su sometimiento voluntario a la lógica que ya había programado su obsolescencia económica). La solución propuesta por Brzezinski, y que se impuso finalmente, fue el tittytainment (palabro que podría traducirse como «entetanimiento» o «tetatenimient»), definido como «un cóctel de entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permitiera mantener de buen humor a la población frustrada del planeta»[47]. Obviamente, la eficacia del tittytainment debería ser reforzada en la escuela por todos los medios posibles, empezando por el empobrecimiento del lenguaje y la penetración de metodologías próximas a la terapia psicológica (como, por ejemplo, la Programación neurolingüística o PNL).

Según la lógica liberal, el Estado ya no es el garante de determinados derechos fundamentales, como la educación, que se entiende ahora como un bien de consumo que debe, consecuentemente, ser provisto por el mercado. En el fondo, se trata de transformar la única institución política que podría ofrecer algo de protección contra el salvajismo mercantilizador en un potenciador del mismo. Ahora es el Estado, sometido a las directrices de la «internacional capitalista», el que sopla «la potente fragua» que ha de forjar al hombre nuevo que demandan los mercados. El concepto mismo de «Estado de Derecho» queda completamente pervertido, puesto que, en realidad, el único derecho que se reconoce es el de «trabajar (si se puede) y soñar muy fuerte (quizá con un trabajo precario y un salario miserable)» en la jungla competitiva del mercado. Una jungla en proceso de extenderse a todos los órdenes de la existencia. El Estado fuerte requerido por los postulados liberales de la competencia debe estar controlado por unas élites protegidas de la influencia de la opinión pública o,

cuando la tecnología y la innovación educativa lo permitan (y desde la aparición de los mass media y las TIC lo permiten cada vez más intensamente), capaces de conformar esa misma opinión pública, concebida como «rebaño inculto» al que hay que pastorear, según sus concepciones e intereses, que configuran la hegemonía al presentar lo beneficioso para ellas como «lo bueno» para la sociedad en su conjunto.

En los orígenes mismos de esa resurrección del pensamiento económico liberal, tras el fracaso del puro y simple *laissez faire*, que es el neoliberalismo encontramos las ideas fuerza que acabarían imponiéndose en la década de 1970 en sustitución del keynesianismo. Se suele citar el coloquio Walter Lippmann, celebrado en París en 1938, como el punto de partida del rearme teórico e ideológico del liberalismo, que tuvo su continuidad con la creación de la Sociedad Mont Pelerin en 1947, a iniciativa de F. Hayek. En estos auténticos think tanks del neoliberalismo se diseñaron las bases teóricas de las políticas que llevamos varias décadas sufriendo. Veamos lo que decía el propio W. Lippmann, a finales de los años treinta, a partir de la constatación de la situación de «revolución permanente» del orden económico en que consiste el capitalismo y a la que la vida individual y social debe imperativamente adaptarse:

La falta de adaptación se debe al hecho de que se ha producido una revolución en el modo de producción. Como esta revolución tiene lugar en hombres que han heredado un género de vida enteramente distinto, el reajuste necesario debe extenderse a todo el orden social por entero. Casi con toda seguridad, debe proseguir tanto como lo haga la propia revolución industrial. No puede haber un momento en el que el «orden nuevo» esté realizado. Debido a la naturaleza de las

cosas, una economía dinámica debe alojarse necesariamente en un orden social progresista. [...] Los verdaderos problemas de las sociedades modernas se plantean sobre todo allí donde el orden social no es compatible con las necesidades de la división del trabajo. Una revisión de los problemas actuales no sería más que un catálogo de tales incompatibilidades. El catálogo empezaría por lo heredado, enumeraría todas las costumbres, las leyes, las instituciones y las políticas y solo se completaría después de haber tratado la noción que tiene el hombre de su destino en la Tierra, de sus ideas acerca de su alma y la de todos los otros hombres. Porque todo conflicto entre la herencia social y la forma en que los hombres deben ganarse la vida acarrea necesariamente un desorden en sus asuntos y la división en sus espíritus. Cuando la herencia social y la economía no forman un todo homogéneo hay necesariamente una revuelta contra el mundo o una renuncia al mundo. [Énfasis nuestro.]

Esta necesidad de adaptación al orden económico presupone la incuestionabilidad del mismo, por lo que no cabe pretender conservar ningún tipo de costumbre, ley, institución o política si se revela como incompatible con «las necesidades de la división del trabajo», elevadas a la categoría de leyes de la naturaleza. Solo existe un Dios, que es el Mercado, y los economistas liberales son sus profetas, que predicán incansables su evangelio para llevar a cabo su propia «revuelta contra el mundo». El poder político tiene que someterse a los dictados de la nueva divinidad, atento a sus señales. La alianza entre el trono y el altar, propia del Antiguo Régimen, se transmuta en la alianza entre el gobierno, que debe mantener apariencias democráticas, y la bolsa. Todo debe ser adaptado a la nueva teología del cambio perpetuo, hasta modificar por

completo la concepción misma del hombre. Se necesita un «hombre nuevo», desprendido de cualquier característica antropológica (costumbre, ley, institución...) capaz de proporcionar cierta estabilidad o tranquilidad, pues todo lo que implique quietud es un pecado para el nuevo Dios de la «destrucción creadora» perpetua. Como siempre que se postula un «hombre nuevo» el problema de su advenimiento se convierte en un problema educativo:

Educar a grandes masas, equipar a los hombres para una vida en la que deben especializarse aun permaneciendo capaces de cambiar de especialidad, he aquí un inmenso problema no resuelto. La economía de la división del trabajo exige que estos problemas [...] de educación sean efectivamente resueltos[48].

La resolución de estos problemas, obviamente, tendrá que contar con los especialistas adecuados. Los pedagogos se emplearon a fondo y dieron con la solución: había que aprender a aprender, adaptarse a la sociedad cambiante y gestionar adecuadamente las emociones. A lo mejor hay quien piense que todo este programa político, una inquietante ingeniería de la condición humana, es una monumental insensatez. Podría pensarse, de manera ciertamente herética, que si el problema es que la herencia social y la economía deben formar un todo homogéneo lo que hay que adaptar, más que nada, es la economía y no al revés. Desde luego hay que estar muy desquiciado para creer que la economía debería estar al servicio del hombre, cuando todo el mundo sabe que el hombre está hecho para servir al Mercado y aumentar su gloria (beneficios empresariales, para los más prosaicos). O, a lo mejor, no es cuestión de que quien así piense sea un hereje desquiciado (a veces se les llama también, en algunos círculos, «comunistas» o

«marxistas» y no falta quien dulcifica estos epítetos tan blasfemos con un piadoso «de mierda») sino simplemente alguien que se ha tomado en serio la herencia de la Ilustración y cosas tan poco relevantes como los derechos humanos. La situación actual, como materialización del «orden nuevo» neoliberal pensado por Lippmann (y otros) parece exigir un replanteamiento profundo de las premisas de la izquierda. El neoliberalismo se nos presenta, a la luz de estos textos, como una doctrina revolucionaria en lo antropológico, reformista en lo institucional y conservadora en lo económico. Tal vez, solo tal vez, a la izquierda le toque en estos tiempos (como ha sugerido en varias ocasiones Santiago Alba Rico) comprender que tiene que ser un poco conservadora en lo antropológico para poder ser revolucionaria en lo económico. Ya decía Chesterton que el pueblo tiene que ser conservador, al menos lo suficiente como para conservar alguna razón para rebelarse.

Quizá los textos de Lippmann ofrezcan algunas claves para comprender por qué muchas personas, organizaciones sindicales y partidos políticos, que dicen estar en contra de las políticas neoliberales e, incluso, ser anticapitalistas, asumen sin rechistar el discurso pedagógico que sirve de vehículo para materializar las orientaciones que acabamos de ver en los sistemas educativos de los diferentes países. En efecto, los pedagogos prestaron gustosamente su ayuda para presentar esta descarnada reconversión mercantil del sistema educativo en su conjunto como una revolución educativa muy progresista que nos llevaría a la arcadia feliz de la educación personalizada. Las estructuras académicas eran demasiado rígidas, muy poco aptas para los imperativos de adaptabilidad permanente y, por tanto, culpables de entorpecer el espíritu emprendedor que se requiere. Lo que las empresas necesitan es «flexibilidad» y «automotivación», y la jerga de los pedagogos era

especialmente apta para revestir estos temibles términos de apariencia progresista, izquierdista y antiautoritaria. Había que estigmatizar las rigurosas distinciones de la comunidad científica y académica, el maldito academicismo, y sustituirlas por la «formación continua», «flexible», «transversal» y «emocional» de un profesional permanentemente adaptable y reciclable, capaz de estar en todo momento preparado y dispuesto para responder a las necesidades de un mercado laboral cada vez más caracterizado por la incertidumbre y la precariedad. Los científicos y los profesores ya no sirven para formar al profesional que demandan las empresas, hacen falta entrenadores: una legión de psicólogos, pedagogos y coaches educativos, especialistas en adiestrar al personal para la montaña rusa de un mercado laboral vertiginoso, que se valgan de un cuerpo de «técnicos educativos», ya no profesores, capaces de aplicar eficientemente sus orientaciones y metodologías para el procesamiento industrial del capital humano durante el periodo de escolarización obligatoria. Vamos a intentar arrojar alguna luz sobre las causas por las que, en este terreno como en muchos otros, buena parte de la izquierda que se quiere pensar como rupturista lleva varias décadas en la inopia más absoluta.

[1] La mayor parte de los documentos citados y referencias de este capítulo se pueden encontrar reunidos en la página <<https://sites.google.com/site/educacionfilosofiaacontrapelo/home/educacion>>.

[2] Cfr. Nico Hirt, Los tres ejes de la mercantilización escolar, en <<http://www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf>>.

[3] No negaremos que de hecho hay profesores que se ajustan a esta imagen, pero, como siempre, las generalizaciones suelen ser tremendamente injustas. La experiencia que tenemos

en años de docencia en distintos institutos de varias comunidades autónomas nos invita a pensar que se trata de una minoría. Lo que nos hemos encontrado, más bien mayoritariamente, es a personas muy comprometidas con su trabajo y sinceramente preocupadas por la formación de sus alumnos, muchas veces en unas condiciones materiales ciertamente difíciles. Resulta mezquino y miserable extender esa imagen de vagos, incompetentes y privilegiados con el único propósito de atacar a la idea misma de que los profesores deban ser funcionarios y, con ello, a la escuela pública. A esta labor se ha dedicado con fervor, entre otros, Mariano Fernández Enguita.

[4] Así se nos dijo, con total tranquilidad, en un curso sobre «Programación por competencias» del Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-la Mancha, mientras se nos presentaba como muy innovador el kafkiano sistema de evaluación que impone la LOMCE.

[5] Esta es una de las claves para entender en su justa medida la reforma que inició el régimen franquista con la LGE. Aunque los especialistas coinciden en que era una ley muy bien hecha desde el punto de vista técnico, no puede olvidarse que su elaboración contó con el asesoramiento de la OCDE y la financiación del Banco Mundial, bajo la premisa de potenciar la Formación Profesional, premisa que se ha mantenido e incluso intensificado en las reformas posteriores. Fue esta ley la que comenzó a introducir la retórica ambigua de la «democratización» de la enseñanza y de la «personalización» de la educación.

[6] E. Fauré (dir.), Aprender a ser. La educación del futuro, Madrid, Alianza/UNESCO, 1973; disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>>.

[7] Ibid., p. 36.

[8] A este respecto la definición que dio Isaac Asimov es exacta: «El antiintelectualismo es el culto a la ignorancia. Ha sido una constante en nuestra historia política y cultural, promovida por la falsa idea de que la democracia consiste en que “mi ignorancia es tan válida como tu conocimiento”».

[9] Ibid., p. 37.

[10] Ese era el sentido que se recogía en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1793 cuando en su artículo 22 decía: «La educación es necesidad de todos. La sociedad debe esforzarse al máximo para favorecer el progreso de la razón pública, y poner la educación pública al alcance de todos los ciudadanos» (énfasis nuestro).

[11] Solemos citar la conocida frase de Voltaire: «La razón es aquello en lo que los seres humanos se ponen de acuerdo cuando están tranquilos».

[12] Ibid., p. 43.

[13] La innovación pretende adaptar al hombre al ritmo de cambio tecnológico produciendo una nueva subjetividad que, como ya hemos apuntado, adquiere la figura del emprendedor como hombre nuevo. En el informe que comentamos ahora esto aparece revestido de un falaz humanismo: «Si es verdad que los medios de la tecnología –y muy especialmente las máquinas de operaciones mentales– representan para el cerebro humano el equivalente de lo que habría podido ser obtenido por una mutación biogenética, es necesario que el hombre nuevo esté en condiciones de establecer un equilibrio entre sus capacidades ampliadas de comprensión y de poder, y su contrapartida potencial de orden de carácter afectivo y moral. No basta reunir el homo sapiens y el homo faber, es preciso además que se sienta en armonía con los demás y consigo mismo: homo concors» (p. 45). Nuestro apócrifo Antonio García Banderas podría ser un buen ejemplo de este homo concors capaz de

trabajar en equipo (armonía con los demás) y estar siempre motivado (armonía consigo mismo) y reconciliado con la visión del mundo de Kit Happy Energy.

[14] Prioridades y estrategias para la educación, Washington D.C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996, p. 1 (énfasis nuestro); disponible en <<http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>.

[15] Cfr. S. J. Ball y D. Youdell, Privatización encubierta en la educación pública, Bruselas, Internacional de la Educación, 2007; disponible en <http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>.

[16] El reduccionismo mercantilizador que conduce a limitar la función de la Escuela a la producción de «conocimiento» y «espíritu crítico» en el restringido sentido que le dan a estos términos los poderes económicos que dominan el mundo hacen que la crisis de la educación moderna se exprese en términos de extensión políticamente inducida de la ignorancia. Jean-Claude Michèa hace, a este respecto, la siguiente observación: «Entendemos por “progreso de la ignorancia” no tanto la desaparición de los conocimientos indispensables en el sentido denunciado habitualmente (y, muy a menudo, de forma justificada), sino el declive constante de la inteligencia crítica; esto es, la aptitud fundamental del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral. Ambos aspectos no son completamente independientes, en la medida en que ejercer el juicio crítico exige bases culturales mínimas, empezando por la capacidad de argumentar y el dominio de las exigencias lingüísticas elementales que toda “neolengua” está destinada a destruir. Sin

embargo, es necesario diferenciar uno y otro tipo de ignorancia, puesto que la experiencia cotidiana nos muestra que un individuo puede saberlo todo y no entender nada»; J.-C. Michéa, La escuela de la ignorancia, Madrid, Acuarela, 2002, pp. 14-15.

[17] OMC / Consejo del comercio de servicios, Servicios de Enseñanza. Notas de antecedentes de la Secretaría, 1 de abril de 2010, p. 4. En <https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE_Search/DDFDocuments/79546/S/S/C/W313.pdf>.

[18] Véase nota 50 del capítulo II.

[19] CERI, Human Capital Investment [Inversión en el Capital Humano], París, OCDE, 1998.

[20] Libro Blanco. Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI, Luxemburgo, Oficina de publicaciones de las comunidades europeas, 1993, p. 130.

[21] Ibid.

[22] Byung-Chul Han, Psicopolítica, Barcelona, Herder, 2014, pp. 11-12 y 13.

[23] Libro Blanco. Crecimiento, competitividad y empleo, cit., p. 131. Énfasis en el original.

[24] Ibid., p. 132. Énfasis en el original.

[25] Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva, Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, p. 2. Énfasis en el original.

[26] Ibid., p. 33. Énfasis en el original.

[27] En este punto conviene alertar sobre la postura de ciertos sindicatos, que insistiendo en considerarse como «sindicatos de clase», sin embargo apoyan en sus documentos las estrategias europeas de educación y formación de la UE. Véase, por ejemplo, lo que dice CCOO en un documento relativo al derecho a la educación: «Compartimos la estrategia

europea en lo que respecta a educación y formación pero exigimos el establecimiento de instrumentos y mecanismos que garanticen su desarrollo y su viabilidad. Debe existir una alianza clara y expresa de los estados miembros y un compromiso real y vinculante, no solo en los objetivos que se marquen, sino en la creación y el mantenimiento de las condiciones necesarias para avanzar en ellos teniendo en cuenta el punto de partida de cada país, analizando su situación real y su capacidad y creando los instrumentos de compensación necesarios que eviten un desarrollo a varias velocidades. En este contexto, determinados compromisos educativos, al menos los más básicos, deberían desarrollarse al amparo de Directivas y no únicamente recomendaciones» (en <<http://laeducacionquequeremos.es/derecho-a-la-educacion/>>).

¿Es que un sindicato de clase tiene como misión apoyar las estrategias que conducen a su propia desaparición como tal? Este es uno de los perversos efectos de la confusión que estamos intentando contribuir a esclarecer con este libro.

[28] Ch. Laval, La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública, Barcelona, Paidós, 2004, p. 51.

[29] Se puede encontrar en <<http://www.oecd.org/dev/1919084.pdf>> (inglés) y en <<https://www.oecd.org/fr/dev/1919068.pdf>> (francés). Las citas traducidas están tomadas, con alguna mínima modificación de la traducción, de <<http://verba-volant.info/es/la-situacion-actual-en-grecia-descrita-en-un-informe-de-la-ocde-de-1996/>>.

[30] S. Huntington, M. Crozier y J. Watanuki, The crisis of democracy. Report on the governability of democracies to the Trilateral Comission, Nueva York, New York University Press, 1975. Fundada por iniciativa de David Rockefeller en 1973, la Comisión Trilateral es una organización privada encargada de

promover las ideas y políticas funcionales a los amos del capitalismo mundial.

[31] La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo, OCDE, 2006, p. 4.

[32] J. A. Marina, Despertad al diplodocus, Barcelona, Ariel, 2015, p. 15. El subtítulo de este infame panfleto neoliberal es «una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás». Nos vamos haciendo ya una idea de a favor de quién va a producirse esa transformación y quiénes son los instigadores de la «conspiración». Basta con constatar los vínculos de este sujeto, perpetrador del Libro Blanco de la profesión docente a instancias del Partido Popular, con la fundación Trilema (cuya presidenta, Carmen Pellicer, es coautora del engendro), una organización que gestiona colegios religiosos concertados (véase <<http://www.xarxatic.com/quien-esta-tras-el-libro-blanco-de-la-funcion-docente/>>). Es ciertamente inquietante el prestigio que tiene este auténtico sofista entre mucha gente de izquierdas.

[33] H. Botwinick, Persistent Inequalities. Wage Disparity under Capitalist Competition, New Jersey, Princeton University Press, 1993. Citado en Myrna Alonzo Calles, Crítica a la teoría del capital humano, ponencia presentada en las V Jornadas de economía crítica, Santiago de Compostela, mayo de 1996.

[34] Cfr. F. Rizvi y B. Lingard, Políticas educativas en un mundo globalizado, Madrid, Morata, 2013, pp. 110 y ss.

[35] En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Península, 2016, p. 276.

[36] En este mismo sentido recordamos unas declaraciones de Julio Anguita, quien, en una entrevista concedida al diario El Mundo (21 de febrero de 2016), decía: «El progre es el caballo de Troya del pensamiento conservador económico. Acepta el capitalismo, siempre que presente otra cara. Los

progres han degradado la palabra progresista, que significaba luchar por la libertad, hasta convertirla en algo francamente deleznable».

[37] D. Goleman, Inteligencia emocional, Barcelona, Kairós, 2013, p. 19.

[38] TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), 2014. p. 5; disponible en <https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf>.

[39] «Así como la economía política produjo un homo economicus, manejable dentro del marco de los estados industrializados, la cibernética está produciendo su propia humanidad. Una humanidad transparente, vaciada por efecto de los propios flujos que la atraviesan, electrificada y conectada al mundo a través de la información y el creciente número de aparatos que la difunden. Se trata de una humanidad inseparable de su propio entorno tecnológico, puesto que este la constituye y, por tanto, la maneja. Tal es el objeto actual del gobierno: ya no el ser humano y sus intereses, sino su «entorno social». Un entorno cuyo modelo es la smart city («ciudad inteligente»). Smart ya que, mediante sus miles de sensores, produce información cuyo procesamiento en tiempo real hace posible la autogestión. Smart, en fin, puesto que produce y es producida por habitantes smart. La economía política solía reinar sobre las personas dejándolas libres para perseguir sus propios intereses; la cibernética, en cambio, las controla al otorgarles la libertad de comunicarse», Comité invisible, «Fuck Off Google», en Tiqqun, La hipótesis cibernética, cit., pp. 41-42.

[40] <http://www.peri.net.ni/pdf/01/Kurz_conocimiento.pdf>.

[41] Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de

competencias, Madrid, OCDE/Santillana, 2013, p. 21.

[42] Ibid.

[43] <http://www.eldiario.es/theguardian/confien-tecnologia-llevando-empleos-media_0_489951762.html>.

[44] <<http://www.krisis.org/1999/manifiesto-contr-el-trabajo/>>.

[45] Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries, París, OCDE, 1995, p. 7.

[46] Es significativo que muchos pedagogos hayan aceptado el juego, pretendiendo que de lo que se trata es de «autonomía pedagógica» de los centros. La sustitución de la defensa de la libertad de cátedra por la de la autonomía pedagógica no es nada inocente. Pero sobre esto nos extenderemos más adelante.

[47] Cfr. H. P. Martin y H. Schumann, La trampa de la globalización, Madrid, Taurus, 1998.

[48] W. Lippmann, La cité libre [The good society], París, Librairie de Médicis, 1938. Las citas están tomadas de Ch. Laval y P. Dardot, La nueva razón del mundo, cit. pp. 87-89.

CAPÍTULO IV

El papel de las «ciencias de la educación» en la estafa educativa

El éxito económico del ajuste estructural depende de la posibilidad de su aplicación política.

Christian Morrisson

Cada mecanismo de poder establecido a lo largo de la Historia tiende a diseñar el sistema educativo (político) adecuado al tipo de ciudadanía que quiere producir[1].

José Sánchez Tortosa

LA RAZÓN DE SER DE LA ESCUELA PÚBLICA

La escuela pública tiene el cometido de formar a los futuros ciudadanos y futuros trabajadores conforme a las «necesidades sociales del momento». Actualmente, este es un planteamiento defendido por la izquierda, por la derecha, por los sindicatos y por la patronal. En general, parece haber un acuerdo tácito respecto de lo que es y debe hacer la escuela pública.

En primer lugar, debe disculparse históricamente por ser un «aparato ideológico del Estado»: por ser el lugar en el que, sean cuales sean las condiciones materiales bajo las que se enseña y

se aprende, se va a reproducir la ideología dominante y los intereses corporativos hegemónicos. Este es el error más grave de la izquierda althusseriana y de la sociología francesa de Bourdieu y Passeron, entre otros: la sobrevaloración del grado de penetración de las relaciones estrictamente capitalistas en la sociedad y sus instituciones, en especial las educativas (acompañada en muchas ocasiones de la asunción de que cualquier configuración histórica de izquierdas es, por naturaleza, productora de totalitarismo y adoctrinamiento), en lugar de plantearse que la Historia ofrece planteamientos ilustrados que permitirían la construcción de una escuela pública que genere verdaderos ciudadanos libres y no esclavos al servicio de intereses corporativos nada democráticos. Las obras de Kant y Condorcet son un claro ejemplo de planteamientos que llevarían a la «escuela única»[2], tradicionalmente reivindicada por los partidos y movimientos de izquierdas. Esta se presenta como el lugar de la «comprensividad (todos los conocimientos para todos en un sistema único), que es lo que se supone que sucede en el espacio educativo cuando se ha hecho extensiva la educación básica a toda la población, de modo que todos los conocimientos que antes recibía una minoría se encuentran al alcance de todos los ciudadanos en un sistema educativo que debería ser único para cumplir con ese cometido universal e igualitario»[3]. Este planteamiento claro, de izquierdas donde los haya, ha sido redefinido por la progresía europea según parámetros pedagógicos, destruyendo la base de la igualdad que no puede ser otra cosa que el conocimiento. La izquierda ha desechado esta posibilidad apostando por la escuela lúdica basura, por la escuela de la ignorancia, «sustituyendo la igualdad formal de los derechos por la ideología de la igualdad de oportunidades, es decir, haciendo creer que hay una

pedagogía que podría permitir hacer individuos iguales, [de forma que] se enmascaran en realidad las raíces de la desigualdad social, las relaciones de propiedad y, al encargar a la escuela una misión imposible, se crean al mismo tiempo las condiciones para cuestionarla»[4]. Precisamente, este cuestionamiento constante es el que genera la necesidad de reforma permanente de los sistemas escolares y el que facilita la introducción de los discursos tecnocráticos y las orientaciones políticas neoliberales (de derechas y de izquierdas).

Asumiendo el primer error y, en consecuencia, la destrucción del conocimiento, se defiende, en segundo lugar, que en la escuela debe construirse el currículo (qué se enseña, cómo y quién) contra hegemónicamente y de forma democrática en función de los intereses de los alumnos, de la comunidad educativa y de los diferentes agentes sociales de forma que el aprendizaje sea significativo, no académico o libresco, y que se ajuste a las necesidades de la sociedad (algo en sí problemático, pues la inclusión de intereses puede ser más indiscriminada que democrática y más representativa o menos de lo que puede ser bueno para todos).

Estos dos planteamientos siempre vienen acompañados de una justificación que es un verdadero ejercicio de sofística: la necesidad de reformar un aprendizaje esencialmente memorístico (que es en lo que, parece ser, se basa la llamada escuela tradicional). Matizando posturas como la de Ricardo Moreno Castillo, autor del Panfleto antipedagógico, que reivindica el ejercicio de la memoria y la impartición de contenidos sin más contra la intromisión de la pedagogía, es necesario afirmar lo que es evidente para todo docente que valore, no solo su profesión, sino al alumno que tiene enfrente: efectivamente, se puede elaborar un currículo racional, en el

que los especialistas deben tener la potestad de seleccionar los contenidos que consideren más relevantes de forma que los planes de estudio sean coherentes. A esto se le llama libertad de cátedra. Sin embargo, y con Ricardo Moreno Castillo, lo que no se puede es vaciar la escuela de contenido y sustituirla por metodologías, estrategias, entretenimientos lúdicos y dinámicas varias. Si se hace esto, se pierde el sentido mismo de la teoría, de lo que es razonar, se pierde la posibilidad de aprender autónomamente, porque desde la nada, nada se aprende. Y desde los intereses particulares de los alumnos tampoco, porque el pensamiento requiere distancia de lo que ya asumimos como válido culturalmente (lo que la tradición platónica ha llamado doxa). Es cuando se imposibilita el uso de la razón cuando el alumno no tiene más alternativa que memorizar, y da exactamente igual que los contenidos sean perfectamente relevantes y que el profesor sea capaz de hacer todo tipo de malabarismos para explicarlos: el alumno viene de una rutina denominada LOGSE o LOE que le ha imposibilitado para diferenciar lo que es relevante de lo que no lo es (mucho menos a descubrir el «currículo oculto»[5]). Se ha olvidado fatalmente que el pensar es un incentivo para el aprendizaje muy potente por sí mismo. Quizá, por eso los más propensos a atacar los contenidos son los pedagogos: dado que no estudian ningún contenido por sí mismo, como jamás han experimentado el placer de saber por saber y se limitan a enseñar a enseñar (cualquier cosa) y al aprender a aprender (cualquier cosa), se mueven fatalmente en un mundo que por definición no tiene ningún interés teórico... y que al final, paradójicamente, solo se puede administrar mediante lo memorístico.

Sin contenidos, sin conocimiento y a base de proyectos y afectos se pretende articular el doble objetivo de que la escuela no reproduzca intereses hegemónicos (lo que implica

necesariamente aislarla en alguna medida para su protección) y de impartir críticamente un currículo que refleje lo que es bueno para la sociedad de forma democrática. Esto, que debería ser el reconocimiento e integración de la diversidad desde el ejercicio de la autonomía racional y crítica al margen de intereses particulares o corporativistas se traduce, cuando el aula se vacía de conocimiento, en que la escuela debe ser el lugar en el que se resuelvan afectivamente los problemas que la sociedad genera a los individuos, en el recipiente de la frustración y de la desigualdad sin otra posibilidad que la de reproducir los mismos problemas intramuros.

Si bien desde la izquierda se realiza un diagnóstico claro respecto de los intereses mercantilistas y corporativistas (editoriales, Administración, estándares de aprendizaje, etc.) que colonizan la instrucción en su defensa de la escuela pública, al mismo tiempo se realiza una desacreditación continua del conocimiento, de los contenidos y de la capacidad del profesorado a favor de la implantación acrítica de nuevas metodologías como el ABP, la enseñanza y evaluación por competencias y el aprendizaje cooperativo obedeciendo, como resultado, las directrices de organismos como la OMC y el FMI y asumiendo fanáticamente el discurso de la pedagogía actual.

En una devaluación conceptual, esto es lo que se llama «escuela democrática», transida de tal multiplicidad de intereses que, parece ser, ninguno puede dominar sobre otro y todos están controlados equitativamente gracias a la presencia de una entidad superior, la «comunidad educativa» que, a diferencia de lo que supondría una concepción verdaderamente republicana del Estado, es la expresión misma del corporativismo, entendido aquí en su primera acepción como «doctrina política y social que propugna la intervención del Estado en la solución de los conflictos de orden laboral,

mediante la creación de corporaciones profesionales que agrupen a trabajadores y empresarios», según define el término la RAE. Es una concepción en la que se percibe la influencia profunda de la doctrina social de la Iglesia católica[6]. La escuela se ha convertido, gracias a la hegemonía de un determinado tipo de discurso tecnocrático, autocomplaciente, profundamente ideológico y perfectamente operativo, el de la pedagogía dominante, en un lugar en el que todo es válido, en la medida en que todos los agentes participen de las decisiones.

En esta línea está, por ejemplo, el Foro de Sevilla –un espacio que reúne a buena parte de la intelligentsia pedagógica progresista–, que defiende una nueva ley educativa generada por consenso de «todos los representantes de la comunidad educativa», lo que la haría, por definición, «buena»[7]. Realmente, este debate solo afecta a la escuela pública, sometida siempre, y sobre todo en las últimas décadas, a una permanente revisión. De la enseñanza privada se tiene una idea precisa: lugar de adoctrinamiento, normalmente religioso, y de creación de las élites políticas y económicas que gestionan la dominación capitalista, dotándolas de un carácter impregnado de corporativismo, pero esta vez en su acepción de actitud de defensa a ultranza, en un grupo, de la solidaridad interna y los intereses de sus miembros, para la reproducción de esos intereses y esas élites, encargadas de ocupar los puestos de gobierno y gestión al más alto nivel. En esta misión, para la cual es esencial la transmisión de los saberes críticos, tanto científicos como humanísticos, no parece que la instrucción que daba la educación tradicional sea demasiado cuestionada. Es cierto que la escuela privada (también en su modalidad de privada concertada) es pionera en la implantación de nuevas metodologías, como veremos más adelante. Sin embargo, no hay que perder de vista que sus alumnos ya están, de entrada,

bastante seleccionados y, en general, pueden pagarse todos los másteres que sean necesarios para «reciclar» sus conocimientos o la falta de los mismos «a lo largo de toda la vida».

En la mencionada revisión permanente a la que está sometida la escuela pública, se debería tener claro en qué sentido esta debe ser un lugar de producción de élites, buscando, como decía Platón, las almas de oro allá donde estén. Como señalaba Marcelino Domingo recordando al ateniense: «Una república que no cuidase las almas de oro y permitiera que se perdiesen estéril o desesperadamente; que sustituyere las almas de oro por las de hierro o las de bronce, sería una república merecidamente desaparecida y muerta»[8]. Desde luego este no es el sentido en el que J. A. Marina defiende la «excelencia» educativa. La escuela pública debe ser el lugar en el que se produce la igualdad a través del conocimiento, en la universalidad en el acceso al mismo, lo que significaría, por un lado, que solo debe existir una red, la pública, y que en esa red las diferentes escuelas no tienen que competir por el alumnado, como provoca la «libertad de elección de centro».

Se debería tener claro que la escuela pública tampoco debe ser un lugar de «fabricación de consenso» en el que todas las partes deban ponerse de acuerdo en intereses, contenidos y metodologías como defiende el Foro de Sevilla. Una vez más, la implantación masiva de la pedagogía ha impuesto la idea de que cualquiera puede ser experto en el «acto de educar» o puede definir «qué es lo que se ha de aprender». Esto viene a significar que el profesor, especialista en las materias, ya no tiene la condición de experto y que cualquiera podría hacer lo que él hace. Automáticamente lo que sabe, los contenidos de la materia, dejan de tener importancia. Si el conocimiento queda desacreditado, se promociona la multiplicidad de redes

escolares y el acceso universal a la enseñanza se produce bajo el parámetro de la libre elección de centro, que solo puede significar la existencia de una inversión económica desigual según las zonas o los barrios. Bajo las condiciones de reajuste estructural en las que nos encontramos, lo único que se está garantizando es el acceso a la ignorancia en condiciones de masificación. Es lo único que se está «democratizando» en la escuela pública.

Lo que no parece estar nada claro para muchos de los defensores de la escuela pública es la misión que la misma tiene adjudicada desde hace tiempo por los diferentes organismos internacionales capitalistas, así como el futuro que espera a sus alumnos. A saber, que en las condiciones actuales de recesión económica global y dada la necesidad de competir con la mano de obra procedente de los países emergentes, la escuela debe generar «contenidos relevantes para el mundo real; esto es, con una aplicación efectiva que lleven al éxito escolar y laboral bajo el principio de que los estudiantes tienen que adaptar su formación a las demandas aun no existentes de un mercado laboral en continuo cambio en el que llegarán a desarrollar más de quince trabajos diferentes a lo largo de toda su vida»[9]. Debe hacerlo de forma que se sometan a esas condiciones materiales de existencia voluntariamente, de forma acrítica, pero no desde el sentimiento de la inevitabilidad, sino desde el sentimiento de pertenencia a una humanidad que empuja en el mismo sentido hacia un futuro compartido. De ahí, como explicaremos más adelante, la necesidad de movilizar o dinamizar determinadas habilidades[10], competencias o «hábitos», en términos del constructivismo[11] más clásico, el de Dewey, que permiten esta adaptabilidad o plasticidad; a saber, la competencia social y ciudadana, la de iniciativa y autonomía personal (entendida como emprendimiento) y el

recurrente aprender a aprender, pues son las que perfilan (o diluyen) las facultades racionales en disposiciones naturales (Dewey) basadas en lo comportamental y actitudinal (LOGSE) y lo afectivo y emocional (LOE y LOMCE). Las competencias que tienen que ver con destrezas técnicas y contenidos teóricos concretos y adaptados a la demanda social (donde social nombra, más que nada, al mercado laboral), son modificables en el aprendizaje a lo largo de toda la vida[12]. Las primeras deben ser objeto de la enseñanza primaria y secundaria para que el sujeto ya esté motivado y predispuesto para la flexibilidad laboral que le espera.

Esas son las condiciones materiales de la escuela pública en la «postmodernidad», en la «modernidad líquida» (Bauman) o en la «sociedad del riesgo global» (Ulrich Beck), según se adopte una terminología u otra. Es una escuela sin referencias ideológicas de clase que necesita, de hecho, hacer odioso al individuo, futuro trabajador, el concepto de clase, de forma que pueda ser insertado en el cuerpo social «individualizado», aislado en su emprendimiento particular, pero sintiéndose participante de un (falso) futuro común en las (falaces) condiciones que proyecta la ideología de la igualdad de oportunidades. Es una escuela sin un proyecto institucional (a esto se le llama república) que posibilite la creación de ciudadanos autónomos y críticos y que les proteja en condiciones de igualdad como miembros de la sociedad a la que pertenecen, puesto que esta ha devenido, definitivamente, «global». Tal y como lo expresa Sánchez Tortosa, «la posmodernidad es la democratización de la ignorancia, pero de un tipo muy peligroso, la intelectualizada»[13]. La profesora Inger Enkvist explica muy bien esta idea de ignorancia intelectualizada, que deriva de la confusión interesada en cuanto a lo que significa la democratización de la enseñanza,

cuando apunta que «lo moderno se presenta como todo vale. Cualquier opinión vale lo mismo que las conclusiones de alguien que ha estudiado un campo de conocimientos. En vez de dar énfasis al aprendizaje se «desculpabiliza» a la ignorancia. La escuela ya no ayuda a los incultos a volverse cultos, sino que les hace creer que ya son cultos. La diferencia entre el inculto de antes y el de hoy estriba en que el de antes sabía que no era culto. Ahora se trata de halagar al inculto, lo cual se combina con un fuerte énfasis en el concepto de libertad y en una noción consumista de la educación. Todos deben poder participar en cualquier clase sin conocimientos previos y sin presentarse a un examen después. Todo debe ser libre»[14]. Esta expansión de la ignorancia intelectualizada nos lleva inevitablemente a tener que reivindicar, una vez más, la figura de Sócrates y su lucha constante contra la ignorancia que «cree que sabe» como referencia indispensable para frenar dicha expansión. De lo contrario «democratizar» la escuela, uno de los objetivos de la escuela postmoderna, acaba por no ser más que introducir el relativismo (y el corporativismo) en el ámbito de lo objetivo que es el conocimiento; es decir, en la instrucción.

Desgraciadamente, la izquierda europea ha asumido desde hace décadas, y lo hace cada vez con más fuerza mediática (o menos inteligencia política, según se mire) que son las «necesidades sociales» las que deben definir los planes de estudio y que, por ello, hay que reformar en un proceso innovador constante la figura y labor del profesorado, así como el tipo de alumno que se debe producir. Apoya, de esta forma, la Estrategia Europea de Educación y Formación 2020 y proyectos de localización de la instrucción como el de la «justicia curricular», o de la «democratización de la enseñanza» en términos de «eficacia o impacto social». Utilizamos el

término «producir» porque la izquierda ha asumido también el «formalismo pedagógico» tecnocrático de la modernidad líquida que entiende como naturales los procesos y ritmos de producción que impone el capital a su futura mano de obra, el alumnado[15], para lo cual se debe devaluar el conocimiento y promocionar el desarrollo de competencias además de la capacidad de adaptación emocional al contexto. Entendemos aquí por «formalismo pedagógico» la operación, característica de la pedagogía moderna, consistente en el vaciamiento de sentido de los contenidos. Hannah Arendt denunciaba ya, en su citado texto *La crisis en la educación*, que «bajo la influencia de la psicología moderna y de los dogmas del pragmatismo, la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la materia concreta que se va a transmitir»[16]. Como veremos más adelante, las raíces de esa perniciosa «emancipación» que independiza la forma (metodologías) de la materia (contenidos), hay que buscarlas en los orígenes jesuíticos de los sistemas escolares y en la poderosa influencia del positivismo.

En el también ya citado artículo «La comprensividad como estrategia: lucha de clases en la educación», Salustiano Martín González, explica las decisiones históricas que pudo tomar la izquierda europea y, concretamente, la española, en la defensa de un proyecto de escuela pública verdaderamente democrática, comprensiva y única y cómo estos conceptos han devenido gags al servicio de cualesquiera intereses excepto los de la clase obrera. La importancia de este artículo es demostrar que las opciones existían y existen, pero requieren el ejercicio del rigor y la defensa del conocimiento como base de la instrucción. El autor explica las luchas del movimiento obrero por el acceso universal en condiciones de igualdad a la

educación y cómo la escuela se ha visto transformada en contra de estos intereses durante el siglo XX:

Los partidos obreros, por su parte, acabaron por reivindicar (por ejemplo, en España) la unificación de las respectivas primeras etapas en lo que ellos dieron en llamar «escuela única», a la que se suponía que deberían asistir todos los niños y niñas para adquirir todos los conocimientos necesarios dentro de un único sistema educativo. Tal reivindicación era, sin duda, coherente con las necesidades estratégicas de la lucha de la clase obrera por el logro de su hegemonía. Los partidos obreros y los sindicatos eran conscientes de la necesidad de conocimiento personal y colectivo por parte de los trabajadores. En todo caso, la idea de la «escuela única» (para todos) nunca se llevó a efecto en la práctica [...] La izquierda parecía no enterarse (sino todo lo contrario) de lo que pedía la ocasión. Tantos años esperando a que llegara el momento en que los trabajadores pudieran conquistar los conocimientos necesarios para el logro de su hegemonía cultural y política y ahora, que se aumentaba el número de años de escolaridad de todos los niños y empezaba a hacerse posible su llegada en masa a los estudios superiores, los pedagogos y sociólogos de la izquierda parecían no querer saber nada de esos conocimientos (y de ese nuevo destino) y alababan como el no va más de la sabiduría lo que ellos llamaban «cultura popular», «lenguaje popular», «moral popular» (en fin, el folclore), lo que los trabajadores, presumiblemente, siempre habían tenido en sus manos sin saberlo y no les había servido para nada (a falta de un bagaje conceptual y reflexivo adecuado con que poder producir su propia cultura superior). Quienes decían esto provenían de la clase burguesa y habían hecho lo que la mayoría de los trabajadores nunca habían podido hacer y, a ese

paso, nunca harían: estudiar a fondo las disciplinas humanísticas, sociales y científicas. Lo que ellos habían hecho era natural en ellos, pero no parecía serlo en los trabajadores. Por supuesto, buenos burgueses caritativos, querían evitar a los niños de las clases subalternas el sufrimiento del esfuerzo escolar, del disciplinamiento, del trabajo intelectual, de la lucha por la construcción de una voluntad al servicio de sus intereses. Por eso, la directividad se convirtió en la bicha horrible de la relación educativa y se escribieron majaderías monumentales al respecto (incluso en la pluma de prohombres de la sociología crítica de la educación, como Bernstein); en fin, instruir en sentido fuerte y educar para la emancipación intelectual fueron acciones desalojadas de las aulas[17].

Por este motivo insistimos en que la izquierda debe hacer ineludiblemente el esfuerzo racional de la autocrítica y defender, por encima de todo, el conocimiento; debe preservar la diferencia esencial entre instrucción y educación, así como reivindicar la función intelectual del profesor y del alumno, frente a las posturas psicologizantes y tecnocráticas que tan acríticamente se asumen porque «suenan bien» y que se basan en un armazón conceptual completamente ideológico[18]. Debe combatir el efecto del formalismo pedagógico de una escuela comprensiva, unificada (única) e integral errada históricamente en su comprensión e implantación que está sirviendo de soporte para cualquier tipo de adoctrinamiento, no en el orden de la ideología y de la moral necesariamente, sino en el orden de la afectividad y de lo emocional. Un discurso, por tanto, menos fácil de identificar como corporativista pero más dañino en la formación de individuos, puesto que opera en el orden de los afectos, no del conocimiento. Es más, procede a un sistemático vaciado de este último[19].

Recordemos que, según la OCDE, «la aplicación política necesaria para un determinado ajuste estructural» debe comenzar en la escuela. Esta debe dejar de lado la instrucción, y volcarse en la educación, entendida como educación integral o unificada, basada en los afectos y en la individualización de los alumnos, concebidos como entes psicológicos particulares puramente emocionales que se deben aprender estrategias para el éxito y la superación. Metodologías de empresa como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el coaching emocional o afectivo funcionan en este sentido y suponen el vaciamiento de la escuela de los contenidos, base de la instrucción. Su implantación es cómplice de planes de estudios basados en competencias, indicadores de éxito y estándares de aprendizaje donde «la idea de saber siempre está subordinada a la de saber hacer»[20].

Desde la pedagogía actual, heredera de planteamientos parciales del naturalismo de Rousseau y del pragmatismo constructivista de Dewey, se insiste en diluir la diferencia entre instrucción y educación, en contra siempre de la instrucción. El objetivo es hacer de la escuela la «institución total, y el medio es la pedagogía cuya función es el encuadramiento orgánico de los miembros en una totalidad psicológica acrítica y moldeable»[21]. La escuela debe integrar las diferencias sociales y resolverlas. Es el objetivo de la educación integral y del establecimiento del cuerpo único, fundamentos de la escuela comprensiva bajo condiciones neoliberales.

Es necesario insistir en este punto: la idea de comprensividad como base de la escuela única donde «todos tienen acceso a todo el conocimiento» no entra dentro del esquema neoliberal si el conocimiento no está devaluado. La idea de una educación integral entendida como conjunto coherente de conocimientos tampoco es negativa. Lo es cuando

se opera sobre el comportamiento, sobre la afectividad, sobre la totalidad del individuo. Asimismo, la posibilidad del cuerpo único es positiva si se trata de establecer una coordinación entre especialistas basada en la adquisición profunda y crítica de conocimientos, no si lo que se pretende es la homogeneización de la formación del profesorado y la interdisciplinariedad indiscriminada, lo que lleva al relativismo.

La escuela comprensiva e integral que ha triunfado históricamente sigue los planteamientos constructivistas del Dewey de Democracia y Educación y ¿Cómo pensamos? Criticar estos planteamientos es denunciar el papel de la psicología y de la pedagogía, pseudociencias al servicio de la creación de sujetos sintientes pero desprovistos de conocimientos. La creación, en definitiva, de masa afectiva manipulable. En la «sociedad global del conocimiento» esta masa manipulable ya no está al servicio de un Estado con «carácter de clase», como preocupaba a Althusser y a la sociología francesa, preocupación que, como ya hemos señalado, ha heredado acríticamente la izquierda. Sin embargo, parece garantizado que el trabajador va a tener que ajustarse con entusiasmo, flexibilidad creatividad a las necesidades corporativas de cada momento que marquen la OCDE, el FMI, la Patronal o la UE, los «agentes sociales» del capitalismo y esto sí es preocupante.

La escuela se ha constituido, a fuerza de reconocer y tener en cuenta las desigualdades sociales de forma inapropiada, en el catalizador de esas diferencias, con los diferentes planes de integración y especialización según procedencia social y recursos[22]. Ha institucionalizado las diferencias, las ha hecho su razón de ser favoreciendo, en lugar de la igualdad, el igualitarismo, en base a una supuesta «igualdad de oportunidades», garantizada solo en el acceso. En palabras de Christian Laval: «Una vez planteado el principio de que la

escuela es un servicio descentralizado que satisface a una clientela diferenciada y no, ante todo, una institución encargada de educar a todos los miembros de una sociedad según valores y reglas comunes, y de instruir a ciudadanos capaces de asumir las tareas colectivas, se han suprimido muchos obstáculos a la privatización de facto de los establecimientos escolares, es decir, su subordinación a todo tipo de intereses privados»[23]. De este modo, se pervierten definitivamente las ideas de comprensividad y de universalidad, puesto que la inclusión de las diferencias y la resolución de problemas particulares que de ningún modo la escuela puede gestionar, impiden la adquisición de conocimientos en condiciones de igualdad, base, a su vez, de la construcción de lo común, del espacio político. Es necesario advertir que muchos pedagogos y profesores estarán de acuerdo con que este sea el papel de la escuela, el de un entorno «hogar» en el que se trata emocionalmente al alumnado a costa de la formación en contenidos. Deberían aclarar en favor de quién trabajan, ya que el resultado es que los alumnos son devueltos al entorno del que proceden, donde las condiciones materiales de la clase de pertenencia que determinan su vida solo pueden ser combatidas desde una buena formación científica y humanística. Hay que dejar claro que la instrucción, en sí misma, ya es educativa, pero el conocimiento está siendo dejado de lado en la escuela frente a la inteligencia emocional y las «aulas felices». El tratamiento de los problemas en los colegios y en los institutos (y en la relación con los padres) se plantea desde lo emocional y afectivo, no desde el aprendizaje de la materia. La postura de que, en la escuela hay que instruir como método para dotar a los alumnos de la autonomía que les permitirá salir adelante se califica de agresiva, autoritaria y retrograda por parte de los propios compañeros, que tienen miedo a la demonización social de su trabajo. La cuestión de

«si se debe» tratar de esta manera integral el comportamiento, ni siquiera se plantea. Sería interesante prestar atención de una vez a la desesperación e impotencia de los educadores sociales de los centros cuando tratan de solucionar problemas que no proceden del ámbito educativo, aunque se desarrollen en él. El problema siempre se zanja (es decir, no se resuelve) con la excusa de la escasez de medios del centro. Sin embargo, no se plantea en ningún caso que son los servicios sociales los que deben tener esos medios para operar de forma que los problemas no se trasladen al recinto escolar, donde los alumnos deben aprender. Una vez más, no se trata de ignorar los problemas de los alumnos, sino de buscar la forma real, efectiva y no meramente asistencial de solucionarlos.

Es evidente que, en la defensa seria y rigurosa de la escuela pública, y de un proyecto de izquierdas que verdaderamente la represente, es necesario clarificar términos, empezando por la diferencia entre «instrucción» y «educación». Es necesario, con Kant, «orientarse en el pensamiento», porque cuando no se construye la libertad basándose en la razón y en el conocimiento, el lugar de lo político que debe construir el ciudadano queda ocupado en su nombre por los intereses corporativos del momento. Si la escuela no instruye y solo «trata», el hombre queda desposeído de la libertad, de la autonomía y de la dignidad que le son debidas como ser racional y ni siquiera será capaz de percibirlo, porque se le ha dicho que ya, de antemano, es libre y que todos somos iguales. En este sentido, hay que tener muy claro que «la escuela difícilmente puede sobrevivir a unas especulaciones tendentes a fijar sus tareas a partir de situaciones de hecho. La positividad mostrada por tales especulaciones es disolvente de la propia idea de escuela, que no puede concebirse sin una relación de oposición a las situaciones dadas. No podemos apoyarnos sobre

la ignorancia y los prejuicios para formar el saber, ni contar con la adaptación al medio para conducir a la libertad»[24]. No podemos asumir la postura liberal de que las desigualdades sociales y la existencia de clases es por naturaleza algo ya dado, de forma que las instituciones legislen y operen sobre la base de esa desigualdad. La escuela debe ser el lugar en el que se reconozcan y determinen esas desigualdades de clase y, lejos de integrarlas, se aporte la única herramienta que permite combatirlas: el conocimiento.

Cabría recordar, para concluir este punto, que la propia palabra «escuela» deriva del término griego σχολή (skholé) que significa ocio, tiempo libre. Es esencial a la propia idea de escuela ser, al menos en parte, lo otro del trabajo; ser la institución mediante la cual la sociedad permite a todos sus miembros asomarse a ese «reino de la libertad» que comienza, según Marx, «allí donde termina el trabajo impuesto por la necesidad y por la coacción de fines externos». En efecto, si nos tomamos en serio que uno de los fines de la escuela es formar ciudadanos libres es imprescindible que todos tengan, conforme a su dignidad como seres humanos, el derecho a reconocerse más allá del reino de la necesidad, allí donde «comienza el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como fin en sí»[25]. No puede concebirse seriamente el derecho a la educación sin esta referencia nuclear a la propia dignidad humana, que constituye, al margen de otras cuestiones de carácter histórico y de coyuntura económica, la verdadera razón de ser de la escuela. Podríamos decir que, por encima de sus funciones de socialización secundaria y de cualificación laboral, la función primordial que la sociedad debe pedirle a la escuela es que sea el recordatorio constante de lo interesante que es lo desinteresado. Esta función es, como vamos a ver a continuación, inseparable de la función de instruir.

INSTRUCCIÓN VS. EDUCACIÓN

La razón no actúa instintivamente, sino que requiere entrenamiento e instrucción para ir progresando paulatinamente de un estadio a otro de conocimiento[26].

Kant

La polémica entre defensores de la instrucción y defensores de la educación viene de muy antiguo. Queda ya recogida por Aristóteles cuando, al tratar la cuestión de la educación, dice: «En nuestra opinión, es de toda evidencia que la ley debe arreglar la educación, y que esta debe ser pública. Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir. En general, no están hoy todos conformes acerca de los objetos que debe abrazar; antes, por el contrario, están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Ni aun se sabe a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón. El sistema actual de educación contribuye mucho a hacer difícil la cuestión»[27]. Sin embargo, es necesario aquí separar el grano de la paja. Muchas veces se entiende esta polémica en términos de «lo uno o lo otro», produciéndose una falsa polémica que es estéril. Por otro lado, la insistencia del discurso pedagógico dominante en privilegiar la educación y, con ella, la metodología, frente a la instrucción y los contenidos, nos obliga a aclarar un poco lo que deba entenderse por instrucción

(educación de la inteligencia) sin que eso signifique que despreciamos la importancia de la educación (del corazón).

La instrucción consiste en la transmisión de conocimientos, esto es de contenidos, que previamente el que enseña ha tenido que hacer propios en un ejercicio de reflexión acerca de lo que sabe, tras cuestionar lo que le genera duda, y que sintetiza con sentido (deduce). Esta transmisión es activa y solo productora de conocimiento cuando el sujeto que recibe la información, activa (ve activado) su propio proceso de conocer; esto es, se plantea la duda y genera en el docente el esfuerzo por explicar lo que no puede ser evidente de antemano para el oyente. Esto es instruir: ejercitar y obligar a ejercitar la razón, dejando de lado la opinión, los prejuicios y los intereses ajenos a la escuela. La instrucción es la base para la autonomía y la libertad, y la única posibilidad de construcción de «lo común», del espacio político, donde los individuos se reconocen como iguales. Es, en definitiva, la condición necesaria que permite la materialización del principio de la isonomía, de la igualdad ante la ley, precisamente por obligar a profesores y alumnos a tratarse únicamente en tanto que seres racionales.

Instruir es provocar la anámnesis o la reminiscencia, una «dinámica de regressus-progressus por la cual se descarta aquello que se daba como cierto para construir la verdad desde la propia razón»[28], que es dialógica, como demuestra Sócrates. Es ayudar a dejar de considerar las «sombras de la caverna» como lo real y verdadero para acceder a la distancia que permite activar el discernimiento, en una salida y entrada constante de esa caverna (familiar, mediática, tecnológica, económica...) en la que siempre se desarrolla nuestra vida y de la que nunca podemos estar seguros del todo de haber salido, de ahí la necesidad del diálogo racional que abra el espacio de la objetividad. Nadie ha aprendido sin que se le formularan las

preguntas adecuadas, y esa es la única motivación que puede llevar a aprender: el despertar de la curiosidad por las preguntas adecuadas, que solo puede hacer el que sabe, porque, antes de todo, tiene «amor por aprender»: el profesor. La función de instruir es la función del profesor. Es la filomatía[29], la excitación de las capacidades racionales del alumno, y solo tiene sentido en base a parámetros intelectuales o técnicos. Lo demás, ni es instruir ni es ser profesor. El ejemplo paradigmático de esta activación de las capacidades racionales se encuentra en el famoso episodio del esclavo de Menón, a quien Sócrates hace «recordar», mediante preguntas sencillas, el teorema de Pitágoras. Y esto a pesar de (o, quizá, gracias a) que el esclavo en cuestión reconoce «no saber nada» de matemáticas.

Normalmente se dice del instruir que es «inculcar» contenidos o pensamientos ya elaborados por el profesor en la mente del alumno, en una suerte de poderoso proceso de implantación de ideas que, además, es ejercicio del autoritarismo del que sabe frente al que está en proceso de saber. De lo que hemos explicado anteriormente, para el que quiera entender, no se deduce nada parecido, sino todo lo contrario: guiar a través de la pregunta, hacer de la instrucción un proceso mayéutico es básicamente «amar», como diría Platón; es cuidado y protección en el sentido más pleno, porque es fomentar la imaginación a través del concepto, del ejercicio de la teoría; es dar alas al espíritu del que aprende para que obtenga sus propias conclusiones.

De hecho, la instrucción debe ser un proceso polarizado y desigual. Es necesario entenderlo como artificial, porque permite el desarrollo natural de las facultades racionales del que aprende y del que instruye, pero al fin y al cabo se debe interferir en la trayectoria vital. Instruir es, por tanto,

geometrizan la educación, no vaciarla de obstáculos y de referencias. Significa tomarse en serio la advertencia de Platón de no dejar entrar en la academia a quien no geometrizará.

Frente al educar, que es «acompañar», en la instrucción (entendida como filomatía) aprender requiere la existencia de resistencias de distinto nivel que se deben identificar en su funcionamiento o función, y superar o «aprehender» (hacerse con ellos). Es necesario comprender que «para la construcción del pensamiento científico, y en esto consiste ilustrar, la experiencia concreta, real, natural e inmediata, constituye un obstáculo epistemológico»[30] y que ese es el único camino que tenemos para acceder, mal que bien, a cierta objetividad como garantía contra el adoctrinamiento ideológico. El profesor, en tanto que plantea preguntas desde un saber especializado, es un obstáculo en sí mismo para el alumno, acostumbrado a su experiencia inmediata y a la incuestionabilidad de sus opiniones. Lo es, entonces, por su relación intelectual, y no afectiva o psicológica con el alumno (en esto insistiremos más tarde). La didáctica es precisamente el arte, que cada profesor cultiva a su manera desde la reflexión sobre su práctica y la profundización en su materia, de vencer ese obstáculo que impide al alumno la comprensión y apropiación del saber que se pretende transmitir. Pero también hay que tener en cuenta que «el contexto político, la ideología, normalmente institucionalizada, configuran un obstáculo en sí mismo para la construcción científica [geométrica] de nuestra forma de pensar»[31]. Una vez más, la vieja lucha, la de Platón contra los poetas que configuran la caverna, de la Ilustración contra la superstición y el oscurantismo, de Marx contra la alienación ideológica.

En Cinco memorias sobre la instrucción pública, el Marqués de Condorcet, defiende la instrucción como la única función de

la escuela pública, siendo esta la base para la educación cívica, que no le corresponde impartir, en tanto que «civismo» es ejercicio crítico de la razón. En la primera de las memorias lo expresa con claridad meridiana: «El fin de la instrucción no es que los hombres admiren sin más una legislación ya hecha, sino capacitarles para enjuiciarla y corregirla. No se trata de someter cada generación a las opiniones y a la voluntad de la generación anterior, sino de instruirlas cada vez más, con el fin de que cada uno se haga cada vez más digno de gobernarse con su propia razón». Ahora bien, para que no esté infiltrada, para que la instrucción cumpla su cometido, la escuela debe enseñar a razonar únicamente desde el punto de vista de los derechos (el ejercicio de la razón es la garantía de la igualdad y de la libertad) y no de la sociedad y sus intereses[32]. Este y el de Kant (Qué es Ilustración y Pedagogía), son los planteamientos ilustrados sobre la instrucción que se han dejado de lado o se han malinterpretado históricamente, aunque filósofos como Marx desarrollan sus planteamientos acerca de la escuela en esta línea. Como hemos explicado en el apartado anterior con el texto de Salustiano Martín, hay posibilidad de utilizar desde la izquierda la tradición ilustrada para la construcción de la escuela pública en un contexto republicano, siempre que la base sea el conocimiento, garantía de la igualdad.

Claro está que, para ello, la izquierda debería preguntarse, en primer lugar, por qué ha eliminado de su discurso sobre la escuela la alusión al rigor científico y a la lucha de clases, o en el mejor de los casos los ha considerado «demodés», posicionándose, sin embargo, a favor de la reproducción del discurso pedagógico posmoderno que pone la educación por encima de la instrucción. Este discurso hunde sus raíces en las partes menos sostenibles y más ideológicas del Emilio de Rousseau y de los Pensamientos sobre educación de Locke y

viene a defender la idea de que puesto que la naturaleza humana es diversa en sus capacidades, hay que asumir que las desigualdades son las que son por naturaleza y que es labor de la escuela integrarlas y buscar los itinerarios que lleven a los individuos a su lugar natural social. Triunfa porque el capital ha dado rienda suelta (y financiación) a este discurso que, evidentemente, lo legitima. Por lo tanto, lejos de desarrollar el pensamiento racional, la escuela parece tener que adoptar los más diversos intereses, entre los cuales no van a poder estar ni el civismo, ni la autonomía, ni la emancipación de los hijos de los trabajadores, por mucho que la izquierda no renuncie a estos conceptos como mantra.

Sospechamos que, realmente, esta es la configuración de la escuela que debería haber criticado la sociología francesa sesentayochista cuando definía la institución como aparato ideológico del Estado, y no como lugar de la instrucción en los términos explicados al principio de este apartado, aunque en su «falta de precisión» se la haya llevado por delante con la colaboración de la escuela privada y de los «agentes sociales» a los que la progresía no para de aludir en la búsqueda de consenso. Los conceptos pasados de moda son clarificadores: la falsa conciencia no se produce sola. Es una estrategia de la lucha de clases. Es un ejercicio más de derrotismo y de auto flagelamiento por parte de la izquierda afirmar que el neoliberalismo ha conseguido imponer su lógica, sin más. En la anterior cita, Salustiano Martín dejaba bastante claro que las élites socialistas y comunistas rápidamente renunciaron a la lucha de clases y a la creación de una escuela pública basada en la igualdad, conformándose con la defensa del acceso universal a la educación. Esta universalidad se vuelve en sí misma una idea corrupta cuando no todo el mundo puede acceder a la misma formación ya que la inversión en la red pública no es la

misma según las zonas y porque, al mismo tiempo, desde la LODE se mantiene la financiación a la escuela privada concertada por parte del Estado.

ESCUELA ÚNICA, ESCUELA ACTIVA, ESCUELA INCLUSIVA

El establishment progresista, incluyendo la Institución Libre de Enseñanza y sus herederos, traicionó proyectos de pensadores socialistas como Marcelino Domingo y Lorenzo Luzuriaga que, si bien pueden ser considerados contemporizadores e incluso impulsores del discurso pedagógico actual, mantienen suficiente fondo republicano como para construir una escuela pública al servicio de la emancipación de la clase trabajadora.

Es significativo que los dos autores mencionados, que participaron muy activamente en la configuración de las políticas educativas de la Segunda República, mencionen como antecedente principal de su concepción de la «escuela única» o «unificada» el mismo fragmento de Platón[33]:

Sois, pues, hermanos todos cuantos habitáis en la ciudad [Estado] –les diremos siguiendo con la fábula–; pero, al formaros los dioses, hicieron entrar oro en la composición de cuantos de vosotros están capacitados para mandar, por lo cual valen más que ninguno; plata, en la de los auxiliares, y bronce y hierro en la de los labradores y demás artesanos. Como todos procedéis del mismo origen, aunque generalmente ocurra que cada clase de ciudadanos engendre hijos semejantes a ellos,

puede darse el caso de que nazca un hijo de plata de un padre de oro o un hijo de oro de un padre de plata o que se produzca cualquier otra combinación semejante entre las demás clases. Pues bien, el primero y principal mandato que tiene impuesto la divinidad sobre los magistrados ordena que, de todas las cosas en que deben comportarse como buenos guardianes, no haya ninguna a que dediquen mayor atención que a las combinaciones de los metales de que están compuestas las almas de los niños. Y si uno de estos, aunque sea su propio hijo, tiene en la suya parte de bronce o hierro, el gobernante debe estimar su naturaleza en lo que realmente vale y relegarle, sin la más mínima conmiseración, a la clase de los artesanos y labradores. O al contrario, si nace de estos un vástago que contenga oro o plata, debe apreciar también su valor y educarlo como guardián en el primer caso, o como auxiliar en el segundo, pues, según un oráculo, la ciudad [República] perecerá cuando la guarde el guardián de hierro o el de bronce. (República, III, XXI, 415a-c).

El pensamiento liberal, con Popper a la cabeza, ha visto aquí el germen del totalitarismo frente a la libertad de la «sociedad abierta», de la que Platón sería el primer y más eminente enemigo. Para Luzuriaga y Domingo, en cambio, aquí se encuentra la clave de la movilidad social que debe proporcionar la «escuela unificada» al hacer abstracción de la procedencia social y atender solo a criterios de mérito y capacidad. Apoyándose, ambos también, en Condorcet para apuntalar esta idea. Domingo hace hincapié en el hecho de que «no puede el Estado establecer una desigualdad en las instituciones de cultura. La educación en todos sus grados ha de ser para todos los que tengan aptitud para recibirla. Tiene derecho a recibirla quien tenga esta aptitud, sea cual sea su

condición económica: tiene el Estado el deber de dársela. Un Estado que solo instruye a quien posee medios económicos para ello es un Estado homicida. Homicida en su característica más grave y responsabilidad más dura, porque mata lo mejor del hombre: el alma». Desde esta concepción, «la escuela única atiende a estas dos finalidades: extiende la enseñanza a todos y posibilita la selección por el mérito»[34]. El carácter selectivo de la escuela única queda recogido también por Luzuriaga al proponer la «equiparación de todos los niños en cuanto a las facilidades para su educación, sea cual fuere su posición económica y social, su confesión religiosa y su sexo; pero teniendo en cuenta sus aptitudes e inclinaciones», lo que llevaría consigo, además de la gratuidad, la coeducación y la supresión de la enseñanza confesional, «la selección de los alumnos por sus condiciones personales» y «el sostenimiento de los alumnos capaces y no pudientes por cuenta del Estado». El movimiento a favor de la escuela única pretendía, en la primera mitad del siglo XX, extender los beneficios de la enseñanza escolar a las clases no pudientes, que se veían excluidas de las «instituciones de cultura» por su condición económica. La selección que se propugna no ha de entenderse como «selección de los más aptos» en una carrera eliminatoria, sino como mecanismo para «distribuirlos en las instituciones más acomodadas a ellos». La mera y excluyente «selección de los más capaces» presenta el peligro de «su posible deshumanización, es decir, el de que pueda caer en el peligro del mecanicismo y la estandarización» y, además, «solo tiene justificación por razones económicas, por la imposibilidad de atender a la educación superior de todos; pero no por razones intrínsecas»[35].

La «unidad» de la «escuela única» estriba en su concepción unificada del sistema educativo, no en la homogeneidad del

mismo. Presupone la existencia de diferentes tipos de establecimientos que permitan la selección y distribución del alumnado en función de sus capacidades e inclinaciones, pero dejando siempre abierto el tránsito entre unas instituciones y otras de manera que permanezcan accesibles a todos. De ello depende la salud democrática de la sociedad. En efecto, «es deber imperativo de la democracia el que todas las escuelas, desde la maternal hasta la Universidad, estén abiertas a todos los estudiantes, en orden no a sus posibilidades económicas, sino a su capacidad intelectual. No hay desigualdad más injusta que la desigualdad ante las instituciones de cultura del Estado; y esta desigualdad existe en el momento en que el inteligente, si es pobre, encuentra estas instituciones cerradas, y el no inteligente, si es rico, las halla accesibles y propicias. La democracia no queda definitivamente constituida sino en el momento en que el niño, venga de donde viniere, puede llegar sin obstáculo hasta los más altos grados de jerarquía del saber y de la jerarquía social, sin otros méritos que los de la voluntad para el trabajo y la limpieza de su entendimiento. Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección»[36]. Dada la íntima conexión que cabe establecer entre el surgimiento de la democracia y la aparición de la filosofía como crítica implacable de las formas de demagogia sofística (o de fanatismo supersticioso) que esta tiende a generar, hay que señalar que las referidas «aristocracias del espíritu» se apoyan en la condición igual de todos en tanto que seres racionales (recuérdese el esclavo de Menón). Lejos del igualitarismo voluntarista y falaz de la retórica de la igualdad de oportunidades, de lo que se trata es de garantizar las condiciones materiales para la realización

efectiva de la igualdad de derechos establecida mediante la ficción jurídica (de ahí la fábula platónica) de la isonomía. En este sentido, el principio de igualdad deriva del hecho de que ante la verdad «todos somos iguales» y de que, en tanto que seres racionales, todos tenemos, en principio, igual acceso al impersonal «lugar de cualquier otro» en el que se manifiesta[37]. Puede decirse que todo ciudadano, en cuanto que es un ser racional, es, por ello mismo, un filósofo mundano y, por tanto, tiene igual derecho a poder formar parte de dichas «aristocracias» (a diferencia de las de sangre o de las económicas).

La desigualdad social que deriva de la diversidad de aptitudes e inclinaciones es un hecho que la sociedad debe corregir, reduciéndola al mínimo, garantizando por ley la independencia civil de todos. Dicho esto, no toda desigualdad de hecho es, por sí misma, injusta, sino solo aquella que genera dependencia. Es lo que Condorcet recalca al decir que «si esta desigualdad no somete un hombre a otro, si ofrece un apoyo al más débil sin darle un amo, no es ni un mal ni una injusticia, y sin duda alguna sería un amor a la igualdad bien funesto el que temiera extender la clase de los hombres ilustrados y aumentar las luces en ellos»[38]. El propio Rousseau incide en la misma idea de independencia civil al decir: «Respecto a la igualdad, no hay que entender por esta palabra que los grados de poder y de riqueza sean absolutamente los mismos, sino que, respecto al poder, que esté al margen de toda violencia y solo se ejerza en función del rango y de las leyes, y en cuanto a la riqueza, que ningún ciudadano sea lo bastante opulento para poder comprar a otro, y ninguno lo bastante pobre para tenerse que vender»[39]. Muchas de las manifestaciones del igualitarismo progre y biempensante, que en el ámbito escolar adquiere comúnmente tintes antijerárquicos, se configuran como

ejemplos de ese funesto «amor a la igualdad», puesto que adoptan la forma de un antiintelectualismo recalcitrante que privilegia siempre lo emocional.

Es posible rastrear en el romanticismo de corte rousseauniano los orígenes de esta corriente que privilegia lo emocional y desprecia lo intelectual, de la que Luzuriaga, por cierto, no escapa por completo. En su defensa de la «escuela activa», como complemento psicopedagógico de la «escuela única», que tiene, como acabamos de ver, una motivación eminentemente social, el manchego abre la puerta tanto a las peligrosas derivas de las concepciones «progresivas» del pragmatismo como a los prejuicios positivistas sobre la concepción del progreso y de las ciencias, especialmente, en este terreno, la psicología. En este punto cabe localizar los orígenes de la deriva que permite, ya a finales del siglo XX, colar la estratagema de la comprensividad (como presunta realización de la escuela única) complementándola con el discurso de la inclusividad en los términos que define el Banco Mundial.

Lo que con esto último queremos decir no es que la escuela no deba ser inclusiva, sino que el discurso de la inclusividad, bajo determinadas condiciones, sirve exactamente para lo contrario de lo que parece denotar. Cuando existe una doble (o triple) red escolar y solo la escuela pública atiende a los criterios inclusivos (y además, por lo general, en condiciones muy penosas) lo que se generan, en realidad, son mecanismos de exclusión social mediante la formación de ghettos escolares[40]. Es, una vez más, el efecto de encargar a la escuela la solución de problemas, en este caso la marginación y exclusión social, que la propia sociedad se encarga, dada su organización económica (que permanece incuestionada), de agravar. En estas condiciones, la «atención a la diversidad» se

ve abocada a desestimar el componente intelectual y cognoscitivo, entendido como elitista y excluyente, frente a lo afectivo-emocional, que aparece como la piedra filosofal de la integración. Debería reflexionarse sobre las implicaciones que tiene la circunstancia de que sean las mismas instituciones que promueven el giro neoliberal en educación las que propagan en sus documentos el discurso de la inclusividad. Podría suceder que, bajo la apariencia de un progreso social, lo que se estuviera implementando fuera, más bien, un sistema de gestión de los «residuos sociales» que las políticas neoliberales generan a ritmo acelerado.

En definitiva, el callejón sin salida del que parece no querer salir la izquierda tiene su origen en la falta de rigor y de respeto al conocimiento, así como en el olvido de los intereses de clase que debe defender. Debe decidir de una vez por todas si el problema es que la escuela debe gestionar problemas afectivos, ideológicos y económicos que, inevitablemente, generan frustración, haciendo de esta el único problema a resolver (y todo lo que tenga que ver con lo psicológico) o, si, por el contrario, el verdadero peligro es haber renunciado de antemano a la instrucción y a la teoría, que permiten desarrollar la capacidad de reconocer cuándo no se está ante la verdad y cuándo el pensamiento no es científico porque está infiltrado por intereses no declarados o no reconocibles que se asumen como la manifestación de «disposiciones naturales» del propio individuo y por lo tanto su «verdadero interés tenido en cuenta educativamente», tesis central del constructivismo más burdo.

Educación, en el contexto de una escolarización masiva y obligatoria, implica el acompañamiento total del sujeto en la escuela, que abarca desde la función de instruir (cada vez menos) hasta la de formar en valores con el fin de crear un

determinado tipo de personalidad, conciencia o ciudadano. Es una función omniabarcante que guía el proceso de aprendizaje según parámetros que no son estrictamente intelectuales y técnicos, sino morales y afectivos, hasta el final de la educación obligatoria. Más aun, se entiende la función de educar, a diferencia de la de instruir, como una labor que no acaba, que debe producirse «a lo largo de toda la vida»[41], y en la que se deben encontrar, reconocer y colaborar múltiples instancias formativas, dependiendo de la época y de la ideología: la familia, el Estado, la Iglesia, la «comunidad educativa», los «agentes sociales», los promotores culturales, los mediadores, el coach, etc. Es más, recordando la situación en la que el establishment de izquierdas dejaba a la clase obrera, Salustiano Martín insiste en cómo una vez devaluado lo académico, se produce el giro definitivo en el que la relación educativa se centra en la socialización del niño: «Puesto que había que socializar a los niños, se hizo mucho hincapié en la educación en valores, aunque –alejada de la instrucción seria, la autodisciplina y la voluntad de estudio y olvidada por las madres y padres la educación coherente de sus hijos– los presuntos valores siguieron permaneciendo fuera de las aulas (la vida real), sin una posible encarnación en los conocimientos (de la sociedad y de la naturaleza) de los niños»[42]. Esto permite que los valores efectivamente asumidos por el alumnado sean los suministrados por el oligopolio mediático con una eficacia creciente gracias precisamente a la innovación tecnológica. La «pedagogía» propia de la propaganda comercial invade, educando en sus propios valores, el terreno previamente vaciado de lo que constituiría la única defensa posible contra ella, el de la instrucción entendida como filomatía. La instrucción como activación del «amor por aprender» es estructuralmente filosófica, en tanto que activa y

crítica, y debe ser el fundamento y el nervio mismo de cualquier forma de educación escolar. Solo a partir de la filomatía cabe elaborar una concepción cabal de lo que deba ser la «escuela activa» como complemento indispensable de la «escuela única»[43].

ROUSSEAU Y DEWEY

Todos los planteamientos educativos, sin excepción, que hacen de la escuela el lugar de la educación más que de la instrucción, parten de discursos que carecen, por completo, de fundamento científico o que pretenden constituir una ciencia de la educación a base de conceptos «blandos». La propia idea de ciencia de Dewey carece del estatuto epistemológico necesario para fundamentar un discurso riguroso. Según el eminente pragmatista «“ciencia” significa [...] la existencia de unos métodos de investigación sistemáticos, que cuando son aplicados a una variedad de hechos, nos permiten entenderlos mejor y controlarlos de una forma más inteligente, menos casual y menos rutinaria»[44]. Esta es una definición que no solo devalúa el concepto de episteme aristotélico, sino que es una aplicación directa del positivismo más salvaje y facilita la proliferación de todo un discurso ligero que, sin embargo, es difícil de combatir, no por falta de argumentación sino porque, una vez destruido lo académico, se opera en la socialización del individuo a través de lo «empático» o «sentimental». Es un discurso en apariencia bienintencionado que «suena bien»; que no tiene fundamento científico, pero sí éxito social. En esto consiste su seriedad epistemológica. Cabe señalar que según

este significado de «ciencia», la alquimia o la astrología podrían entrar en la categoría de disciplinas científicas con, al menos, el mismo derecho que la pedagogía. Este es el motivo por el que algunos autores pueden hablar con fundamento de «superstición pedagógica».

Para producir esa socialización del individuo la desacreditación que sufre la instrucción tiene que basarse en el supuesto funcionamiento de la escuela como aparato ideológico del Estado que, al reproducir los intereses de clase, al estar claramente al servicio del Estado, deviene «estatal». Así, siendo la institución reproductora de la ideología dominante desde la infancia, la escuela requiere una «formación en nuevos valores éticos». El discurso contra la instrucción ha consistido en afirmar tranquilamente que, en tanto que proceso de transmisión de contenidos, la instrucción es, en sí misma, ideológica, porque es el «continente» del conocimiento y este debe entenderse como «currículo oculto». Sin embargo, la educación del comportamiento en base a lo afectivo y emocional no parece molestar a aquellos que hacen del contenido algo ideológico. La instrucción, que es la posibilidad de la libertad en tanto que forma el espíritu crítico, es calificada de agresión a la misma. «La instrucción sistemática es fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca [...] es adiestramiento reiterado de las capacidades técnicas para su refinamiento y perfeccionamiento»[45], según el constructivismo de Dewey.

Ya decía Rousseau en el Emilio que instruir es interrumpir la espontaneidad de la naturaleza humana para dirigir su libre desarrollo comprensivo de la realidad y recomendaba: «Mantened al niño en la dependencia única de las cosas y habréis seguido el orden de la naturaleza en el progreso de su educación dejando que la razón se desarrolle libremente»[46].

Así, identifica la construcción de la libertad con el desarrollo natural de la razón de cada individuo según sus capacidades naturales, apelando a un estado de inocencia «previo» (inmaculado) a todo contacto social o mandato externo que supondrían una coacción de esa espontaneidad natural. Es una suerte de «instinto racional» el que le lleva, en todo momento, a obrar bien. De esta forma, la naturaleza humana, a falta de instrucción, es también buena. La tesis principal de El contrato social es que es la sociedad, cuya parte más influyente es la escuela, la que pervierte al individuo, al que hay que aislar, creando un ambiente imaginario; dejándolo preparado, sin embargo, para los estímulos que él mismo considere pertinentes[47]. Estos, eliminado el conocimiento, van a ser lúdicos, lógicamente.

Las pedagogías herederas de Rousseau, como el constructivismo, plantean la libertad del ser humano como una recuperación de la misma, como una reorientación del hombre perdido en la cultura, en la historia y en la sociedad, si bien la solución que ofrecen es distinta. Para Rousseau, se entiende el cuerpo social como «coacción previa», de forma que es necesario aislar al individuo en su infancia. De aquí se derivan, en principio, planteamientos autodidactas como el «homeschooling», en un afán protector de los progenitores hacia sus vástagos, que ha devenido no solo en la creación de analfabetos funcionales, sino de tiranos inadaptados al entorno social, a fuerza de protegerlos del mismo. Planteamientos de este tipo buscan la ataraxia en el proceso educativo, pero a base de colmar los deseos del alumno e impedirle el contacto con todo aquello que, por ser conflictivo, pueda generarle temor. Esta sobreprotección no produce libertad, sino una tolerancia mínima a la frustración de los deseos y aspiraciones por ausencia de referencias. «Dejemos a la infancia el ejercicio

de la libertad natural, que le aleja al menos por un determinado tiempo de los vicios que le sujetan a la esclavitud»[48], nos dice Rousseau, y con él, en el fondo, todas las pedagogías que insisten en «poner al niño en el centro». Lo que ocurre es que al pretender alejar al niño de la esclavitud que pueda derivarse de las formas de despotismo a las que se expone en su contacto con la sociedad (formas que, en todo caso, habrá que combatir políticamente), se le acaba abandonando a la esclavitud de su propios deseos y pulsiones, lo que le deja a la intemperie ante cualquier manipulación que actúe en ese plano. Al no acceder a la ciencia en un sentido fuerte, el del ejercicio de la teoría (recordemos la definición de ciencia de Dewey), el niño no tiene la capacidad de combatir las desigualdades en términos de lucha de clases, de forma que está condenado a la reproducción de las mismas, a una inserción estupefacta y aquiescente en el cuerpo social. Ciertamente, esto facilita mucho el trabajo de todo tipo de terapeutas, propagandistas, y demás charlatanes sin escrúpulos. Esta es la vía por la que, en el campo de la enseñanza, la psicología ha dado un golpe de estado contra las matemáticas.

El constructivismo parte de esa espontaneidad de la razón rousseauiana, pero además introduce otros planteamientos que, como venimos advirtiéndolo, carecen absolutamente de fundamento científico. Dewey afirma que facultades racionales como la imaginación, la memoria y el razonamiento matemático, son «destrezas platónicas», que lo único que requieren es ejercicio en repeticiones constantes y graduadas, de forma que se refinan y se perfeccionen por rutina (puro conductismo). La escuela debe considerar secundarias estas «destrezas» frente a las motivaciones particulares, a los conocimientos ya adquiridos de forma natural en su socialización primaria. Defiende, por lo tanto, que el niño tiene

unas disposiciones naturales absolutamente particulares (que podrían reducirse a pura doxa) pero que las facultades «platónicas» son secundarias; que estas disposiciones naturales se desarrollan a través de la acción y no de la teoría, base de una educación que consideraría al individuo en su irreductible particularidad: «Comprender es emprender, mediante la imaginación en una actividad compartida. Así se obtiene el significado de las palabras» [...] «Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, sabemos, entendemos, proponemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligente»[49]. Esto es construir conocimiento, «poseer o engendrar ideas verdaderas por su propia cuenta»: que sea el sentido particular y concreto de cada acto de la voluntad el que coincida con los intereses o fines sociales del grupo en que se inscribe, ejercitando el diálogo para la búsqueda de acuerdo o consenso, no para encontrar la verdad. La flipped classroom es una técnica en esta línea: proponer online un vídeo sobre un tema para ahorrar tiempo para la práctica en la clase. La generación casera de ideas propias llevadas a la clase, deben en una dinámica creativa, producir acuerdo. De aquí, se supone, surge el conocimiento «útil», ya aplicado. Todo el problema aquí es cómo las cosas adquieren sentido. El constructivismo propone «actuar sensatamente desde el sinsentido», pero elimina la condición indispensable de que, precisamente para lograr algún sentido que pueda ser compartido por cualquier otro, tiene que ser posible algún acceso a la objetividad. Ese es precisamente el papel de la teoría, no de la «actividad teórica» lúdica que el constructivismo defiende.

En consecuencia, la capacidad de razonar, de producir conceptos, de entender, de construir racionalmente el significado, de hacer teoría, queda bajo sospecha, puesto que se duda de que sean facultades que posea desde el principio el

individuo, al margen de la interacción; no así esas «disposiciones naturales» innatas y formadas desde la educación indirecta o no formal. Además, la instrucción como formación de esas facultades, es una educación «impersonal» (y por lo tanto indeseable) que no tiene en cuenta otras dimensiones del individuo como son las motivaciones y los intereses, el sentido que él mismo construye en la acción, que es previa a la reflexión y determinante del significado del concepto. Esta es, sin embargo, una concepción puramente utilitarista del conocimiento que conduce inexorablemente al relativismo más atroz y que culmina en la negación de la posibilidad misma del conocimiento y, con ella, de todo acceso posible a la objetividad y a la verdad. Frente a ella podríamos traer a colación a buena parte de la tradición filosófica, desde Platón hasta Gustavo Bueno, pasando por Spinoza o Kant, pero en aras de la brevedad daremos la palabra a Rafael Sánchez Ferlosio quien, en *La hija de la guerra y la madre de la patria*, aclara que «los contenidos de la enseñanza en cuanto tales, los conocimientos en sí mismos [...] por su propia condición exigen que sea él [el estudiante] el que salga a buscarlos fuera, en la pura intemperie impersonal, mostrenca, en la tierra de nadie en la que, por definición, surgen y están. Con esta insípida obviedad o perogrullada trato de disipar cualquier equívoco sobre la circunstancia de que los contenidos de enseñanza no pueden nunca adaptarse, en cuanto tales, a las idiosincrasias o a las condiciones personales de los estudiantes, sino que necesariamente han de ser estos los que tengan que adaptarse a las impersonales condiciones de los conocimientos»[50]. Esas condiciones son las que vienen definidas por lo que la enseñanza tiene de «matemática», de herencia platónica y, por tanto, académica.

Dewey, en cambio, afirma que «cuando los niños van a la escuela tienen ya «espíritu», tienen conocimientos y disposiciones de juicio a que puede apelarse mediante el uso del lenguaje. Pero este «espíritu» lo constituyen los hábitos organizados de respuesta inteligente que han requerido previamente poner las cosas en conexión con el modo en que las usan las demás personas [...] El espíritu como una cosa concreta es precisamente el poder de comprender las cosas en la forma del uso que de ellas se hace; un espíritu socializado es poder comprenderlas en la forma del uso a que se aplican en situaciones conjuntas o compartidas»[51]. Esta es la base del aprendizaje cooperativo. El constructivismo tiene la misma idea de la instrucción, como algo en sí mismo coercitivo e ideológico, que puede tener Rousseau, pero pretende sofocar esa influencia del concepto y de la teoría a base de integración de todos y cada uno de los intereses, influencias y agentes que rodean al niño en la escuela, lo que significaría tener en cuenta en el proceso educativo los «conocimientos previos» con los que el niño llega a la educación; es decir, los hábitos que ha adquirido a base de uso o de ver cómo los adultos, con los que deberá compartir en el futuro una comunidad de intereses o fines lo hacen. En la escuela «debemos “aprender” como una modalidad del “hacer”»[52], sin orientación moral sometida al juicio de la razón.

En definitiva, para la «escuela activa» del constructivismo, el ejercicio de la teoría es en sí mismo libresco, puro adiestramiento técnico, pero postular la existencia de «conocimientos adquiridos» en forma de hábitos organizados de respuesta inteligente produce «conocimiento» gracias a la comprensión de lo concreto. Es la «socialización» del conocimiento lo que hace que el pensar tenga sentido, lo que implica una completa devaluación del saber teórico y de las

facultades racionales; la abstracción, la imaginación, quedan reducidas a la reproducción de destrezas que en un momento dado «han funcionado», y que son válidas educativamente solo porque están insertas en lo social y para lo social. Es una concepción puramente adaptativa que imposibilita el necesario distanciamiento teórico a partir del cual se pueda ejercer la crítica. Es partir del presupuesto, moralmente perverso, de que el aprender y el saber no son incentivos en sí mismos, como si, subestimando la capacidad de los alumnos, siempre se les tuviera que hacer picar en algún anzuelo lúdico, emocional o extracientífico para que se despierte su interés. Aquí no solo hay un desconocimiento total del sentido de la teoría sino de lo que pasa en el aula.

El constructivismo, a base de integración, pretende erradicar los «obstáculos epistemológicos» a fuerza de obviarlos. En la medida en que se introducen los fines e intereses sociales «para la construcción del significado propio», de ideas propias, estas quedan reducidas a meras opiniones, pues se evita la posibilidad misma de su misma construcción reflexiva, ya que el razonamiento del individuo está pletórico de los condicionamientos que pretende analizar. La distancia (el *chorismós* platónico) que el sujeto requiere del objeto de conocimiento no es una impostura aleatoria o caprichosa, sino la condición misma del pensar. Comprender las cosas solo en la medida del uso que se hace de ellas y, sobre todo, del uso particular, es tener, simplemente, un atisbo concreto de la estructura de lo real. Y lo concreto no es conocimiento. El constructivismo defiende el imposible de que por acumulación de concretos, por suma de experiencias se aprehenda el hecho en sí, cuando lo único que se da, de vez en cuando, es la coincidencia, bien en los intereses, bien en la opinión de varios particulares. Imposibilita, por tanto, la construcción de lo

común, del espacio político democrático, que no es coincidencia de opiniones, sino construcción de la libertad y de la igualdad, lo que requiere individuos autónomos que razonen, y no idiotas[53] cuya integridad estructural consiste en la defensa de lo propio, para lo cual no paran nunca de opinar. Lo segundo nos lleva a un concepto de inteligencia común construido por agregación de singularidades idiosincráticas, lo cual es tanto como decir que el conocimiento surge por acumulación de idioteces.

CONCEPTOS VACÍOS, PALABRAS BIENSONANTES

Según Dewey, «la educación debe servir para hacer que los individuos tengan cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos, una inteligencia común, como dicen los psicólogos o una semejanza mental, como dicen los sociólogos»[54]. Esta noción de «inteligencia común» carece de cualquier tipo de fundamento científico, a pesar de las referencias a la psicología y la sociología[55]. Lo inteligente no surge por acumulación de concretos o «ideas propias», sino por el desarrollo de las facultades racionales superiores que tan alegremente desecha el constructivismo.

Sin embargo, para Dewey, la vida en común educa porque la vida es un continuo de estímulos que incita a la novedad, y esta al pensar. La educación tiene que ser, por tanto, renovación, «y se debe basar en disposiciones mentales y emocionales de la

conducta»[56], en el afecto o interés común, base de la actividad intelectual. La escuela no requiere más contenidos que los que los múltiples sujetos delimiten en función de sus intereses durante la permanente construcción del «proceso de enseñanza-aprendizaje», como defenderá la LOGSE.

Por este motivo, el constructivismo defiende la necesidad de alargar el periodo de la infancia, en el sentido de propiciar el desarrollo de los poderes instintivos o congénitos de la juventud, que se basan en la producción de hábitos, actitudes e intereses subyacentes y permanentes. La LOGSE, como veremos más adelante, desarrolla la adquisición de ciertos comportamientos y hábitos al alargar el ciclo de secundaria por la incorporación de los dos primeros cursos de la ESO a los institutos, reduciendo los años de bachillerato. Esto que parece ser una ampliación de las enseñanzas medias es, en realidad, una «primarización», por no decir «infantilización», en el saber y en el comportamiento, de la secundaria y del bachillerato, etapas que deberían encaminar al alumno con cierto rigor y profundidad hacia los estudios superiores y hacia la vida adulta en general.

La «transferencia de conocimiento», objetivo final de la Estrategia Europea 2020, recupera esa acepción de hábito de Dewey que es «la habilidad de pensar que se adquiere en una situación o a propósito de un tema y que debe resultar igualmente eficaz en el caso de otro tema y de otra situación»[57], de forma que la educación debe estar orientada a producir adaptación en términos de eficacia social y de creación de fines compartidos en situaciones diversas. En este sentido, Dewey afirma que la instrucción produce aislamiento, y que no es eficaz o productiva socialmente dado que no tiene en cuenta las experiencias anteriores del alumno o lo que es lo mismo, no funciona de acuerdo a fines que están previamente

establecidos en la comunidad de adultos. Dewey no defiende que el niño se acomode acríticamente a la comunidad, pero no explica cómo va a tener la capacidad de insertarse crítica y «creativamente» cuando su instrucción viene siendo infiltrada afectivamente por los parámetros de esa comunidad de fines desde el primer momento.

Llama la atención la literalidad con la que las pedagogías actuales y las normativas de los diferentes organismos internacionales que las oficializan copian ciertas ideas. Así, el «crecimiento es el movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior sobre la base del aprender a aprender un acto en lugar de considerarlo totalmente hecho; así se aprende por necesidad a variar sus factores y a hacer de ellos combinaciones diversas, según cambian las circunstancias. Se abre una posibilidad de progreso continuo por el hecho de que al aprender un acto se desarrollan métodos buenos para usarlos en otras direcciones [...] La creciente complejidad de la vida social requiere un periodo más largo de infancia para la adquisición de modos de control variados y nuevos»[58]. No existe una crítica a los intereses subyacentes a este dinamismo; se da por bueno en una comparación con lo biológico, al más puro estilo positivista, según la cual «la vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción continua sobre el medio ambiente»[59] y la educación debe reproducir «naturalmente» ese proceso. Por tanto, la escuela tradicional, basada en la instrucción, comete el error de considerar el crecimiento como la consecución de un fin, véase, conocer, adquirir cierto grado de comprensión de los contenidos de las materias. Esto, sin embargo, va en contra del dinamismo de la sociedad capitalista y de la transferencia global del conocimiento y de la mano de obra, que requieren que el crecimiento sea considerado como un fin en sí mismo, idea que se sostiene sobre la máxima de

que «la vida educa incesantemente». Es, de nuevo, la idea de aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida, que no es una oportunidad para el enriquecimiento espiritual, como entienden los más bienintencionados sino, como hemos visto, una necesidad de los ritmos productivos: una obligación laboral de adaptabilidad. Si se quiere decir que esta plasticidad infantil respecto de los fines sociales es buena, es lo que garantiza la plenitud del individuo, debería decirse a las claras y asumir las críticas que surgen de un simple vistazo a la precariedad laboral de los trabajadores en la actualidad.

En definitiva, la necesidad de transferencia del conocimiento que lleva al desarrollo de las TIC y de la promoción de las competencias sociales desde la Estrategia de Educación y Formación 2010, en el marco del Tratado de Lisboa y que es la base para el desarrollo de las Habilidades y competencias para el siglo XXI en los países de la OCDE (entre otros documentos marco), ya está presente en el constructivismo más clásico, así como los planteamientos sobre la escuela que se derivan de su defensa: «La transferencia del conocimiento es la habilidad para pensar que se adquiere en una situación o a propósito de un tema y debe resultar igualmente eficaz en el caso de otro tema y otra situación. Pero la escolaridad, en su aislamiento, hace que el niño no pueda operar justamente porque la escuela no tiene nada en común con sus experiencias anteriores; operar, de acuerdo al criterio de la eficacia social»[60]. Dewey afirma abiertamente que «en relación a la educación, declaramos que el criterio debe ser social. Necesitamos que la persona observe, recuerde y juzgue aquellas cosas que hacen de ella un miembro competente, efectivo, del grupo en que está asociada con otros [...] Deben tratar con materias que son más significativas para la vida»[61].

Llegados a este punto, es evidente que se hace necesario para la pedagogía constructivista, valorar el papel de la instrucción en su «justo» término, porque no está encaminada a la eficacia. Esto es exactamente lo mismo que infiltrar la escuela con innovadoras metodologías para la creación de «autómatas sociales» y «gestores de emociones», reduciendo como afirma Dewey el peso de materias que producen un malentendido y desencaminado conocer: «libresco», se ha dicho.

Contra estos planteamientos y citando de nuevo a Sánchez Ferlosio, es necesario recordar y defender que «los conocimientos que proporciona la instrucción, exentos de toda clase de orientaciones prácticas y juicios de valor, aparte de ser, precisamente, el resultado de unas ciencias que durante siglos se han esforzado por purificarse de toda la morralla de fines e intereses que las condicionaba –como la alquimia pudo trocarse en química cuando se liberó del designio de conseguir el oro, o la astrología se hizo astronomía cuando renunció a predecir el porvenir–, pueden ni deben, de ninguna manera, dejarse dirigir por ninguna finalidad educativa. A la postre resulta que es justamente el rostro absolutamente inexpresivo –sine ira et studio– del saber por el saber el que hace nacer en el sujeto, de su propia mente, la opinión y la conducta que la educación, a la manera de una trofalaxia, querría meterle en la boca ya masticadas y bien ensalivadas»[62]. Entre la autonomía a la que alude la cita y la que se pretende con el tipo de discurso que venimos criticando encontramos la diferencia esencial que hace de la escuela una institución capaz de promover la emancipación o bien un puro instrumento de adoctrinamiento.

ADOCTRINAMIENTO VS. EMANCIPACIÓN

Como hemos dicho, la crítica a la «escuela tradicional», esto es, la que se basa en la transmisión de contenidos, viene de una interpretación errónea de la comprensividad y de la escuela única, o, al menos, de la elección equivocada de solo una de las posibles interpretaciones que ofrece la tradición de izquierdas. Esta crítica, grosso modo, tiende a considerar que, en sí mismo, el contenido es ideológico y que los profesores son meros recitadores del mismo, al igual que los poetas que tanto denostaba Platón como educadores de la polis. Frente a esta malintencionada interpretación de la instrucción se han erigido modelos de escuela alternativos bajo el principio de que es mejor, más natural, más humano y eficaz, educar que aportar conocimientos. Este educar, consiste en:

- Reducir los contenidos y enseñar competencias.
- Promocionar lo emocional.
- Desarrollar metodologías ajenas a la educación como el Aprendizaje Basado en Proyectos, problemas, tareas o retos, procedentes del mundo de la empresa.
- Entrenar la personalidad en su conjunto para el éxito profesional y el emprendimiento. Es el coaching educativo (afectivo).
- Modificar la función del profesor en función de criterios como el intercambio de roles, o el management educativo[63].
- Establecer un control u «orientación» superior desde los gabinetes de orientación y los servicios de inspección de las administraciones públicas.

Estos planteamientos van acompañados de:

- Reivindicar una escuela unificada (única) según un concepto equívoco de «democratización» de la enseñanza.
- El cuerpo único[64] como condición de la escuela unificada.
- Reforma de las titulaciones para redefinir incesantemente la aptitud del profesorado: CAP, máster en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas.
- Formación permanente no relacionada con la especialidad, sino con la metodología.
- La participación de la «comunidad educativa» como elemento de control.

Poco a poco, todos los proyectos educativos a escala global han ido desarrollándose según estos parámetros, en distintas fases, con peculiaridades nacionales y locales, pero en un ritmo incesante de trabajo más que financiado por organismos ajenos a la educación como la OCDE, el Banco Mundial, la OMC y el FMI; organismos no votados por los ciudadanos y que ejercen, sin embargo, la gobernanza mundial. En el capítulo anterior hemos esbozado un recorrido por esa normativa y los planes económicos que desarrolla. Es necesario conocer los métodos y los efectos educativos de esos planes económicos.

Si repasamos con detenimiento el esquema anterior, se puede ver con claridad el efecto total que pretende tener el sistema educativo en la conformación de la personalidad, más allá de la formación intelectual de los individuos. Es paradójico que se considere la instrucción como correa de transmisión de la ideología o de intereses corporativistas y no se perciba con claridad el totalitarismo educativo manifiesto que hay en la

pretensión de «operar» en la persona en todas sus dimensiones desde la escuela a través de las diferentes etapas. Es decir, de forma «integral».

Muchos de los defensores del «cuerpo único», por ejemplo, no parecen percibir esta intención totalitaria en la reforma estructural de la escuela que pretende unificar los cuerpos docentes, por naturaleza, especializados, en un continuum formativo que, sin embargo, no está basado en el conocimiento, atentando directamente contra la enseñanza secundaria[65]. Esta formación integral requiere la transformación de los espacios físicos en estructuras abiertas y cooperativas, verdaderos laboratorios cognitivos como el «aula jesuítica»[66]. Desde luego, no se critica su posible inmoralidad ni la pertinencia de introducir dinámicas y metodologías empresariales o ideas tan burdas como el emprendimiento o el coaching[67].

Tampoco se plantea la posible inconveniencia de que la escuela sea el lugar de resolución de conflictos emocionales de origen no escolar a través de dinámicas de mediación, resolución de conflictos, «aulas felices» y otros proyectos que, de forma voluntarista y humanitaria operan sobre el individuo. La aplicabilidad de estrategias relativas a lo afectivo y emocional al mundo laboral es el criterio para promocionarlas frente a lo académico[68]. Evidentemente, para la resolución de problemas, está cada vez más fuera de lugar la consideración de la clase social de procedencia. Esto es evidente en entornos de izquierda, en los que esta idea resulta rancia, pero, al mismo tiempo, son indiscutibles el criterio de la innovación y de la transferencia de conocimiento, entre otros.

Esta es una escuela totalitaria, puesto que el sistema educativo legisla y funciona sobre la totalidad del sujeto en formación. Desborda la instrucción, porque no es transmisión

de conocimientos, sino adiestramiento psicoafectivo[69]. Este tipo de escuela, modela desde el principio los afectos, intenciones e inquietudes en función de los intereses sociales, de las «necesidades reales del momento» y con el fin claro de la inserción en el mundo laboral. Las empresas llevan muchos años insistiendo en que la escuela se adapte a sus necesidades. La estrategia para conseguirlo era introducir como contenido primordial de la escuela «la problemática social y emocional» y las metodologías pertinentes para su tratamiento. Esto, que es convertirla en la escuela basura totalitaria hará que los defensores de la escuela comprensiva actual se lleven las manos a la cabeza, puesto que esta tradición, basada en el constructivismo y el pragmatismo, se ha cuidado mucho de hablar de totalitarismo educativo solo bajo condiciones fascistas o estalinistas.

La escuela «integral» e «integradora» no se atreve a pensar de sí misma, a pesar del apelativo que la define, que sus planteamientos puedan ser igualmente totalitarios, aunque pretenda cumplir la doble función de instruir, eso sí, reduciendo contenidos (escuela basura o de la ignorancia) y la de «acompañar» o «proteger» a los individuos en formación. Este doble movimiento impide, por definición, la emancipación, crea sujetos débiles y manejables, gracias el vaciado progresivo que se realiza del contenido y por la infantilización perpetua de los alumnos.

El movimiento es, históricamente, inteligente, avasallador y astuto. No se produce el adoctrinamiento como en tiempos pasados formando claramente un tipo de ciudadano, el que el Estado demanda en un determinado momento: fascista, patriota, soviético, etc. El adoctrinamiento es mucho más difuso puesto que las condiciones estructurales lo son: la modernidad líquida, arreferencial, consumista, cambiante,

innovadora, no requiere ciudadanos con una personalidad marcada o definida, sino todo lo contrario: un ciudadano completamente flexible. Requiere indefinición y adaptabilidad. La modernidad líquida es la de las crisis continuas del sistema capitalista, reinterpretadas interesadamente en términos de oportunidad para los trabajadores. La escuela tiene un papel fundamental en la reeducación constante de los individuos, que no solo deben consumir sino readaptarse laboralmente para reproducir las condiciones del consumo, esto es, asegurar el «crecimiento económico».

Las diferentes leyes educativas no mienten en su motivación. Ahondaremos en el siguiente apartado en este punto. Solo hay que leer sus preámbulos, sobre todo desde la LOGSE, siguiendo la normativa europea y los planes globales como el ATC21S. Pero los organismos de las que emanan se las han apañado para generar todo un discurso ideológico que permite que estas motivaciones aparezcan bajo el prisma de la libertad de elección, de la democratización, de la igualdad, de la regionalización, y de la pertenencia, todos a una, a una comunidad educativa que decide por sí misma qué es lo mejor para sus hijos. Para ello ha necesitado generar instituciones como la Facultad de Ciencias de la Educación, y carreras como Pedagogía, Psicopedagogía y el ciclo de Formación de formadores para desarrollar este discurso, que atraviesa de principio a fin el sistema educativo y el mundo del trabajo.

Y se han esforzado mediante todas estas instituciones y leyes en algo que es clave: destrozar la figura del profesor, cuestionando continuamente la calidad y cantidad de su formación, de su forma de acceso a la función pública, de su «aptitud pedagógica», que es una irrealidad consistente en la capacidad de transmitir conocimientos sin poseer conocimiento alguno mediante el dominio de todas las metodologías que

puedan inventarse. Según la OCDE y la legión de expertos que hacen propaganda de su evangelio educativo, «los profesores no solo necesitan formación acerca de cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades y competencias, también han de estar convencidos del valor de estas y ha de proporcionárseles incentivos y recursos para fortalecer su aprendizaje»[70]. Es decir, deben querer colaborar y para ello deben ser convenientemente adoctrinados, desde su formación inicial, en el formalismo pedagógico más fundamentalista. Tal y como lo explica J.-C. Michèa,

la escuela de la ignorancia requerirá reeducar a los profesores, es decir, obligarles a «trabajar de una forma distinta», bajo el despotismo ilustrado de un ejército potente y bien organizado de expertos en «ciencias de la educación». Evidentemente, la labor fundamental de dichos expertos será definir e imponer (por todos los medios de que dispone una institución jerárquica para garantizar la sumisión de los que de ella dependen) las condiciones pedagógicas y materiales de lo que Debord llamaba la «disolución de la lógica»: en otras palabras, «la pérdida de la posibilidad de reconocer instantáneamente lo que es importante y lo que es accesorio o está fuera de lugar; lo que es incompatible o, por el contrario, lo que podría ser complementario; todo lo que implica tal consecuencia y lo que, al mismo tiempo, impide». Debord añade que un alumno adiestrado de tal forma se encontrará «desde el principio, al servicio del orden establecido, aunque su intención haya podido ser absolutamente contraria a este resultado. En esencia, conocerá el lenguaje del espectáculo, ya que es el único que le será familiar: el lenguaje con el que le habrán enseñado a hablar. Sin duda, querrá mostrarse enemigo de su retórica, pero utilizará su sintaxis»[71].

En definitiva, el docente debe colaborar y, si no lo hace, se fiscalizará burocráticamente su trabajo y se cortará de cuajo su mal llamada carrera profesional. Si colabora, es porque la única posibilidad de reavivar y sentir que su trabajo no es repetitivo (y no es por los contenidos, por mucho que se empeñen otros) es acoplarse a todos los movimientos de renovación pedagógica que aparecen cada cierto tiempo. La esquizofrenia en los centros es inquietante, en este sentido. El profesor es el primer alienado en su trabajo. Como resultado, lo está también el alumno. ¿Es posible defender en estas condiciones la formación de un ciudadano crítico, autónomo; de una formación para la emancipación del individuo? Históricamente, los diferentes planes y leyes educativas han posibilitado todo lo contrario, como veremos a continuación.

LA CONSTRUCCIÓN LEGISLATIVA DE LA ESCUELA UNIFICADA NEOLIBERAL

La traición a las clases trabajadoras

No queremos perder de vista el objetivo: demostrar a la izquierda que no ha protegido la escuela pública, y que está permanentemente perdiendo de vista la situación en la que deja a los alumnos de la pública cuando se empeña en atacar la instrucción, la enseñanza de conocimientos, la impartición de contenidos. ¿O los alumnos de la pública van a poder competir

en términos de igualdad con los de la privada mientras se les aboca en muchos casos a no poder pagar el «aprendizaje para toda la vida»? ¿No se ve el interés de clase en el aumento de tasas universitarias? ¿No se entiende que la reducción de las licenciaturas a grados y la siguiente propuesta del 3+2 conduce inevitablemente a los alumnos de la pública a renunciar a la carrera universitaria?[72].

Está en el espíritu de la escuela integral y «democrática» la defensa de esta dinámica acrítica, sobre todo en lo relativo a la instrucción. Podemos rastrear en la legislación española esta tendencia, que tiene el discurso de la pedagogía por soporte ideológico y que consiste, fundamentalmente en que «cuando el Estado promueve la educación integral, convierte la Escuela en “institución total”»[73], de forma que queda diluida toda posibilidad de construcción de tejido social crítico orientado hacia el progreso moral y político, no meramente tecnológico. A cambio, se promueven ideas como la de «comunidad educativa», que opera sobre la afectividad, promoviendo la participación ficticia en un proyecto común desde las instancias más diversas. Esta masa psicológica unida en la afectividad «en pie de igualdad» (igualitarismo, puesto que no hay isonomía) imposibilita la lucha contra los problemas reales, destruye toda posibilidad de pensar en términos de lucha de clases, asumiendo que los problemas son solo escolares, cuando, en realidad, son de ricos y pobres; problemas clásicos que el lenguaje novedoso de la escuela «democrática» diluye, pero que existen e insisten, como solo puede insistir lo real. Un breve repaso histórico a la legislación hace visible esta tendencia.

El RD de 26 de agosto de 1858 establece el Programa General de Estudios de segunda enseñanza. Por el mismo se implanta la flexibilidad de los estudios basada en el derecho paterno a dirigir la instrucción de sus hijos. Regula, además, la

posibilidad de la enseñanza doméstica. Dice así: «Más no se infiere de aquí que cuantos jóvenes entren en los institutos estarán obligados a estudiar todas las materias que puedan cursarse en ellos; al contrario, se da cuanta latitud es posible al derecho que los padres tienen de dirigir la instrucción de sus hijos, según su disposición natural, el estado de su fortuna, su posición social, sus esperanzas y sus aspiraciones»[74]. Desde este momento se reproducirá en todas las leyes educativas el derecho de los padres a supervisar la instrucción. La escuela no puede escapar a la tensión política que, desde la Revolución francesa, se ha producido entre el principio de libertad y el principio de igualdad[75]. El liberalismo burgués siempre ha puesto el acento en la libertad, tanto de comercio como de elección. En el ámbito educativo se manifiesta en la libertad de los padres para elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos. Esto convierte a los hijos en propiedades intelectuales al servicio de las más variadas predisposiciones de los adultos que deberían ejercer su protección. Se prescinde de tener en cuenta la probabilidad de que los padres no tengan una formación específica que les permita elegir una asignatura u otra (los llamados itinerarios formativos) y, menos aún, con el fin de garantizar en esta elección a sus hijos una formación completa, más allá de la motivación que les guíe, que normalmente tiene que ver con el deseo de que tengan éxito en la vida, según la demanda social que se prevé de determinadas profesiones o el barniz elitista de las mismas. Esto lleva a los progenitores a intervenir, más o menos intensamente, en la instrucción de sus hijos, cuando su labor debería ser meramente educativa, de acompañamiento y de tutela, pero fuera del aula. Las leyes educativas les amparan, en este sentido. Y, en el contexto actual, desamparan a las materias no técnicas, que no son

productivas en términos económicos (Filosofía, Historia, Arte, etcétera).

El Decreto de 29 de septiembre de 1874, supone la deriva definitiva de la instrucción hacia la educación y lo afectivo, defendida a partir de ahora por todas las leyes, fundamentalmente, las de los gobiernos socialistas. El elemento adoctrinador afectivo en las leyes de los gobiernos de derechas lo cumple el discurso religioso[76]. En su artículo 54 define que «ha de ser calificada la conducta del alumno, según los grados de “irrepreensible, buena, regular y mala”». Así, la conducta, y su evaluación, entran en el terreno de la instrucción al regirse por métodos en principio estrictamente académicos, como es la calificación.

El sujeto rápidamente aprende que, si bien de matemáticas o de historia apenas entiende, va a haber un porcentaje de la calificación que dependa de su comportamiento, por lo que saldrá, en último término triunfante. La introducción de competencias en la LOE y la LOMCE como la competencia emocional o la competencia social y ciudadana cumplen este objetivo educativo, el de conducir a los sujetos por un determinado itinerario comportamental, no formativo. Son estas competencias las que hay que «movilizar» para la inserción en el mundo laboral. Cuando se trata de educar el comportamiento y además este debe ser evaluado, el aprendizaje se produce en términos de adaptación conductual y no de formación. Es decir, el alumno no aprende nada que no sean actitudes y estrategias para salir adelante. Eso no es conocimiento ni inteligencia crítica. Es una redefinición de ambos en términos constructivistas en el sentido de «saber hacer».

En esta línea, la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), considera que «ha habido olvido o relajación con

respecto a la exigencia de educar y no meramente de instruir, que de todos los puntos de alguna gravedad en la enseñanza secundaria este del programa es hoy el menos importante, por limitarse al elemento puramente intelectual, cuando el mundo entero clama por una educación que enseñe a vivir»[77]. La fundación de la Escuela Nueva de Madrid en 1911, prima hermana de la Escuela Progresista en EEUU y de la Comprehensive School en el Reino Unido, termina de constituir el frente contra la «Escuela tradicional». Toda esta insistencia en «educar para la vida» ha sido explicada en sus orígenes en el apartado dedicado al constructivismo de Dewey. No obstante, sigue siendo una idea recurrente en las sucesivas reformas legislativas, fundamentalmente, las que han querido tener un carácter progresista.

Del XI Congreso del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) (1918), surgen, de hecho, las Bases para un programa de instrucción pública en estos términos: «Nos estamos refiriendo a la educación desde el punto de vista social. Pero aun en el mismo aspecto técnico, pedagógico, es necesario marchar a la unificación de la enseñanza en todos los grados según la fórmula de la “escuela unificada”. Esta supone la desaparición de todas las barreras que separan la enseñanza primaria de la secundaria y esta de la superior y que hacen de ellas compartimentos estancos. Y tal unificación debe hacerse tanto en los planes de estudios como en el personal docente»[78]. Ya hemos explicado anteriormente que el sentido de la escuela única no es «uniformar», como dejaba bien claro Lorenzo Luzuriaga que es, precisamente, el redactor de estas bases. Las barreras a las que se refiere son las sociales que, por razones fundamentalmente económicas, impedían el acceso de las clases populares a una instrucción prolongada y, desde luego, a la educación superior. En cuanto a la unificación del

personal docente, el tantas veces reivindicado «cuerpo único», tenía una doble motivación. Por un lado, pretendía solucionar la situación de los maestros de primaria como docentes de «segunda» o «tercera» categoría, otorgándoles una formación universitaria y equiparando su situación laboral y salarial con la de los docentes de otros cuerpos. Por otro lado, se trataba de introducir a todos los docentes en la «ciencia pedagógica», que por aquel entonces se estaba consolidando en las universidades de toda Europa. Esta consolidación estaba muy ligada con la concepción positivista de las ciencias, predominante en aquellos tiempos. El problema es que esa pretendida ciencia pedagógica no es tal ciencia, y que finalmente se configuró en gran medida como un instrumento de control político (o tecnocrático, si se prefiere) de los docentes. De esta manera, la reivindicación del «cuerpo único» a partir de una formación pedagógica inicial para todos los docentes se acaba transformando, ya en las postrimerías del siglo XX, en una poderosísima herramienta para facilitar la implantación de los planes mercantilizadores de las élites, mediante el vaciamiento de la función de instruir y su sustitución por las más variadas «metodologías». En lugar de elevar la formación de los maestros, como se pretendía inicialmente, se acaba por igualar a la baja la formación de los docentes en general impidiendo así, de nuevo, el acceso de las clases populares a una instrucción generalizada a pesar del alargamiento de los años de escolarización obligatoria.

Dado que no se puede afirmar de manera clara que la escuela pública no quiere enseñar, solo existe una posibilidad y es doble: vaciar de contenido los planes educativos, lo que produce una homogeneización y democratización instantánea, pero de la ignorancia. Esto implica barrer la resistencia, el obstáculo epistemológico que da lugar al pensamiento racional, esto es, el saber de la materia. Al mismo tiempo, requiere

disolver la función del profesor, cuya labor artificial, entrometida y socrática desde sus conocimientos teóricos y capacidades técnicas, imposibilita un tratamiento antiintelectualista del conocimiento. Se trata de convertir a alumno y profesor en polos de la afectividad, en sujetos que interactúan por afinidad o por el enfrentamiento afectivo, en lugar de en los dos focos de la elipse dentro de la cual se produce el acto del conocer. «Lo intelectual es segregador; lo que iguala es lo afectivo. Hay que promocionar la afectividad para evitar toda discriminación»[79]. Al considerar la formación intelectual como intrínsecamente segregadora y discriminatoria se consigue mantener la separación tradicional entre aquellos que tienen acceso a una instrucción en los contenidos culturales y simbólicos críticos, normalmente a través de las escuelas privadas o privadas concertadas de «excelencia», mientras en la pública (y las privadas concertadas destinadas a hacer negocio con las clases medias y medias-bajas) se «educa» afectivamente para la adaptación acrítica a las situaciones sociales dadas. Esta es la escuela única bajo condiciones neoliberales, que reproduce y legitima las diferencias bajo un pretendido igualitarismo teñido de sentimentalismo bobalicón para mantener la buena conciencia «progresista». Si estos objetivos no se han conseguido plenamente es por la resistencia que buena parte del profesorado de la pública (especialmente en secundaria) ha mantenido contra los discursos y prácticas prescritas desde la pedagogía oficial, empeñándose en defender, cada vez en unas condiciones «ambientales» más difíciles, el rigor académico y la transmisión de conocimientos. Por ello, uno de los objetivos de las políticas educativas debe ser doblegar esa resistencia.

Destruir al profesorado para destruir el saber

En el artículo 35 de las Bases para un programa de instrucción pública del PSOE, se contempla la creación de la Facultad de Pedagogía, para, literalmente, «el control del personal docente». La pedagogía se funda sobre una distinción falaz y carente de fundamentación científica: la distinción entre «tener conocimientos» y «saber transmitirlos». Esto es lo que ha permitido que la pedagogía se postule como meta-saber, como ciencia de la transmisión de los contenidos con independencia de cuáles sean estos. Tener conocimientos no es suficiente para un profesor; es incluso un obstáculo para educar a ese sujeto constituido por afecciones diversas y dotado emociones y creatividad que es el niño. Esta es la gran estafa de «enseñar a enseñar» de la que vive la Facultad de Ciencias de la Educación. Un artículo de 1973, aparecido en la Revista de pedagogía, fundada por Lorenzo Luzuriaga en 1922, explica la necesidad que el profesorado tiene de esos «conocimientos»: «Ante todo, diríamos refiriéndonos a lo más conocido e inmediato, esa diferencia se refiere a un problema de simple extensión: el maestro. La escuela antigua se proponía tan solo instruir, enseñar, y el maestro actual, además de esa misión puramente docente, elemental, que obliga a cada generación a transmitir un caudal de conocimiento a la que le sigue, ha de realizar una función de educación que abarca no el desarrollo intelectual tan solo, sino las actividades vitales de cada niño. El maestro ha de ser cada día más un educador, esto es, en cierta manera un creador de sus propios discípulos»[80]. Asimismo, en la Circular de 12 de enero de 1932 de la Institución Libre de Enseñanza, se define con más claridad el método de la escuela

integral y en lo que debe consistir la «aptitud» del profesorado: «La Escuela ha de transformarse en el sentido de ser cada día más hogar. Ha de ser la verdadera casa del niño». Unos años más tarde, el que sería pedagogo de referencia en los primeros años del franquismo, Adolfo Maíllo, se hacía eco de estas ideas en su obra *Educación y Revolución*. Los fundamentos de una educación nacional, de 1943, en la que se lee: «El método educativo postula dos necesidades fundamentales: a) convertir las instituciones formativas, no en «oficinas de la cultura», sino en «hogares de convivencia», donde el alumno respire una atmósfera total (religiosa, patriótica, afectiva e intelectual), elevada y pura; b) la selección rigurosa del profesorado, no desde el exclusivo punto de vista del «saber», según ha ocurrido hasta aquí, sino atendiendo a la tónica profesional de su vocación y capacidad educativa (simpatía temperamental, ardiente «eros» cognoscente, carácter entusiasta y empático, concepto religioso y severo de la vida, personalidad rica y radiante, de la que emanen en todo momento sugerencias e influjos de auténtico magisterio)»(énfasis nuestro). No podemos dejar de señalar que la propuesta que hace José Antonio Marina respecto a la selección del profesorado en su *Libro Blanco* se aproxima peligrosamente a esta descripción, típica de lo que venimos denunciando como una concepción totalitaria de la escuela. En cualquier caso, estas citas muestran que el formalismo pedagógico permite que su discurso se adapte a las más variadas ideologías.

No es un dato baladí que fuera el primer gobierno franquista, todavía en 1938, el que cambiara el nombre del ministerio encargado de estos asuntos, que pasó de ser «Ministerio de Instrucción Pública» a denominarse «Ministerio de Educación Nacional». Treinta y dos años de franquismo después, en 1970, la Ley General de Educación (LGE) iniciaba

la primera gran «reforma estructural» (la segunda, corolario de esta, sería la LOGSE) del sistema educativo español, que mantenía hasta entonces la estructura fundamental establecida por la Ley Moyano de 1857. En realidad, la LGE suponía la adaptación del sistema educativo a las nuevas condiciones sociales y económicas surgidas de los «planes de desarrollo» (1964-1973) que se pusieron en marcha tras el «plan de estabilización» de 1959. La apertura diplomática del régimen franquista en la década de 1950 propició la integración de España en diversos organismos internacionales (ONU en 1955, FMI en 1958, participación en la creación de la OCDE en 1961 y en el GATT en 1963) y en el mercado mundial. La repercusión de estas transformaciones en la sociedad española se tradujeron en el «baby boom», que llega hasta 1975, en el «milagro económico» y en la aparición de unas clases medias urbanas numerosas y crecientemente consumistas, al compás de una modernización económica de los sectores secundario y terciario. Esto supuso la incorporación de grandes sectores de la población a puestos de trabajo que requerían una cualificación media o alta y la previsión de una demanda de formación para la población joven que iba aumentando y pujaba por incorporarse al tejido productivo.

En estas circunstancias el sistema educativo requería una transformación que lo hiciera funcional a las nuevas necesidades económicas. Se necesitaba «democratizar la enseñanza», es decir, hacerla accesible a un mayor porcentaje de la población dada la necesidad de mano de obra cualificada. La también conocida como ley Villar Palasí era, para su momento y contexto, un proyecto notablemente progresista, que universalizaba el acceso a la educación y acababa con el principio de subsidiariedad del Estado, frente al cuasi monopolio que la iglesia había venido ejerciendo en el ámbito

educativo. Paradoja aparente, pues fueron los tecnócratas del Opus Dei los encargados de llevar a cabo tan profunda transformación del sistema educativo en la que se establecía una enseñanza obligatoria hasta los catorce años, organizada en un tronco común, denominada Educación General Básica (EGB). Sin embargo, la crisis del petróleo de 1972 empezó a torcer el panorama. Inmerso el sistema educativo en un proceso de reforma profunda (o quizá de reconversión industrial), la realidad económica y política cambiaba rápidamente; el régimen preparaba la transición, bajo la tutela de la CIA y el Servicio secreto alemán[81], para homologar el sistema político español, lo que obligaba a replantear los fines y presupuestos manejados hasta el momento. Muerto ya el Caudillo, la ley 30/1976 modificaba el art. 28.5 de la LGE, estableciendo una nueva convocatoria por curso para evitar la repetición, pues con la masificación apareció el problema del fracaso escolar. Fue la implantación de la LGE la que introdujo el discurso tecnocrático-pedagógico (autonomía de los centros, educación personalizada...) necesario para esta adaptación a las exigencias económicas, bajo la tutela de la catedrática María Galino, teresiana para más señas y afín, como no podía ser menos, al formalismo pedagógico de estirpe jesuítica. Comenzaba el control tecno-pedagógico institucionalizado del profesorado. En el preámbulo de esta ley podemos leer: «La ley, fuera de las líneas básicas del sistema educativo, ha tratado de huir de todo uniformismo. La experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los Centros docentes [...] dirigidos a un personal docente que no esté identificado con el pensamiento del legislador, o que carece de información y medios para secundarle. La tarea de los Institutos de Ciencias de la Educación, en este sentido, será de suma importancia»

(énfasis nuestro). Este es el contexto en el que encaja el artículo de 1973 antes citado.

La aptitud del profesorado quedará definitivamente fiscalizada por la «ciencia pedagógica» mediante la ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre, LOGSE, que impone en su artículo 24.2 la necesidad de obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), cuyo máximo desarrollo tendrá lugar con el Espacio Europeo de Educación Superior o Plan Bolonia y el «Máster en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas», en 2009. Fue el desarrollo normativo de la citada ley el que condujo a la creación de las facultades de Educación, reuniendo las secciones de pedagogía («ciencias de la educación») de las facultades de Filosofía y las escuelas universitarias de profesorado de EGB[82].

La LOGSE desarrolló todo un articulado pretendiendo basarse en los principios de la escuela democrática y su «metodología activa». Es clara en sus intenciones de formación «total» cuando en el artículo primero afirma que «el sistema debe garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno»[83]. La presencia de estos parámetros psicológicos constituye definitivamente a la escuela como la institución que tiene que tutelar la vida del alumno en toda su complejidad desde el principio. Esto, que parece algo muy «humano» es, sin duda, alienante y, además, una perversión de la profesión del docente y de la función misma de las administraciones públicas, en lo que debe ser la responsabilidad protectora que deben manifestar respecto de la ciudadanía. Tutelar el comportamiento habría sido calificado, en relación a otras formas de gobierno, de una forma menos amable.

Sin embargo, parece que este funcionamiento de la escuela es, precisamente, garantía de la propia democracia, de ahí la

insistencia en la implantación de determinado tipo de metodologías basadas en el intercambio de roles entre iguales, entre los alumnos y el profesor, y en tener en cuenta de los intereses diversos del alumnado. Así, en el artículo 2.3, se dice que se deberá desarrollar «la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje». La educación «Primaria se caracterizará por su carácter global e integrador», y en el artículo 20.4, en Secundaria, «la metodología obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo». En el artículo 21, «con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado». La LOGSE introduce los gabinetes psico-pedagógicos, que se han constituido en los «verdaderos defensores del alumnado», verdaderos interventores administrativos que recuerdan mucho, en algunas de sus funciones, a los comisarios políticos de regímenes no precisamente democráticos. Una de las más escalofriantes novedades de la LOGSE fue instaurar lo que Gregorio Luri ha llamado, muy acertadamente, el nacionalconstructivismo, al establecer por ley como obligatoria para el sistema educativo una metodología particular (y discutible)[84].

Para establecer su particular versión de la escuela unificada y comprensiva, la LOGSE amplía la enseñanza obligatoria reduciendo el bachillerato, etapa de especialización que se desarrollaba en la anterior ley con la suficiente duración para que constituyera una verdadera elección del alumno. Esta ley (y la LOMCE ahora más aún) promocionan la especialización por itinerarios a una edad precoz, cuando es imposible y, además,

injusto, que la elección deba realizarse según parámetros académicos.

Para que la tutela del alumno sea efectiva introduce el primer ciclo de la ESO en los institutos de enseñanza secundaria. Las consecuencias son graves: una infantilización de los cursos superiores y una desubicación completa, por cierto, también afectiva, de los más pequeños. Introduce, además, en el mismo movimiento, al cuerpo de maestros en los institutos, como previo paso para el establecimiento del Cuerpo único, cuyos únicos detractores son los profesores de enseñanza secundaria, y no por razones elitistas, como se suele escuchar, sino porque atenta directamente contra la especialización de la enseñanza. Los defensores del Cuerpo único también apuestan, lógicamente, por una formación pedagógica general para todo el profesorado, con una mínima especialización de dos años. Lógicamente, puesto que, con la escuela unificada e integral, viene el vaciamiento del contenido. Es un ataque directo a la enseñanza secundaria, a la que se ha venido «primarizando» en las sucesivas reformas educativas.

La LOGSE supedita cualquier contenido a algo tan difuso como los intereses de los alumnos (educación con fin a intereses compartidos del constructivismo), y a su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es de una gravedad enorme: con la excusa de democratizar la enseñanza, el estudiante, cuya madurez está en construcción, se ve impelido a tomar decisiones de las que no puede, ni debe, ser mínimamente responsable. No hemos parado de insistir en que las influencias o intereses externos, es decir, los de su vida cotidiana, no pueden infiltrar el proceso de la instrucción porque este proceso debe prepararlos para algo enteramente diferente de lo que es su «día a día»; es decir, para su futuro. Evidentemente, los gustos y preferencias, y esto es

simplemente una evidencia, no un análisis profundo de la naturaleza humana, guían sus decisiones. Pero es una ilusión de decisión, frustrante, por cierto, que puedan decidir prematuramente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que están, precisamente, en formación.

Ahora bien, si se admite que de lo que se trata es «saber hacer» y no de «saber», o «conocer», entonces se entenderá la insistencia en el aprendizaje de estrategias, métodos y actitudes en lugar de contenidos. Esto no es, sin embargo, una escuela más democrática, sino más vacía de inteligencia. Por este motivo, también estos conceptos han pasado por el filtro de la pedagogía para su pertinente revisión y devaluación. La «justicia curricular» es la base de esta revisión.

Primero, es falso que una «democratización» de la educación produzca ciudadanos demócratas, críticos y autónomos, que es el objetivo que pretende defender toda la legislación actual. Lo que una (presunta) democratización que devalúa los contenidos produce son analfabetos funcionales incapaces de ejercer como ciudadanos críticos, precisamente. Es otra bonita jugada esa de despotricar contra los contenidos y contra el elitismo de la escuela tradicional, por estar basada en la instrucción, poniendo entonces el acento en las metodologías, justo cuando las clases populares tienen la posibilidad de acceso a los conocimientos antes reservados a las clases dominantes (lo que en España sucedió plenamente a finales de los años ochenta). Es decir, precisamente cuando se logra la plena escolarización de la población y aquellos que los tenían vedados acceden a los saberes que les permitirían participar públicamente de modo crítico en igualdad de condiciones en cuanto a su formación intelectual –lo que sería el cumplimiento democrático del derecho a la educación– se dice que lo elitista es la instrucción en sí misma y no el hecho

de que el acceso a ella estuviera restringido a una minoría. De esta manera se destruyen las condiciones técnicas y materiales imprescindibles para la transmisión de esos mismos conocimientos.

Por efectos de la masificación que sufre la escuela pública en la actualidad, los alumnos que se lo pueden permitir, huyen de la ignorancia intelectualizada hacia la escuela privada, o mejor aún, la concertada, que sirve al propósito de destruir de otra manera la pública, a base de consumir presupuesto. En efecto, en España los problemas de la enseñanza secundaria tienen que ver, más que nada, con la existencia misma de la enseñanza concertada, un cáncer que ha destruido el sistema de instrucción pública, marginando cada vez más la enseñanza pública, deteriorándola y obligándola a asumir la carga de todos problemas sociales, políticos y económicos. Pero el discurso pedagógico, desde los tiempos de la LOGSE hasta hoy día, no suele entrar en este tipo de problemática. Cabe destacar, no obstante, que hubo voces dentro del Partido Socialista Obrero Español que ya advirtieron del peligro cuando se empezó a implantar la LOGSE. Por ejemplo, Luis Gómez Llorente y Mariano Pérez Galán avisaron al ministro Solana de que «un sistema de enseñanza comprensiva como el que imponía esta ley, con una red dual como la que tiene España, podía ser peligrosísimo para la enseñanza pública», porque «si tenemos con fondos públicos un sistema donde el padre puede elegir enseñanza gratuita, bien en un centro estatal, o bien en un centro de privada concertada, y se amplía la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años sin que exista ningún mecanismo selectivo, incluso introduciendo la promoción automática de un curso a otro, nos podemos encontrar con que [...] empiece a bajar el nivel y se produzca una huida de las clases medias de los centros escolares estatales a los centros

privados concertados»[85]. Sospechamos que ese era precisamente el inconfesable efecto que se buscaba con la reforma: sentar las bases políticas y pedagógicas para la reconversión de la escuela pública en una suerte de guardería asistencial y gimnasio de adiestramiento de la fuerza laboral de baja cualificación.

Todo este movimiento de la «democratización de la enseñanza» se basa en cuestionar las teorías educativas basadas únicamente en la distribución de los bienes educativos y la exclusiva focalización en la desigualdad material producida por clases sociales. Esto, que rápidamente permitiría un incremento de la inversión en profesorado y materiales, lo que a su vez solucionaría problemas absolutamente reales, es insuficiente de cara a una educación integral que debe ser más amplia, que debe ser total. En efecto, «estas nuevas perspectivas intentan dar forma a iniciativas pedagógicas que mitiguen tanto la opresión derivada de injusticias socioeconómicas como las de origen cultural (género, etnia, cultura, orígenes, geográficos, aptitudes y religión)»[86]. La oposición entre totalitarismo y democracia se muestra aquí como la contraposición entre lo pedagógico, literalmente la conducción del niño, encerrándolo en sus particularidades psicológicas, y lo matemático, entendido en su sentido original de saber riguroso en general. A partir de lo primero se consigue a lo sumo, en efecto, mitigar la opresión, pero solo en el nivel subjetivo-afectivo. Estas nuevas iniciativas pedagógicas que abanderan la lucha por la «igualdad de oportunidades» en la escuela, se configuran entonces, finalmente, como el opio del alumnado, que legitima y sostiene objetivamente las condiciones que generan lo que pretenden mitigar subjetivamente. A partir de lo segundo, en cambio, se abre la posibilidad de que el alumno se ilustre y salga de la idiocia. El discurso pedagógico cumple así, insistimos, el papel

de crear las condiciones para cuestionar la escuela en lo que tenga de instructiva y convertirla en un espacio lúdico muy funcional a los mismos intereses, políticos y empresariales, en los que cabe encontrar las causas de las desigualdades que dice combatir.

Este movimiento «democratizador» también cuestiona la elaboración del currículo de la escuela tradicional, sobre todo en la etapa de secundaria, porque «actúa imponiendo un conocimiento particular sobre todos, intentando inculcar una forma particular de orden y disciplina a través de sistemas simbólicos, presentándolo como entelequias en las que se percibe la arbitrariedad y la selección contingente que ha sido transmitida bajo la imagen de una realidad lógica, jerárquica e intemporal»[87]. Una vez más, la acusación de adoctrinamiento de la escuela tradicional. En realidad, esta forma de argumentar esconde un truco sofístico, juega con una confusión interesada. El conocimiento, si lo es verdaderamente, no es particular sino universal (al menos tendencialmente) y exige un orden lógico al que deben someterse tanto el docente como el discente. Precisamente la lógica interna de cada materia es lo que hace de ella una disciplina (arte, facultad o ciencia) que exige de los que la cultivan el esfuerzo de ser, respecto a ella, disciplinados (metódicos), es decir, respetuosos del conjunto de reglas o normas cuyo cumplimiento de manera constante conduce a cierto resultado. Esto no es otra cosa que respetar el método (camino) propio de cada materia para progresar en su conocimiento. En efecto, esos resultados son entelequias, pero no en el sentido de cosas irreales, sino en el sentido aristotélico de fin u objetivo de una actividad que la completa y la perfecciona. Atacar esto acusándolo de arbitrario y contingente, sin mayores matices, es negar (por incomprensión) la esencia misma de lo «matemático». Lo psicológico separa y diferencia,

lo matemático hace entrar al niño en una tierra ignota y sorprendente en donde todos somos iguales. Es ahí, en la objetividad del conocimiento, en donde que hay que anclar el imperativo de igualdad, y no en una suerte de igualitarismo voluntarista.

Solo desde este tipo de incomprensión, siendo benévolos, se puede explicar que en el Manifiesto por otra política educativa del Foro de Sevilla se enuncie el siguiente despropósito:

La Administración debería contar con instituciones intermedias formadas por representantes del mundo de la cultura, de la ciencia, de la investigación pedagógica y de la administración que tuvieran la capacidad de propuesta, de revisión y de sugerencia para desarrollar una política de renovación permanente de los contenidos, sin que la Administración pierda el control de lo que es básico. En la política científica así se hace. Lo cual no es óbice para evitar que 17 Comunidades Autónomas estén descubriendo las peculiaridades de las Matemáticas en sus respectivos territorios[88].

Siglos y siglos pensando que las Matemáticas eran precisamente la puerta de acceso a una universalidad que permitía el entendimiento al margen de las peculiaridades de cada cual para que venga un grupo de prestigiosos expertos en «enseñar a enseñar» a descubrirnos que hay matemáticas gallegas, matemáticas catalanas... y así hasta 17 tipos peculiares de matemática. Tenía razón Fraga, Spain is different. Aparte de lo absurdo de la última parte del fragmento citado, cabe señalar dos cosas. La primera, la destacable ausencia en las demandadas instituciones intermedias de los docentes, se supone que ya representados (o

suplantados) por los pedagogos; y la segunda, y más importante, que la «renovación permanente de los contenidos» es solidaria de la «destrucción creativa» característica del capitalismo cognitivo en su necesidad de contar con personas que no se anclen en el pasado ni en lo aprendido y que puedan moverse en entornos sin referencias, es decir, que estén motivados y entrenados para gestionar la incertidumbre laboral que les espera, sin poder nunca poner en cuestión las causas y condiciones que generan esa incertidumbre (lo cual sería, ciertamente, desmotivador).

Un currículo «contra-hegemónico», según este movimiento, debería tener en cuenta que «la democracia es el proceso de transformación de las relaciones de poder en autoridad compartida; esto tiene lugar no solo en el espacio público en general, sino en la familia, en la calle y, por supuesto, en la escuela»[89]. Pero, con ello, se oscurece la finalidad misma de la escuela a base de confundir ámbitos. La autoridad compartida propia de la democracia política pertenece, por definición, exclusivamente al espacio público en el que los individuos se relacionan entre sí como ciudadanos iguales capaces de darse leyes a sí mismos. La autoridad compartida en la familia o en la escuela es enteramente distinta. En la primera, solo puede entenderse cabalmente como la que comparten los progenitores entre sí de cara a sus hijos, pero no con ellos –mientras permanezcan bajo su tutela por ser menores de edad–, si es que aceptamos que es responsabilidad de aquellos educarlos hasta su mayoría de edad (legal). En la segunda, la autoridad la comparten los docentes, como sujetos a los que se supone un saber, frente a los alumnos –que están en el proceso de adquirirlo–, si es que aceptamos que es responsabilidad de los docentes instruirlos para llevarlos a la mayoría de edad (ilustrada). Al mezclarlo todo se altera el

significado mismo del término «democracia», que designa ahora una concepción corporativista (y no republicana) de la sociedad. La innovación educativa pasaría siempre por integrar el currículo en la zona en la que se encuentra la escuela o instituto (también afectaría a las universidades), e incluir a toda la comunidad educativa para decidir los itinerarios formativos del centro de acuerdo a las necesidades del lugar.

Se puede proceder, entonces, a desmontar lo que queda en la escuela de institución ilustrada (republicana). Los diferentes decretos de dirección de los centros emanados de la LOMCE, conceden al director la potestad de seleccionar el profesorado para el centro, lo que atentaría directamente contra los derechos del funcionariado y del profesorado interino. Algo, por cierto, que no parece importar a la comunidad educativa, que tacha de corporativista cualquier defensa de los profesores de su trabajo en este sentido. En cambio, es en defensa de los intereses de la comunidad educativa, que los proyectos basados en la justicia curricular hablan de la necesidad de «contar con orientaciones pedagógicas que transformen las instituciones educativas mediante la introducción en el currículo del punto de vista de los grupos o sectores «silenciados», la diversificación del conocimiento y la utilización de prácticas de aprendizaje cooperativo». Por lo visto, aquí no hay ningún interés corporativo. Con la cantinela de la necesidad de orientación pedagógica los «expertos en educación» sirven las más de las veces, además de a la hegemonía capitalista, a sus propios intereses corporativos. El máster de formación del profesorado fue una buena recompensa por su impagable labor propagandística a favor del Plan Bolonia. A través de este premio a sus desvelos conseguían garantizarse el control ideológico del profesorado de secundaria, siempre mucho más reticente a las recetas de los pedagogos que el de primaria, al

que ya llevan (de)formando muchos años. Mientras despotrican contra el academicismo de la secundaria, el feudalismo de los departamentos universitarios y el inmovilismo de los profesores, se aseguran de su propia supervivencia en la Universidad al erigirse en los grandes supervisores del sistema educativo en su conjunto como detentadores de una presunta ciencia del enseñar y el aprender cuyas recetas imponen bajo su legitimación académica como miembros de la comunidad científica. Respecto a esta forma de, esta vez sí, academicismo de la peor especie se guarda, en cambio, una silenciosa complicidad.

En resumen, la escuela-basura propia de la postmodernidad produce masivamente ignorancia intelectualizada, mediante la ludificación del aprendizaje y la infantilización prolongada del alumnado. Esto solo puede lograrse mediante la destrucción de las bases técnicas y materiales que permitirían la instrucción ilustrada (filomatía) necesaria para elevar el nivel cultural y la capacidad crítica de la población en su conjunto. Esto último, que debería ser el objetivo de una verdadera democratización de la enseñanza, queda imposibilitado al encargar a la escuela la misión imposible de solucionar las desigualdades sociales mientras se implementan políticas económicas que generan un aumento de las mismas. La escuela queda reducida así a una especie de «guardería ciudadana» –y «gimnasio laboral» al mismo tiempo– vaciada de todo contenido auténticamente emancipador. Este se sustituye por una batería de metodologías que se autoproclaman como las grandes salvadoras de la educación. ¿Cómo puede decirse que esto es en defensa del alumnado?

[1] José Sánchez Tortosa, El formalismo pedagógico: el problema del pecado original y la utopía pedagógica en la

legislación educativa española a la luz de la dialéctica formal entre la influencia católica y la protestante, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid (UCM), 2011, p. 78 (disponible en <<http://eprints.ucm.es/17197/1/T33393.pdf>>). Esta tesis es, entre otras cosas, un recorrido espectacular por los diferentes planteamientos educativos, desde el totalitarismo pedagógico del fascismo y del stalinismo a la escuela basura y las diferentes leyes que promocionan, bien la instrucción, bien la educación, sobre todo en el caso español.

[2] Como afirmaba Lorenzo Luzuriaga en 1931, «algunos han confundido la idea de escuela única con la de uniformidad de la educación [...]. Se trata aquí de una confusión nacida de la mala interpretación de la palabra «escuela unificada». Unidad no quiere decir uniformidad. La unidad supone siempre una variedad. La escuela única unifica las instituciones educativas, pero no las reduce a un tipo único; antes al contrario, al facilitar el acceso a la enseñanza media y superior al mayor número posible, tiene que atender a las diferentes estructuras mentales y físicas de sus alumnos con instituciones educativas de diferentes tipos. Sobre una escuela básica común, a modo de tronco, se ramifican las diversas direcciones de la enseñanza media y superior, aunque todas ellas relacionadas entre sí para hacer posible el paso de unas a otras»; L. Luzuriaga, en La escuela única, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, p. 51.

[3] Salustiano Martín González, «La comprensividad como estrategia (Lucha de clases en la educación)», El Viejo Topo 246-247 (2008), p. 86.

[4] M. Éliard, El fin de la escuela, Madrid, Unisón, 2002, p. 42.

[5] A. Garzón y E. Díez (eds.), La educación que necesitamos, cit., p. 16: «Un currículo democrático. La educación republicana supone la participación del alumnado en

la selección de los contenidos que se desarrollarán y no someterse a las editoriales o a la imposición de una Administración que quiere homogeneizar los aprendizajes pormenorizando competencias y estándares evaluables. Es más, propone que el alumnado se involucre en la propia generación de los contenidos, cuestionando críticamente los que hay, invitándoles a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado”; incluso a aprender a analizar el currículo oculto y desvelar los mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder». Aquí la cuestión estriba en qué tipo de selección de contenidos y qué tipo de significado va a poder «fabricar» un alumnado al que se viene condicionando mediáticamente desde su más tierna infancia y al que se le ha hurtado de antemano la posibilidad de distanciarse del «sentido común» socialmente imperante.

[6] La que viene definida en la encíclica Quadragesimo anno, donde se enuncia el principio de subsidiariedad. Este principio encaja perfectamente con los deseos «descentralizadores» de la OCDE y la UE, que permitirán la diferenciación de los establecimientos educativos para que puedan competir entre sí como proveedores de competencias en el mercado global de la educación.

[7] A. Garzón, A y E. Díez (eds.), La educación que necesitamos, cit., p. 25: «Estos principios han sido recogidos en el “Acuerdo Social y Político para una nueva Ley de Educación”, que compartimos plenamente y que han sido consensuados por la comunidad educativa, los sindicatos, las plataformas en defensa de la Escuela Pública, las mareas verdes, los colectivos de estudiantes, los movimientos de renovación pedagógica, los expertos y expertas en educación y otros agentes sociales y partidos políticos de progreso a lo largo

de dos años. Un acuerdo desde la base, y con el protagonismo real durante todo el proceso de la comunidad educativa, que se ha plasmado en un Documento de Bases para esa nueva Ley Educativa que dé estabilidad y perdurabilidad al sistema educativo (<<https://porotrapoliticaeducativa.org>>))».

[8] Marcelino Domingo, La escuela en la república (la obra de ocho meses), Madrid, Aguilar, 1932, p. 14.

[9] Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S). Una asociación para generar cambio y éxito en educación.

[10] Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE, Madrid, Instituto de Tecnologías Educativas / MECD, 2010. Las habilidades que pertenecen a esta subdimensión son la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

[11] Bajo el rótulo «constructivismo» se incluyen muchas teorías y concepciones de alcance diverso (Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Ausubel...). Tomamos como referencia el de Dewey por ser la versión que más influencia ha ejercido en la elaboración de políticas escolares en el siglo XX. Su pragmatismo, al poner el acento en la adaptación, le coloca en un lugar privilegiado como referencia para el diseño de las estrategias educativas que el capitalismo necesita para legitimarse. Es lo que permite una descripción de su pensamiento como la que sigue, tomada de la página <<http://pedagogia.mx/john-dewey/>>: «Concibió la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Sostenía que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. El “método

experimental” de su pedagogía se basa en la educación de la destreza individual, de la iniciativa y del espíritu de empresa en detrimento de la adquisición de conocimientos científicos». Aunque en lo que sigue entraremos en una discusión con sus planteamientos, dejemos aquí reseñado que en su nombre se han dicho (y llevado a cabo) toda clase de disparates pedagógicos que para nada se siguen de una lectura mínimamente rigurosa de sus obras.

[12] A. Garzón y E. Díez (eds.), La educación que necesitamos, cit., p. 21.: «La educación a lo largo de toda la vida es un derecho fundamental y un pilar básico de las sociedades, porque favorece la emancipación y la cooperación de los pueblos y contribuye a formar una ciudadanía más libre, crítica y con menos desigualdades».

[13] J. Sánchez Tortosa, El formalismo pedagógico, cit., p. 240.

[14] I. Enkvist, «La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia», en Estudios públicos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales (2009), Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos.

[15] Europa 2020: Estrategia europea de crecimiento. Es el programa «Juventud en movimiento», para mejorar los resultados de los sistemas educativos y facilitar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo; p. 3. Hay que lanzar un Marco de Empleo de los Jóvenes: promover el acceso de los jóvenes al mercado laboral mediante el aprendizaje, periodos de prácticas y otros trabajos o experiencias, incluido un programa («Tu primer trabajo EURES») destinado a incrementar las oportunidades de empleo de los jóvenes al favorecer la movilidad dentro de la UE; p. 10.

[16] H. Arendt, Entre el pasado y el futuro, cit., p. 281.

[17] Salustiano Martín González, «La comprensividad como
estratagema (Lucha de clases en la educación)», cit., pp. 88-89.

[18] El neurocientífico Mariano Sigman resume
excelentemente la cuestión en una entrevista para El
Confidencial. Preguntado por qué puede aportar la neurociencia
a la mejora de nuestros sistemas educativos responde: «[...]
entiendo que distintos dominios deben tener distinto grado de
innovación. Y la escuela para mí tiene que ser más
conservadora que otros dominios. Si bien yo te dije que la
escuela ha avanzado menos que otros dominios, hay una buena
razón para que así sea, y es que es un ámbito en el que hay que
experimentar con mucho cuidado, pues si alguien hace algo y lo
hace mal... Los cambios en la educación deberían ser menos
ideológicos y menos «a mí me parece que». [...] La educación
hay que cambiarla sin basarse en ideas de iluminados que creen
que tienen una teoría mejor que las anteriores, sino utilizando
el conocimiento acumulado, la observación de los datos,
aprendiendo de los errores históricos que hemos cometido,
introduciendo novedades y probándolas de forma dosificada...
Ese es el camino de la ciencia, del conocimiento, que ha sido
tan efectivo en muchos dominios, pero ha sido mucho más
reticente de ser aplicado en la educación. [...] En ocasiones,
como científico, uno es portador de malas noticias y cuenta
cosas sobre lo que somos que no siempre son lo que el receptor
querría escuchar. Esto para mí es tremendamente importante
en el ámbito educativo.

Te pongo un ejemplo sobre cómo aprender a leer. Podemos
discutir sobre nuestras ideas o podemos observar la evidencia
acumulada. Cuando observas esta, ves que, entre los dos
métodos canónicos, aquel en el que se aprenden primero las
letras y luego a componerlas es en general y por mayoría
abrumadora mucho más efectivo que el método contrario, que

es aprender las palabras enteras y asociarlas a imágenes y descifrarlas. Pero ese segundo método, que es mucho menos efectivo, se llama método holístico, y como la palabra holístico “marketinea” muy bien, a la gente le gusta que su hijo aprenda con ese método. Tiene mucha prensa no porque sea bueno, sino porque resulta atractivo. Esto no es un chiste. Toda una generación de gente puso a sus niños a aprender con un método que funcionaba mucho peor. El costo de equivocarse en educación es muy alto.

Es importante decir una cosa. Hay que entender que la neurociencia no puede responder ni mucho menos todos los problemas de la escuela. La educación tiene problemas sociales, gremiales, de los maestros, que nada tienen que ver con la neurociencia y son fundamentales. No pienso que seamos un grupo de gurús que vengan a resolver la educación, lo que sí pienso es que nosotros mismos como neurocientíficos tenemos que preguntarnos qué hemos hecho y en qué podemos ayudar. Si como comunidad no nos preguntamos si toda nuestra investigación sirve o no sirve para mejorar en algo el colegio, es que nos estamos equivocando»; «Un neurocientífico explica por qué en breve no habrá ciegos y todos seremos veganos», El Confidencial, 30 de marzo de 2016 (disponible en <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-03-30/mariano-sigman-neurociencia-entrevista-cerebro_1175603/>).

[19] Esto está explicado con claridad en el excelente artículo que Enrique Moradiellos publicó el 22 de marzo de 2013 en El País, titulado «Primero aprende y solo después enseña»; disponible en <http://elpais.com/elpais/2013/03/19/opinion/1363725498_641538.html>.

[20] Introducción al ABP, 2014-2015. Curso de Formación en red del INTEF, dependiente del Ministerio de Educación y

Cultura (MEC).

[21] J. Sánchez Tortosa, El formalismo pedagógico, cit., p. 68.

[22] Plan PROA en Castilla-La Mancha, marco LOE; Andalucía: Programa para la Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares; Aragón: Programa de Aprendizaje Básico (PAB); Comunitat Valenciana: programa EXIT; Madrid: agrupamientos flexibles; País Vasco: programas de refuerzo educativo específico (PREE); Castilla y León: Programa para la mejora del Éxito Educativo, etcétera.

[23] Ch. Laval, La escuela no es una empresa, cit., p. 307.

[24] Jean-Claude Forquin (en Philosophie, École, même combat, París, Presses Universitaires de France, 1984, p. 172), citado en Michel Éliard, El fin de la escuela, cit., p. 40.

[25] K. Marx, El capital, volumen III, sección séptima, capítulo XLVIII (p. 759 en la edición del Fondo de Cultura Económica; p. 933 de la edición de Siglo XXI de España).

[26] I. Kant, Ideas para una historia en clave cosmopolita, Madrid, Tecnos, p. 97.

[27] Política, VIII, 2.

[28] J. Sánchez Tortosa, El formalismo pedagógico, cit., p. 13.

[29] Sánchez Tortosa, a partir de un fragmento de la República («¿y acaso no es lo mismo –proseguí– ser amante del aprender [philomathês] y ser filósofo?», 376b), propone en su tesis el término filomatía «para este tipo de excitación de conocimientos basado en los principios gnoseológicos planteados por Platón [...] a diferencia de cualquier otro tipo de transmisión de contenidos narrados en base a la autoridad del pasado o a la ilusoria espontaneidad «libre» del niño. El empleo de este término contribuiría a desmarcarse de lo que puede entenderse por educación, a saber, un proceso genérico

de conducción o guía, término de gran imprecisión y vinculado por partida doble a la etimología de pedagogo (el esclavo que conduce a los niños a la escuela, paralelo exacto del término demagogo, conductor de masas) y de educador, formado a partir de ducere, conducir (duce, führer...). Esta distinción sería una de las caras de la distinción esencial, según la terminología platónica, entre mnémê, que alude a la memoria formal, la que hace posible el conocimiento, aquella que, por racional, no puede venir de afuera o, para ser más precisos, que activa en el sujeto discente una función orgánica transmitida por código genético, e hypómnêsis, que es simple recordatorio de cosas, memoria material, almacén psicológico, conglomerado de subjetividad autista. Al surgir de la capacidad genética para conocer como ser racional, la filomatía implica la libertad, entendida como conocimiento [...]. Dicho de otro modo, la libertad es aquí entendida en términos positivos como destrucción de los mecanismos que fijan la dependencia del individuo, y como la consiguiente aunque precaria independencia individual que tal proceso procura. ¿Por qué Filomatía en lugar de Instrucción? La participación activa de la parte racional del sujeto discente, así como el componente corrosivo de ese proceso, sería el rasgo distintivo que diferencia la Filomatía de la mera instrucción»; El formalismo pedagógico, cit., pp. 13-14. Desde luego, este «amor por aprender», como componente esencial de la independencia civil imprescindible para cualquier democracia política, queda muy lejos del «apetito por la educación y la formación a lo largo de toda la vida» que demandaba la Comisión Europea.

[30] G. Bachelard, La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI de México, 2004, p. 7.

[31] Ibid., p. 8.

[32] Cfr. M. Éliard, Corporativismo vs democracia política, Madrid, Edita POSI, 2008, p. 29.

[33] Reproducimos el fragmento según la más moderna traducción de Manuel Fernández-Galiano (Madrid, Alianza, 1995) aunque en los originales aparezca la versión de Patricio de Azcárate. Citado en L. Luzuriaga, La escuela única, cit., p. 56; y M. Domingo, La escuela en la República, cit., pp. 13-14.

[34] M. Domingo, La escuela en la República, cit., pp. 16 y 17.

[35] L. Luzuriaga, La escuela única, cit., pp. 69-75.

[36] M. Domingo, La escuela en la República, cit., p. 97.

[37] Cfr. C. Fernández Liria, P. Fernández Liria y L. Alegre Zahonero, Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de derecho, cit.

[38] Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marqués de Condorcet, Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos, Madrid, Morata, 2001, «Primera memoria», p. 85.

[39] J.-J. Rousseau, El contrato social, libro II, cap. XI.

[40] Sobre este punto, véase la entrevista a Miguel Andrés Brenner «Para una crítica de la escuela inclusiva», Rebellion.org, 17 de febrero de 2015; disponible en <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=195548>>.

[41] En La escuela única Luzuriaga afirma: «El punto de partida en lo que se refiere a este aspecto de la escuela única, es el de la unidad y continuidad de la obra educativa. La educación –se dice– no es un proceso limitado, finito, acabado en una edad determinada, sino que más bien responde a un desarrollo ilimitado, que solo termina con la vida humana, o al menos, con la senectud». Cuando Enrique Díez, autor –entre otros– de La educación que necesitamos (cit.), en la presentación del Acuerdo Social y Político para una Ley de Educación del Foro de Sevilla reivindicaba el derecho a la

formación de 0 a 100 años, entendemos que se refería a esto que señala Luzuriaga. Sin embargo, una vez más, sin una crítica previa a lo que la expresión significa en los documentos de los organismos internacionales, la operatividad efectiva de esta propuesta de aprendizaje hace la coartada a las políticas neoliberales; es decir, inscribe la propuesta del derecho fundamental a la educación «si es que uno se quiere seguir formando», en el marco previamente definido por las mismas: uno no tiene más posibilidad que seguir formándose para adaptarse a las condiciones del mercado.

[42] Salustiano Martín González, «La comprensividad como estrategia (Lucha de clases en la educación)», cit., p. 89.

[43] Se puede encontrar una muy interesante (y realista) reflexión sobre lo que cabría esperar que fuera la escuela única en la actualidad, elaborada por el Colectivo Baltasar Gracián, en <https://colectivogramsci.wordpress.com/2013/03/13/la-escuela-unica-obligatoriedad-y-curriculo-comun/>.

[44] J. Dewey, Las fuentes de la ciencia de la educación, Girona, Palamedes, 2015, p. 4.

[45] J. Dewey, Democracia y educación, Madrid, Morata, 1998, p. 61.

[46] J.-J. Rousseau, Emilio, Madrid, Tecnos, 2004, p. 91.

[47] Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990: Art. 2.1.: el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos a aprender por sí mismos. Art. 2.3. La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

[48] J.-J. Rousseau, Emilio, cit., p. 95.

[49] J. Dewey, Democracia y educación, cit., pp. 25 y 37. De aquí viene la insistencia de los psicopedagogos en que el aprendizaje sea significativo.

[50] R. Sánchez Ferlosio, La hija de la guerra y la madre de la patria, Barcelona, Destino, 2002, p. 29.

[51] J. Dewey, Democracia y educación, Madrid, Morata, 1998, p. 39.

[52] Introducción al ABP, 2014-2015. Curso de Formación en red del INTEF, dependiente del MEC.

[53] La palabra «idiota» es de origen griego, ἰδιώτης o idiōtēs, que significa «privado, uno mismo». El término idiota se empleó en la Antigua Grecia para indicar a una persona que no se preocupaba por los asuntos políticos. A su vez, en el latín la palabra idiota significa una «persona sin educación o ignorante».

[54] J. Dewey, Democracia y educación, cit., p. 16.

[55] Esto, por cierto, abre la cuestión de la cientificidad que cabe atribuir a las ciencias sociales y a la psicología. Se puede sospechar que estas disciplinas están más próximas en su estatuto epistemológico a las tecnologías, como técnicas de control social, que a las ciencias en sentido estricto. César Rendueles ha alertado sobre esta circunstancia al hacer notar que «hay una sutil conexión ideológica entre las falsas promesas de las ciencias sociales, el formalismo institucional que paraliza el cambio político y la disolución de las relaciones comunitarias. Su fundamento es la ilusión de que la realidad social y nuestras ideas acerca de ellas están bien definidas, son hechos analizables en partes delimitadas y con una arquitectura conceptual precisa». Esto lo lleva a afirmar que «nuestra época es al mismo tiempo la del fracaso científico de las ciencias sociales y la de su triunfo cultural», por lo que «la complejidad de la realidad política exige una ruptura con la herencia de las falsas promesas de las ciencias sociales, esa forma sofisticada y soporífera de consumismo intelectual» (Sociofobia, Madrid, Capitán Swing, 2013, pp. 182, 185 y 186). Esas falsas promesas

son, precisamente, las que guían las políticas públicas en el nuevo orden neoliberal.

[56] J. Dewey, Democracia y educación, cit., p. 23.

[57] J. Dewey, ¿Cómo pensamos?, Barcelona, Paidós, 1989, p. 72.

[58] J. Dewey, Democracia y educación, cit., p. 49.

[59] Ibid., p. 14.

[60] J. Dewey, ¿Cómo pensamos?, cit., p. 72.

[61] Ibid., p. 71.

[62] R. Sánchez Ferlosio, «Educar e instruir», El País, 29 de julio de 2007; disponible en <http://elpais.com/diario/2007/07/29/domingo/1185681159_850215.html>.

[63] La fundación por la educación de Atresmedia está desarrollando proyectos como el de «Grandes profes», encaminados a la innovación educativa, y en el que participan, entre otros, todas las editoriales. Nadie parece cuestionarse el papel que juega un holding empresarial de los mass media en temas educativos, una vez que todos los agentes sociales deben poder ser miembros de la «comunidad educativa»; véase <http://fundacion.atresmedia.com/actividades/educacion/grandes-s-iniciativas/grandes-iniciativas-2015/que-es/que-consiste-grandes-profes-grandes-iniciativas_2015092300185.html>.

[64] Respecto del cuerpo único hay que señalar que, en sus orígenes, se trataba de equiparar el nivel de formación de los maestros (a los que solo se exigía en tiempos el bachillerato) con el de los profesores y catedráticos, que tenían formación universitaria. Esto permitiría, además, la equiparación salarial. «Único» tenía el mismo sentido de unidad en la diversidad que se daba a la «Escuela única». En la actualidad, se ha convertido en la cuña para entregar completamente la formación de los

docentes a los «expertos en educación» a costa de su formación específica.

[65] La problemática específica de la enseñanza secundaria estriba en su doble condición de etapa terminal para buena parte del alumnado y, al mismo tiempo, etapa preparatoria para los estudios superiores para otra parte del mismo. La «primarización» de la secundaria obligatoria atiende, según venimos defendiendo, a la necesidad de restringir el acceso de la población a los estudios superiores bajo la premisa de la sobrecualificación y sus peligros para la gobernanza del sistema capitalista.

[66]

<http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093_128987.html>.

[67] Cfr. C. López Pérez y C. Valls Ballesteros, Coaching educativo: las emociones al servicio del aprendizaje, Biblioteca Innovación educativa, Madrid, Ediciones SM, 2003.

[68] «Entrevista a Begoña Ibarrola, psicóloga e investigadora: “El sistema educativo estará cojo mientras no incorpore la inteligencia emocional”», eldiario.es, 21 de febrero de 2016: «Pregunta.— ¿Es cierto que el ámbito laboral se ha convertido también en un valor añadido? Respuesta.— Yo doy cursos al INEM y me comentan que, en las entrevistas de trabajo, cuentan cada vez más las competencias emocionales frente al currículum académico. En una entrevista puedes provocar situaciones en las que se vea cómo reacciona el candidato, por ejemplo, al lanzarle una provocación. Observar cómo es capaz de resolver conflictos o cómo sería capaz de liderar un proyecto o medir su autoestima. Estos elementos han demostrado ser que son más proyectores de éxito que los académicos».

Disponible

en

<http://www.eldiario.es/norte/euskadi/sistema-educativo-incorpore-inteligencia-emocional_0_486101594.html>.

[69] El constructivismo reducía, curiosamente, la instrucción a adiestramiento.

[70] Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE, cit., p. 17. En España este programa tiene su seguimiento según las directrices del Programa de Educación y Formación de la Comisión Europea 2010 y el Proyecto DeSeCo de la OCDE.

[71] J.-C. Michéa, La escuela de la ignorancia, cit., pp. 43-44.

[72] Según el Real Decreto 310/2016, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria y Bachillerato, los alumnos que suspendan la reválida solo podrán matricularse en la FP Básica. Los que suspendan la de Bachillerato no podrán acceder a la Universidad ni a enseñanzas artísticas superiores. Solo podrán matricularse en un ciclo de Formación Profesional de Grado Superior. Es evidente, que se trata de enviar a la FP al mayor número de alumnos posibles, dejando la Universidad para un reducido número de elegidos: aquellos con un expediente académico inflado, procedentes de la privada o de la privada concertada. Aunque estas medidas han quedado temporalmente sin efecto mientras una subcomisión parlamentaria elabora las bases para un pacto educativo «para alcanzar los objetivos de la Estrategia educación y Formación 2020 de la Unión Europea», según reza el documento presentado a la mesa del Congreso firmado por los grupos parlamentarios de PP, PSOE y Ciudadanos, lo que no modifica en nada finalmente el objetivo que acabamos de señalar.

Véase

<https://www.cuartopoder.es/tribuna/2016/12/12/la-trampa-del-pacto-educativo/9400> y

<http://mareasporlaeducacionpublica.blogspot.com.es/2016/11/comunicado-de-mareas-por-la-educacion.html>.

[73] J. Sánchez Tortosa, El formalismo pedagógico, cit., p. 70.

[74] Gaceta de Madrid 243, 31 de agosto de 1858.

[75] Según se ha sugerido en el capítulo II, se debería explorar la posibilidad de que esa tensión se resuelva con la inclusión del tercer principio, el de fraternidad, que fue precisamente el que resultó eclipsado a partir de la contrarrevolución termidoriana haciendo imposible cualquier independencia civil verdadera.

[76] En 1851 se firma el Concordato. En 1852 por el Real Decreto de 21 de mayo, se suprimen las facultades de Teología. Se elimina la asignatura de Religión y Moral (que se impartía en la segunda enseñanza) y en su lugar se restablece el curso de Filosofía Moral. Este constituye uno de los primeros ejemplos de infiltración de una materia de claro contenido formativo intelectual, la Filosofía, por determinados valores adoctrinadores. Además, por la firma del Concordato lo que se produce de forma legal es la desprotección de la instrucción, que debería, como la escuela pública, estar protegida por el propio Estado, es decir, por la ley.

[77] Citado en J. Sánchez Tortosa, El formalismo pedagógico, cit., p. 138.

[78] Julio Ruiz Berrio (dir.), La educación en España: textos y documentos, Madrid, Actas, p. 327.

[79] J. Sánchez Tortosa, El formalismo pedagógico, cit., p. 229.

[80] A. Ballesteros y Usano, «La nueva misión del maestro», Revista de Pedagogía 173 (Madrid, 1973), p. 407.

[81] <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=197369>>.

[82] El RD 1457/1991 dice: «Merece especial mención la Facultad de Educación -Centro de Formación del Profesorado- que se crea en la Universidad Complutense de Madrid, de acuerdo con las previsiones de la disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que pretende impulsar la creación de Centros superiores de formación del profesorado a los que se incorporen todos los que imparten planes de estudios relacionados con dicha formación. La creación de una Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid será el primer paso para reordenar, de un lado, y enriquecer, de otro, las funciones universitarias en este campo, de forma que el nuevo Centro sea progresivamente un marco de referencia para la formación del profesorado de educación infantil y primaria y para la colaboración en la formación del profesorado de la educación secundaria, así como en la formación permanente de ambos tipos de Profesores. Todo ello sin olvidar el logro de otros fines no menos relevantes, como pueden ser los estudios de Ciencias de la Educación y la Investigación Educativa». Es imposible desconectar esta voluntad de reordenación de los procesos neoliberales de reajuste de los sistemas educativos según las exigencias del mercado. En concreto, es imprescindible entender la LOGSE en el contexto del ingreso efectivo de España en la CEE en 1986.

[83] Habrá quien argumente que con ello solo se intenta plasmar en la ley lo que se recoge en el art. 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...». Sin embargo, la propia Declaración establece implícitamente la distinción entre educación e instrucción en el punto 1 del mismo artículo: «Toda persona

tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos». De esta redacción se deduce que lo que compete a los sistemas educativos es la instrucción (elemental, técnica y superior), siendo la educación entendida en un sentido más amplio, que desborda los sistemas formales. El «pleno desarrollo de la personalidad humana» no puede ni debe adscribirse exclusivamente a la escuela, como se pretende en el texto de la LOGSE, que culmina lo que podríamos llamar, quizá abusando un poco de las palabras, el proceso de «subsunción real de la instrucción en educación».

[84] Cfr. G. Luri, La escuela contra el mundo, Barcelona, Ariel, 2015, pp. 99-104.

[85] Citado en Julia Varela, Las reformas educativas a debate (1982-2006), Madrid, Morata, 2007, pp. 63-64.

[86] Mar Rodríguez Romero, «Situated pedagogies, curricular justice and democratic system», en Innovating to learn, Learning to innovate, OCDE, 2008, p. 122.

[87] Ibid., p. 123.

[88] Foro de Sevilla, Manifiesto: por otra política educativa, Madrid, Morata, 2013, p. 45; el énfasis es nuestro (disponible en <<https://porotrapoliticaeducativa.files.wordpress.com/2013/01/p-or-otra-politicaeducativa.pdf>>).

[89] M. Rodríguez Romero, «Situated pedagogies, curricular justice and democratic system», cit., p. 246.

CAPÍTULO V

Las metodologías salvíficas: ABP, coaching educativo y pensamiento positivo

MARCO IDEOLÓGICO PARA EL ABP

No puede entenderse la crisis actual de la escuela pública si no explicamos los últimos y casi definitivos movimientos estratégicos que se están produciendo en este espacio mediante la implantación de nuevas metodologías que pretenden la transformación de sus fines mediante la reforma de las infraestructuras, de la carrera profesional del profesorado y de la misma idea de lo que significa ser alumno y aprender.

La metodología que está suponiendo un cambio estructural en la escuela es el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) y el discurso pedagógico que lo sustenta. Algunos defensores del ABP afirmarán que solo se trata de una metodología innovadora como otras dinámicas tipo Role-play, Rompecabezas, Co-op Co-op y Simulación, que permiten «democratizar» la enseñanza en el aula a través del trabajo colaborativo o cooperativo. Nuestra tesis es que el ABP no es un método más sino «el método» de la escuela neoliberal, y que la crisis es la excusa para la transformación de la escuela en una fábrica masiva de mano de obra gracias a su implantación.

Es el aprendizaje-servicio[1], o la reconversión de la escuela en el supermercado de las empresas. Para que esta metodología procedente del departamento de Recursos Humanos de cualquier multinacional aparezca como la salvación de la escuela se han creado las condiciones estructurales e ideológicas necesarias. Económicamente, mediante la política de recortes, con el consiguiente aumento de la ratio, de horas lectivas del profesorado, con la paralización de la construcción de centros públicos y la masificación en barracones. De forma evidente, se está destruyendo intensivamente el espacio público mediante el desvío de fondos a la privada concertada para tener la excusa para su invasión y reconversión. Recordemos lo que decía Christian Morrisson, ya citado en el apartado dedicado a las reformas estructurales: «Los gobiernos pueden conseguir que la opinión pública se ponga de su lado, si obran de forma flexible, presentando, con la ayuda de la prensa, estas medidas como medidas de justicia, bajo el argumento de que si los sacrificios se le piden a todo el pueblo, los funcionarios públicos no pueden ser una excepción. [...] Uno de los recortes principales concierne a los costos de operación de las escuelas y las universidades. Es una opción mucho más preferible que una reducción drástica del número de alumnos y estudiantes. Las familias van a reaccionar violentamente ante la posibilidad de que sus hijos queden excluidos de la Educación. Sin embargo, no van a reaccionar a una degradación gradual de la calidad de la educación. Así, poco a poco van a aceptar pagar una cantidad de dinero para que sus hijos puedan estudiar, o que se recorte algún tipo de actividad educativa. Esta degradación, sin embargo, se tiene que hacer paso a paso, primero en una primera escuela y no en la escuela vecina, para evitar así una reacción generalizada de la población». Al mismo tiempo, se tiene que elaborar y difundir una propaganda masiva contra la

«escuela tradicional», esto es, la que se basa en la instrucción, acusada de memorística, frente a las nuevas metodologías activas y participativas que permiten la participación del alumnado en el «proceso de enseñanza-aprendizaje», en definitiva, que el alumno construya su propio conocimiento. No debe sorprender, a tenor de lo que hemos dicho en el capítulo anterior acerca de los planteamientos de Dewey, que fuera un colaborador suyo, W. H. Kilpatrick, el primero en proponer, allá por 1918, el modelo de aprendizaje basado en proyectos en una obra titulada *The Project Method*. Según Kilpatrick hay que evitar el «lastre educativo» que conlleva el «trasvase de conocimientos», típico de la escuela tradicional, y elaborar el currículo en torno a la realización activa por parte de los alumnos de proyectos prácticos interdisciplinares, que suscitarían su interés y les motivarían a estudiar los conocimientos teóricos necesarios para poder realizarlos[2]. Parece que el ABP, ya casi centenario en su concepción inicial, no es tan moderno como algunos pretenden.

La idea que se transmite acerca de la escuela tradicional es que «durante décadas, las escuelas han funcionado como organizaciones de producción en masa que dividen el trabajo en distintos componentes (primer grado, segundo grado, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales) ejecutadas por docentes que están aislados de sus colegas y trabajan solos en su propia aula, con sus propios alumnos y sus propios materiales didácticos. En este tipo de sistema, los alumnos son vistos como partes intercambiables de la maquinaria educativa, que pueden ser asignados a cualquier docente. El empleo del aprendizaje cooperativo durante la mayor parte del tiempo le permite al docente reemplazar este modelo de producción en masa por otro modelo basado en el trabajo de equipo y el alto rendimiento. En otras palabras, la cooperación es algo más que

un método de enseñanza. Es un cambio básico en la estructura organizativa que afecta todos los aspectos de la vida en el aula»[3]. Aquí, en realidad, lo que se está criticando es lo que la escuela tenía de fordista y se está proponiendo el tránsito al postfordismo al compás de las transformaciones del mundo del trabajo. Pero, enmascarando este hecho, se aprovecha para arrasar con lo que había en ella de institucionalidad ilustrada transmisora de cultura (por ejemplo, con el principio de libertad de cátedra, que se mantiene formalmente pero vaciado de contenido sustancial). Sería muy deseable, en efecto (luego insistiremos más en ello), que las críticas a lo que se llama «escuela tradicional» tuvieran el cuidado de separar lo que esta tiene de herencia jesuítica, lo que tiene de capitalista y lo que tiene de ilustrada. Es este descuido el que hace que, muchas veces, las críticas a la misma consigan lo contrario de lo que pretenden o dicen pretender.

El «trabajo en equipo y el alto rendimiento» deben entenderse aquí desde los parámetros de la valorización de capital humano que, en el movimiento homogeneizador del mercado, debe afectar a «todos los aspectos de la vida en el aula» haciendo así del espacio escolar el lugar de lo que podríamos llamar «totalitarismo de mercado». Se otorga una falaz autonomía pedagógica (para qué seguir hablando de libertad de cátedra si el profesor ya no enseña, sino que facilita el aprendizaje) mientras se estandarizan los procedimientos para la medición del «resultado» en términos de «valor añadido» en el mercado de las competencias. Con esto se crean las condiciones para un férreo control gubernamental (puesto que no hay de facto libertad de cátedra) del currículo y una liberalización del mercado educativo, en aras de la eficiencia, a partir de las exigencias de recortes del gasto público.

La escuela queda reducida, ahora ya totalmente, a una organización de producción en masa de alumnos-trabajadores que es, efectivamente y por ahora, la escuela del Reino Unido y de los Estados Unidos, consecuencia de la implantación de las evaluaciones alineadas y de la estandarización de pruebas como PISA. Es a lo que se tiende en Europa. Pero, la producción en masa es consecuencia del desmantelamiento de la escuela pública con medidas como las que hemos señalado. Y debería ser la razón por la que se critica la producción masiva de mano de obra desde la instrucción en obras como, por ejemplo, *Weapons of mass instruction*, de John Taylor Gatto. En ella, Gatto desarrolla los planteamientos del discurso que pronunció al recoger el galardón al «Mejor maestro del año» en Nueva York en 2009. En este discurso afirmaba:

Dos instituciones controlan a día de hoy las vidas de nuestros hijos: la televisión y la escuela, por este orden. Ambos reducen el mundo real de sabiduría, fortaleza, templanza y justicia hacia una abstracción sin final y sin frenos. Las escuelas están diseñadas para producir, a través de la aplicación de fórmulas, seres humanos estandarizados cuyo comportamiento pueda ser predecible y controlado. Es absurdo y anti-vital moverte de aula en aula al sonido de una sirena durante todos los años de tu infancia natural en una institución que no te permite ninguna privacidad y que incluso te la quita en el santuario de tu propia casa pidiéndote que hagas tus deberes. Necesitamos volver a pensar en las premisas fundamentales de la escolarización y decidir qué es lo que queremos que los niños aprendan y por qué[4].

Desde luego, Gatto no se equivoca en su diagnóstico de lo que pasa en la escuela, pero solo bajo condiciones liberales y

capitalistas, fundacionales del sistema público de enseñanza americano. Por este motivo, pone la solución en el orden de la metodología y no en la necesidad de cambio de las condiciones sociales y económicas. Propone el rescate del alumnado y del profesorado a través de una mejora de las relaciones dentro del aula de carácter cooperativo e incluso reivindica el auto-aprendizaje o homeschooling, que ya se ha demostrado ineficaz en EEUU (con todo el paquete de medidas contra los deberes, a favor de la espontaneidad del aprendizaje y la necesidad de privacidad, etc.). No denuncia (puede que su ideología liberal no se lo permita) el alto rendimiento que la implantación del aprendizaje cooperativo en cualquiera de sus versiones tiene como objetivo y, más grave aún, abandona la institución y toda posibilidad de «refundarla» bajo condiciones ilustradas, de donde también procede la cultura americana. Lo más cercano que puede concebir a la reivindicación de lo público es una especie de «comunitarismo» de base entre familias de la misma zona para definir la educación que sus hijos deberían tener. Es la «comunidad educativa», que, desde parámetros egoístas y no especializados, decide el futuro de sus hijos. Pero esto no es «lo público»: es el encuentro y reconocimiento puntual de intereses privados y bien concretos que se reproducen en la infancia, propiedad privada de los padres y cada vez más, gracias a la televisión y las TIC, de las corporaciones multinacionales y su «pedagogía publicitaria».

En el apartado «Instrucción vs. educación» dejábamos claro que la instrucción no genera aprendizaje memorístico ni autómatas. De hecho, se ve imposibilitada tanto por un ejercicio no reflexivo de la memoria, como por el movimiento propiciado por la legislación que, al menos desde la LOGSE, promueve el vaciado de contenidos en la escuela a favor de las competencias. En efecto, cuando se aboga por la disolución de

las estructuras, la eliminación de contenidos y la interdisciplinariedad sin más (base del ABP), se atenta contra la libertad de cátedra, de forma que no se imparten los contenidos específicos de cada materia con la coherencia que solo el especialista puede aportar. Así, el alumno se ve en la dificultad de que tiene que pensar sobre la nada (ausencia de significado). Frente al constructivismo más dañino, base de las nuevas metodologías, no es por la infiltración de la escuela de todos los intereses, individuales o sociales, que el alumno va a tener algo sobre lo que pensar porque esté relacionado con sus motivaciones o con el mundo real de sabiduría, fortaleza, templanza y justicia, que Gatto parece presuponer en la vida familiar y social. Eso constituye su vida cotidiana (si es que encontramos lo que ve Gatto en algún lugar y de forma tan nítida), pero no puede constituir su formación. Si devaluamos el contenido (mediante las competencias) o lo eliminamos directamente a través de su conversión en retos o en tareas específicas, no tendrá sobre qué constituir una reflexión progresiva que le permita madurar, crecer racionalmente. De este modo, solo le quedará el recurso de memorizar sin entender, porque, de facto, se ha imposibilitado el razonamiento y la autonomía. Una vez más, comprobamos, así, que las buenas intenciones progresistas que luchan contra el aprendizaje memorístico acaban, precisamente, no dejando al alumno otra opción que la de la memorización mecánica de contenidos que no han podido ser pensados ni comprendidos. Se lucha contra fantasmas y se acaba por hacerlos realidad.

Esta es la situación del alumnado en la escuela pública. El profesor en este contexto ha quedado desprovisto de la única autoridad que quiere y necesita el alumno, la del conocimiento, por la devaluación de su función, ahora vaciada de toda dignidad teórica y fiscalizada por la burocracia de sistemas de

evaluación internacionales como PISA y TALIS (evaluaciones alineadas y estandarizadas). También por la acción de la inspección y de la «comunidad educativa», que ha comprado el discurso de las metodologías «innovadoras» salvíficas.

La reconversión ideológica de la escuela mediante la implantación de una metodología empresarial como el ABP supone la perversión de la instrucción y su definitiva transformación en educación integral y totalitaria. El ABP se presenta como la técnica para el «saber hacer», para la adquisición de rutinas y estrategias de resolución de problemas concretos (fin, reto, tarea, proyecto), pero también para la producción de conductas deseables[5] de acuerdo a fines con «impacto». A través de las nuevas tecnologías, se presenta, además bajo un formato lúdico: la instrucción queda convertida en espectáculo, en un simulacro de lo que debería ser.

¿POR QUÉ DEBE EL ABP SALVAR LA ESCUELA?

Según la opinión generalizada, son tres las razones principales: En primer lugar, la necesidad de mejorar los resultados académicos, fundamentalmente, corrigiendo el abandono temprano en la ESO y en la enseñanza de personas adultas, dado que ambos grupos constituyen grandes bolsas de desempleo; en segundo lugar, la necesidad de homologación de niveles y títulos en secundaria, bachillerato y universidad, con el fin de garantizar la movilidad internacional, lo que lleva a la estandarización y a una implantación grotesca del bilingüismo[6] y, por último, la tercera razón reside en la

necesidad psicológica y angustiosa de las familias de que sus hijos tengan éxito en el mundo laboral, aunque estén condenados al «aprendizaje permanente».

En los dos primeros casos, el diagnóstico que hace necesaria esta reconversión de la escuela pública en empresa, procede de evaluaciones internacionales como PISA y TALIS entre otras[7], y tiene el patrocinio masivo de los medios de comunicación (ya mencionamos anteriormente proyectos interesados como los de la corporación Atresmedia). Sin embargo, es bastante discutible que a partir de dichas evaluaciones estandarizadas se pueda mejorar nada más allá de las cuentas de beneficios de las multinacionales que, como Pearson, diseñan y venden las pruebas[8].

Respecto de la tercera razón, la ciudadanía demanda cambio porque las familias ven a sus hijos condenados al paro; las familias demandan nuevas metodologías porque asumen el discurso de que si no se encuentra empleo es porque la enseñanza está anticuada, es tradicional, conservadora y poco «dinámica» para las exigencias de una sociedad cambiante. Exigen que los colegios sean bilingües aunque los niños no aprendan porque es necesario, a toda costa, saber inglés, el idioma de los negocios. Es la comunidad educativa la que apoya el ABP porque hasta las plataformas que promueven un pacto educativo y una nueva ley orgánica frente a la LOMCE, defienden, contradictoriamente, los objetivos marcados por la misma y la OCDE. Es el caso del Foro de Sevilla que, haciéndose portavoz de la demanda ciudadana, critica las leyes educativas emanadas de los diferentes gobiernos por ideológicas y defienden, sin embargo, el desarrollo de metodologías en la línea de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, para la implantación efectiva de la LOMCE que afirma:

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos. Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares. Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial las estrategias interactivas son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes[9].

Si bien la LOMCE es considerada públicamente la aberración más grande que le puede acaecer a la escuela pública, no encontramos pronunciamientos en contra de esta Orden que la desarrolla, además, con carácter de urgencia, en los portavoces de ninguno de los movimientos de izquierdas. Es más, ha habido profesores tan sorprendidos ante esto, que han llegado a afirmar que lo mismo la LOMCE no es para tanto, dado que, en la defensa de una escuela activa y democrática,

esto es precisamente lo que se debe defender. Evidentemente, no se están enterando de nada.

Parece quedar claro, entonces, que el ABP es una metodología que incorpora necesariamente el discurso de la pedagogía actual porque es una estrategia de modificación profunda de la conducta para su adaptación a las exigencias de una sociedad del riesgo global, de ahí su función educativa totalitaria. Este carácter de metodología puramente adaptativa queda condensado en las «dos premisas esenciales que los docentes deben tomar en cuenta para el diseño instruccional del Modelo de ABP y que deben fomentar en los estudiantes al desarrollar sus actividades y el planteamiento de su proyecto: orientación al usuario; incertidumbre y riesgos como marco de la actividad»[10]. La creatividad, la democratización del aula, el intercambio de roles, la cooperación para el éxito social y laboral, para la felicidad del alumno, son el cuerpo teórico de esta metodología. Integra estos conceptos como ninguna, y el profesorado, la sociedad y los partidos de izquierda han asumido acríticamente este discurso, porque «suena bien».

Es cierto que ningún profesor aceptará las dos primeras razones esgrimidas por la OCDE y demás organismos ajenos a la educación para la implantación del ABP sin sospechar que debe realizar una mínima crítica «antimercantilista». Sin embargo, cada vez se escuchan más voces en los claustros de profesores defendiendo la razón de la demanda social, y siempre en base al discurso emotivo ya citado. Parece necesario recordar cómo se genera la «falsa conciencia», cómo la ideología tiene existencia material y, en este momento, es el discurso de las metodologías salvíficas el que está colonizando la escuela como lugar de adiestramiento de la futura mano de obra al servicio del capital. Se está creando la «demanda social» de metodologías «innovadoras».

En definitiva, las condiciones para que la escuela sea «salvada por la pedagogía» están perfectamente preparadas con la necesaria colaboración del profesorado y con la presión de la ciudadanía. Por ese motivo, y dado que la escuela está en crisis, aunque por motivos bien diferentes, hablamos de discursos y metodologías salvíficas.

¿CÓMO OPERA EL ABP?

El Aprendizaje Basado en Proyectos «implica formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y prepararán a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía diversos y globales [...] Aprenden a aprender el uno del otro y también aprenden la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan. Aprenden a evaluar el trabajo de sus pares. Aprenden a dar retroalimentación constructiva tanto para ellos como para sus compañeros. El proceso de elaborar un proyecto permite y alienta en los estudiantes a experimentar, realizar aprendizaje basado en descubrimientos, aprender de sus errores y enfrentar y superar retos difíciles e inesperados. [...] (Es el) desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas necesarias en los futuros puestos de trabajo»[11]. El ABP se presenta como dinámica

colaborativa o de cooperación en el aula, implantando el objetivo LOGSE de que el alumno participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que, en principio, podría entenderse como una forma de que los alumnos trabajen compatible con la enseñanza de contenidos por el especialista, siendo este el que les guía en un posterior trabajo de reflexión grupal sobre los mismos, se convierte, cuando se define la colaboración en función de la elaboración de un proyecto con «impacto social», en una perversión de lo que significa «aprender».

Una vez más, el aprendizaje no tiene sentido en sí mismo en esta dinámica de trabajo: lo tiene en función de que se adapte a un reto concreto con interés social: no es el conocimiento de una materia ni la reflexión crítica de sus contenidos. En un trabajo colaborativo debería haber, además de conclusiones grupales, conclusiones individuales y espacio para el silencio durante toda la actividad. En el ABP no hay silencio salvo para reflexionar sobre los fallos de la estrategia, porque se basa en la «evaluación entre iguales o del «trabajo de sus pares», en una «retroalimentación» que permite negociar las soluciones más efectivas de acuerdo al reto planteado. «Pensar» es aquí, en definitiva, «planificar» cómo mejorar el rendimiento. De hecho, si el objetivo del trabajo colaborativo o cooperativo solo fuera fomentar la capacidad crítica, el diálogo, el intercambio de opiniones, las actividades defendidas por los pedagogos tipo «tormenta de ideas», vendrían a facilitar la labor del docente. Serían herramientas al servicio del profesor que, en su libertad de cátedra decidiría aplicar en el aula. En este sentido se podría hablar de grupos colaborativos o cooperativos en los que los alumnos aprenden a dialogar y a trabajar juntos fomentando la interdisciplinariedad a través del contenido. Son prácticas que han existido siempre en la escuela, y tienden a luchar contra planes de estudios cargados de forma indiscriminada e

incoherente de contenido y que buscan romper el «estancamiento» departamental y la impartición de mónadas aisladas de conocimiento. Los profesores son conscientes de que esto es necesario en todos los niveles educativos.

Sin embargo, no es esto lo que se pretende mediante la implantación del ABP que, obligatoriamente, debe desarrollarse como metodología única de centro con la colaboración de todos los departamentos y con la supresión de contenidos específicos en función de la necesidad que requieran los retos, tareas o «puntos de impacto» que se definan en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Insistimos: según la LOMCE debe ser una decisión de claustro aplicar esta metodología y, según dijo literalmente el orientador de un centro, esto sería «empujar todos en la misma dirección para que no se hunda el instituto, porque no podemos competir con la concertada». Para que sea viable su implantación, los proyectos deben basarse en los criterios de evaluación, no en los contenidos u objetivos específicos de la materia. En efecto, «los criterios de evaluación de cada materia suelen ser cualitativamente más “asequibles” que los contenidos y permiten un nivel mayor de integración curricular que los contenidos de cada una de las materias o áreas de conocimiento»[12]. Se trata de la integración requerida por la evaluación por competencias, en la que las áreas o materias cumplen un papel secundario y subordinado a la consecución de niveles de logro competenciales. Para ello, «es necesario: seleccionar contenido significativo para los estudiantes: directamente observable en su entorno; programar productos de aprendizaje objetivos; buscar la interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales»[13]. Así, los criterios de evaluación de las competencias que establecía la LOE son reformulables

directamente en los estándares de aprendizaje incluidos en el desarrollo normativo de la LOMCE.

Para más claridad, el ABP no es el establecimiento de un espíritu colaborativo sin más, sino la creación de «grupos de alto rendimiento, en los que se requiere crear interdependencia positiva, (de forma) que los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos. Deben sentirse motivados a hacerlo»[14]. Es un ejemplo de cómo adaptar el comportamiento de los alumnos al futuro entorno laboral, marcado por las nuevas estrategias de gestión empresarial como el ejercicio del liderazgo, el emprendimiento, la motivación y el pensamiento positivo. Queda claro que el conocimiento no es el fin de esta metodología y sí lo es la homogeneización de las prácticas, así como una educación absolutamente reglada y vigilada de la conducta. Lo garantiza el discurso biensonante de la pedagogía. De esto hablaremos a continuación.

LA TRÍADA DEL ABP: PROTAGONISTAS Y ESPACIOS

Para la implantación generalizada del ABP hay que establecer quiénes, y cómo, serán los responsables de ponerlo en marcha. Una vez establecido como «orientación metodológica» de obligado cumplimiento, «en su diseño deberán participar el profesor, como experto en contenidos, el pedagogo y el tecnólogo, si es que se van a incorporar las tecnologías de información y comunicación. Todos ellos

deberán tener conocimientos básicos sobre diseño de proyectos»[15].

El profesor

El profesorado de la pública partidario del ABP defiende el trabajo colaborativo o cooperativo porque quiere, fundamentalmente, buscar nuevas técnicas de motivación del alumnado para atraer la matriculación que se está desplazando a la privada concertada por la existencia del distrito único, de la libre elección de centro y el resto de medidas liberales que ponen a competir los centros. El ABP se ha implantado rápidamente en todas las escuelas privadas religiosas. En todo el mundo son pioneros los jesuitas. Está promocionado por todas las escuelas empresariales y de negocios. De este modo, y gracias a la campaña de las corporaciones mediáticas y de los diferentes gobiernos regionales, la escuela privada y la privada concertada se presentan como las instituciones que se adelantan, preocupadas, respondiendo a lo que los alumnos y la sociedad necesitan y obligando a la pública a reaccionar agónicamente.

El profesorado está defendiendo el ABP porque asume el discurso contra el conocimiento y los contenidos con todos los clichés mediante los que se ataca al profesorado y a la escuela tradicional, en nombre de la creatividad, del interés común y del proyecto colectivo de la pedagogía constructivista del Dewey de Pensamientos sobre educación. Este proyecto, en su presentación benévola, «prepara para ser ciudadanos; motiva a los estudiantes a perseguir objetivos comunes, estimula a que

se preocupen más por los demás, en contraposición con una actitud más individualista y egocéntrica. Es una pedagogía para la democracia, que otorga el poder a los estudiantes y no tanto a una figura autoritaria (el profesor). Además, permite desarrollar habilidades de carácter cívico, como son: dialogar, adoptar múltiples perspectivas de las cosas, juzgar de forma colectiva y actuar de forma colectiva en asuntos de interés común»[16]. Nos encontramos, de nuevo, con la confusión entre autoridad y autoritarismo con la que se enmascara el vaciamiento de los contenidos y con la retórica democrático-participativa del mercadillo de opiniones relativista frente a la argumentación rigurosa de la discusión racional.

El profesorado parece ignorante del papel clave que juega en la implantación del ABP, del que se está constituyendo en el ejecutor voluntario. Cualquier documento de la OCDE, del INTEF[17] o de la UNESCO señala que el profesor debe querer colaborar, debe querer transformar su profesión. En este sentido, «los gobiernos deberán hacer un esfuerzo para identificar y conceptualizar correctamente el conjunto de habilidades y competencias requeridas según los estándares educativos que cada estudiante debe ser capaz de alcanzar al final de la educación obligatoria... No obstante, todo este proceso corre el riesgo de ser irrelevante para las escuelas a no ser que el conjunto de habilidades y destrezas se convierta en el núcleo duro de lo que los profesores y escuelas deberían tomar en consideración [...] Los profesores no solo necesitan formación acerca de cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades y competencias, también han de estar convencidos del valor de estas y ha de proporcionárseles incentivos y recursos para fortalecer su aprendizaje»[18]. En esta misma línea, el «Informe conjunto de 2010 del Consejo sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación

y formación 2010”», en el marco del Programa de Lisboa para el Crecimiento y el Empleo señala la necesidad de que, «mediante la formación profesional continua, todos los profesores, formadores y responsables de centros escolares deben adquirir las competencias pedagógicas y todas las demás competencias pertinentes que les permitan asumir sus nuevas funciones implícitas en dicho enfoque»[19], que no es otro que el enfoque competencial, cuyo desarrollo viene posibilitado por el Aprendizaje Basado en Proyectos.

El profesor es protagonista. Es colaborador necesario y debe estar convencido de ello, puesto que las funciones que debe realizar en el aula están dirigidas, fundamentalmente, no a enseñar, sino a transformar educativamente al alumnado, lo que implica la asunción de un papel que desvirtúa completamente la profesión. De ahí, el establecimiento de la «triada de la salvación» profesor-pedagogo-tecnólogo y que el proyecto, inevitablemente, deba ser una decisión de centro. El profesor no puede caminar solo, porque su formación «clásica» le da independencia y hay que evitar a toda costa las tentaciones de querer enseñar. Cada uno desempeña un rol específico y debe estar perfectamente coordinado en esta escuela unificada e integral. Por ese motivo es necesario insistir, como hacen Europa, la LOMCE y Marina, en la necesidad de revisar y reconducir la formación del profesorado.

El profesor queda degradado a la condición de «técnico educativo»: es el que sabe lo que se debe producir, cómo debe ejecutarse el «saber hacer». Es el «facilitador» del aprendizaje, el acompañante y supervisor de la tarea que realizan los alumnos. En el ABP la crítica no se realiza sobre su condición de experto, pues esta es entendida como indispensable (solo el experto puede detectar errores y reconducir el trabajo). La crítica consiste en que no quiera despegarse de su función de

enseñar desvinculada de un fin concreto que no sea, precisamente, aprender. En definitiva, que no esté motivado para innovar. Si «lo da todo hecho», y por esto solo hay que entender «enseñar», el objetivo, que es la elaboración de un producto y la adquisición de la habilidad polivalente estratégica para hacerlo de forma innovadora, original y en diferentes contextos, no se cumple. Los imperativos de la eficiencia económica dictan que

en bien de la calidad total el docente debe medir directamente la calidad y la cantidad del rendimiento de los alumnos para determinar cuánto han aprendido en una clase. Tradicionalmente, el rendimiento se evalúa mediante pruebas escritas. En los últimos tiempos, en cambio, se procura evaluar los resultados mediante mediciones del desempeño. Las evaluaciones basadas en el desempeño requieren que los alumnos demuestren lo que pueden hacer con lo que saben, poniendo en práctica un procedimiento o una técnica [...] El diagnóstico auténtico requiere que los alumnos demuestren las prácticas o los procedimientos deseados en contextos de «la vida real»[20].

De esta manera se puede proceder a la medida individualizada del rendimiento a través del portfolio del alumno que prefigura las ya mencionadas «tarjetas individuales de competencias».

La transformación de la labor del docente, convertido ahora en técnico educativo, se manifiesta en el hecho de que «en el ABP el docente actúa como facilitador, ofreciendo a los alumnos recursos y asesoría a medida que realizan sus investigaciones. Sin embargo, los alumnos recopilan y analizan la información, hacen descubrimientos e informan sobre sus

resultados. El profesor no constituye la fuente principal de acceso a la información»[21]. Solo debe actuar en los llamados «momentos para el aprendizaje» para reconducir la estrategia, pero nunca, bajo ningún concepto, si se quiere lograr la interdependencia de todos los miembros, debe producir el «cierre de clase». Los alumnos deciden si la meta ha sido alcanzada y si la decisión final tomada por consenso es satisfactoria, y en qué medida, para todos sus miembros (en ningún caso el cierre supone haber alcanzado la verdad; solo es la búsqueda de la solución a un problema concreto. La misma debe ser aplicable, «útil», y si es posible reaplicable a una situación similar). En este sentido «los docentes solo pueden estructurar y facilitar el cierre; no pueden imponérselo a los alumnos. El cierre de la clase se favorece a través de la discusión grupal centralizada, los trabajos escritos en pares y la actividad de tomar notas en pares»[22]. Si el docente interviniera en el cierre, los alumnos no adquirirían de forma «natural» y a edad temprana las actitudes esenciales para su supervivencia en la empresa: observar, supervisar, corregir e informar de sus iguales. Así se produce una constante «retroalimentación» a través de la interdependencia en el éxito y en el fracaso. Por este motivo, debe desarrollar una actitud motivadora para buscar estrategias, para la consecución de la tarea y para la complacencia en el festejo[23]. Finalmente, «el profesor aprende junto a sus alumnos dando ejemplo de que el aprendizaje debe ser durante toda la vida»[24]. Como defiende la pedagogía constructivista, debe ser un ejemplo de comportamiento, un espejo en el que se debe mirar el alumno e, incluso un igual con el que intercambiar roles.

En definitiva, el profesor debe, frente a la opción de que el alumno pudiera estar reflexionando sobre los contenidos de la materia, fomentar la construcción reglamentada de la opinión.

Es la habilidad lo que importa, el proceso de elaboración, no aprender algo en concreto. Por ejemplo, comprender una evidencia matemática carecería de interés en tanto que conocimiento acabado, pues la matemática, es verdad, no es productiva. Una construcción matemática del conocimiento es contraria, por definición a la dinámica del aprendizaje para toda la vida. Al mismo tiempo, debe constituirse en pedagogo o complementarlo, porque tiene que implantar una reglamentación total de la conducta. La espontaneidad y la plasticidad del aprendizaje defendidas por Dewey no están al servicio de la libertad y de la autonomía, sino que son la base de la obediencia a la regla: reproducir un comportamiento definitivamente flexible, ajustable y, ante todo, «creativo».

El tecnólogo

El Aprendizaje Basado en Proyectos está dirigido al establecimiento de «comunidades de aprendizaje» a través del desarrollo de las TIC. De manera general, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación cumplen el papel específico de permitir el desarrollo de las competencias o habilidades del siglo XXI. En su implantación como una materia más con contenidos (software, programación, entornos informáticos, etc.) en la LOGSE, quizá no se vislumbrara claramente este objetivo. No obstante, unas décadas después podemos constatar con la OCDE que «la Iniciativa para la Escuela del siglo XXI ha comenzado recientemente y tiene como fin definir, promover y concentrarse en las habilidades del siglo XXI, lo que implica crear entornos de aprendizaje innovadores y proveer a las aulas

de acceso completo a la tecnología [...] que posibilitan la transferencia de conocimiento a otras áreas del currículo, a situaciones futuras de aprendizaje o a su propia experiencia vital»[25]. Las TIC tienen una función que los profesores de tecnología y de informática no perciben (al menos en lo que para el conocimiento significa): son la herramienta para desarrollar las competencias necesarias para la «sociedad del conocimiento», para crear los entornos de aprendizaje ideales para que surjan grupos de alto rendimiento trabajando por proyectos. «El uso de determinadas aplicaciones TIC favorece particularmente el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad»[26], entendiendo que el pensamiento crítico es la capacidad de reajuste estratégico de un grupo compuesto por iguales, que la resolución de problemas consiste en la consecución de retos mediante la aplicación de una técnica y que la creatividad es «la capacidad de respuesta ante los problemas, puesto que en un mundo progresivamente sofisticado las respuestas estandarizadas no siempre funcionan y debemos encontrar nuevas vías para enfrentarnos a la realidad con expectativas de éxito»[27]. Así, las TIC son la infraestructura necesaria para transformar el conocimiento en habilidades y competencias y desvirtuar completamente la escuela y convertirla en una «industria» de producción de capital humano.

Es en este sentido en el que «el ambiente tecnológico y el modelo del ABP constituyen un concepto unificador en educación»[28]. Este es el modelo de escuela unificada en la sociedad del conocimiento. Requiere eliminar todas las barreras, incluyendo la presencia del profesor en el aula si se considera que interrumpe la «espontaneidad» del trabajo del alumno. Así funcionan el «aula jesuítica» y los «laboratorios cognitivos»[29]

frente a los laboratorios pedagógicos tradicionales[30], como estructuras pioneras en la «democratización» de la enseñanza, a través de la creación de entornos-comunidades libres de obstáculos, tabiques, horarios, materias y exámenes. Así se explican las bondades de esta nueva escuela:

Una raya en el pasillo separa el viejo suelo gris del nuevo suelo amarillo en el Colegio Claver de los jesuitas en Raimat (Lleida). Los niños saltan de un lado a otro. «¡Siglo XX!», gritan cuando pisan el terrazo gris; «¡siglo XXI!», cuando caen en el lado amarillo. A uno y otro lado de esa raya conviven desde septiembre dos modelos pedagógicos muy distintos. En el lado gris siguen con sus lecciones de toda la vida. En el lado amarillo los niños trabajan por proyectos y en grupos. A un lado hay asignaturas, exámenes y un timbre que marca las horas. Al otro, el trabajo es interdisciplinar, los horarios son flexibles, la evaluación es continua y las ciencias se aprenden haciendo un trabajo sobre reciclaje. Siglo XX, siglo XXI [...] Los niños aprenden haciendo, son más autónomos, el trabajo es colaborativo, los profesores hacen preguntas, no dan las respuestas [...] En el lado gris hay pupitres (el del maestro, al frente), pizarras y puertas con ventanucos que permanecen cerradas. Niños en silencio que miran al frente. Las aulas de los pasillos amarillos, sin embargo, son transparentes, con enormes ventanales y las puertas siempre abiertas. Hay gradas y las mesas tienen ruedas para poder agruparse. Los niños hablan y se mueven con libertad. Bajo enormes lámparas tubulares hay zonas comunes con sofás, pufs, o un jardín vertical que están construyendo ellos mismos. En el aula de los pequeños hay un anfiteatro pistacho que en uno de sus extremos se convierte en tobogán. Visualmente, los jesuitas han hecho con estas aulas lo que Google hizo con sus oficinas[31].

Este idílico entorno educativo jesuítico se aplica experimentalmente en un ciclo intermedio que comprende los dos últimos años de primaria y los dos primeros de ESO y se encuadra en el programa Horizonte 2020 financiado por la UE. No debe sorprender el aparente progresismo de la Compañía de Jesús puesto que fueron ellos los creadores, en última instancia, del formalismo pedagógico que subordinaba el aprendizaje de cualquier contenido posible, mediante su vaciamiento o nihilización, a la glorificación de la Santa Madre Iglesia. Su doctrina del casuismo ha podido ser calificada como una especie de «capitalismo teologal», y proporciona una extraordinaria capacidad de adaptación a las circunstancias más diversas. En realidad, buena parte de las cuestiones que venimos denunciando en este libro en cuanto a los sistemas escolares modernos tienen mucho que ver, como ya hemos apuntado anteriormente, con su condición jesuítica de fondo[32]. No es extraño, pues, que los jesuitas sean pioneros en seguir recomendaciones que surgen de la Comisión Europea, que en 2013 anunciaba su propósito, a través de los programas Erasmus+ y Horizonte 2020, de ayudar «a los centros de enseñanza a desarrollar nuevos modelos empresariales y educativos y a emprender una investigación y experimentos políticos a gran escala para poner a prueba enfoques pedagógicos innovadores, la elaboración de planes de estudios y la evaluación de aptitudes»[33]. Además de ser un laboratorio cognitivo el aula jesuítica es un experimento político-pedagógico de primera magnitud cuyas hipótesis de partida y resultados serán convenientemente valorados, entre otros, por la Mesa Redonda Europea de Industriales (ERT) que es uno de los mayores lobbies empresariales en el ámbito educativo europeo.

En su artículo «Aulas creativas», Fernando Trujillo Sáez, que también ha elaborado los materiales del INTEF para el curso online «Aprendizaje Basado en Proyectos», defiende como base necesaria para el desarrollo de la creatividad la eliminación de los diferentes tipos de barreras, a saber, arquitectónicas, educativas y psicológicas. Según Trujillo Sáez, las barreras educativas son la dependencia de la autoridad, el pensamiento reproductivo y repetitivo, el espíritu gregario, el desconocimiento, el planteamiento clásico de la enseñanza y el aprendizaje; las psicológicas son la comodidad, la respuesta automática, los miedos sociales, la baja autoestima, la seguridad y el conformismo, entre otras. Para acabar con ellas «es necesario favorecer una conducta lúdica que amplíe los márgenes de la libertad en el aula y que permita aprender con todos los sentidos, y atender a las emociones y a los sentimientos de los alumnos y alumnas. El marco educativo al cual nos referimos es el ABP, el paso de la enseñanza transmisiva al aprendizaje activo»[34]. Nuevamente nos encontramos con los tópicos y dogmas del pragmatismo: la ludificación y la infantilización asociadas a una falsa libertad donde lo emocional prevalece sobre lo racional. La condena de la transmisión de conocimientos a favor del «aprendizaje activo» recuerda la defensa de la «escuela activa» de Dewey o, en España, de Luzuriaga, pero no debemos dejarnos confundir. La actividad que impulsa el ABP no tiene nada que ver con la actividad que pone en marcha la filomatía. En realidad se trata de dos formas de entender en qué sentido el aprendizaje debe ser activo mutuamente excluyentes.

La eliminación de barreras garantizando la necesaria y fluida comunicación solo puede venir proporcionada por las TIC y requiere que el profesorado, una vez más, se someta a un reciclaje, esta vez, tecnológico, en su formación. Es imposible

desarrollar una enseñanza «lúdica» y dinámica, si el docente sigue insistiendo en dar clase en términos tradicionales. Sería imprescindible explicar detalladamente cómo la formación del docente está limitada al aprendizaje de nuevas tecnologías a lo largo de toda la vida, porque se entendería entonces el engaño al que se le está sometiendo desde todas las instancias oficiales cuando se insiste en garantizar su acceso a la formación como fundamento de una carrera profesional enriquecedora. En este momento, la «oferta educativa» de los diferentes centros de formación del profesorado regionales y del Ministerio de Educación y Cultura, a través del INTEF, consiste, casi en su totalidad, en trabajo cooperativo y herramientas digitales para el desarrollo del mismo. Estos son algunos ejemplos, en Madrid y Castilla-La Mancha: «Ciencia y Tecnología: el que hace aprende», «Tu aula del futuro: descubrir, contactar, colaborar», «Progresar con e-twinning», «Digital resources for the English language classroom», «Elaboración de cursos Moodle», «Mobile learning y realidad aumentada» y «Educación conectada en tiempos de redes»[35]. Tampoco faltan los de contenido pedagógico, puesto que la orientación proporcionada por los expertos orientadores termina de dar operatividad a la triada.

El pedagogo

Es significativo que, en 2011, cuando comenzaron los recortes del Gobierno del Partido Popular en Castilla-La Mancha, solo se ofreciera ayuda en el marco del Programa de Acción Social si los docentes se matriculaban en los estudios de posgrado de Psicopedagogía. Dado el éxito escaso que tuvo la

iniciativa, se decidió cancelar el programa. Por este motivo, el discurso pedagógico se está implantando con un formato «lúdico» e interactivo (tecnológico) por parte del MEC ofreciendo única y exclusivamente este tipo de formación. El ejemplo es la Flipped classroom o «clase invertida», que consiste en la sugerencia online de la tarea o del reto por parte del profesor para que el alumno reflexione en casa y lo desarrolle cooperativamente en el aula, de forma que la ejecución de la tarea es colectiva y, además, ahorra tiempo... un tiempo que la docencia «tradicional» necesitaría y que puede emplearse ahora en la educación de las emociones y de la afectividad, en el entrenamiento de las conductas.

El pedagogo no hace un trabajo directo en el aula tradicional, salvo para orientar sobre itinerarios educativos en secundaria y universidad, presentar algún tipo de actividad o realizar una tutoría sobre un tema específico. Es el profesor el que desarrolla las orientaciones pedagógicas que se determinan en las reuniones semanales de etapa si lo considera oportuno, dado que tiene un conocimiento más profundo del grupo. El pedagogo permanece en su despacho y desde ese espacio específico atiende, individualmente, a los alumnos y/o sus familias si surgen problemas conductuales, de estudios, etc. Ahora bien, el despacho se abre y el pedagogo puede estar dentro, pero la pedagogía se infiltra en todos los espacios de la escuela al ritmo en el que las TIC se convierten en el canal primordial de comunicación entre profesores, entre profesores y alumnos y entre la escuela y la familia. Sobre todo, si la escuela tiene la estructura de las nuevas aulas del siglo XXI que mencionábamos en el apartado anterior. La flipped classroom es solo un ejemplo de la proliferación de cursos relativos al aprendizaje cooperativo, al aprendizaje por competencias, a las evaluaciones internacionales, a la inteligencia emocional, a las

inteligencias múltiples y a la urgente necesidad de motivación del profesorado para motivar al alumnado. Algunos de estos son: «Programación con Scratch como herramienta para trabajar las competencias transversales en FP Básica», «Reading: have fun and learn!», «Enséñame a jugar», «Metodologías activas: transforma tu aula», «Educando los afectos: desarrollo de la competencia social», «Evaluación por competencias en Educación Secundaria», «Pensamiento divergente aplicado a la educación», «Aprendizaje de la lectoescritura: enfoque constructivista», «Neurodidáctica», «Aprendizaje cooperativo en las aulas», «La Psicología positiva en la práctica educativa», «Metodologías activas. ¿Cómo incorporarlas?»[36] y un largo etcétera en el que el Ministerio de Educación ha invertido millones y millones de euros.

Para la implantación de la «metodología definitiva», el ABP, es necesario introducir cierto tipo de técnicas o dinámicas discursivas en el alumnado de carácter empático que permitan establecer una evaluación entre pares u observadores en una «interdependencia positiva». «Se trata de producir una configuración radicalmente nueva del sujeto, individual y colectivo, en el sentido de un vaciado [...] El objetivo es reconstruir vínculos sociales privando al sujeto de toda sustancia. Hace falta que cada cual se convierta en un envoltorio sin carne, el mejor conductor posible de la comunicación social, el lugar de un bucle retroactivo infinito y sin nudos». Se trata de que el proceso educativo sea una continua retroalimentación o feedback[37] que garantice el resultado eficaz del proyecto. Son, fundamentalmente, el coaching educativo y el pensamiento positivo. Son «tratamientos pseudoclínicos» que se caracterizan por su implantación colectiva y expansiva. Funcionan en la escuela a modo de sala de psiquiátrico: todos deben ser tratados, todos

deben ser sometidos, todos deben colaborar y empujar en el mismo sentido, voluntariamente.

Una vez más, si bien, el destinatario final es el alumno, el colaborador principal debe ser el profesor, que ya era «facilitador» de otro tipo de estrategias. El profesor debe ser entrenado para, a su vez, ser entrenador (coach), de forma que pueda guiar al alumnado para que genere voluntariamente las conductas deseables[38] antes mencionadas. El profesor debe manejar técnicas grupales como el role-play, la simulación, el trabajo en pares, debate, Co-op Co-op, etc. Son todas ellas, sin excepción, técnicas de observación y modificación de la conducta, encaminadas a producir rendimiento en el aula, sin más. La labor del profesor debe ser seleccionar las «prácticas sociales»[39] a cumplir para la consecución del reto.

Para los profesores que se encuentran ejerciendo, el pedagogo es el coach que les motiva y da herramientas para convertirle en motivador. Los futuros graduados deben pasar por el filtro de la Facultad de Pedagogía para ser considerados aptos para enseñar. La formación pedagógica ocupa un lugar cada vez más amplio en la vida del profesor y es la base del aprendizaje permanente del profesorado. El MIR educativo de Marina defiende este enfoque de la formación del profesorado y es significativo que encontremos ya, en un trabajo de fin de máster, citas que expresan un convencimiento completo al respecto: «Se puede entender el concepto formación como una actividad; es decir, acciones que se dirigen a la adquisición de “saberes para saber hacer”. Esto en la educación cobra un sentido social porque estos saberes se transmiten para beneficiar a los sujetos (García, 1995)»[40]. Y añade el futuro profesor: «Afortunadamente, un gran sector del profesorado percibió hace algún tiempo la necesidad de realizar una reflexión crítica de su actividad docente y comprendió la

necesidad social de una revolución metodológica docente, que se adapte a las nuevas realidades sociales y trate de sacar mejor partido de estas [...] Con una perspectiva general, podemos afirmar que la motivación es el componente más importante de la conducta, lo que nos facilita provocar cambios en la vida en general y específicamente a nivel educativo»[41]. Veamos, a continuación, las implicaciones de esta centralidad de la motivación.

COACHING Y PENSAMIENTO POSITIVO EN EDUCACIÓN

Uno de los fenómenos que acompaña a la «nueva educación» es la presencia cada vez mayor, en el currículo, en libros de texto y en proyectos educativos, del llamado «pensamiento positivo» o, si se le quiere dar un barniz científico, de la «psicología positiva», entendida como «ciencia de la felicidad». Desde hace años venimos escuchando un discurso muy preocupado por que los alumnos sean «felices». Esto enlaza con la relevancia cada vez mayor que se le da a la «inteligencia emocional» como uno de los pilares fundamentales del modelo basado en competencias y en la motivación. La razón de esta primacía de lo emocional tiene que ver con el modelo económico. Según Byung-Chul Han, «hoy en día se habla de sentimiento o de emoción de una manera creciente. En muchas disciplinas se investigan las emociones. De repente, tampoco el hombre es un animal racional, sino un ser de sentimientos. Pero apenas se cuestiona de dónde proviene este repentino interés por las emociones. Las

investigaciones científicas sobre las emociones no reflexionan sobre su propia actividad. A estas se les oculta que la coyuntura de la emoción está relacionada principalmente con el proceso económico. Además, implica una total confusión de conceptos»[42]. En efecto, muchas veces los términos emoción, afecto, sentimiento, se usan indistintamente, sin tener en cuenta que «tanto el afecto como la emoción representan algo meramente subjetivo, mientras que el sentimiento indica algo objetivo»[43]. Ya hemos aludido anteriormente a la tendencia a la pérdida del acceso a la objetividad en el mundo educativo, de lo que este asunto no es sino un síntoma más. El carácter performativo de la emoción, en tanto que remite a acciones, es una pieza esencial en el programa político que se esconde tras la publicitada revolución educativa. Permite incorporar al alumno en su totalidad en el paradigma del emprendedor adaptado al capitalismo cibernético ya que «en el capitalismo de consumo se venden significados y emociones. No el valor de uso, sino el valor emotivo o de culto es constitutivo de la economía del consumo. [...] En el capitalismo de la producción inmaterial las emociones adquieren mayor relevancia. Es ahora cuando la emoción se convierte en medio de producción»[44]. Este cambio fue muy bien localizado por Naomi Klein en su libro *No Logo*, al describir cómo en los años ochenta el negocio de muchas grandes multinacionales se desplazaba de la producción de objetos de consumo a la venta de la «marca» en sí misma, como símbolo que permite la identificación emocional de los consumidores con un determinado modo de vida. Esto produjo grandes transformaciones en el mundo laboral de los países desarrollados, puesto que la producción real se trasladaba en masa a otras regiones más rentables por contar con una mano de obra más barata. Fue la época de los despidos en masa y las deslocalizaciones. En Europa las

privatizaciones de empresas públicas fueron adquiriendo un ritmo acelerado. Los efectos de esta reorganización del capitalismo en Estados Unidos fueron devastadores: «Entre 1981 y 2003, unos treinta millones de oficinistas norteamericanos perdieron su trabajo en las reestructuraciones empresariales. Y ni las empresas privadas ni las públicas tenían gran cosa concreta que ofrecerles a las víctimas de aquel desmantelamiento masivo. El subsidio de paro generalmente se agotaba a los seis meses, y la cobertura sanitaria expiraba a la vez que el contrato de trabajo. Muchos de aquellos empleados consiguieron reponerse del golpe y encontraron otro puesto, aunque con un sueldo un 17 por 100 más bajo de media, o se resignaron a organizar su vida como trabajadores eventuales o “consultores” de algún tipo. Pero también hubo muchas personas que habían pertenecido a la clase media y que, perdida la red de seguridad, se vieron abocados a trabajos muy mal pagados o a la pobreza»[45]. Precisamente en este periodo nos encontramos con el auge de la industria de la motivación y la autoayuda. Paralelo a este auge se desarrollan las técnicas de marketing extendiéndose a todas las realidades imaginables; todo, incluyendo los países, se convierte en una «marca» que hay que publicitar y para la que hay que construir una imagen comercial adecuada[46].

Este proceso provocó que entre la clase trabajadora se extendiera la necesidad de tratarse uno mismo, independientemente de su profesión o cualificación, como un comercial cuyo producto era uno mismo. En este nuevo mundo laboral, incierto e imprevisible, el empleado se convierte en una especie de cartera de aptitudes, flexible y adaptable, dispuesto a desplazarse sin problemas por diferentes entornos de trabajo con sus propias competencias como único equipaje. Para ello era imprescindible una labor constante de automotivación y

una disposición al marketing de «esa marca llamada tú». Ya no se trataría de concebirse uno mismo como empleado, sino como una marca que promete a sus empleadores (compradores) pasión y compromiso con los proyectos de la empresa. El trabajador serio y profesional ya no es suficiente, se necesita involucrar todo un repertorio emocional que certifique la adhesión incondicional a las directrices de la empresa. En efecto, «la presente coyuntura de la emoción se debe, en última instancia, al neoliberalismo. [...] La racionalidad se percibe como coacción, como obstáculo. De repente tiene efectos rígidos e inflexibles. En su lugar entra en escena la emocionalidad, que corre paralela al sentimiento de libertad, al libre despliegue de la personalidad»[47]. Este irracionalismo es el campo abonado para el pensamiento positivo y el coaching. Ante la perspectiva de un despido no hay que albergar sentimientos ni pensamientos negativos, hay que verlo como una oportunidad para desarrollarse personalmente. La película *Up in the air* refleja esta coyuntura a la perfección. La famosa escena en la que George Clooney, que interpreta a un individuo que se pasa la vida volando por los Estados Unidos para gestionar las «transiciones laborales» de trabajadores de distintas empresas, da una charla motivacional hablando de la «mochila vital» y de la necesidad de aligerar peso (tanto de bienes materiales como de relaciones sociales) es citada con veneración por multitud de páginas y blogs de coaching[48]. No parece importarles que el personaje en cuestión sea un ser vacío, egoísta y narcisista. Este personaje constituye el ejemplo de lo que significa ser una persona que no se ancle «ni en el pasado ni en lo aprendido», según demanda la configuración actual del mercado.

Que haya florecido toda una industria, muy lucrativa, en torno a la motivación de los individuos (trabajadores y

parados) debería ponernos alerta frente a los discursos educativos que desde hace décadas insisten en la motivación y la autoestima del alumnado como la panacea educativa. No es que no sean dos aspectos importantes, sobre todo en la infancia y la juventud, pero no pueden ser las excusas para justificar cualquier cosa. Además, tal y como se usan habitualmente esos términos en el ámbito educativo, tienden a encubrir una concepción mecanicista de la conducta humana (de corte conductista o, últimamente, cognitivista). O bien se trata de motivos o ganas subjetivas de hacer algo, haciendo de lo motivador sinónimo de divertido, o bien de mecanismos externos al sujeto («con el panorama que tiene en casa, ¿cómo va a estar motivado para estudiar?») que este no puede modificar. De esta manera, en el fondo se entiende que el alumno depende siempre de sus deseos o impulsos que demandan la inmediata satisfacción o de una coyuntura exterior determinante e inmodificable. Su conducta se compone de meros automatismos que responden a estímulos internos o externos pero sin ninguna capacidad para poder hacerse con las riendas de su vida de un modo razonable. Esta concepción en el fondo mecanicista y determinista del ser humano contradice la retórica educativa de libertad y autonomía para el alumno que suele acompañar estos discursos. Además de servir como un eficaz parapeto contra cualquier pretensión de algún docente perverso y obviamente enajenado de acercar a los alumnos a la lectura de los clásicos porque, al estar alejados de sus intereses, resultan poco motivadores[49].

Siguiendo con esta tendencia, se está promoviendo en muchos centros educativos un programa llamado Aulas felices[50], que pretende ser «un programa de intervención educativa que garantice el pleno desenvolvimiento de las competencias relacionadas con el desarrollo personal y social

del alumnado, incluyendo además la Competencia para aprender a aprender. Al mismo tiempo, pretendemos que este programa constituya un modelo integrador, donde se puedan relacionar y trabajar de modo coherente los aspectos vinculados con la Acción Tutorial y la Educación en Valores. Y todo ello, tomando como marco conceptual las aportaciones de una disciplina reciente: la Psicología Positiva». Aquí nos encontramos nuevamente el intento de legitimación mediante una pretendida ciencia. Según Bárbara Ehrenreich, la psicología positiva empezó a cotizar en el mundo académico a partir de que M. Seligman fuera elegido presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA). Seligman hizo de esta pseudociencia el tema central de su mandato. En seguida se vio que se alineaba con los intereses de la patronal, muy interesada en desarrollar la «industria de la motivación». Uno de los principios fundamentales de la psicología positiva es que «el bienestar no depende tanto de las cosas externas, sino de cómo las percibimos», según una falaz ecuación en la que la felicidad depende de tres factores:

$$\text{Felicidad} = \text{Factores genéticos y biológicos} + \text{Circunstancias} + \text{Actividad voluntaria}$$

Es de destacar que el peso otorgado a cada uno de los factores es bastante arbitrario, y sobre todo que las «circunstancias», las condiciones materiales de vida, diríamos nosotros, pesa solo un 10 por 100 en la «ecuación». Introducir este tipo de concepciones en el mundo educativo solo puede entenderse como una operación encaminada a ajustar el sistema educativo a las necesidades de las empresas. Se trata de entrenar a los alumnos para que cambien sus percepciones antes que intentar cambiar sus condiciones de vida. Es una

novedad científica de primer orden, si olvidamos la tercera máxima de la moral provisional cartesiana, según la cual hay que «cambiar mis deseos más bien que el orden del mundo». Es obvio que un planteamiento así pretende desactivar cualquier iniciativa que tenga un carácter político o reivindicativo, promoviendo un tipo particular de idiocia funcional a las sociedades de consumo. Según los autores de *Aulas felices*: «Tenemos plena disposición para trabajar sobre nuestras variables de personalidad, mejorando nuestros modos de pensar, sentir y actuar, para lograr una vida más satisfactoria. En esta premisa se fundamenta nuestra convicción de que, a través de la educación, [...] es posible potenciar la felicidad» (p. 16, énfasis en el original). El problema está en cuál es la dirección de esa «mejora» y qué tipo de felicidad es esa que se quiere potenciar. En el contexto de las directrices de los organismos internacionales, el faro que guía la mejora es el concepto de «emprendedor» y la felicidad se rige por el consumo y la adaptación a la competitividad del mercado. Se trataría entonces de someter nuestra subjetividad a constante revisión, como en el autoexamen protestante, para eliminar cualquier pensamiento negativo (pecaminoso o, diríamos nosotros, crítico) y estar siempre motivados y dispuestos. Un trabajador feliz, un trabajador productivo. En realidad, la única preocupación sería alimentar pensamientos positivos para mejorar el «marketing» de la «marca» en la que se ha convertido cada individuo, mostrándose a sí mismo siempre como altamente motivado. Hemos comenzado este libro con un ejemplo real que ilustra esta nueva realidad que ya tenemos encima, exponiendo lo que la empresa Kit Happy Energy espera de sus trabajadores. Ahora estamos comprobando cómo la escuela pública se ve obligada a acomodarse a su destino y

cómo un cierto progresismo izquierdista se ha dejado seducir por semejante barbarie humana.

En un entorno laboral dominado por estas concepciones de la felicidad y positividad, características del nuevo modelo de gestión empresarial, cualquier observación crítica, por muy razonable que sea, tiende a ser censurada como una muestra de negatividad, y de falta de compromiso con el proyecto de la empresa, que socava la motivación del equipo de trabajo. La exigencia de mostrarse siempre feliz y con actitud positiva se convierte en una forma de coacción que modifica el sentido mismo del tan cacareado «espíritu crítico y creativo» que se supone se quiere potenciar. En realidad, el tipo aportaciones «críticas» que se toleran se ciñen a aquellos encaminados a optimizar la eficacia y el rendimiento buscando las soluciones más «creativas» para lograr los fines marcados por la empresa. Fuera de ese marco, la crítica se identifica con la negatividad y significa automáticamente el despido o la marginación como elemento «tóxico». Además, como señala Ehrenreich «al final, la felicidad se mide a partir de la satisfacción que una persona declara sentir sobre su propia vida, y quizá sea más sencillo estar satisfecho con ella si uno tiene dinero, se ciñe a las normas sociales, acomoda sus juicios a lo que diga la iglesia [o la empresa] y no se preocupa demasiado por las injusticias».

La, sin duda, bienintencionada preocupación de muchos pedagogos y educadores por la felicidad de los alumnos en las aulas se revela como una manera de introducir los nuevos modelos de gestión empresarial en la escuela, como complemento al énfasis en el «emprendimiento». La psicología positiva, como «ciencia de la felicidad», aparece como una técnica eficaz de alienación y sometimiento –con indudables resonancias orwellianas– puesta en práctica a través de las distintas modalidades de coaching tanto educativo como

empresarial. Se trata de la felicidad propia de la ignorancia, tan frágil como descerebrada en su irracionalismo. La obligación de «ser feliz» (para ser más productivo) genera, además, sus propias patologías bajo las formas de estrés psicológico, agotamiento emocional y síndrome del «quemado» que proporcionan un mercado cada vez más amplio para los psicofármacos, a modo del «soma». La combinación del modelo de evaluación por competencias, el ABP y el pensamiento positivo constituye la concepción neoliberal de la educación y prefigura el camino hacia la consumación totalitaria de Un mundo feliz. En su prólogo a esta obra, Huxley señalaba lo siguiente:

Un Estado totalitario realmente eficaz sería aquel en el cual los jefes políticos todopoderosos y su ejército de colaboradores pudieran gobernar una población de esclavos sobre los cuales no fuese necesario ejercer coerción alguna por cuanto amarían su servidumbre. Inducirles a amarla es la tarea asignada en los actuales estados totalitarios a los ministerios de Propaganda, los directores de los periódicos y los maestros de escuela. Pero sus métodos todavía son toscos y acientíficos. La antigua afirmación de los jesuitas, según los cuales si se encargaban de la educación del niño podían responder de las opiniones religiosas del hombre, fue dictada más por el deseo que por la realidad de los hechos. Y el pedagogo moderno probablemente es menos eficiente en cuanto a condicionar los reflejos de sus alumnos de lo que lo fueron los reverendos padres que educaron a Voltaire. Los mayores triunfos de la propaganda se han logrado, no haciendo algo, sino impidiendo que ese algo se haga. Grande es la verdad, pero más grande todavía, desde un punto de vista práctico, el silencio sobre la verdad.

Según venimos argumentando, la «nueva educación» aparece como un refinamiento y puesta a punto, tanto por parte de los modernos pedagogos como de los jesuitas, de esos todavía en 1946 «toscos y acientíficos» métodos para lograr la servidumbre voluntaria. Ahora ya no se trata del «silencio sobre la verdad» sino de crear las condiciones de su pura y simple desaparición. La felicidad posmoderna corre de la mano del relativismo constructivista. Al considerar toda verdad como un constructo social contingente suprime la posibilidad de que haya verdades mejores o más verdaderas que otras, reduciendo toda valoración a una cuestión de gusto subjetivo, de opinión en la que cada uno tiene «su verdad» tan válida como cualquier otra. En esto, dicho sea de paso, la ludificación de la enseñanza no ha cumplido un papel menor. La aspiración a alcanzar verdades objetivas resulta incómoda y puede afectar negativamente al pensamiento positivo de los «esclavos felices».

[1] F. Trujillo Sáez, «Aulas creativas», Educadores 249 (2014), pp. 24-37.

[2] De nuevo parecería que el interés teórico tiene que hacerse depender de alguna finalidad extrínseca, ya que el papel de la teoría se entiende como meramente instrumental.

[3] D. W. Johnson, R. T. Johnson y E. J. Holubec, El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 11.

[4] J. Taylor Gatto, «¿Por qué la escuela no educa?», Nueva York, _____ 2009; _____ véase <<http://www.elblogalternativo.com/2009/08/21/por-que-la-escuela-no-educa-discurso-de-john-taylor-gatto-maestro-del-ano-en-nueva-york-durante-3-anos/>>.

[5] D. W. Johnson, R. T. Johnson y E. J. Holubec, El aprendizaje cooperativo en el aula, cit., p. 39.

[6] OIDEI, Informe Educación y formación 2020: «Se insta a la Comisión a que respalde la cooperación entre los Estados miembros, a que evalúe los avances realizados hacia la consecución de los objetivos y los valores de referencia, y a que trabaje sobre propuestas de posibles valores de referencia en los ámbitos de la movilidad, la empleabilidad y el aprendizaje de idiomas. Además, la Comisión, junto con los Estados miembros, debe examinar formas de armonizar el marco coherente de indicadores y valores de referencia basado en el programa de trabajo ET 2010 con el ET 2020».

[7] PISA (Programme for International Student Assessment – Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes) y TALIS (Teaching and Learning International Survey – Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje), de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico); TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) y EECL (European Survey on Language Competences– Estudio Europeo de Competencia Lingüística de la Unión Europea).

[8] Sobre los graves defectos de concepción y metodológicos de pruebas como PISA: Cfr. J. Carabaña, La inutilidad de PISA para las escuelas, Madrid, La Catarata, 2015.

[9] Orden ECD/65/2015, de 21 de enero; disponible en <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738>.

[10] L. Galeana de la O, «Aprendizaje basado en proyectos», Revista CEUPROMED (Universidad de Colima, 2006), p. 8.

- [11] Ibid., p. 3.
- [12] F. Trujillo Sáez, Introducción al ABP, 2014-2015. Bloque 1: preguntas, problemas y retos, p. 4. Curso de Formación en red del INTEF, dependiente del MEC.
- [13] L. Galeana de la O, «Aprendizaje basado en proyectos», cit., p. 6.
- [14] D. W. Johnson, R. T. Johnson y E. J. Holubec, El aprendizaje cooperativo en el aula, cit., p. 9.
- [15] L. Galeana de la O, «Aprendizaje basado en proyectos», cit., p. 6.
- [16] F. Martínez Medina, «Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje», Revista Digital de Innovación y experiencias educativas 17 (2009), p. 9.
- [17] INTEF: Instituto nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, antes CNICE.
- [18] Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE, cit., p. 3.
- [19] «Informe conjunto de 2010 del Consejo sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”», Diario Oficial de la UE, 6 de mayo de 2010 (2010/C 117/01), p. 17.
- [20] Ibid., p. 54.
- [21] L. Galeana de la O, «Aprendizaje basado en proyectos», cit., p. 7.
- [22] D. W. Johnson, R. T. Johnson y E. J. Holubec, El aprendizaje cooperativo en el aula, cit., p. 51.
- [23] Ibid., p. 33.
- [24] L. Galeana de la O, «Aprendizaje basado en proyectos», cit., p. 8.
- [25] Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE, cit., p.

12.

[26] Ibid., p. 13.

[27] F. Trujillo Sáez, «Aulas creativas», Educadores 249 (2014), p. 1.

[28] L. Galeana de la O, «Aprendizaje basado en proyectos», cit., p. 14.

[29] Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S): Una asociación para generar cambio y éxito en educación: Fase 3: las clases son laboratorios cognitivos donde los investigadores interactúan directamente con estudiantes y docentes. Esto es esencial para entender cómo los estudiantes piensan y trabajan las tareas y cómo los docentes pueden desarrollar las competencias de los estudiantes; p. 15.

[30] II Informe CATPE sobre la transición hacia la sociedad del conocimiento, cit. en F. Rubio Royo, «Innovación educativa: iniciativa Jesuitas Educación Cataluña», disponible en <http://www.catpe.es/innovacion-educativa-iniciativa-jesuitas-educacion-cataluna/> (CATPE es el Centro Atlántico de Pensamiento Estratégico).

[31] Patricia Gosálvez, «Los jesuitas revolucionan el aula», El País, 29 de marzo de 2015; disponible en http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093_128987.html.

[32] Para un tratamiento detallado de los orígenes jesuíticos de los sistemas escolares modernos y del formalismo nihilizador de los contenidos véase Raúl Fernández Vítóres, Solo control. Panfleto contra la escuela, Madrid, Páginas de Espuma, 2002.

[33] Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos. Comunicación de la Comisión Europea, Bruselas, 25-9-2013. COM(2013)654 final.

[34] F. Trujillo Sáez, «Aulas creativas», Educadores 249 (2014), pp. 24-37.

[35] <<http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/>>; <<http://centroformacionprofesorado.castillalamancha.es/comunidad/crfp>>.

[36] <<http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/>>; <<http://centroformacionprofesorado.castillalamancha.es/comunidad/crfp>>.

[37] Tiqqun, La hipótesis cibernética, cit., p. 87. Recordemos que la psicología cognitiva considera que la mente funciona como un procesador incesante de información. De ahí el término «feedback». La retroalimentación constante produce la desesada conducta moldeable a las exigencias externas.

[38] D. W. Johnson, R. T. Johnson y E. J. Holubec, El aprendizaje cooperativo en el aula, cit., p. 37.

[39] Ibid., p. 39.

[40] A. Górriz Hernández, Formación docente, utilización de metodologías innovadoras y motivación del alumnado. Trabajo de fin de Máster de Formación del profesorado de enseñanza secundaria, Especialidad en Economía, Empresa y Comercio, Universidad de Almería, 2012, p. 5, citando a M. García, Formación del profesorado para el cambio educativo, Barcelona, EUB, 1995, pp. 174-175.

[41] Ibid., p. 7.

[42] Byung-Chul Han, Psicopolítica, cit., p. 65.

[43] Ibid., p. 66. Aquí podemos encontrar la diferencia esencial entre las metas de una educación vista desde la «inteligencia emocional» (incluso llegando a proponerla como asignatura!) y las que derivan de proponer una «educación sentimental» en la que el conocimiento de la tradición artística y literaria serían fundamentales para poder hablar en serio de una «educación en valores».

[44] Ibid., p. 70.

[45] Barbara Ehrenreich, Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo, Madrid, Turner, 2011, p. 106.

[46] Habría mucho que reflexionar sobre los cambios que introduce pasar de considerarse «ciudadano del Reino de España» (por ejemplo) a tratarse de hecho, más bien, como «emprendedor de la “marca” España».

[47] Byung-Chul Han, Psicopolítica, cit., p. 71.

[48] <<https://www.youtube.com/watch?v=XKid0hB.Jw8M>>.

[49] Cfr. M. Ruiz Paz, Los límites de la educación, Madrid, Unisón, 1999. Especialmente recomendable a este respecto es el capítulo «Motivación y autoestima» (pp. 165 a 173).

[50] <<http://educaposit.blogspot.com.es/>>.

CAPÍTULO VI

La Universidad: el paisaje después de la batalla

El proceso de destrucción del sistema de enseñanza pública se aceleró vertiginosamente en la Universidad, a partir de la revolución educativa planteada con el pretexto de la Convergencia Europea ligada al Plan Bolonia. Es otro aspecto de la misma trituradora neoliberal que está deteriorando nuestra sanidad y nuestra escuela pública, empujándonos a un abismo que para otros ha sido siempre esa norma a la que llamamos tercer mundo. Una escuela pública para todos y todas, gratuita y concebida como un derecho ciudadano hasta los estudios superiores en la Universidad, esta es la idea que de pronto ha comenzado a resultar inaceptable y utópica. Todo hace temer que, dentro de poco tiempo, el panorama habrá cambiado tanto que no será fácil recordar qué es lo que había antes del desastre. Y más difícil aún será identificar las causas por las que todo se vino abajo, así como todos los malentendidos, las mentiras y los sofismas que han acompañado a esta devastación.

En este capítulo vamos a comentar algunos aspectos de este proceso en referencia a la Universidad, diagnosticando lo que en esencia nos parece un retroceso de la Ilustración y un regreso al feudalismo medieval.

¿SIGUE HACIENDO FALTA UNA UNIVERSIDAD?

En el año 2015, algunas juntas de facultad de las universidades públicas comenzaron el curso enfrentadas a un dilema inquietante. Algunas nuevas normativas decían que las facultades podrían autorizar o no a que cuatro artículos publicados en revistas «científicas» pudieran ser presentados como una tesis doctoral. Como los artículos pueden venir firmados por varios autores, una misma publicación podría equivaler así no a una, sino a seis o siete cuartas partes de una tesis doctoral. Desde entonces, algunos profesores se han rasgado las vestiduras ante lo que consideran un despropósito, recordando cosas muy elementales en el mundo académico de antaño (es decir, en el mundo, digamos, «prebolonia»): un doctor es la autoridad académica más alta que existe. La única palabra que en la Universidad vale más que la palabra de un doctor es la palabra de dos o más doctores discutiendo entre sí en público (no en el salón de su casa). Y de hecho, la columna vertebral de una universidad debería ser la continua discusión de los doctores entre sí. Por eso, no se accede al grado de doctor más que enfrentándose a un tribunal de otros cinco doctores, en un acto público en el que puede entrar cualquier ciudadano que pase por ahí.

Por supuesto, se trata del mismo proceso de flexibilización de todas las titulaciones que ya hemos observado en la enseñanza primaria y secundaria para adaptarlas a las demandas siempre cambiantes de una sociedad inestable y suicida. En suma, se busca, como se suele decir, favorecer la empleabilidad. Y la idea de que, en una sociedad como la

nuestra, haya un ejército de doctorandos que «emplean su tiempo» al tranquilo ritmo de una tesis doctoral, que a veces puede llegar a tomarse diez o quince años de investigación, aparece así como una ocurrencia delirante e ineficiente. Una vez que se han flexibilizado las antiguas licenciaturas, dinamizándolas en grados y másteres de pocos años de duración, los doctorados a la antigua usanza son obviamente dinosaurios abocados a la extinción.

Pero ¿qué tiene de malo —se dice— todo este esfuerzo por favorecer la empleabilidad de nuestros egresados universitarios? ¿Por qué despertó tantas alarmas el Plan Bolonia si de lo que se trataba era de adaptar la Universidad a las necesidades del mercado laboral? ¿Acaso no se estudia para encontrar trabajo? ¿No es lógico que las titulaciones universitarias se amolden a las demandas laborales, sobre todo cuando estas han cambiado tanto y tan profundamente en los últimos tiempos?

El viejo catálogo de titulaciones —esto no ha cesado de repetirse— tenía un problema fundamental: la sobrecualificación. El diagnóstico es inquietante y puede parecer paradójico, pero también se presenta como realista. La gente termina la carrera sabiendo demasiado y eso no es bueno para encontrar trabajo. Se sabe demasiada física, demasiadas matemáticas, demasiada biología. Se aprende mucho latín, mucha lingüística o mucha historia. Pero el mercado laboral hace ya mucho que no necesita tanta sabiduría. Las titulaciones, en general, son ineficientes para el mercado, porque prometen lo que el mercado no está en condiciones de ofrecer: que un matemático trabaje como matemático, un biólogo como biólogo, un físico como un físico. En otros tiempos se podía esperar que un lingüista fuera profesor de lengua, o un licenciado en filosofía, profesor de filosofía, uno

en historia, profesor de historia. Pero el deterioro mismo de la escuela pública en primaria y secundaria hace que esto tampoco sea ya una buena idea. La sociedad misma ya no necesita que la gente en general sepa tanta historia o tanta filosofía, de modo que tampoco hacen falta tantos profesores dedicados a ello.

Las empresas no necesitan licenciados que sepan mucho de una cosa, necesitan una buena disposición para adaptarse a lo que sea, como sea, donde sea, con el sueldo que sea. Estar dispuesto a trabajar los domingos, a hacer horas extras, a viajar a donde te manden, a no vivir en ningún sitio fijo, sin pretensiones de vida familiar o de estabilidad, estar dispuesto a aprender lo que haga falta para cuando haga falta (lo que hemos visto llamar pomposamente «aprendizaje a lo largo de toda la vida»), aceptar con resignación el perder el contrato y el volver a ser contratado a un ritmo imprevisible y caótico, poseer sentido de la disciplina, de la sumisión, de lealtad a la empresa, todas estas y algunas otras son cualidades que el mundo empresarial necesita imperiosamente para los egresados universitarios: no que sepan mucha física, muchas matemáticas o mucha lingüística.

Por eso, lo primero ha sido la fragmentación y la dispersión de las titulaciones. Es el mismo proceso de jibarización de los contenidos que llevamos observando en todos los niveles educativos. Había que romper con los itinerarios rígidos y prolongados, con las grandes y largas avenidas de las licenciaturas. Se trataba de que cada estudiante pudiera forjarse su propio currículum, diseñando su perfil laboral. Un estudiante puede decidir hacer un grado de Economía y luego un posgrado de Periodismo para especializarse como analista económico en algún periódico. Formarse luego haciendo prácticas en algún medio de comunicación, hacer un curso de Informática, pagarse años más tarde un título propio que le

especialice en noticias internacionales o hacer un posgrado de Filosofía a distancia, para adquirir un poco de cultura general, etcétera.

Lo ideal, como hemos visto en el capítulo III, sería que, en lugar de títulos académicos para poner en un marco a la antigua usanza, los estudiantes poseyesen una especie de tarjeta de crédito en cuya banda magnética se fuesen registrando los másteres, cursos, prácticas, etc., que van completando su currículum, es decir, sus «competencias y destrezas» adquiridas. En lugar de títulos que definan carreras académicas y profesiones, habrá «carnés de competencias» individualizados.

Ya hemos comprobado antes que los objetivos de tanta individualización y flexibilización tienen que ver con una imposición de la patronal. En los documentos internos de la patronal europea (y también en la OCDE) se lleva barajando esta posibilidad desde los años setenta[1]. Se trata, en suma, de conseguir romper con la lógica sindical de las negociaciones colectivas y con la fuerza negociadora de los colegios profesionales. A la patronal le conviene extraordinariamente una individualización de los salarios. Su objetivo es hacerse con un inmenso ejército de graduados flexibles y dóciles, obligados a negociar individualmente sus salarios y sus condiciones laborales. Se trata –y no se disimula nada al respecto– de sustituir a la antigua clase de los trabajadores, organizada políticamente en colegios y sindicatos, por una masa de «emprendedores» que ingrese en el mercado laboral sin protección sindical alguna. El proyecto supone un retroceso al capitalismo salvaje del siglo XIX, una retirada de las más elementales conquistas laborales que tantas décadas costó institucionalizar. Respecto a la Universidad, como vamos a comprobar en seguida, el retroceso ha ido mucho más allá, hacia un oscuro Medievo de corte feudal.

A largo plazo, las titulaciones universitarias podrían volverse completamente obsoletas y ser por completo sustituidas por un «carné de competencias» medido cuantitativamente en créditos ECTS, de modo que cada aspirante a entrar en el mercado laboral tuviera que negociar en solitario y representarse tan solo a sí mismo. En realidad, como ya viene siendo anunciado en algunos documentos de la ANECA, la «entrevista de trabajo» propia del mundo empresarial es infinitamente más informativa (para el empleador, por supuesto), que todos los testimonios académicos registrados en los expedientes y titulaciones:

La entrevista se considera absolutamente fundamental e imprescindible en la selección de personal. Proporciona a los empresarios una visión general de, sobre todo, las actitudes y predisposición al trabajo del entrevistado. Es destacable este aspecto, pues más allá de los conocimientos técnicos, lo que preocupa verdaderamente son atributos como la disponibilidad: son habituales las quejas entre las empresas de actitudes consideradas inauditas por parte de los demandantes de empleo, como conocer con antelación a su incorporación el horario de trabajo, el salario o el periodo de vacaciones. Los comentarios relativos a esas cuestiones son interpretados como síntomas de escasa disponibilidad y poca motivación hacia el trabajo. Descartada la experiencia, es la predisposición al trabajo (en forma de responsabilidad, disponibilidad, espíritu de sacrificio, disciplina, aceptación de la autoridad, fácil inclusión en los grupos, etc.) lo que más se valora con diferencia; y la ausencia de esta buena predisposición está considerada como algo bastante general (aunque lógicamente con excepciones), culpando de ello, no solo a la universidad, sino también al

sistema educativo en su conjunto, la familia, la sociedad actual y nuestro estilo de vida desde la infancia[2].

Nos encontramos aquí con un efecto muy llamativo de la lógica empresarial para la gestión de la vida universitaria. El sistema de oposiciones y concursos, sostenido en último término por la garantía de la publicidad y el sorteo de los miembros del tribunal, ya se ha prácticamente extinguido. Y en su lugar, se cantan las excelencias del modelo de entrevista de trabajo habitual en el mercado laboral basura, según los cánones de la gestión empresarial. Salta a la vista el naufragio académico que puede suponer una reforma emprendida con estos principios. Se trata de una lógica abyecta que destruirá toda dignidad de la Universidad, obligándola a prostituirse hasta límites inimaginables.

Pero es que, además, se trata de una apuesta suicida. El resultado no será un mayor acceso de los egresados universitarios al mundo laboral, sino una mayor degradación de sus condiciones humanas. Si los actuales licenciados no encuentran trabajo no es porque la Universidad esté mal, sino porque el mercado laboral está mal. Si no hay trabajo es porque no hay trabajo, no porque los egresados estén «sobrecualificados».

Un estudiante que curse un grado de Economía, un máster de Periodismo y un cursillo de Power Point no sabrá ni Economía, ni Periodismo, ni Informática. Será un profesional flexible para un mercado laboral basura. Y eso ha sido, en realidad, el proyecto secreto que se escondía bajo la máscara de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se anunciaba tras las reformas del Plan Bolonia: el intento desesperado y suicida de adaptar la Universidad a un mercado laboral basura. El resultado será, por supuesto, una

Universidad basura. Es un experimento que no puede salir bien, un intento patético e impotente para intentar vanamente adaptarse a un mercado anárquico e ingobernable, en perpetua mutación.

A largo plazo el experimento será también suicida para las empresas, porque ninguna sociedad puede prosperar adecuadamente habiendo dinamitado su sistema de instrucción pública y sus estudios superiores.

Pero a corto plazo, las empresas tienen mucho que ganar. El resultado será un ejército de trabajadores semicualificados sin ningún poder de negociación laboral. El resultado será, también, un ejército de becarios trabajando para las empresas y que, sin embargo, serán pagados con el dinero de los impuestos (cuando no con becas-crédito que luego los propios trabajadores tendrán que reembolsar). El mundo al revés: los trabajadores pagarán por trabajar y suplicarán para que se les deje hacerlo. Desdichadamente, esto es ya una realidad.

Y mientras tanto —todo hay que decirlo— las élites profesionales que sigan necesitando las empresas se formarán en las universidades privadas a precios prohibitivos.

Hay que decir que la demolición de la Universidad ha contado con la complicidad de las autoridades académicas (de izquierdas y de derechas) y con la pasividad irresponsable de la mayor parte de su personal docente (además de con algunos vociferantes calumniadores, como Félix de Azúa). Solo el movimiento estudiantil, para qué recordarlo, salió desde el principio en defensa de la institución universitaria. Por eso, asquea notar ahora cierta perplejidad ante dilemas como el que hemos mencionado respecto al doctorado. Cuatro artículos conceden ahora el título de doctor, un título que antes se conseguía con el trabajo, a menudo, de toda una vida académica. Algunos ponen cara de indignación ante este

supuesto despropósito, sin advertir que el verdadero escollo está en otro sitio: las normativas dan un plazo de tres años para realizar la tesis doctoral. Esto quiere decir que se espera que una persona sea doctor con cuatro años de grado y tres de doctorado (reconociéndose, además, que el primer año de grado es puramente un refuerzo de un bachillerato que en España se consideró demasiado cojo para la Convergencia Europea). Antes de la aplicación del Plan Bolonia, el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), una especie de equivalente de las antiguas «tesinas», se realizaba con cinco años de licenciatura y dos de doctorado (y, a veces, uno más, que normalmente se utilizaba en hacer el trabajo). Es decir que, en buena lógica, lo que habría que pedir es que, retroactivamente, concedieran el título de doctor a todos los diplomados que cursaron el DEA. O visto desde otro punto de vista: en verdad, los futuros doctores ya no serán verdaderos doctores. El tribunal que los tendrá que juzgar será cada vez más un trámite a extinguir, ya que las todas las agencias de evaluación conceden más valor a la evaluación ciega y anónima de las revistas científicas (que a algunos les parece muy objetiva, pero que a otros nos recuerda a los encapuchados que juzgaban en las mazmorras de la Santa Inquisición en tiempos oscuros todavía preilustrados) que a la discusión expuesta a la luz pública de los tribunales académicos.

En todo caso, no hay nada más tonto que no reconocer una derrota. Si la tesis hay que hacerla en tres años, es una tontería intentar empotrar ahí algo más que ochenta páginas (cuatro artículos). Hay que resignarse, sencillamente, a que la reforma de las universidades –eso que se llamó Bolonia– ha suprimido el título de doctor y lo ha sustituido por otra cosa que se va a llamar igual. Lo mismo que suprimió el quinto año de licenciatura, la estabilidad del profesorado o tantas otras cosas

más. Lo que todos estos años se ha pretendido –con la excusa de la Convergencia Europea o del Plan Bolonia– ha sido reducir al máximo la parte de la Universidad financiada con dinero público. O mejor dicho, poner el dinero público al servicio del mundo empresarial que pueda intervenir a través de inversiones o másteres de precios prohibitivos. Se trataba de dotar a las empresas de un ejército de trabajadores sin sueldo (o pagados con dinero público) a los que se llama becarios. Se trataba de garantizar que las empresas que invirtieran en algún departamento universitario recibirían una sustanciosa plusvalía pagada con el dinero de los ciudadanos. Para todo ello, había, en efecto, una receta infalible: bastaba supeditar la financiación pública de los proyectos de investigación y de los departamentos docentes a la previa obtención de fuentes de financiación externa (es decir, privada). El dinero público fluye así de forma natural hacia los chiringuitos privados. De este modo, las empresas pueden utilizar la Universidad estatal como un inmenso aspirador de dinero público que ellas utilizarán para sus propios proyectos privados de rentabilidad. En resumen, a medio plazo, no tendrá financiación pública ningún proyecto académico que previamente no haya demostrado su interés para fines empresariales. Eso es tanto como decir que si una empresa invierte 10 en la Universidad, el Estado invertirá 100 en ese proyecto. Lo que se esconde bajo Bolonia no es más que un inmenso aspirador de dinero público para el sector privado, un cajero automático que el Estado pone a disposición de las empresas. En otro libro, *El Plan Bolonia* (La Catarata, 2010), hemos comentado más en detalle este sistema de latrocinio encubierto.

Es a esto a lo que se llamó «poner la Universidad al servicio de la sociedad». En este proyecto, sobraban muchas cosas: los estudiantes en primer lugar, porque había muchos más de los

que se necesitaban. Los contenidos académicos, porque tanta sobrecualificación no tenía demanda (la prueba es que los doctores andan por ahí sirviendo copas en los bares de Alemania o del Reino Unido). Sobraban los funcionarios, porque no eran flexibles como las demandas mercantiles. Sobraban decenas de departamentos e incluso facultades enteras. Nadie en el mercado necesita ya saber griego clásico o filosofía del siglo XVI. Sobraba quinto de carrera. Sobre todo, sobraban los precios públicos de las tasas universitarias. Ahora hemos descubierto que sobraba también el doctorado. Y algunos se han llevado las manos a la cabeza, como si todo esto les viniera de sorpresa.

BOLONIA NUNCA EXISTIÓ

Pero lo más llamativo de todo esto es que cada vez que algunos hemos escrito algún artículo sobre estos temas, una legión de profesores y periodistas responde despectivamente que nada de todo esto que está pasando tiene nada que ver con el famoso Plan Bolonia. Es difícil comprender cómo se puede estar tan en la Luna y durante tanto tiempo seguido. Pues claro que el Plan Bolonia no tenía nada que ver con todo eso. Hubo un libro excelente que publicaron algunos estudiantes muy activos de la lucha contra Bolonia; se llamaba, significativamente, Bolonia no existe[3]. Lo primero que hacía era denunciar que las reformas del Plan Bolonia no eran más que una tapadera de todo eso que estaba pasando y que ahora estamos sufriendo. Bolonia era un plan de homologación de títulos europeos. Proponía un tres más dos (tres años de grado,

dos de máster). No decía que no se pudiera hacer esto a precios públicos. De hecho, como veremos, en Alemania y Francia, en donde aún conservan algo del Estado del Bienestar, los precios siguen siendo públicamente asequibles. Todo eso no tenía nada de malo. De hecho, habría sido muy fácil de lograr sin resistencia alguna y con extrema facilidad, llamando grado a los tres cursos de la diplomatura (el llamado primer ciclo) y máster a los dos últimos cursos de la licenciatura (el segundo ciclo).

El Plan Bolonia proponía también un plan de movilidad europea del estudiantado. Era una excelente idea que se podría haber llevado a la práctica con extrema facilidad, multiplicando la dotación de las becas Erasmus. ¿Por qué no se hizo así? Pues porque lo que se pretendía hacer no era eso. Bolonia no era más que humo. Era la tinta del calamar para encubrir, como estamos viendo, una reconversión empresarial de la universidad pública a favor de la privada. Los estudiantes se dieron muy bien cuenta de que se la estaban jugando y por eso presentaron una batalla frontal durante toda una década. No les fue difícil enterarse de la verdad: les bastó con leer los informes sobre educación que se estaban haciendo en la OMC. Los profesores, mientras tanto, andaban cazando moscas, sin comprender qué podía tener de malo eso de homologarse con Europa. Incluso algunos tontos de remate (más bien de izquierdas, además) se creyeron que se les estaba brindando una buena ocasión para mejorar las metodologías de la enseñanza, para enseñar a enseñar a los profesores y, por qué no, para enseñar a los alumnos cómo se aprende a aprender. Desembarcaron algunos pedagogos y algunos sinvergüenzas disfrazados de pedagogos y la liaron con que se estaba preparando un cambio completo de la cultura del aprendizaje. Cuanta más confusión mejor. Mientras tanto, los planes de reconversión de la universidad pública avanzaban inexorables.

Al final, ni siquiera ha sido verdad lo de la movilidad europea. Todo lo contrario: por una paradoja del destino, Bolonia trajo consigo la obligatoriedad de asistencia a clase, que dificultó mucho la movilidad. Y a la postre, las becas Erasmus están heridas de muerte y son cada vez más impracticables. Las tasas se han elevado al cubo y la famosa Universidad al «servicio de la sociedad» se ha convertido para la sociedad en un lujo bastante impracticable. ¿Es qué ha salido mal el Plan Bolonia? No, es que jamás se trató de que saliera bien el Plan Bolonia. De lo que se trataba era de destruir la Universidad pública y ponerla a competir con las privadas (de hecho, todavía se nos acusa de que los másteres de 4.000 euros de la Universidad Complutense de Madrid –el quinto de carrera que antes costaba 600 euros–, hacen una competencia desleal a los de las universidades privadas). Se trataba de debilitar una institución que funcionaba mucho menos mal de lo que se ha pretendido en los medios de comunicación pagando a gentuza y a mercenarios y propagandistas. Lo único que pretendía el Plan Bolonia, que era la convergencia europea del tres más dos, fue, curiosamente, lo primero a lo que se renunció, puesto que en España, se implantó un cuatro más uno. Pues nada, ni por esas cierta gente se dio por enterada de que la cosa no iba de eso.

Y ahora, ya en el paisaje de después de la batalla, seguimos igual. Ahora, muchos profesores contemplan boquiabiertos que también nos hemos quedado sin doctorado. Y balbucean, además, que Bolonia no tiene la culpa. No claro, Bolonia es una ciudad de Italia, no tiene nada que ver con todo esto. Y el Plan Bolonia era un papelucho lleno de buenas intenciones. Por lo visto, algunos pensaron (y por lo visto siguen pensando) que esos diez años de luchas estudiantiles fueron contra la ciudad de Bolonia o contra lo que no era sino la propaganda de la

OMC. Algunos no vieron más que molinos de viento. Pero esta vez eran gigantes.

LA TRAMPA DEL 3+2 Y DEL 4+1

Como acabamos de señalar, en España se renunció en seguida –en gran parte por la presión de las manifestaciones estudiantiles– a la convergencia europea del tres más dos (tres años de grado y dos de máster). Se trató sin duda de una victoria de la lucha contra Bolonia, pues está muy claro lo que tendríamos en estos momentos: tres años a precio relativamente público (que triplica de todos modos el precio de las antiguas licenciaturas) y dos años a los precios prohibitivos del mercado. Recientemente, sin embargo, vuelven a oírse rumores sobre la implantación del tres más dos. Y de nuevo se escucha un clamor de protesta al respecto. Sin embargo, es de temer que también en este caso se nos esté tendiendo una trampa mortal en la que no se repara demasiado.

Y es que, el Plan Bolonia se impuso con tales niveles de mentiras de por medio que ahora es muy difícil orientarse. Desde el principio, todo fue una especie de extorsión mafiosa: no te obligamos a nada, pero te vamos a poner en unas condiciones en las que tú mismo entrarás por el aro. Bolonia son lentejas que las puedes tomar o las puedes dejar, aquí todo es voluntario. Y al final todo quedaba claro. ¿Tu Universidad no quiere proponer másteres a la evaluación de la ANECA? No pasa nada, podéis seguir solo con la licenciatura. ¿No queréis convertir la licenciatura en grado? No pasa nada, podéis ser una Facultad que solo imparta postgrado. ¿No queréis ser

evaluados? Es voluntario, no hay problema, pero las otras universidades ya se están evaluando –y desde luego, las privadas–, de modo que cuando haya que recortar facultades y departamentos ya veremos por dónde se empieza. ¿No os gustan las empresas? ¿No queréis financiación «externa»? ¿Y quién os obliga? Eso sí, para obtener financiación pública es un mérito (cada vez más imprescindible) haber obtenido financiación privada. Todo este chantaje institucional se encubrió con unas dosis de propaganda grotesca. Se recordará – ¡qué vergüenza ajena, por dios!– cómo nos decían que iban a cambiar el modelo de enseñanza, la cultura del aprendizaje, que las aulas tendrían que ser más pequeñas, las clases más prácticas, los alumnos sentaditos en círculos, dialogando de tú a tú con el profesor. ¿Ya nadie se acuerda de esto? ¿No se recuerdan los telediaris que hacían propaganda encubierta de una empresa llamada Educlick, que proponía que los profesores fueran sustituidos por mandos a distancia para manejar powerpoints interactivos? Ana Pastor hizo callar a uno de los autores de este libro en 59 segundos, interrumpiéndole a los 23 segundos, cuando intentaba denunciar que el Informe Semanal sobre Bolonia había sido un puro ejercicio de propaganda. Sabemos que es difícil de creer, pero, según ese programa, las clases iban a ser tan prácticas y tan alegres que, en las imágenes, se veía a unos alumnos de oceanografía que – supuestamente gracias a la implantación del plan Bolonia– estaban haciendo submarinismo entre delfines en unos arrecifes de coral. Algunas autoridades académicas daban conferencias explicando que se iba a intentar habilitar pequeñas cocinitas en las aulas, para que los profesores y los alumnos –a los que a veces también podía «sumarse algún artista invitado»– pudieran picotear durante las clases, charlando apaciblemente. No estamos exagerando, existen pruebas documentales de todo

esto. En algún curso de preparación para la Convergencia Europea se nos llegó a aconsejar al profesorado técnicas de anti-estrés, proponiendo darnos mutuamente masajes en los pies. Para todo este delirio, se movilizó –como siempre ha sido habitual en estas ocasiones– a «expertos en educación» y pedagogos que emitían terribles informes sobre lo mal que saben enseñar los profesores, que, al parecer, siempre son viejos, feos, anticuados o medio franquistas y se limitan a repetir como loros unos apuntes amarillentos que datan del pleistoceno. El papel de estos «expertos en educación» siempre es el mismo: ponerlo todo patas arribas, revolver los destrozos con un potingue de promesas delirantes y calumnias sin sentido, mezclarlo bien con alguna que otra verdad, y servir en bandeja el resultado a las autoridades gubernamentales. Entonces, estas se ocupan de lo que siempre se había pretendido, la reconversión económica de la enseñanza estatal.

Este diagnóstico lo repitió mil y una vez el movimiento estudiantil contra Bolonia. No hay que insistir más en ello. Lo que interesa ahora recordar es algo que tiene que ver con el asunto del 3+2 que ya el ex ministro Wert empezó a poner sobre la mesa y que planea sobre la Universidad pública como una amenaza. Esta vez también es todo voluntario. Nadie obligará a implantar el 3+2. Las universidades e incluso las facultades pueden decidir lo que prefieran. Pero que conste, se nos dice, que en Europa predomina el 3+2.

En general, la reacción del movimiento estudiantil ha expresado un rotundo NO al 3+2. Sin embargo, una vez más nos han metido en un callejón sin salida en el que el sí y el no conducen al mismo desastre. Se trata de una maniobra de distracción. Se puede comprender recordando otra de las vilezas con las que inicialmente se coló el plan Bolonia. En una de las encarnizadas negociaciones con las autoridades

académicas, se nos llegó a recriminar nuestro incomprensible alarmismo apocalíptico, alegando que, si nosotros hubiéramos querido, podríamos perfectamente haber dejado las carreras como estaban, con el 3+2 que ya existía: tres años de diplomatura y dos de licenciatura. Así, se nos dijo[4], no habríamos tenido que tocar nada. Ni masajes en los pies, ni mesas redondas y cocinitas para alumnos, ni culturas del aprendizaje para enseñar a enseñar, ni nada. Habría bastado un mero cambio de terminología, llamando grado a la diplomatura y máster a la licenciatura. El cinismo era inaudito porque nos lo decían cuando ya habíamos hecho trizas nuestros planes de estudio para pasar por los «verificas» de la ANECA. La realidad era muy distinta y se podía resumir con franqueza: se acabaron los precios públicos para cinco años de licenciatura; provisionalmente, nos proponían conformarnos con cuatro (de grado). Y el quinto o sexto de estudios superiores que se los pague quien pueda. Eso era todo y punto.

Luego fue mucho peor. Los alarmistas nos habíamos quedado cortos. Un año de licenciatura costaba 600 euros de media y de pronto se colocó el año de grado en unos 1.500 (1.800 si hacemos una estimación media incluyendo la brutal subida de las segundas y terceras convocatorias). Los precios públicos se multiplicaron por tres. En cuanto al 5.º curso de los estudios superiores, que antes costaba 600 euros, ahora aparecía como máster a unos 3.500 euros más o menos (llegando a 4.500 con segundas convocatorias). Es una villanía pretender que esta cruda realidad económica no fue, desde el principio, el principal objetivo de tanta algarabía.

Ahora nos quieren de nuevo confundir, haciéndonos morder el anzuelo y agotarnos en la lucha contra el 3+2. No, señores, el 3+2 no es el problema. Antes de Bolonia teníamos un «3+2» magnífico (diplomatura + licenciatura) a precios sensatos. Y en

Europa, es verdad, predomina el 3+2 y no pasa (relativamente) nada. ¿Saben por qué? Porque un máster en Leipzig o en Berlín cuesta 200 euros al semestre (y te dan el abono de transporte gratis). En París, cuesta 180 euros. En Dinamarca, Bulgaria, República Checa, Bélgica, Suecia, Noruega, Eslovaquia, Islandia, Finlandia y Austria los precios son inferiores a los 400 euros. Todo esto demuestra, una vez más, que, en efecto, Bolonia no era el problema, que Bolonia no era más que la propaganda para encubrir una reconversión económica de la Universidad. En unos países, el neoliberalismo ha ido más rápido que en otros. Lo sorprendente es que, en España, el proceso ha sido vertiginoso, entre otras cosas porque las izquierdas mordieron el anzuelo de que se trataba tan solo de una «revolución educativa». Ahora, por supuesto, se replica que la subida de precios no ha tenido nada que ver con ese Plan Bolonia que puso a los estudiantes en la calle desde el año 2000 (cuando se conoció el llamado Informe Bricall). De nuevo, la misma cínica paradoja: los estudiantes se pasaron diez años advirtiéndoles de que Bolonia no era Bolonia, sino otra cosa. Y ahora que tenemos esa otra cosa, se les replica que, por lo tanto, la culpa no era del Plan Bolonia.

¿No se trata de converger con Europa? Pues empecemos por los precios y luego hablamos de eso del «tres más o dos» o lo que sea. Que no nos engañen. Bolonia no cortó las carreras en dos más que con la finalidad de reducir los años que se podían estudiar a precios públicos sensatos. Ahora quieren recortar aún más. Pero que no nos vengan con cuentos sobre la racionalización europea del 3+2. Bienvenido sería un 3+2 a precios europeos. Y si no van a cambiar los precios, por supuesto, luchemos por el 4+1. Pero teniendo muy claro que esto es ya una inmensa derrota sobre la cuestión económica principal. Tengamos esto muy presente en todas las discusiones

que se avecinan sobre el tipo de Universidad que se quiere proponer, por ejemplo, desde Podemos.

Y mientras tanto, recordemos que la entonces secretaria de Estado de educación, Montserrat Gomendio ya se descolgó en su momento diciendo que el modelo actual de la universidad estatal era insostenible. Uno se pregunta ¿y por qué fue sostenible durante tantas décadas justo en la época más masificada del boom demográfico? ¿Cómo es entonces sostenible en Alemania, en Francia o en Finlandia? Con muchos impuestos, se dijo. Pues habría que estudiar las proporciones. El Partido Popular, en todo caso, es contrario a subir los impuestos. Y mucho menos a subir su carácter progresivo y afectar a las grandes fortunas. Tampoco es partidario de aumentar el número de inspectores fiscales hasta llegar al nivel europeo. Menos aún de ponerles a investigar el fraude a gran escala. Así es que ya saben ustedes, comuníquenselo a sus familiares, a sus padres, a sus abuelos y a sus conocidos y allegados: si usted quiere suprimir la Universidad estatal en la que estudiaron las últimas generaciones y reservar la Universidad para una escogida élite adinerada, vote al Partido Popular. También existe la opción de llegar al mismo resultado votando al Partido Socialista Obrero Español: al fin y al cabo, fue este último partido quien llevó la iniciativa en la implantación de ese supuesto Plan Bolonia. Ahora solo hay que rematar la faena. El objetivo estaba claro desde el principio, ya en el año 1999: se acabó eso de que todo el mundo pueda estudiar en la Universidad. Nosotros fuimos universitarios, nuestros hijos y nuestros nietos no lo serán.

En resumen, insistimos: Bolonia no existe. Lo que se ha llamado el «proceso de Bolonia» para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no es más que la

tapadera de otro proceso más profundo, de carácter económico, que se decidió a puerta cerrada en las cumbres de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS). Allí se decretó emprender una ofensiva neoliberal contra la Universidad pública europea. Se trataba, ante todo, de transformarla en una institución rentable al servicio del mundo empresarial. Para ello, por supuesto, era necesario suprimir todo lo que en la Universidad pública fuera considerado un gasto inútil desde el punto de vista del mercado. El proceso se implantaría a distintas velocidades, según las poblaciones de los distintos países ofrecieran mayor o menor resistencia. Pero, para acelerar el proceso, se contaba en algunos países como España, con la complicidad e incluso con el entusiasmo izquierdista.

Por supuesto, estos planes no se discutieron públicamente en ningún Parlamento y menos aún con las autoridades académicas, los estudiantes o los profesores de la Universidad. Fue una decisión de la patronal europea. Los empresarios no discutieron con la sociedad, discutieron entre ellos lo que había que hacer y lo hicieron. Y luego pasaron el mensaje a los ministros de educación de la Unión Europea, para que fueran ellos los que buscaron la manera de presentar sus planes a la sociedad. No se podía salir en televisión y decir, así sin más: «Señores, vamos a poner patas arriba toda la Universidad pública europea porque hemos visto que podemos ganar mucho dinero».

Había que buscar un buen truco propagandístico y eso fue lo que los ministros de educación inventaron en Bolonia, donde firmaron la famosa declaración, en 1999. Decidieron entonces que los planes de la patronal europea con respecto a la Universidad podían venderse a la sociedad bajo los ropajes de

una «cambio en la cultura del aprendizaje» que lograría dar a luz un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Eso convencería a mucha gente, podría presentarse, incluso, como algo progresista: una reforma de los procedimientos pedagógicos, una modernización de la Universidad, una sustitución de una cultura centrada en la enseñanza y las lecciones magistrales por una cultura protagonizada por el alumno y centrada en el aprendizaje, una homologación de títulos a nivel europeo, una potenciación de la movilidad estudiantil por distintos países, ¿quién se atrevería a oponerse a una cosa así? Así presentadas las cosas el proyecto de poner a la Universidad al servicio de la patronal no encontraría resistencia ni por parte de los gobiernos socialistas, ni por parte de la derecha. Y dio resultado: en España, por ejemplo, ni el Partido Popular ni el PSOE se opusieron jamás en lo más mínimo al Plan Bolonia. Más bien se han reprochado mutuamente que la cosa no avanzara suficientemente aprisa.

Así pues, la propaganda comenzó ya en 1999. La propia Declaración de Bolonia no fue más que puro marketing propagandístico que intentaba enmascarar lo que realmente iba a ocurrir. Y la propaganda ha continuado sin tregua desde entonces. Siguiendo una vieja táctica neoliberal para el desmantelamiento de las instituciones públicas, lo primero que se hizo fue emprender una monumental campaña publicitaria para desprestigiar a la Universidad Pública. Es la misma táctica que en los años ochenta siguieron Ronald Reagan y Margaret Thatcher para desmantelar la sanidad pública, los ferrocarriles, el servicio de correos y las empresas estatales en general. Primero se estrangula la financiación pública, se hace lo posible por deteriorar los servicios, los puestos de trabajo, las infraestructuras... Al mismo tiempo, se invierten millones y millones en campañas de propaganda que denuncien el pésimo

estado de los servicios públicos. Y cuando ya se tiene a la población convencida de lo mal que funcionan los ferrocarriles, la sanidad o el servicio de correos, se emprende su privatización.

Y, en efecto, durante los años 2007 y 2008, se emprendió una campaña mediática de dimensiones sensacionales, con la intención de desprestigiar a la Universidad pública. La cosa llegó hasta el punto de que se llegó, por ejemplo, a denunciar en los telediaris y los periódicos la suciedad incurable de la Universidad Complutense de Madrid filmando y fotografiando el estado del campus a la mañana siguiente de un botellón masivo para adolescentes que había sido convocado en la red. No había día en el que no saliera en la prensa algún artículo alertando sobre los males –al parecer incurables y escandalosos– de las universidades públicas. Se mintió, se difamó, se calumnió, se habló por hablar y sin fundamentar ni aportar dato alguno, presentando a la universidad como si se tratase de una cueva de ladrones vagos e incompetentes que ni sabían enseñar, ni investigar, ni estudiar. Se repitió no cien, sino millares de veces, que todos los profesores se limitaban a dictar apuntes amarillos que habían heredado poco menos que del franquismo, que los alumnos no hacían otra cosa que aprenderse rollos de memoria para olvidarlos inmediatamente después del examen, que nadie tenía ni idea de las nuevas tecnologías, al parecer imprescindibles (sobre todo para quien las vende, por supuesto), que todo era corrupción, endogamia, absentismo, incompetencia y tantas y tantas otras cosas peores aún. Un portavoz de la ANECA llegó a comparar los departamentos y las cátedras universitarias con pozos negros, contraponiéndolos al aire fresco de las revistas científicas internacionales.

La campaña fue tan canallesca que algunos de los profesores más prestigiosos de España en el campo de las Humanidades publicaron, desde Cataluña, un Manifiesto titulado Por una universidad pública al servicio de toda la sociedad. Contra una campaña para desprestigiarla y mercantilizarla[5], en el que pedían un poco de respeto hacia el mundo académico y denunciaban al círculo de empresarios como uno de los orígenes esta campaña publicitaria. Pero, por supuesto, los periódicos no se hicieron eco de ello.

La campaña de desprestigio respecto a la Universidad pública fue un completo éxito: se logró inocular en la opinión pública un virus de rencor y desconfianza, hasta generar la imagen de una Universidad corrompida en la que supuestamente reinaría la pereza, el nepotismo, la ignorancia y el despilfarro[6]. Vicios que, en general, podían fácilmente ser extrapolados a la del funcionariado en general, de modo que cualquier institución pública estatal se ha llegado a convertir en sospechosa. Para convencer a la sociedad de esta cruda realidad, se han invertido toneladas de propaganda y mucho dinero, movilizando un ejército de periodistas sin vergüenzas a las órdenes de una vanguardia de canallas afincados en el Ministerio y las consejerías en calidad de expertos en educación.

[1] Cfr. M. Éliard, El fin de la escuela, cit., pp. 160-165.

[2] VV.AA., El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el Mercado de trabajo en España, Madrid, ANECA, 2009, p. 121.

[3] Luis Alegre y Víctor Moreno (coords.), Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea, Hondarribia, Hiru, 2009.

[4] Fueron palabras del actual rector de la Universidad Complutense de Madrid, Carlos Andradass, cuando aún era vicerrector de Carlos Berzosa.

[5] _____ Disponible _____ en <<https://repositori.wordpress.com/manifiesto/>>. El manifiesto fue promovido por 26 profesores de universidades catalanas, entre ellos, Josep Fontana Lázaro, Antoni Domènech Figueres, Francisco Fernández Buey, Vera Sacristán o Albert Corominas Subias.

[6] La misma estrategia, por supuesto, se ha seguido en sanidad. En el Hospital del Niño Jesús de Madrid, hay ahora mismo colgada una pancarta que la resume muy bien: «Desprestigiarnos, para privatizarnos».

CAPÍTULO VII

Un nuevo feudalismo para la Universidad

Hoy en día, en todas partes se celebra el conocimiento. ¿Quién sabe si algún día llegarán a crearse universidades para volver a instaurar la ignorancia?

Lichtenberg (1742-1799)

LA NUEVA EDAD MEDIA QUE SE CIERNE SOBRE LA ENSEÑANZA

En su esencia, asistimos al nacimiento de una nueva Edad Media, de un nuevo feudalismo que respecto a la Universidad es especialmente llamativo. La cosa podría resumirse en un dicho que circuló con bastante éxito en el marco de las luchas contra Bolonia y que –para nuestra sorpresa– hacía reír a todo el mundo, sobre todo en ambientes que se consideraban de izquierdas: «Por lo menos, Bolonia nos traerá el capitalismo y terminaremos así con el feudalismo en la Universidad». Era una gracia miserable y miope, que encerraba una gravísima e irresponsable confusión. Una confusión que, por cierto, ha hecho muchísimo daño no solo en la Universidad, sino también en el ámbito más amplio de la enseñanza secundaria y el bachillerato.

Porque el mal llamado proceso de Bolonia no ha terminado con la Universidad feudal, sino con lo que en ella quedaba de Ilustración. «Bolonia» ha socavado las instituciones republicanas que articulaban la vida universitaria. Y en su lugar ha instaurado el reino de lo privado, lo que podríamos llamar un nuevo feudalismo. Con el pretexto de acabar con la corrupción feudal de las instituciones, ha acabado con las instituciones mismas, abriendo, además, las puertas al salvajismo de los feudos más corruptos y poderosos. Para combatir la corrupción de algunos catedráticos (en lugar de hacer caer sobre ellos todo el peso de una Inspección de servicios decente), se ha puesto a la Universidad en manos del Banco de Santander, la casa Bayer o Inditex. Eso a lo que suele llamarse los «agentes sociales», empresas, corporaciones, bancos, laboratorios farmacéuticos, etc., no son, en definitiva, sino coágulos de economía privada que funcionan internamente como feudos incontrolables por la ciudadanía.

De nuevo, conviene insistir en algo que ya hemos comprobado varias veces en este libro: la jerga antiinstitucionalista de mayo del 68 ha venido de perillas para presentar en sociedad todas estas transformaciones. Los anarcocapitalistas como Esperanza Aguirre o Jiménez Losantos, los banqueros postmodernos como Botín, se han entendido aquí a las mil maravillas con los «expertos en educación» de tendencia izquierdista. La pinza que, de esta forma, se ha ido cerrando sobre el mundo de la enseñanza ha sido extremadamente eficaz: había que acabar con las rígidas instituciones republicanas de la Ilustración y sustituirlas por recetas más flexibles, imaginativas, creativas, lúdicas, antijerárquicas, personales, motivadoras... Hemos visto ya en el capítulo II, que ni la escuela pública se ha librado de esta barbarie. Una de las más gloriosas conquistas de la clase obrera

europaea se ha visto así medida con la vara de una canción de Pink Floyd, como si se de lo que se tratara fuera de hacer realidad eso de «Hey! Teacher! Leave the kids alone!». Toda la dignidad de la escuela pública, levantada con el inmenso esfuerzo de las luchas sociales, sostenida con la vocación, en muchos casos muy desinteresada, de una legión de profesores y maestros amantes de su profesión, fue pisoteada por los discursos izquierdistas de los años setenta. Al comienzo de este libro hemos tenido un ejemplo de ello en la ocurrencia althusseriana de considerar la escuela un aparato ideológico de Estado o en las ocurrencias foucaultianas que alinearon la escuela con los manicomios o las cárceles, considerándola una institución disciplinaria de «vigilancia y castigo». Cuarenta años después, hemos contemplado estupefactos cómo el desmantelamiento de la Universidad pública decretado por la OMC en 1999, se ha servido de la misma manía antiinstitucional para presentarse al público. Una vez más, se trataba de «suprimir las tarimas» y las «jerarquías», de suprimir, en suma, la diferencia entre saber y no saber.

En otros ámbitos, desde luego, se fue mucho más allá y bien caro que lo vamos a pagar. No hay más que recordar algunos disparates foucaultianos de los años setenta, abogando por superar la «forma tribunal» e incluso «la diferencia entre inocente y culpable». Se llegó a perder hasta tal punto el norte de la cuestión que resultaba de lo más de izquierdas hacer una apología del linchamiento –como hace Foucault en *Microfísica del poder*– creyendo haber dado con la piedra filosofal que nos permitiría convertir el Derecho en algo más «espontáneo», «popular» y «creativo»[1]. «Destruyamos lo que hay y, después, ya se nos ocurrirá algo», declaraba Foucault. La primera parte del plan ya está a punto de cumplirse. Y lo malo es que no se nos ocurre nada. El capitalismo no nos va a consultar sobre lo

que hay que poner en el lugar de la escuela pública, la seguridad social o el sistema estatal de pensiones.

Pero tanta rebeldía contra las instituciones tuvo sus efectos. El resultado ha sido que, en los últimos diez años, incluso los votantes de «izquierda» han ido aceptando más o menos sin rechistar la privatización de toda la gestión de las instituciones públicas, con la consiguiente degradación de las condiciones laborales que ello conlleva y la perversión de todo el orden de prioridades humanas que hay en juego. Tenemos ya un sistema de correos privado, una seguridad privada, una policía privada, unos ferrocarriles privados, una televisión privada, una justicia cada vez más privada (metamorfoseada en agencias para la mediación de conflictos) y una enseñanza y una sanidad en la que lo privado no ha cesado de ganar terreno a lo público, hasta desembocar en el desastre actual. Es impresionante comprobar cómo esta reconversión mercantil que ha destruido en una década el Estado del Bienestar y las garantías constitucionales más elementales, flexibilizando todo el tejido institucional republicano a favor de las demandas mercantiles, ha contado con el apoyo los discursos izquierdistas. Se lograba, así, que nadie se atreviera a partir una lanza a favor del Estado, de la escuela, de la sanidad pública, del Sistema Estatal de Correos y Telecomunicaciones, de los ferrocarriles estatales, etc. El ejemplo de la Universidad es pavoroso: las órdenes de la OMC y el GATS para la comunidad académica fueron obedecidas con todo el entusiasmo del mundo por todos sus ministros, rectores, vicerrectores y directores generales de «izquierdas», mientras los asesores pedagógicos y los expertos en educación cantaban alabanzas como si se tratara de una gran ocasión para cambiar en general el modelo educativo, supuestamente disciplinario, obsoleto y conservador, o, en resumen, como se solía decir, «feudal». Y al final,

sencillamente, han venido las derechas para rematar la faena y barrer los escombros.

Así, pues, respecto a la Universidad, todo el mundo se subió al carro de la revolución neoliberal, con la esperanza, como hemos dicho, de que «el capitalismo nos librara al menos del feudalismo». Todos, a excepción del movimiento estudiantil, que, paradójicamente, tuvo que volverse muy «conservador». Como el desmantelamiento de la Universidad Pública se vestía con los ropajes de una inaudita «revolución cultural y educativa», los estudiantes antisistema aparecían –para periodistas y autoridades académicas– como desconcertantemente conservadores. ¿Acaso querían conservar la «universidad feudal» de toda la vida? Nadie parecía darse cuenta de que el modelo de universidad que estaba siendo salvajemente atacado no tenía nada que ver con el feudalismo, sino con la Ilustración. En cambio, las derivas feudales se iban a quedar como estaban. Y en el lugar de la universidad «humboldtiana» (lo que los documentos de la patronal[2] llamaban «el modelo europeo» de universidad, contrapuesto al americano, mucho más competitivo y flexible) lo que se nos venía encima era una contrarreforma feudal, protagonizada por esos nuevos feudos del siglo XXI que son las corporaciones económicas. Los estudiantes, en efecto, han sido muy conservadores. El movimiento estudiantil ha sido muy consciente de que hay cosas que siempre hay que conservar a cualquier precio: la dignidad, por ejemplo. A la Universidad le corresponde la tarea de conservar a cualquier precio la dignidad de la ciencia, la dignidad de los estudios superiores. En lugar de ponerse «al servicio de la sociedad», la Universidad debe ser con dignidad aquello que le corresponde ser, para que así la sociedad pueda sentirse orgullosa de tener una Universidad.

¿Cómo es posible que un lema tan pernicioso y miope como el de que «hay que poner la Universidad al servicio de la sociedad», haya sido aceptado sin rechistar como una evidencia indiscutible e incluso progresista y de izquierdas? Solo el movimiento estudiantil se atrevió a recordar algo tan elemental como que la Universidad tiene que estar al servicio de la verdad y no de la sociedad, del mismo modo que los tribunales de justicia tienen que estar al servicio de la justicia, y no de la sociedad. De nuevo, hay que recordar una evidencia que planteábamos en el capítulo II: no es el Derecho el que debe de estar al servicio de la sociedad, sino la sociedad la que debe de estar en estado de Derecho. Si la sociedad quiere estar orgullosa de tener una verdadera Universidad, lo mejor que puede hacer es dejarla en paz. O como una vez dijo Lévi-Strauss: dárselo todo y no pedirle nada.

MÁS ALLÁ DE LA ILUSTRACIÓN: LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA INVADE EUROPA

Da vergüenza recordar toda esta complicidad «progresista» con el proceso de Bolonia, ahora que por fin hemos desembocado punto por punto, en el desastre sobre el que el movimiento estudiantil llevaba alertando desde el año 2000. Todo estaba previsto; incluso la manera en la que, llegado el momento, se iban a autoexculpar las autoridades académicas: «El Plan Bolonia era bueno, lo que pasa es que no ha podido aplicarse por falta de medios económicos». ¿Realmente pensaron alguna vez que se iban a invertir paletadas de dinero

público en esa «revolución educativa»? Es imposible que lo pensaran, no se puede ser tan idiota. Sencillamente, mentían y el movimiento estudiantil, en cambio, decía la verdad: Bolonia no solo se iba aplicar a coste cero, se iba a aplicar a coste menos cero, porque en realidad ese era su verdadero propósito inconfesado[3]. Hay que repetirlo una y mil veces: Bolonia no era una revolución educativa, era una reconversión industrial aplicada a la Universidad; era un ERE salvaje, un robo masivo de dinero público para desviarlo hacia negocios privados, además de un invento magnífico y novedoso: trabajadores para las empresas pagados no por las empresas, sino por otros trabajadores, es decir, un ejército de becarios cobrando de los impuestos para trabajar –sin ningún derecho laboral– para corporaciones privadas. No es que la crisis haya frustrado Bolonia. La crisis es, ante todo, una salvaje revolución neoliberal que está aprovechando la debilidad de los trabajadores para dismantelar todas las conquistas sociales que se habían consolidado en legislaciones e instituciones estatales desde la segunda guerra mundial. Una de estas conquistas era la enseñanza pública. Bolonia era una de las avanzadillas de la crisis. Pueden repasarse todos los documentos elaborados por el movimiento estudiantil desde el año 2000. Habrá quien diga que eran proféticos. Pero no lo eran: simplemente, estaban bien informados. Porque todo lo que está pasando estaba anunciado en los documentos maestros de la patronal europea y mundial.

Al mismo tiempo que avanzaba la campaña de desprestigio, se iba preparando el camino para la mercantilización de los departamentos. Se desposeyó a los catedráticos de todas sus competencias, de modo que las cátedras dejaron de ser unidades de investigación y docencia. Esto fue muy aplaudido como una gran victoria contra el feudalismo. Lo que en verdad estaba ocurriendo era muy distinto: con la excusa de luchar

contra el nepotismo (que podría haberse combatido perfectamente modificando el sistema de oposiciones y con una inspección de servicios decente, en suma, con más democracia interna y más Ilustración), lo que se hizo fue desintegrar las unidades de investigación en mil moléculas inestables y siempre amenazadas por las agencias de evaluación, de modo que lo único que se ha acabado por investigar en la universidad han sido los procedimientos para conseguir y conservar proyectos de investigación. No hay tiempo para más: el diseño de currículos se convirtió en la actividad principal del PDI[4]. También la asistencia a reuniones interminables necesarias para organizar todo este proceso destructivo. En suma: jamás la burocracia había robado tanto tiempo a la docencia y a la investigación.

Recientemente, unos profesores holandeses han alertado sobre esta situación, publicando un manifiesto en defensa de la Universidad Pública[5]. Al leerlo, salta a la vista que nos encontramos frente a una revolución neoliberal de alcance europeo y mundial. Su minuciosa descripción de la actual vida universitaria pone los pelos de punta, pero no puede ser más exacta. Citamos a continuación el comienzo del artículo:

La Universidad ha sido ocupada no por estudiantes en sus protestas (como ocurrió en los años sesenta), sino esta vez por el Lobo de mil cabezas de la dirección o gestión empresarial. El Lobo ha colonizado la Academia con un ejército mercenario de gestores armados con sus hojas de cálculo, indicadores de eficiencia y procedimientos de evaluación, y acompañado por la Marcha militar «Eficacia y Eficiencia» sonando a todo volumen. Estos gestores han proclamado que su enemigo interno es el profesorado: el profesorado no es de fiar, debe ser evaluado y monitorizado, y sometido a la amenaza permanente

del despido, la no reposición y la reorganización. Los académicos se dejan mansamente apretujar unos contra otros, como ovejas aterrizadas y obedientes, que esperan al menos mantenerse en cabeza entre sus colegas. El Lobo usa los medios más peregrinos para mantenerse en el control, como por ejemplo las fusiones completas o parciales más costosas, los sistemas de mediciones más retorcidos y más gravosos posibles, los sistemas de cuantificación o los proyectos de prestigio y relaciones públicas más extremadamente caros.

La gestión empresarial de la Universidad comienza, según estos autores holandeses, con una cuantificación y un recuento, centrado ante todo en el número de publicaciones, predominantemente en inglés y en revistas internacionales de «alto impacto». Esta ha sido la trituradora que ha cambiado por completo la vida académica. Todo el mundo compite con todo el mundo para figurar en los rankings internacionales y en esa actividad se consume la mayor parte del tiempo del profesor. Los indicadores de impacto cambian constantemente, porque hecha la ley hecha la trampa. Por ejemplo, cuando los méritos empezaron a ser contabilizados por las veces que los artículos eran citados en otras revistas a su vez de alto impacto, los colegas se fueron poniendo de acuerdo para citarse entre sí. «Tras el colapso de cada indicador, se fabrica uno nuevo y el juego vuelve a empezar» (p. 3).

El sistema de evaluación doble ciego y las entrevistas personales han sustituido así las comisiones y tribunales que antes evaluaban las plazas, las tesis y las publicaciones. Aparentemente el sistema es muy garantista, pero el resultado ha sido desastroso. La política de acceso a las plazas universitarias se ha vuelto casi delirante. Como todo depende de las publicaciones en revistas y de los (siempre inestables)

índices de impactos, la comunidad universitaria se ha especializado en generar curricula de diseño. Ya no hay publicación científica ni clásica a la que se dedique tantas horas y tantos esfuerzos como a generar el propio currículum y presentarlo a las agencias de evaluación. Finalmente, el propio concepto de publicación científica se está viendo corrompido. También aquí la descripción de Halfman y Radder es minuciosamente exacta:

El sistema de las publicaciones científicas está completamente destruido: ahora es un inmenso río de publicaciones sin valor ninguno, de artículos publicados y republicados «para diferentes lectores», de citas por estrategia, de revistas oportunistas con fines comerciales: una masa exponencialmente creciente de productos que jamás serán leídos. En esta factoría de publicaciones jamás promoverás tu carrera leyendo esos artículos, sino escribiendo la mayor cantidad de ellos, o poniendo tu nombre en los que se escriban, y encontrando esto absolutamente normal[6].

Respecto de los rankings de revistas científicas las agencias de evaluación externas silenciaron una noticia importantísima. Algunas de las revistas científicas y académicas más prestigiosas del mundo (las que obtenían precisamente los mejores puestos en los rankings en cuestión) han exigido ser retiradas del «Índice Europeo de Referencia para las Humanidades» (ERIH) que está elaborando la Fundación Europea de la Ciencia. Este índice pretende clasificar las revistas científicas de humanidades –incluidas historia y filosofía de la ciencia– con criterios «de liga deportiva, con primera, segunda y tercera división». Pues bien, los editores de HSTM (Historia de la Ciencia, la Tecnología y la Medicina)

enviaron la siguiente petición al ERIH (conviene no perderse una palabra):

El ERIH está basado en un malentendido fundamental sobre el modo en que se produce y se publica la investigación en nuestro campo, y en las humanidades en general. La calidad de las revistas no puede separarse de sus contenidos y de sus procesos de revisión. Una investigación magnífica se puede publicar en cualquier lugar y en cualquier idioma. Quizás los trabajos verdaderamente rompedores tienden a provenir de fuentes marginales, disidentes o inesperadas, más que de líneas mayoritarias bien asentadas y atrincheradas. Nuestras revistas son variopintas, heterogéneas y distintas. Algunas están dirigidas al público general e internacional, otras tienen un contenido más especializado y, en consecuencia, un público más especializado. Su alcance y su público no dicen nada sobre la calidad de su contenido intelectual. Además, el ERIH confunde calidad con internacionalidad de un modo especialmente pernicioso para las revistas especializadas y las no publicadas en inglés. En un informe reciente, la Academia Británica concluye, en un juicio sensato y demasiado benévolo, que «el Índice Europeo de Referencia para las Humanidades, tal y como está concebido actualmente, no constituye un procedimiento fiable de construcción de métricas para publicaciones revisadas por pares». Los ejercicios como el ERIH se pueden convertir en profecías autocumplidas: si índices de este tipo son adoptados como métricas por las agencias de financiación y otras agencias, entonces mucha gente de nuestro sector considerará que no tiene muchas más opciones que limitar sus publicaciones a las revistas de la primera división. Habrá menos revistas, mucha menos diversidad, y se empobrecerá la disciplina. Junto a otras

muchas personas de nuestro campo, esta Revista ha llegado a la conclusión de que no quiere formar parte de este ejercicio ilegítimo y equivocado. Este editorial conjunto está siendo publicado en revistas del campo de la historia de la ciencia y los science studies como expresión de nuestro rechazo colectivo y de nuestra negativa a permitir que nuestro campo se gestione y se evalúe de esta manera. Hemos pedido a los compiladores del ERIH que eliminen los títulos de nuestras revistas de sus listas[7].

Esto suponía un auténtico mazazo contra toda la mitología de la «calidad» impuesta por las agencias de evaluación. Pero se silenció por completo. Una iniciativa semejante han tenido algunos prestigiosos profesores de la Universidad de Paris IV-Sorbonne respecto a los índices de calidad manejados por las AERES (la ANECA francesa). También se ha silenciado.

Las unidades de investigación –antes centradas en cátedras vitalicias y departamentos científicos estables– se han visto también afectadas por el segundo principio de la termodinámica. Constantemente se crean y se destruyen grupos de investigación ligados a proyectos de investigación igualmente inestables e imprevisibles. Esto ha generado un verdadero «circo de solicitudes» en los que la comunidad científica está permanentemente embarcada. En verdad, jamás ha habido una burocracia más tediosa y asfixiante. La continua solicitud de proyectos de investigación y la ininterrumpida redacción de informes para rendir cuentas ha anegado por completo los cauces de investigación, de modo que cada vez se impone la conciencia de que las solicitudes y los informes son suficientes tareas para el investigador. No hay tiempo para la investigación, solo para la rendición de cuentas y la evaluación. Esto no es la tan proclamada «sociedad del conocimiento» sino

una «sociedad del espectáculo» de nuevo cuño, en la que siempre se está diciendo lo que está haciendo sin que se haga jamás.

Todo ello unido, por supuesto, a la ya mencionada supeditación de la financiación pública a la previa obtención de financiación privada: «Aquel que tiene dinero, recibirá más dinero»[8].

En la cultura de los ganadores, nadie mira lo que cuesta mantener este fuego con vida constante. Las estrellas del juego relegan sus obligaciones docentes a trabajadores temporales infrapagados. Ese tiempo que ahorran puede dedicarse a la expansión de su propio imperio investigador. Piden más dinero o mejores recursos de investigación, incluso en detrimento de sus colegas más dóciles[9].

Pero aparte de la dilapidación del tiempo y los recursos de investigación, los efectos son perversos e incluso inmorales. Una unidad de investigación sobre la vacuna de la malaria puede quedarse sin financiación (al no encontrar laboratorios privados interesados en su rentabilidad), mientras que el dinero público puede fluir a raudales para investigar tintes para teñir anos oscuros de color rosa (según las modas del porno), siempre y cuando alguna empresa de cirugía estética esté interesada en invertir. Lo becarios pagados con dinero público fluirán entonces siguiendo los cauces de financiación. Ni la verdad ni la justicia son ya indicador alguno de estos caprichosos caudales financieros que solo se orientan por la rentabilidad. En nuestro ya citado libro El Plan Bolonia hemos analizado más en detalle lo que ocurrió, por ejemplo, con la investigación de la Viagra femenina o, lo que fue mucho más grave, con el caso de los genéricos en la batalla del tercer

mundo contra el SIDA. La gobernanza universitaria, en efecto, también tiene sus víctimas: en este caso estamos hablando de millones de personas condenadas a morir por una lógica universitaria que se pretende eficiente.

El aspecto de la docencia universitaria ha sufrido un parecido encontronazo con el mundo de la evaluación. «Un ejemplo sencillo son los sistemas extensivos de documentación de la enseñanza en los que los profesores tienen que recopilar todo tipo de detalles administrativos sobre sus clases, incluyendo cómo cada pregunta de un examen está unida a una competencia docente específica» (idem). No vamos ahora a insistir en ello. Lo hemos diagnosticado ya en la enseñanza primaria y secundaria y la Universidad no hace sino seguir el mismo camino por el que se ha destruido en general eso que se llamaba «libertad de cátedra».

Los autores holandeses que estamos comentando nos informan sobre el destino que nos espera también en este país. Se impone cada vez más el concepto de «Universidad emprendedora» que sabe buscar rentabilidad en su intercambio con la sociedad, cooperando con el mundo de los negocios. «El clímax de la ridiculez es la medición del “valor mediático” de los artículos publicados en periódicos por académicos de la Universidad VU de Ámsterdam. En lugar de evaluar la contribución al debate público que hace el autor, se consideran estos artículos como publicidad para la Universidad: su “valor” se calcula de acuerdo con el precio que los medios cobran a los anunciantes junto a ese artículo en el que se menciona a dicha Universidad»[10]. La situación que describen estos profesores holandeses parece una desdichada confirmación de los vaticinios más cenizos de la lucha contra la mercantilización de la Universidad en nuestro país:

En nombre del alivio económico, la investigación en Holanda se ha rendido a los sectores más poderosos de «The Netherlands INC» (similar al IBEX35 español): los «sectores top» de la economía holandesa. Las empresas de objetivos lucrativos controlan las infraestructuras de la investigación pública. Se les permite reestructurar la investigación para que encaje con un horizonte temporal que agrade a sus accionistas; y si es necesario, en detrimento de las infraestructuras del conocimiento a largo plazo o de las disciplinas que no se pueden comercializar fácilmente: matemáticas, lenguas minoritarias, filosofía y todo un conjunto de sectores esenciales del conocimiento que no necesariamente generan dinero[11].

Es algo en lo que, en el ámbito de la Filosofía, estamos ya experimentados. Siempre que se nos ha venido a explicar lo muy útiles que podemos resultar para el mundo empresarial, se nos ha hablado de transformar nuestra disciplina en algo así como una «neuroética de la innovación laboral» o un coaching humanista para ejecutivos incultos y agresivos que no entienden, por ejemplo, que para firmar un contrato en Japón hay que descalzarse en el umbral de la casa.

Conviene citar algo más sobre el presente holandés para conocer la senda por la que vamos en camino:

Vendemos nuestras universidades y facultades en la esperanza de que ello permitirá mantener nuestra estructura académica viva. Echamos a los que se oponen, o a aquellos cuya capacidad de ganar dinero es demasiado escasa, sacrificamos ultrajantemente los contenidos, o competimos encubiertamente con los consultores empresariales en la consecución de los fondos públicos. Y cuando parecía que toda esta estrategia nos permitiría sobrevivir, el Lobo nos dice que

seguramente tendremos que entrar en la selva de las auditorías –¡liquidación y privatización! (Podríamos poner aquí la lista de los departamentos forzados a convertirse en franquicias comerciales). Al mismo tiempo, la ocasión es idónea para un «proceso selectivo de mejora de la calidad» (es decir, un ERE) para alegría de las organizaciones que financian la universidad, que permitirán al Lobo continuar en el poder absoluto[12].

Y lo más triste que diagnostica este Manifiesto de los profesores holandeses es que, mientras tanto, la Universidad pública se ha quedado sin aliados. Ni siquiera contamos con nosotros mismos, enzarzados como estamos en la lucha de la competición de todos contra todos. Pero es que, «tampoco hay apoyo social». Ha bastado con eso de poner la Universidad al servicio de la sociedad, para que, paradójicamente, la sociedad haya perdido todas las ganas de proteger su Universidad. Y en verdad, la reacción es enteramente lógica. Si la Universidad se convierte en un negocio, que se las arregle, que la paguen las empresas, ya que tarde o temprano se beneficiaran con ello. O lo que aún es más obvio: si los estudiantes, al estudiar, están, no ejerciendo un derecho, sino haciendo una inversión individual, que se la paguen ellos. El diagnóstico holandés es tan realista y descorazonador que no es posible resistirse a citarlo:

Y el ciudadano tiene razón: la Universidad holandesa ya no trabaja para su sociedad. No hay ya un museo de la ciencia, ni una universidad pública, ni una universidad como plataforma para la ascensión social de la gente, sino conocimiento privatizado encapsulado en patentes carísimas, publicado en revistas académicas exclusivas y privativas en lengua inglesa que se dirigen a colegas internacionales y al mundo de los

negocios. Las revistas académicas holandesas que trataban temas de interés para la sociedad han sido eliminadas, sacrificadas en el altar de los índices académicos internacionales. Organizamos programas de grado en inglés de alta calidad dirigidos al mercado internacional de estudiantes excelentes, con becas buenas, que generan más ingresos a la universidad. La universidad emprendedora está interesada en los proyectos lucrativos y no en las preocupaciones ciudadanas. El juego de Holanda como sociedad del conocimiento ha fracasado y se ha vuelto contra nosotros. Tampoco podemos contar con el apoyo de los estudiantes— atrapados como están entre solicitudes de créditos para estudiar, becas de excelente rendimiento y perspectivas de mercado de trabajo esqueléticas, o mesmerizados por el halo de una vida consumista. ¿Por qué iban a simpatizar con el académico que les pone problemas para conseguir su título, que plantea obstáculos intelectuales en el zigzagueante camino a los créditos que tienen que conseguir sí o sí? Cuando la dirección de empresa convirtió a los estudiantes en máquinas bien engrasadas, llenas de deudas, de desarrollo de actividades orientadas al futuro contrato laboral en el mercado, nosotros no movimos un dedo. Tienen razón también. Así que aquí estamos: cobardes, mendigos, ladronzuelos y compinches. Juntos, hacemos frente al Lobo solitario[13].

EL UNIVERSO DE LA CALIDAD

Conviene gastar todavía algunas palabras sobre el papel que ha jugado todos estos años la Agencia Nacional de Evaluación

de la Calidad y Acreditación (ANECA), cuyo primer objetivo es «la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad». Esta agencia, como puede suponerse, es enteramente solidaria con toda la ideología de la «calidad» que está acompañando al proceso de liberalización económica. Para hacerse cargo de lo que verdaderamente está en juego en el asunto de la «calidad» es importante notar en qué se distingue de lo que en tono despectivo se ha llamado la «excelencia» (un término tradicional, en realidad muy digno, con el que se nombraba el «buen hacer» en el marco de la academia). Podemos definir la «excelencia» como la rigurosa adaptación a las exigencias teóricas internas que impone la disciplina científica de la que se trate en cada caso. Por lo tanto, una evaluación de la «excelencia» solo podrá realizarse desde el interior de cada disciplina, pues, evidentemente, solo conociendo en qué consisten sus exigencias teóricas propias se podrá evaluar en qué medida y con qué grado de profundidad y rigor se están sometiendo a ellas docentes e investigadores. Ahora bien, cuando de lo que se trata es de conseguir que la Universidad se adapte a las cambiantes necesidades de una «sociedad» imprevisible, a la que supuestamente tiene que «rendir cuentas», es evidente que habrá que buscar un nuevo «patrón de medida» con el que evaluar la actividad universitaria: la «calidad».

Lo que caracteriza al, digamos, «universo calidad» es que no necesita delegar la evaluación de la academia en especialistas de cada disciplina –a los que, más bien, se considera una banda de presuntuosos, merecedores de la mayor desconfianza, corruptos e indolentes que solo persiguen su propio interés pero que se presentan compinchados como depositarios de un no sé qué casi sagrado (y a los que, por supuesto, se trata en

consecuencia). Por el contrario, la evaluación se confía a un grupo de rigurosos «especialistas en calidad», expertos en medir parámetros objetivos según criterios externos que garanticen una correcta adaptación a las demandas de la «sociedad». A día de hoy, los parámetros fundamentales de medición de la calidad son los llamados «índices de impacto», cuidadosamente medidos por empresas privadas estadounidenses, entre las que destaca Thomson Reuters, especializada en medir la calidad ya sea de pepinos, hoteles o tesis doctorales sobre Hegel.

La diferencia con la obsoleta lógica de la «excelencia» es palpable. Lo veíamos antes en el parágrafo 1 del capítulo VI. En la tan denostada universidad «humboldtiana»[14] no hay ninguna autoridad más alta que la de doctor. La única autoridad más alta que la de un doctor son dos doctores, o tres o cinco, discutiendo en público en ese escenario que se llama la historia de la ciencia y que tiene por actas las bibliotecas científicas de todo el planeta. A esto se le llama, en efecto, Ilustración. Y al combatir esta Universidad de la Ilustración, no se está abogando por algo más novedoso o más creativo, porque no lo hay. Durante todos estos años hemos tenido que tragarnos a los ideólogos de Bolonia decir que desde los tiempos de Newton todo ha cambiado excepto la forma de dar clases en la Universidad y que ya era hora de reformar tanta antigualla. Y hemos tenido que aguantar a los pedagogos riéndoles la gracia. Esta «revolución educativa» se ha vendido como un completo cambio de paradigma que –se dice– ha sustituido la «cultura de la enseñanza» por la «cultura del aprendizaje» y ha «enseñado a enseñar a los enseñantes» (prometiéndoles la «formación continua» y «a la carta» a lo largo de «toda la vida» y cosas semejantes de las que ya nos hemos ocupado en capítulos anteriores). Pero su verdadero resultado

ha sido superar la Ilustración para devolvernos a una oscurísima Edad Media.

Puede que la «forma de dar clase» haya cambiado muy poco desde los tiempos de Newton (seguramente ni siquiera es esto verdad). Pero la verdad que hay muchísimas cosas en este mundo que es mejor que, una vez conseguidas, no cambien. Por ejemplo, las garantías constitucionales, conviene que no cambien con cada legislatura o con cada cambio de gobierno. Hay ciertas garantías que conviene, de hecho, que no cambien nunca: todas las recogidas en la Carta Universal de los Derechos Humanos, por ejemplo. Conviene que, una vez conquistado el sistema de garantías judiciales no vengan muchos ocurrentes foucaultianos a mejorarlo, porque invariablemente acaban por inventar el linchamiento (mucho más espontáneo y dinámico, sin duda). Conviene que las conquistas del derecho laboral no cambien todo el rato, sino que se conserven incólumes y estáticas como muros. Conviene, en suma, que no cambien las cosas que son verdad, que son justas o que son bellas. Como somos humanos y muchas veces hemos considerados bellas cosas horribles, o justas cosas injustas o verdaderas cosas falsas, por eso mismo, hay historia de la ciencia e historia del derecho. Pero estas historias, en las que se resumen también el progreso moral de la humanidad, tienen su propio ritmo, que no tiene nada que ver con el de las modas y los «retos» y «desafíos» de la época. Por supuesto, el mundo de la enseñanza, para empezar porque lo que ahí se administra es un derecho y no un servicio, es de este último tipo. Si cambia, debe cambiar al ritmo del progreso moral de la humanidad, no al ritmo de la eficiencia mercantil o de las fantasías a la moda de los expertos de educación.

EL FUNCIONARIADO Y LA LÓGICA SINDICAL

Pensemos, por ejemplo, en el sistema de acceso a la función pública. Las oposiciones podían ser un procedimiento corrompible o corrompido, pero había que corromperlo para que lo fuera, porque la idea no puede ser mejor. Cinco máximas autoridades académicas argumentan y contraargumentan en pública discusión con los candidatos, con las puertas abiertas a la luz de toda la ciudadanía, sobre el valor científico de sus conocimientos. No hace muchísimos años, incluso, lo opositores tenían tiempo ilimitado para defender sus argumentos y el tribunal para rebatirlos o confirmarlos.

Todo ello ha sido actualmente sustituido por el dictamen de unas comisiones que discuten a puerta cerrada, encapuchados como inquisidores y como verdugos del Santo Oficio, consultando rankings de impacto mercantil, elaborados por agencias financiadas por corporaciones económicas que no pueden dar la cara porque no la tienen. Esto es, como estamos diciendo, un nuevo feudalismo, pues, en efecto, el feudalismo, el Antiguo Régimen, era, sobre todo, el reino de lo privado. Y las empresas privadas no son más que nuevos feudos contemporáneos.

Ya comprobamos en el capítulo II que la misma ceguera disfrazada de progresismo encontramos respecto del asunto del funcionariado en la enseñanza. El sistema de oposiciones (y la idea de que el profesor tiene que ser consiguientemente un funcionario del Estado), en realidad, no es un sistema. Es la infraestructura misma de la investigación científica, el más eficaz de los artilugios institucionales inventados para

garantizar a la investigación científica unas condiciones materiales de ejercicio público, libre y desinteresado. En realidad, con el tan criticado «sistema de oposiciones» lo que estaba en juego era la definición misma de conocimiento superior: la idea, en definitiva, de que solo la ciencia puede juzgar a la ciencia. La Universidad es un comunidad de doctores (o de aspirantes a serlo) más arriba de los cuales no puede haber autoridad alguna. No hay ningún exterior a la ciencia desde el que puede juzgarse la verdad de un teorema, la conveniencia de una investigación, la relevancia de un experimento, la idoneidad de un currículum, de un departamento o de un proyecto científico.

También aquí ha habido un malentendido desdichadamente muy celebrado por las izquierdas y que ha hecho mucho daño ya desde los tiempos de la lucha de los PNNs, en los años setenta[15]. Se trata del empeño en imponer sobre la lógica académica una lógica laboral y sindical. Es obvio que los profesores son trabajadores, sin duda, y por tanto, tienen los mismos derechos que cualquier otro trabajador, eso está fuera de toda discusión. Pero confundir la lógica académica con la lógica de un ejército laboral ha sido completamente pernicioso. En el caso de la enseñanza, como en el de la justicia y la sanidad, la condición de funcionario es esencial y los contratos de ayudantes, interinos, asociados, etc., tiene que ser siempre provisional y periférica. Un funcionario no es propiamente un trabajador (aunque también lo sea): es, ante todo, un propietario, un propietario de su función. Y ello es una condición esencial para el ejercicio libre de su profesión. El no insistir en ello, es decir, la no insistencia en el hecho de que un profesor tiene que ser esencialmente un funcionario, confundiendo así la lógica académica con la laboral, ha creado efectos nefastos incluso laboralmente (no digamos ya

académicamente), pues si el profesorado no es más que un ejército de trabajadores, no hay motivo para que no lo sea de trabajadores basura, como desdichadamente ocurre en cualquier otro rincón de la sociedad. Humanamente hablando el drama es exactamente el mismo, por supuesto, pero desde un punto de vista académico ocurre que, además, la investigación y la docencia libre y desinteresada pierde una de sus condiciones esenciales, de modo que lo que se pierde por el camino es la noción misma de teoría y, por lo tanto, de «estudio superior».

Desde hace dos décadas, los interinos y asociados microcontratados empezaron a convertirse en legión, las plazas vitalicias se amortiguaron y los contratos se flexibilizaron como en cualquier otro dominio del mercado laboral. El resultado es conocido: en la enseñanza secundaria, el profesor de lengua puede dar gimnasia y viceversa; en la universidad se avanza por el mismo camino a pasos de gigante. De hecho, la propaganda de Bolonia fue alucinante a este respecto: una buena mañana, se abrieron los telediarios con la noticia de que los profesores ya no iban a tener que estar especializados en ninguna disciplina, porque había una empresa llamada Educlick –aún puede buscarse su página en internet– que ofrecía unos powerpoints interactivos que, prácticamente, cubrían todo el espacio docente. Era lo que se llamaba una «revolución educativa» sin precedentes.

La subsunción de la problemática académica, anclada necesariamente en el funcionariado, en la problemática laboral-sindical ha sido una constante en el pensamiento de izquierdas, que siempre ha desconfiado del funcionariado, tanto como del aparato de Estado en general. Por eso, las victorias de la izquierda han sido a veces tan perniciosas como sus derrotas. Recordemos la victoria sindical de los profesores no numerarios (PNNs) en los años setenta. El movimiento de los

PNN proponía la lógica laboral contra el sistema del funcionariado en la Universidad, al que se consideraba (con razón) corrupto y franquista. Así es que, en lugar de combatir la corrupción y el franquismo, se decidió combatir al funcionariado: una verdadera avanzadilla «revolucionaria» que, desde los años setenta, anunciaba lo que sería la Universidad actual, con el funcionariado en proceso de extinción. Una vez más, el neoliberalismo hace realidad lo que fueron los sueños de la izquierda.

El resultado, además, fue nefasto ya en aquella época tardofranquista y lo hemos pagado muy caro durante más de treinta años. Finalmente, los PNN lograron una victoria sindical a la que no podían decir que no: se les funcionarizó a ellos también. Se produjo así un desfalco académico que iba a dejar a la Universidad herida de muerte. Sin duda que un puñado de benditos izquierdistas quizás muy sabios además (al menos en comparación con los dinosaurios franquistas que ocupaban las cátedras) se convirtieron así en profesores vitalicios con la consiguiente libertad de cátedra. Pero también ocurrió que, al mismo tiempo, un ejército de inútiles lameculos (precisamente esos que eran un mero efecto de la corrupta endogamia franquista de los catedráticos) se convirtieron también en profesores de por vida. Por una paradoja fatal, la lucha sindical de los PNN acabó convirtiendo en vitalicia la endogamia franquista. Hemos tenido que esperar más de treinta años a que esos señores, funcionarios por mérito sindical, vitalicios sin oposición, que no habían pasado por tribunal alguno ni por ningún control público de ningún tipo, se fueran muriendo o jubilando. Varias generaciones de alumnos tuvieron que aguantarles sorprendidos de que se pudiera ser tan inútil e ignorante. Eran esos señores, precisamente ellos, efecto de una lucha sindical de izquierdas, los que representaban mejor el

prototipo de profesor aburrido que recita apuntes amarillentos y que no tiene el menor entusiasmo por su disciplina, en la que, en el fondo es un completo ignorante.

La Universidad, en efecto, ha estado llena de eso. Y una vez más, por una paradoja fatal del destino, la izquierda acepta contar el mundo al revés: el nefando recuerdo de esos ignorantes vitalicios que jamás pasaron por ninguna oposición se presenta ahora como prueba de lo mucho que hay que desconfiar del funcionariado docente y, consiguientemente, del sistema de oposiciones. Y como esos inútiles, evidentemente no sabían enseñar, porque en realidad no sabían nada de nada que pudieran enseñar, se plantea que a lo mejor es que es muy importante aprender a enseñar. Se abre así la veda para los pedagogos y se remata la faena. Cada vez que en círculos de izquierda –Podemos no ha sido, como veremos más adelante, desdichadamente, ninguna excepción– se plantea reformar el sistema de acceso a la función docente, se plantea invariablemente que hace falta juzgar si el profesor ha aprendido a enseñar y se insiste machaconamente en que hacen falta metodologías docentes. Y se pone siempre como ejemplo a esos profesores que evidentemente no saben enseñar «aunque sepan mucho de su materia». El arquetipo ancestral de ese «tipo de profesor» es, efectivamente, ese que anegó los cauces académicos de la Universidad durante treinta años y con el que todos, de un modo u otro, nos encontramos durante nuestras carreras universitarias cuando éramos estudiantes. Es, en efecto, un recuerdo indeleble que todos llevamos dentro. Por ejemplo, en la Facultad de Filosofía, la asignatura de Estética de quinto de carrera, allá por el año 1980, estaba a cargo de una PNN que justo cuando nosotros esperábamos empezar con cosas tales como la Analítica del Juicio Estético en la Crítica del Juicio, nos sorprendió explicando un catálogo de distintos

tipos de pinceles para pintar con acuarela, con óleo o con acrílico, informándonos incluso sobre si era más caro el pelo de marta o el de cerda. Era una especie de monja aficionada a la pintura que probablemente tenía una relación de algún tipo con el catedrático de la asignatura, una especie de bestia franquista que venía de vez en cuando a tocar el piano en el salón de actos! La jugada sindical de las izquierdas fue fenomenal. Para combatir al funcionariado franquista, se logró funcionarizar a sus sacristanes sin control público y sin oposición. Y, tras treinta años de aguardar a que se muriera esa gente, uno se calza las gafas y diagnostica: el problema es el sistema de oposiciones y que faltan metodologías de enseñanza.

En el capítulo II ya insistimos en el motivo más importante por el que jamás se debería renunciar a exigir la condición de funcionario de los profesores. Los profesores tienen que ser funcionarios por el mismo motivo que conviene que lo sean los jueces: porque esa es la única garantía de su independencia (en el caso de los profesores, de su libertad de cátedra). De la independencia respecto de los poderes fácticos privados y de la independencia respecto del gobierno de turno. En el fondo, se trata de un requisito imprescindible de la separación de poderes, y por lo tanto, de eso a lo que llamamos Estado de Derecho. Es la garantía de la separación entre lo estatal y lo gubernamental. De lo contrario, la enseñanza sería adoctrinamiento gubernamental y la justicia sería un brazo del gobierno. Lo mismo ocurre, en verdad, con la sanidad. Si no hubiera médicos funcionarios, la medicina estaría irremediablemente vendida a los intereses que los gobernantes pudieran tener en los laboratorios farmacéuticos, las casas de seguros o las fundaciones sanitarias privadas.

Por ello, los profesores deben ser vitalicios incluso cuando sean malos profesores. Respecto a esta cuestión hay que tener

muy en cuenta la responsabilidad de los tribunales y de las legislaciones que los rigen: impedir que haya malos profesores. También existe, por supuesto, una cosa llamada inspección de servicios, que debería funcionar como tal y no como suele funcionar (volveremos sobre el asunto al final de este libro). Pero un profesor tiene que tener libertad de cátedra y para eso tiene que ser funcionario. En la Universidad, los malos profesores deberían ser sorteables impidiendo que coparan todos los grupos para cursar una asignatura. También pueden habilitarse encuestas entre los egresados (que ya no pueden ser chantajeados) que indiquen la pertinencia de que un profesor se ocupe de una determinada asignatura y que el dictamen tuviera que ser tenido en cuenta en las juntas de facultad que aprueban la distribución docente. Hay mil ideas posibles, realistas y simples como un cubo. Incluso se podría establecer un sistema de multas a los tribunales que aprueben a inútiles vitalicios. Esto último es una broma, por supuesto, pero es menos risible que la idea, tan común en los ámbitos biempensantes de la pedagogía, de que cualquier inútil podría convertirse en un buen profesor si recibiera el asesoramiento pedagógico adecuado.

Lo que dijimos en el capítulo II sobre el periodismo, convendría recordarlo aquí, invirtiendo el orden de la comparación. Si los profesores no fueran funcionarios, estaríamos vendiendo el universo de la enseñanza a los poderes privados más salvajes, como ocurre en el caso del periodismo (o sin ir más lejos, en el de la enseñanza concertada). En este punto salta a la vista más que en ningún otro cómo la Ilustración retrocede y el Medievo avanza: los periodistas no pueden ser independientes por mucho que se empeñen, porque serán siempre la voz de quien les puede despedir a causa de lo que digan o dejen de decir. Eso es lo que les ha convertido en

un ejército de mercenarios. La cosa es gravísima, desde luego, porque con ello hemos vendido al reino feudal de lo privado algo tan consustancial a la Ilustración como es el uso público de la palabra y la libertad de expresión. En cuanto a la enseñanza concertada ya la hemos descrito como un cáncer letal para la enseñanza pública estatal. Al fin y al cabo, se trata de pagar con nuestros impuestos una plantilla de profesores nombrados por el nepotismo privado. De nuevo, la Ilustración retrocede y el feudalismo avanza. Mientras tanto, los niños quedan a merced del totalitarismo doméstico, teniendo que tragar sin remedio con todos los prejuicios ideológicos de sus padres. Es increíble que la izquierda haya tolerado semejante desastre civilizatorio como si fuese algo normal, llegando incluso a apostar por la enseñanza concertada progresista o «autogestionada». Es otro aspecto más de la misma confusión: pretendiendo luchar contra el Estado y el capitalismo, se acaba por extirpar los pocos vestigios de Ilustración que la clase obrera logró incrustar ahí y se deja incólume, en cambio, lo que el Estado tiene de feudal y, por supuesto, lo que tiene de capitalista.

Este tema es un ejemplo de un problema más general. Porque lo que se puede diagnosticar aquí es una especie de enfermedad congénita de la izquierda: caer como idiotas en lo que podríamos llamar el timo de la estampita. Y encima llamar a eso ser materialista. Los que nos autodenominamos «comunistas» hemos sido expertos en eso. A lo largo de la historia del comunismo ha habido muchas versiones, hasta no dejar títere con cabeza. Como el Estado de derecho era una mera ilusión, los comunistas teníamos que estar contra el Estado y contra el Derecho. Como bajo el capitalismo el parlamentarismo es una tomadura de pelo, los anticapitalistas nos volvimos antiparlamentarios. Como la civilización y el

progreso, bajo el capitalismo, no son más que colonialismo e imperialismo, nosotros decidíamos que para ser anticolonialistas había que estar en contra de la civilización y para ser antiimperialistas en contra del progreso. Y lo mismo a una escala más reducida: como las oposiciones estaban corrompidas, en lugar de estar contra la corrupción, había que estar contra el sistema de oposiciones. Como los catedráticos tenían tendencia al nepotismo, en lugar de combatir el nepotismo, se decidía suprimir los catedráticos. Como los catedráticos a veces abusaban de los agregados, en lugar de suprimir los abusos, se optaba por suprimir la distinción entre catedrático y agregado. Como los funcionarios abusaban de los contratados, lo mejor era que todos fueran contratados. Como los profesores abusan de los alumnos, lo mejor es suprimir también esta rígida distinción y que todos aprendamos a la vez jugando juntos al corro de la patata. Siguiendo con esta lógica, en la enseñanza pública podríamos decidir suprimir las sillas y los pupitres porque a veces cojean o las tuberías porque el agua suele tener sabor a cloro. Y aún se podría ir más allá, a título individual: como los calcetines a veces nos aprietan el tobillo, lo mejor será suprimir los calcetines; y los zapatos, y los calzoncillos... Por este camino, te quedas en pelotas.

Y luego, por supuesto, hay que inventar algo mejor y que inventarlo desde cero. Había que inventar algo mejor que el Estado de Derecho, algo mejor que el parlamentarismo, algo mejor que la democracia representativa, algo mejor que la civilización o que el progreso. Al final, quizás las tribus indígenas tenían una solución para todos nosotros, más allá del derecho, la civilización y parlamentarismo. Podíamos aprender a tocar la flauta, y ya de paso, preguntarle a «cabeza de pimienta» si alguien es inocente o culpable, si conviene pelarnos el pene, amputar los clítoris o lapidar a las adúlteras.

A otra escala –y centrándonos en el tema de la enseñanza que aquí nos ocupa–, había también que reinventarlo todo desde cero. Había que soñar un mundo nuevo para la enseñanza. Hace pocos años, por ejemplo, se hizo famoso un pastiche infecto, *La educación prohibida*[16]. Se trataba panfleto lobotomizado y sobre todo muy mentiroso, porque todas las secuencias que representaban la enseñanza «oficial» habían sido dramatizadas y confeccionadas ad hoc, según las necesidades del guion, de modo que los profesores aparecían siempre como bestias autoritarias y los alumnos obligados a una férrea disciplina memorística. «La escuela no sirve y hay que cambiarla, hay que derribarla para empezar de cero», rezaba una de sus presentaciones en sociedad, de gran éxito mediático. Los delirios hippie-progres de este tipo no han tenido barreras: no hay nada que no merezca ser superado o relativizado, la distinción entre profesor y alumno, entre padres y maestros, entre niños y adultos; había que suprimir las tarimas, las pizarras, los pupitres, las cátedras, las asignaturas, la calefacción y las tuberías.

Y lo mejor es que tanto sueño se está haciendo por fin realidad. Dentro de poco en la escuela pública ya no tendremos ni agua caliente ni tuberías ni calefacción. Ya no habrá problemas con que los funcionarios se corrompan, porque ya no habrá funcionarios, ni con que los catedráticos practiquen el nepotismo, porque ya no habrá catedráticos. Las tan antipáticas y rígidas distinciones entre asignaturas, ya han desaparecido: el profesor de latín es normal que esté impartiendo lengua o matemáticas. En general, los profesores ya no serán un problema. Estarán tan ocupados en un trabajo basura, que los padres tendrán que volver a ocuparse de la educación de sus hijos (los que se lo puedan permitir, por supuesto, aunque no sean muchos). Así es que a base de progresismo,

desembocaremos en un analfabetismo, funcional o literal, masivo. Otros tiempos, para una nueva época. Un nuevo campesinado urbano para una nueva Edad Media.

LOS DIOSES DEBEN DE ESTAR LOCOS

Marx decía «un negro es un negro, solo bajo determinadas condiciones se convierte en un esclavo», «una máquina de hilar, es una máquina de hilar, solo bajo determinadas condiciones se convierte en capital». Considerada en sí misma –continuaba diciendo en el mismo texto–, una máquina de hilar libera al hombre de las fuerzas naturales, ahorra trabajo y genera descanso. Bajo condiciones capitalistas, impone al hombre el yugo de la naturaleza, le obliga a un trabajo extenuante y no genera más tiempo libre que el del paro y la indigencia. Uno no alcanza a comprender por qué es tan difícil hacer el mismo razonamiento sobre otros temas: el Estado, el parlamentarismo, las libertades individuales, los tribunales de justicia o, incluso, ¿por qué no?, la policía.

Centrémonos un momento en este último ejemplo, que parece un caso límite. ¿Qué hay que decir de la policía para ser considerado de izquierdas? En un congreso que hubo en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense (en el 2011) con el tema «¿Qué es el comunismo?», había un cierto consenso respecto a que en una sociedad comunista no habría policía. La policía es un cuerpo represivo especializado en repartir porrazos al pueblo y en meter a gente pobre en la cárcel. En algunos países y situaciones, la policía está implicada en el narcotráfico, el contrabando y la mafia. Ahora bien, esta

situación se puede describir de dos maneras distintas: diciendo que la policía está corrompida o diciendo que la policía no hace más que lo que corresponde, puesto que la corrupción es uno de sus atributos esenciales. La cosa se complica si diagnosticamos que hay unas condiciones estructurales, por ejemplo, esas a las que llamamos capitalismo, en las que la policía no puede más que corromperse. O por ejemplo: funcionar al servicio de los poderes fácticos. Aun así, no es lo mismo decir que la policía, allí donde el poder es capitalista, recibe órdenes de capitalistas, que decir que la policía «en sí misma» no puede ser más que un instrumento del capital.

Sin embargo, hay una especie de resistencia «spinozista» – así es como suelen ellos autodenominarse, en la línea de Toni Negri– a traer a colación este tipo de realidades «en sí». Por lo visto, lo materialista sería decir que puesto que los policías son una banda armada al servicio del capital, eso es lo que son y punto, no hay más que decir. Es decir: la policía no solo es una mala realidad, también es una mala idea. Por otro lado, ¿para qué hablar de ideas? ¿A cuento de qué empezar a contar cuentos ideales? ¿Sería eso muy materialista?

La verdad, no se alcanza a comprender en qué consiste este materialismo que le tiene tanto miedo a las ideas. La policía no es una mala idea. Eso no quiere decir que no sea una pésima realidad. Es más, si es todavía peor que una pésima realidad, es, precisamente, porque es una buena idea. Si la policía en sí misma no fuera otra cosa que corrupción, no podríamos decir que está corrupta. No resulta tan difícil de imaginar una policía que se dedicara a meter en la cárcel a los banqueros o a los evasores fiscales. La policía tiene que meter en la cárcel a los ladrones, como tenemos claro desde que de niños jugábamos a polis y cacos. Pero lo que no está dicho es que las leyes tengan que considerar ladrón a Robin Hood y propietario a Rodrigo

Rato. La policía es el brazo de la ley: puede ser Rambo, Torrente o el Ché Guevara, depende de cuál sea la ley. En el mencionado congreso sobre «¿Qué es comunismo?», se llegó a decir que en una sociedad comunista no debería haber policías ni para detener a los violadores, porque de eso ya se ocuparían los amigos (o los camaradas o el pueblo o los vecinos o quién sabe si «la multitud» de Toni Negri) No se dijo quién se ocuparía de los amigos (o de los camaradas, el pueblo o los vecinos o la multitud) en caso de ser ellos los violadores[17].

Volvamos ahora a lo que hemos llamado el timo de la estampita. Como el capitalismo convierte este mundo en una pocilga, en lugar de estar contra el capitalismo, estamos contra el mundo. La verdad es que el capitalismo no deja títere con cabeza, ha envilecido todos los aspectos de la vida humana y malversado el sentido de todas las instituciones ciudadanas. La escuela y la sanidad pública[18] son las dos únicas que resisten aún a la lógica del mercado. Y por eso están siendo destruidas. Ante este panorama, lo más estúpido que se puede hacer es colaborar con el capitalismo en su labor destructiva y empezar a derribar o socavar instituciones. Si bajo el capitalismo la democracia se convierte en una farsa, el Derecho en un instrumento del capital, el Estado en una maquinaria de represión, los tribunales de justicia en una ignominia, la policía en un cuerpo de torturadores, el parlamento en un mercado de intereses, los municipios en un nido de corrupción, etc., lo más absurdo que podemos hacer es empeñarnos en que lo ideal sería un mundo no capitalista en el que no existirían ninguna de esas cosas. Eso no es estar contra el capitalismo, es estar contra el mundo. Y es empeñarse, además, en la absurda tarea de construir un mundo nuevo a partir de las ocurrencias de un «hombre nuevo». Esto es pura religión, y en todo caso, al mezclarse con la política, es puro maoísmo o puro fascismo.

Resulta extraño que todo esto se pretenda, además, en nombre del materialismo.

En estos dos últimos años de crisis del bipartidismo, se ha hablado mucho de lo necesario que es poner en marcha un nuevo proceso constituyente y por eso es más importante aún tener en cuenta estas cosas de las que estamos hablando. Habría que cuidarse de ser demasiado imaginativo. La cuestión no es de ningún modo qué sociedad queremos y que vuele la imaginación. Por lo menos algunos de nosotros que nos consideramos de izquierda –aunque a lo mejor somos muy raros–, sabemos perfectamente cuál es la sociedad a la que aspiramos: la que la sociedad moderna ha pretendido ser (sin lograrlo en absoluto, sino todo lo contrario). No aspiramos a una postmodernidad muy imaginativa, sino a una verdadera modernidad, a la modernidad, al fin y para siempre: una sociedad de ciudadanos libres e iguales, independientes civilmente para elegir ser felices (o infelices) a su modo obedeciendo a leyes que ellos mismos se han dictado. Este sueño moderno, creemos algunos, no es posible más que en condiciones socialistas de producción y, desde luego, se ha demostrado que es absolutamente incompatible con el capitalismo. Para lo que hay que ser imaginativo no es para inventar sociedades, sino para quitarnos de en medio el capitalismo. Hace falta una buena idea para ganar la guerra contra el capitalismo, porque la cosa no pinta nada bien. Una buena idea que nos permita cambiar la correlación de fuerzas, eso es lo que necesitamos. Pero, desde luego, lo que sí que no necesitamos es una idea mejor (o más creativa o flexible) que la enseñanza pública estatal, los tribunales de justicia, el parlamentarismo o la separación de poderes. El único «hombre nuevo» que necesitamos, fue ya pensado hace mucho y muy bien pensado: es el ciudadano.

El pensamiento de izquierdas suele rasgarse las vestiduras cuando algunos que también somos de izquierdas afirmamos que la teoría del Estado Moderno no está tan mal pensada, que es, incluso una idea muy buena. Al decir esto no estamos defendiendo los Estados Naciones existentes, sino todo lo contrario, lo que estamos haciendo es denunciar que esos Estados realmente existentes no se parecen en nada a la teoría (y que además algunos se parecen menos aún que otros). Sobre todo por una razón: jamás se dan las condiciones para que esos «artilugios institucionales» que en el Estado moderno tiene por función, dividir el poder, proteger el uso público de la palabra, blindar la presunción de inocencia, etc., funcionen de verdad, porque siempre ha habido un poder salvaje más potente, el capitalismo. Podemos dividir el poder político cuanto queramos, garantizar la independencia del poder judicial, proteger la inmunidad de los parlamentarios, otorgarles libertad de expresión en la cámara, proclamar a los cuatro vientos que todo el mundo es libre de decir lo que quiera sin censura, podemos hacer esto y muchas cosas más y no estaremos haciendo nada si lo que ocurre –y esto es lo que ocurre– es que el poder real está en otra parte. Entre nosotros, el poder político no tiene el poder. La economía es un poder salvaje infinitamente más potente, que actúa masivamente al margen de la ley y que tiene, además, poder más que suficiente para chantajear cualquier actividad parlamentaria, así como de comprar cualquier medio de expresión ciudadana. Pero el verdadero reto es someter los poderes económicos al imperio de la ley del parlamentarismo, no tomarla contra la ley y el parlamentarismo para dejar incólume el imperio económico.

Bien es verdad que se ha pretendido que el Estado no ha sido más que un instrumento en manos del capital. No cabe duda: las dos cosas surgen sospechosamente a la vez. Pero hay

que pensarlos por separado, porque surgen a la vez, pero con un montón de derrotas de por medio. No se puede decir que la Revolución francesa se materialice en el triunfo del capitalismo, hay un montón de derrotas intermedias hasta que salió triunfante aquello que beneficiaba a la burguesía y al liberalismo económico. Una determinada versión del Estado Moderno fue derrotada, fue guillotizada con Robespierre.

Para empezar, es falso que –como se dice a menudo, sobre todo entre autores marxistas– Robespierre hablara en nombre de la burguesía triunfante. Robespierre –como nos demuestran Florence Gauthier o Toni Domènech[19]– es más bien la continuación de una revolución antifeudal y anticapitalista que había comenzado en Europa con las revueltas campesinas del final del medievo. Robespierre fue quien introdujo el concepto de «fraternidad» en el lema de la Revolución francesa. La «fraternidad» exigía extender la independencia civil al conjunto de la población, era el proyecto de una ciudadanía universal. Había que empezar por liberar a los esclavos (y también algo que se mencionaba poco: liberar a la mujer). Pero también había que garantizar las condiciones de existencia de toda la población, campesina u obrera. Extender la independencia civil al conjunto de la población es, para la parte derrotada de la Revolución francesa, la condición de un Estado verdaderamente moderno contra el Antiguo Régimen.

Pero ese proyecto es derrotado. Y lo que no se puede hacer es absorber todo esto en el triunfo final de la burguesía. Eso es un disparate. Igual que se suele decir que la Revolución francesa representa el triunfo de la burguesía, se podría decir que la burguesía triunfó contra la Revolución. Lo mismo que se dice que el Estado Moderno es el Estado burgués, podríamos decir que la burguesía enterró la posibilidad de un determinado Estado Moderno, precisamente ese en el que podría «imperar la

ley», es decir, ser un auténtico «estado de derecho». En lugar de todo eso tenemos una dictadura económica que a veces y en determinados momentos y lugares suficientemente privilegiados, ha podido disfrazarse con los ropajes del derecho y el parlamentarismo.

En distintos sitios hemos defendido que es mejor plantearlo así[20], porque de lo contrario, si todo es capitalismo, si el Estado Moderno no es más que la cobertura del capitalismo, entonces, al combatir el capitalismo estamos combatiendo también el Estado Moderno, con lo cual abominamos de la división de poderes, del parlamentarismo, del estado de derecho, etc., y encima nos abocamos a la insensata tarea de inventar algo mejor que todo eso. Al final, acabamos superando al «ciudadano» para sustituirlo por el «camarada», el «hombre nuevo», o algo semejante; algunas de estas ocurrencias han tenido plasmaciones históricas abominables.

Y además... ahora mismo es estratégicamente ruinoso arremeter contra el Estado, justo cuando el salvajismo neoliberal, los teóricos del mínimo Estado (que sin embargo no son tan tontos como para no guardarse las espaldas con el Estado que les conviene) están desmantelando la seguridad social, la escuela pública, el derecho laboral. Porque no hemos de olvidar que todas las conquistas de siglos de lucha obrera se han ido incrustando y consolidando como legislaciones estatales. Acabar con el Estado hoy en día sería como dejar a la clase obrera en pelotas. En cambio, la burguesía se las arreglaría muy bien con sus policías privados y sus ejércitos mercenarios.

Los defensores de la escuela pública en la «marea verde», lo mismo que el movimiento estudiantil que luchó contra Bolonia, no han caído en esta trampa. Han sido muy conscientes de que estaban intentando salvar la dignidad de una institución —la

enseñanza pública estatal— de la voracidad salvaje del capitalismo.

Finalmente, ya a comienzos del siglo XXI, se empiezan a aclarar algunas cosas. El capitalismo no solo no nos trajo las instituciones republicanas defendidas por los pensadores políticos de la Ilustración, sino que siempre fue incompatible con ellas. Y con el tiempo, no ha ido más que acrecentándose esta incompatibilidad. El resultado no puede ser más que lo que ya tenemos casi encima: una nueva Edad Media, un nuevo feudalismo.

El ritmo del medioevo venía jalonado por las festividades religiosas. Teóricamente, nuestra respiración política tiene el ritmo de las elecciones democráticas. Votamos cada cuatro años, supuestamente, para aportar nuestras razones. Pero la economía capitalista tiene sus propias razones. Y no suelen coincidir con las nuestras. Lo que para nosotros es una solución, para la economía suele ser un problema. Y lo que para la economía son soluciones, para nosotros son problemas. Nos ajustamos nosotros para bien de la economía. Y poco a poco — sobre todo cuanto más hemos sido derrotados en la lucha sindical— hemos acabado por comprender que más nos vale así. Porque si a la economía le va mal, para nosotros es aún peor, ya que dependemos a vida o muerte de esa misteriosa señora. Así es que no votamos para aportar nuestras razones, sino para entrar en razón. Para que no se nos ocurra votar insensateces que contradigan la voluntad de los dioses. En estas condiciones, la democracia es muy parecida a la religión. Con su voto, la población festeja lo que la economía ya ha votado por su cuenta. El día de las elecciones nos juntamos para celebrar que los dioses tienen sus buenas y sabias razones, aunque nos sea difícil comprenderlas. Y, normalmente, votamos en consecuencia.

Hemos vuelto a la Edad Media, pero a una Edad Media exagerada y asfixiante, desproporcionada, insaciable. Probablemente, el ser humano nunca ha sido tan siervo de un señor, nunca ha estado tan expuesto a los caprichos tiránicos de un amo, como actualmente. En los libros de Historia se suele decir que el siervo de la gleba era fundamentalmente religioso, como si su paso por este mundo no tuviera otro sentido que estar a la espera de una vida más allá. El campesino medieval, se dice, vivía consagrado a su dios, pendiente de su dios, deseoso de complacerle haciendo diariamente sus deberes... O sea, exactamente lo mismo que hoy día ocurre con los mercados. «Hacemos los deberes» —como dice Mariano Rajoy— para calmar la ira de los mercados, para infundirles confianza, para prometerles ser buenos en el futuro con los recortes y los planes de ajuste, para que no cambien de opinión y aumente la prima de riesgo, para que no se calienten demasiado, para que no se enfrien, para que no se constipen.

Recordemos otra vez las palabras de Monti: los mercados ya no son compatibles con la pretensión de vivir varios años en el mismo sitio y que eso debería parecernos, incluso, divertido. Los campesinos de la Edad Media, a menudo, no salían de su pueblo en toda su vida. Hoy la voluntad de los dioses nos quiere nómadas, pero nómadas sin familia, sin hijos, sin religión, sin lastres culturales, sin nada más que lo puesto para poder correr ligeros aquí y allá, según los mercados nos vayan necesitando. Ante todo, hay que cumplir con la voluntad del mercado. Y todo es en vano: los mercados están como una cabra. Jamás un dios ha estado tan loco para cambiar de opinión cada mañana, cada minuto, incluso cada milésima de segundo. Los mercados de futuros y derivados financieros sí, están mucho más locos y son mucho más imprevisibles que Nerón o Calígula. Y además tienen mucho más poder. Incluso

lo de Sodoma y Gomorra puede ser una broma comparado con un hundimiento general de la confianza en los mercados. Si perdemos la confianza de los dioses, no hay nada que hacer. Los economistas tertulianos hablan, por eso, un lenguaje completamente religioso: hablan de la sangre de los mercados, de cómo hay que hacerla circular, por cierto, bombeando la sangre con sacrificios humanos. Pero los dioses son insaciables: aún hacen falta más sacrificios, siempre hacen falta más sacrificios. En suma: jamás en la Historia y bajo ninguna religión, la población ha vivido tan constantemente pendiente de un Más Allá. Los dioses solían ser bastante estables. Es cierto que Jehová era algo celoso y tenía mal carácter, pero nunca en las proporciones actuales. Los judíos de Moisés o David no se levantaban todos los días temblando de miedo y corrían a mirar el periódico para consultar la prima de riesgo sobre el humor de Jehová. Se suponía que era un dios exigente, pero no que fuera un demente.

Es un disparate pretender que esta servidumbre absoluta hacia un amo chiflado, habría parecido a Kant, Rousseau o Hegel compatible con esa condición a la que llamamos ciudadanía. Aquí habrían reconocido más bien un nuevo Antiguo Régimen, pero mucho más oscuro, opaco y criminal. La imagen es estremecedora: todas las instituciones republicanas, todas las instituciones edificadas por el impulso de la Ilustración, hincadas de rodillas ante los imperios privados. Esto es, para el caso que nos ocupa ahora, lo que verdaderamente significa eso de poner a la Universidad «al servicio de la sociedad». Una institución pública se rinde así frente al feudalismo.

Es importante resaltarlo. Si decimos que esto que vivimos, por ejemplo en Europa, no es un Estado de derecho no lo hacemos para expresar nuestra opinión de furibundos

comunistas antisistema. Tampoco porque seamos unos idealistas que hablan de quimeras sin querer mirar a los ojos la cruda realidad de los «estados de derecho» realmente existentes. Lo que decimos es que son los propios filósofos gracias a los cuales hemos entendido lo que significa esa fórmula –«estado-de-derecho»– los que se negarían a reconocerla en esos estados realmente existentes. Sócrates, Platón, Rousseau, Kant, Hegel, creemos que se escandalizarían al ver a nuestros políticos afirmar que en España, Francia, Alemania o Grecia vivimos bajo el «imperio de la ley», en «estado de derecho». Y no es porque seamos estados de derechos muy imperfectos, es que no tenemos nada que ver con ese proyecto político. Vivimos en una sociedad capitalista. El capitalismo es un sistema de producción en el que la población en general carece de medios de producción para subsistir por su cuenta o, lo que no es sino la otra cara de la moneda, un sistema en el que la mayor parte de la población tiene que buscarse la vida –vender su fuerza de trabajo– en el mercado laboral, a cambio de un salario. En este mercado laboral, la gente se ve obligada a trabajar en lo que sea, al precio que sea, para producir lo que sea, en la cantidad que sea y de la manera que sea, es decir, la gente está vendida a vida o muerte a una lógica de producción que se determina a sus espaldas y, además, actualmente, de forma cada vez más misteriosa incluso para los economistas más pretenciosos, en ese mundo del sinsentido y lo imprevisto al que llaman «los mercados». Esto no es un «imperio de la ley», sino una dictadura capitalista. Esto no es la realización del monstruo soñado por la Ilustración. Es la pesadilla a la que nos vimos abocados cuando la Ilustración fue derrotada. Institucionalmente, hemos regresado a la Edad Media. Antropológicamente, en cambio –es lo que Santiago Alba y yo intentábamos explicar en El

naufragio del hombre, pero no es el momento de entrar ahora en el tema—, hemos ido mucho más allá: hemos regresado a una prehistoria anterior a la revolución neolítica.

[1] Sobre esta deriva foucaultiana me he explicado con más detenimiento en Jacobo Muñoz y Pablo López (coords.), La impaciencia de la libertad, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, capítulo 7: «Panoptismo y estado de derecho: una reflexión sobre las posiciones políticas de Michel Foucault», pp. 223 ss.

[2] Cfr. Círculo de Empresarios, Una Universidad al servicio de la sociedad, Madrid, 2007.

[3] Todavía recordamos al por aquel entonces presidente de la CRUE, Ángel Gabilondo, suplicando a la ministra del momento: «Bolonia no se puede aplicar coste cero, compréndalo». Luego le nombraron a él ministro.

[4] Personal Docente Investigador.

[5] W. Halffman y H. Radder, «Manifiesto académico: de la Universidad ocupada a la Universidad pública» (disponible en <<https://es.scribd.com/document/318746057/Manifiesto-Academico-Por-La-Universidad-Publica>>). Hay que agradecer muchísimo a la profesora Eva Aladro Vico la traducción de este documento imprescindible.

[6] Ibid., p. 4. Cfr. R. Abma, De publicatiefabriek [La fábrica de publicaciones], Nijmegen, Uitgeverij Vantilt, 2013.

[7] Journals under Threat: A Joint Response from HSTM Editors, 2008.

[8] Cfr. Klaas Landsman, «It's all about the bucks, kid. The rest is conversation», Ethos of Science Lecture, 8 de mayo de 2013.

[9] W. Halffman y H. Radder, «Manifiesto académico: de la Universidad ocupada a la Universidad pública», cit., p. 6.

[10] Ibid., p. 8.

[11] Ibid., p. 8.

[12] Ibid., p. 10.

[13] Ibid., p. 11.

[14] Es interesante, por cierto, leer un poco sobre el tema. Cfr.: W. Humboldt, «Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín», Logos. Anales del Seminario de Metafísica 38 (Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, 2005), pp. 283-291.

[15] Los PNN eran los «profesores no numerarios» que, en los años setenta protagonizaron una lucha contra la Universidad franquista. Ya hemos comentado algo sobre el tema en la nota 24 del capítulo II. Sobre este tema es muy interesante el libro Por una Universidad democrática de Francisco Fernández Buey, Barcelona, El Viejo Topo, 2010.

[16]

<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/25/actualidad/1348597598_771130.html>.

[17] Sin duda, los violadores pueden ser, precisamente, los policías. Incluso, como ha ocurrido tantas veces, los policías pueden ser sistemáticamente violadores y torturadores. En ese caso, lo que tenemos no es solo un crimen muy grande. Lo que tenemos es un orden político intolerable.

[18] Y en un estado de deterioro que ofende a la vista, la justicia.

[19] Como ya he comentado más despacio en ¿Para qué servimos los filósofos? (cit.), lo mejor para este tema es leer a Florence Gauthier o El eclipse de la fraternidad (Barcelona, Crítica, 2004) de Toni Domènech.

[20] En El orden de El capital (cit.) hemos discutido este planteamiento en conexión con una interpretación de la obra de Marx.

CAPÍTULO VIII

A vueltas con la pedagogía y la libertad de cátedra

**(En torno a una conversación entre Carlos
Fernández Liria y Luis S. Villacañas de Castro)**
[1]

Pero en ese momento, como aves de mal agüero, llegaron los pedagogos, el de Menéxeno y el de Lisis, con los hermanos de ellos, y les llamaban, mandándoles ir a casa. Ya había caído la tarde. Primero nosotros y después los que nos rodeaban intentamos echarlos; pero no nos hacían caso, sino que continuaban con su mal griego, enojados y sin dejar de llamarlos. Nos parecían como si hubieran bebido un vaso de más en las fiestas de Hermes. No había, pues, nada que hacer. Vencidos, al fin, por ellos, disolvimos la reunión.

Platón, Lisis, 223a-b

LA DISCUSIÓN CON LA PEDAGOGÍA Y EL PAPEL DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Sobre la cuestión de la pedagogía y su papel en la enseñanza secundaria y la universidad, es necesario iniciar un diálogo

constructivo que ponga las cosas en su sitio intentando, al mismo tiempo, desactivar algunos tópicos peligrosos que no ayudan nada a clarificar los lugares que deben ocupar y la colaboración que deben mantener los diferentes profesionales de la educación. No se puede seguir el camino marcado por los libros de Ricardo Moreno Castillo, que abogan por una reivindicación de los aspectos más tradicionalistas de la enseñanza, arremetiendo contra la pedagogía en general sin analizar, por otra parte, el problema de la mercantilización de la enseñanza por parte la UE y de organismos como la OCDE que determinan, precisamente, el papel que los departamentos de orientación (pedagogos, psicólogos y educadores sociales) deben cumplir en la escuela y con el que no tienen por qué estar de acuerdo estos mismos profesionales.

Fuimos muchos los que, como él, abominamos de la LOGSE y de los controles pedagógicos (en realidad, tecnocráticos) que se fueron imponiendo desde entonces. En este momento, debemos ser capaces de hacer dos cosas al mismo tiempo: primero, recordar la peligrosidad de tecnócratas como Álvaro Marchesi o César Coll, ideólogos constructivistas de la LOGSE, denunciando las consecuencias de esta ley y de las que la continúan; en segundo lugar, identificar a los ideólogos actuales de la gobernanza empresarial neoliberal y sus planes educativos, como Luis Garicano o José Antonio Marina. Pero, por algún motivo que no alcanzamos a comprender, los seguidores de Moreno Castillo abominan de Marchesi para optar por Garicano. Marchesi es un fantasma del pasado. Garicano viene del futuro. Y el futuro, como estamos comprobando no pinta nada bien, hasta el punto de que, en efecto, hace ya tiempo que, comparado con lo que se nos viene encima, algunos empezamos a añorar los tiempos de la LOGSE.

Es necesario pensar junto a los profesionales de las «ciencias de la educación» comprometidos con la defensa de la Escuela Pública (como los integrantes del Foro de Sevilla, que en muchos aspectos criticamos en este libro), con los que definitivamente queremos establecer un diálogo constructivo acerca del papel de la pedagogía (o, si se prefiere, «Teoría de la Educación») en la mejora del sistema educativo. Lo mismo podría decirse de docentes como Javier Mestre, que escribió hace ya tiempo un excelente artículo titulado «Educar para poder instruir», y otros tantos como Agustín Moreno, Alberto Royo, Javier Orrico, José Sánchez Tortosa, Concha Fernández Martorell o Raúl Fernández Vítors, por citar solo algunos de los que han escrito en los últimos años cosas interesantísimas (y, por supuesto, discutibles) sobre estos asuntos.

La situación actual hace que sea extremadamente urgente una discusión sensata sobre el papel de los departamentos de orientación[2], que nadie duda de que son cada vez más imprescindibles en el nuevo mundo de la enseñanza en el que estamos sumidos. En estos momentos, en efecto, la densidad antropológica que se concentra en la escuela pública es de una complejidad impresionante. Esto hace imprescindible que la vida cotidiana de un Instituto de Secundaria o de un colegio de Primaria se aborde con el apoyo de orientadores, psicólogos y educadores sociales.

El intento que hizo Esperanza Aguirre en la Comunidad de Madrid de suprimir los departamentos de orientación y los recortes de plantilla que también les han afectado son uno más —y no ciertamente el menos importante— de los atentados contra la escuela pública que contribuyen a su deterioro. Otra cosa es determinar cuál debe ser el papel, como decimos imprescindible, que corresponde a dichos departamentos y distinguirlo de las funciones que se les asignan como pieza

indispensable para la mercantilización que venimos denunciando. Estas funciones están definidas perfectamente en un documento de la UE, de finales de 2008, que tiene una indudable vocación de permanencia, como revela su título: «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente»[3]. En este documento se define la función de orientación «como un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias», en la línea de la teoría del capital humano que ya conocemos.

Es un cometido complejo y que abarca diferentes campos: la educación, las oficinas de empleo, los departamentos de recursos humanos, etc. El «Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y la Comisión sobre la aplicación del programa de trabajo “La Educación y la formación permanente al servicio del conocimiento, la creatividad y la innovación”» indica que «es importante prestar “especial atención” a la orientación a lo largo de la vida», reforzando «el papel de la orientación permanente en el marco de las estrategias nacionales de educación y formación permanente, de conformidad con la Estrategia de Lisboa y con el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación». En el anexo I del mismo documento se explicita que la orientación «debería mantenerse durante toda la vida» y que «se basa en competencias clave, que deberían mantenerse durante toda la vida, en particular, la competencia de “aprender a aprender”, las competencias

sociales y cívicas, con inclusión de competencias interculturales y el espíritu de iniciativa y de empresa» para lo que es necesario «incluir la orientación en los objetivos de los centros escolares, de los proveedores de formación y educación profesional y de los centros de enseñanza superior». Puesto que de lo que se trata es de crear un mercado de competencias lo más flexible y desregulado posible para las empresas, y puesto que las competencias mismas, como cualquier otra mercancía, se van depreciando con el tiempo, la orientación consiste esencialmente en la gestión del reciclaje de la fuerza de trabajo.

La función de orientación, tal como es concebida en los documentos europeos que citamos, es, en realidad, la traducción que en el terreno educativo tienen los intereses de la patronal. En nuestro país fue la LOGSE la que introdujo plenamente estas directrices patronales en el sistema educativo. En un seminario, organizado en 1987 por el Consejo Escolar del Estado para tratar el Proyecto de Reforma de la Enseñanza que acabaría por materializarse en dicha ley, el representante de la CEOE, José Sánchez Fierro, presentó una ponencia titulada «El futuro de la Educación: visión empresarial»[4]. En ella señalaba los rasgos preocupantes que, a juicio de los empresarios, presentaba el sistema educativo. Entre estos estaban la «escasa conexión entre la cultura escolar y la empresa», la «ausencia de sensibilidad con la iniciativa creadora» y la «baja rentabilidad socioeconómica en la aplicación de recursos económicos y educativos». Ya hemos tratado los efectos que esta visión tiene en los derechos laborales y en los propios individuos sometidos a los imperativos del rendimiento y la optimización mercantil. Para enfrentarse a estos problemas la CEOE señalaba que la reforma debería posibilitar ciertos objetivos como «dedicar amplia e intensa atención a la formación de formadores y a la

orientación profesional», «crear actitudes y dotar al alumnado de conocimientos favorables y útiles a la innovación y al progreso técnico», «facilitar la transición de la escuela a la empresa» o «establecer un sistema educativo no estatista, basado en la mutua complementariedad de todos los recursos docentes, públicos o privados, al servicio de la sociedad, con respecto al pluralismo y a la libertad», utilizando la consabida retórica que «suena bien» pero que esconde un ataque despiadado a la enseñanza pública. Estos objetivos se concretaban, entre otras cosas, en una «interpretación abierta y europea de la formación en alternancia» que «ha de entenderse como experiencia profesional, bajo modalidades plurales y sucesivas [...] evitando siempre complejidades burocráticas y costes económicos innecesarios»; en «definir mejor la conexión [...] con las enseñanzas universitarias» ya que les preocupaba que «los déficits y las superabundancias, en ciertas áreas profesionales, no sean tenidos en cuenta por culpa de un planteamiento rígido». También había que «contemplar dentro del currículum escolar [...] la iniciativa empresarial entre la juventud» y «estimular vocaciones empresariales». Como se ve, la actual insistencia en el emprendimiento no es precisamente una novedad. Concluía la ponencia con una síntesis de un debate entre organizaciones empresariales y autoridades educativas en el marco de la CEE, las cuales habían llegado a la conclusión de que «la escuela debe dejar de ser un islote. No puede mirar por más tiempo con desconfianza el entorno que le rodea» ya que «acercarse a la vida socioeconómica y profesional» es «una necesidad permanente para ser la escuela más productiva en términos económicos, tecnológicos y de empleo» por lo que «hay que superar la «lógica legalista y academicista» y promover una nueva lógica educativa en la que están integrados los factores tecnológicos y de mercado», lo

cual requiere «la creación de un nuevo clima social y escolar» para el que son importantes «una mayor autonomía de los centros, la formación continua de los docentes, un nuevo papel de la empresa y la propia acción de los medios de comunicación social». Es decir, hay que adaptar el sistema educativo a las exigencias de la economía y determinar sus funciones en consonancia con los intereses empresariales. Cualquier otra consideración debe estar subordinada a esta premisa.

No debe sorprender que la misión de promover esa nueva lógica educativa fuera encargada a los pedagogos y que ese «clima social y escolar» que se requiere haya sido ampliamente promovido por los medios de comunicación, hasta el punto que, casi treinta años después, LOGSE y LOE de por medio, encontremos buena parte de las ideas de la patronal en un documento elaborado con la amplia participación de la comunidad educativa bajo la tutela pedagógica del Foro de Sevilla. En efecto, en el «Documento de bases para una nueva ley de Educación. Bases para un acuerdo social y político» se dice que «es el tipo de cultura que se imparte bajo los currículos, cargada de academicismo, la que produce la desafección del alumnado, que no refleja los temas más interesantes que esconden las materias, que no despierta el interés del alumnado. Las propuestas realizadas sobre la reorientación de la cultura escolar es preciso extenderla a todos los niveles educativos». En consonancia con esto, se pide que «la formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos [...] debe incluir una sólida formación pedagógica y práctica que posibilite la atención diversificada a un alumnado cada vez más diverso en cuanto a origen familiar, social y cultural y en cuanto a capacidades e intereses. Una preparación que facilite la innovación educativa en los centros, que

promocione el trabajo en equipo y que fomente una actitud positiva y creativa hacia las nuevas exigencias culturales y pedagógicas» que incluyen una apertura de los centros al entorno ya que «debería existir un intercambio entre dicho espacio y el entorno más próximo en el cual este se circunscribe». No creemos equivocarnos si decimos, a tenor de lo que hemos estado defendiendo en los anteriores capítulos, que la CEOE estaría perfectamente de acuerdo con la forma en la que se aplican sus disposiciones, incluso en documentos supuestamente izquierdistas como el que comentamos[5].

Para todo este cambio es esencial la figura del orientador, que introduce programas como «Aulas felices», asesora en los proyectos, naturaliza la intromisión del mercado en lo académico y en definitiva, sirve de acrílica cabeza de puente para implantar los planes de la patronal, en consonancia con las «nuevas exigencias culturales y pedagógicas» que derivan de la hegemonía neoliberal. Ante esto, insistimos en que, sin perjuicio de sus funciones de cualificación laboral, que son insoslayables, la escuela no puede sobrevivir si la misión que se le asigna es puramente adaptativa a las situaciones de hecho existentes. La propia idea de escuela es inconcebible sin una relación de oposición crítica a esas mismas situaciones, que es lo único que puede hacer que sea efectivamente liberadora y no meramente reproductora de los prejuicios y tópicos dominantes. Esta oposición solo puede apoyarse en la lógica académica de transmisión de conocimientos, que es la que resulta permanentemente devaluada en el discurso pedagógico dominante.

Este libro critica el papel de los psicólogos, pedagogos y psicopedagogos en una función específica, no la única, que realizan en los centros: el papel de orientador, perfectamente definido en los párrafos anteriores. Este papel no está siendo

cuestionado en la política de recortes de las diferentes CCAA, sino todo lo contrario. El puesto de orientador es intocable, salvo en las unidades de educación de personas adultas. Con la LOMCE incluso vuelven a tener horario lectivo pudiendo impartir materias asignadas normalmente a los departamentos de Filosofía como Psicología y Valores éticos. Esto es habitual en los IESO, donde, ya que su plaza es obligatoria, completan horario con horas lectivas que, de otro modo, corresponderían a profesores que podrían tener plaza en el centro o ser contratados en régimen de interinidad a tiempo parcial.

Si los orientadores están sobrecargados de trabajo, o tienen que itinerar entre centros, normalmente es porque han tenido que asumir el trabajo de los otros miembros del departamento o de profesores de determinadas especialidades, de los cuales, efectivamente, están infradotados los departamentos de orientación en el primer caso y los centros escolares, en general, en el segundo. Por lo tanto, los profesionales afectados por los recortes son los otros miembros del departamento de orientación, los PTSC, educadores sociales, los PT (pedagogos terapeutas, que llevan la parte de educación especial) y un profesional muy importante que, además, no existe en los institutos de educación secundaria, solo en primaria y cada vez menos: el logopeda. Son estos los que han sufrido, fundamentalmente, los recortes de plantilla y precisamente, los que no se suelen meter en cuestiones relativas a las metodologías, las competencias y siempre están a disposición del profesor y del tutor para intervenir en problemas de carácter externo (social, familiar, necesidades especiales, etcétera).

Por todo ello, queremos dejar claro que no pretendemos iniciar una batalla sin cuartel contra la pedagogía en general. Todo lo contrario: atendiendo a la inmensa gravedad del

problema, se trata de que lo verdaderamente esencial no se mezcle con ocurrencias grotescas y tópicos sin sustancia que han hecho que, finalmente, muchos profesores, en lugar de sentirse apoyados en su tarea docente, hayan acabado por vivir la orientación pedagógica como una intromisión de la que había más bien que protegerse para poder trabajar en paz y a la vez, que los profesionales de los departamentos de orientación puedan trabajar adecuadamente con el resto de sus compañeros y con los alumnos.

Definitivamente queremos advertir de que, en esta tarea gigantesca de hacer de la instrucción y de la educación lugares coherentes con los principios de libertad, igualdad y fraternidad –que derivan, a su vez, de las exigencias políticas que las ideas de justicia, verdad y belleza introducen en el mundo–, la izquierda debe asumir el papel fundamental que históricamente le corresponde y del que lleva renegando varias décadas.

Aquí vamos a utilizar una conversación que nos pareció sensata y bien planteada con Luis S. Villacañas de Castro[6]. Pues siempre es posible, en todos los campos, encontrar a alguien con el que es posible llegar a acuerdos pese a que las posturas sean en principio muy distantes. Esta polémica, que consideramos bastante civilizada, se inició con una réplica que publicó Luis S. Villacañas de Castro a un comentario sobre la pedagogía que Carlos Fernández Liria había hecho en el curso de una entrevista con Pablo Iglesias, en el programa La Tuerka[7].

EN DEFENSA DE LA PEDAGOGÍA

(Réplica de Luis S. Villacañas de Castro a Carlos Fernández Liria)

Quisiera desentrañar la antipatía y el sarcasmo que tantas veces destila el uso de un término que, por sí solo, ya delata lo mal enfocadas que suelen estar las apreciaciones de quien así lo utiliza con fines irónicos: «los pedagogos». Quisiera denunciar esta ironía, antipatía y sarcasmo como teóricamente insolventes, ideológicamente dañinos y políticamente ineficaces.

Volvió a suceder hace poco, esta vez en Otra vuelta de Tuerka, cuando el profesor Carlos Fernández Liria empezó su – por lo demás– interesantísima entrevista con una serie de vituperios contra «los pedagogos», justificándolos en anécdotas personales. Quienes así hablan de «los pedagogos» demuestran, muchas veces, una buena precisión conceptual en sus respectivas disciplinas. Por eso sorprende tanto que no hagan uso de la misma para darse cuenta que no se puede generalizar y hablar con propiedad de «los pedagogos». De igual manera que uno no debería hablar de «los economistas» como si esta disciplina fuese un campo unificado. Hay al menos tres orientaciones pedagógicas (la cognitivista, la socio-constructivista, la pedagogía crítica) e infinitas escuelas. Como la economía, el derecho o la propia filosofía, la pedagogía también está atravesada por intereses espúrios y poblada de profesionales más o menos mediocres que se prestan a satisfacerlos. Sin embargo, cuando uno escribe, como también hizo Fernández Liria, esta vez en relación a las medidas que deberían inspirar el programa de Podemos en materia de enseñanza[8], que en este último no debería haber «ni rastro de pedagogos», entonces uno desacredita un campo entero.

¿Significa esto que obras como Pedagogía del oprimido, de Freire, o Experiencia y educación, de Dewey, Ideología y currículum, de Apple, o Cultura y educación, de Stenhouse, no tienen derecho a existir? ¿De verdad no pueden enseñarnos nada?

A veces, con esfuerzo, alcanzo a adivinar que a esta condena total subyace la idea de que aquello que explica y sobre lo que interviene la pedagogía puede y debería explicarse solamente desde la sociología y, más aún, desde aquellas variables a las que tiene fácil acceso la política. Estoy de acuerdo en que con ello se identifica un factor esencial. (Por otra parte, la pedagogía es una disciplina que se nutre de dos ciencias: la sociología y la psicología.) Hay que decirlo alto y claro: el principal problema de la educación en España es la desigualdad social y la drástica reducción de recursos destinados a la educación pública. Estoy incluso dispuesto a afirmar que la calidad docente no es un problema en España. Pero eso no significa que no deba existir la pedagogía, ni que sus conocimientos no deban ser bienvenidos, o al menos respetados.

A su vez, me da la sensación de que bajo la burla y la denigración que la pedagogía sufre en ciertos discursos progresistas late la sospecha de que aquellos que defendemos y trabajamos para que dentro del aula se hagan aún mejor las cosas no vamos a defender, a su vez, que la sociedad está rota y que debe ser reparada. Es como si tuviésemos que elegir forzosamente entre lo metodológico o lo sociológico. No sé por qué no podríamos combatir en los dos frentes. Por su simplismo arbitrario, plantear esta disyuntiva me recuerda a aquellos que decían que el psicoanálisis era una teoría burguesa y que defender la existencia del inconsciente era negar la lucha de clases. Cuando lo cierto es que eran dos teorías diferentes,

con dos objetos de estudio diferentes y saberes complementarios.

No voy a abrazar argumentos dogmáticos que planteen que los aspectos metodológicos puedan explicarlo y solucionarlo todo. Pero tampoco diré que no pueden ayudar nada. Claro que pueden. Porque resulta que dentro de la sociedad existen las instituciones: los colegios, institutos y universidades son algunas de ellas. Y en sus aulas se conforma un espacio que, si bien es permeable a las inercias de afuera, también es permeable a los esfuerzos internos de docentes que pueden hacer uso de variables como la innovación, la investigación y el desarrollo curricular para asegurarse de que los recursos y estrategias que ellos mismos utilizan en sus clases no van a dificultar, aún más, la democratización del conocimiento, la cultura y la transformación social. Es decir: que su propia praxis pedagógica no va sumarse a los obstáculos e injusticias que vienen de fuera. Algo que muchas veces ocurre, también en la educación pública. Para evitarlo, hay orientaciones y principios pedagógicos que son mejores que otros. Y se pueden aprender, como todo en la vida.

Frente a este hecho, no vale decir que, si la sociedad fuese más justa y democrática económicamente hablando, entonces los docentes no tendríamos por qué variar nuestra enseñanza. Primero, la frase es falsa: siempre ha habido y habrá diversidad en las aulas. Segundo, la frase delata un narcisismo que antepone la comodidad del docente a las necesidades de la sociedad cuya ordenación uno tiene todo el derecho a criticar, pero no a ignorar. De ahí a decir que son demasiados los estudiantes que llegan a la universidad porque «¡hay que ver lo mal que escriben, y lo poco que saben!» hay apenas un paso. Y en tercer lugar, la docencia tradicional que ha imperado en España, en la que el docente solo hablaba y hablaba y los

alumnos solo escuchaban, se sostenía menos por su valor educativo que por apelaciones a la autoridad.

Pese a todo, podría comprender que alguien haga un discurso estratégico de prioridades y que, sobre esa base, prime lo sociológico sobre lo metodológico para decir que aquí y ahora es más importante aumentar el número de escuelas, institutos y docentes que mejorar la formación de estos últimos. Ese es un argumento que puedo comprender y que voy a apoyar. Pero entonces que se diga de esta manera, si es esto lo que se quiere decir. Como también podría entender que alguien defendiera que la mejor manera de que el docente se desarrolle profesionalmente en su enseñanza es dándole completa libertad de cátedra en todos los niveles educativos, para que pueda innovar sobre el currículum e investigar sobre su propia docencia. Este es un argumento pedagógico que estoy dispuesto a apoyar. El saber de la pedagogía no pertenece a las facultades de educación solamente sino que es tesoro común de todos los educadores (también de los que trabajamos en facultades de educación); todos tenemos y aplicamos nuestra pedagogía, lo queramos o no. De lo que se trata es de adquirir capacidades reflexivas y críticas para innovar, valorar y mejorar nuestra propia enseñanza. Algunos de nosotros, con nuestro trabajo, tratamos de poner a futuros docentes en la senda de que puedan adquirir, ejercitar y afinar estas capacidades por su cuenta. Pero nada de esto transpira en la frase de Fernández Liria: «Ni rastro de pedagogos».

Creo que esta última frase es, además, ideológica y políticamente ineficaz porque no se da cuenta de que ciertas orientaciones pedagógicas son aliadas naturales en la protección de la educación pública. Como se ha repetido en multitud de ocasiones, el neoliberalismo se esconde hoy detrás del discurso de la «calidad» y de su importancia en un mundo globalizado.

Obviamente, el término que queda marginado en esta fórmula – el de la «cantidad»– delata el verdadero sentido elitista de la calidad neoliberal. Se trata de evitar el acceso de todos y todas a la educación sin excepción, de dificultar la democratización misma de la cultura y de su potencial transformador. Ahora bien, creo que quienes solo interpretan los problemas y las soluciones de la educación desde el BOE (desde aquello que podría hacer la política) y no desde las mejoras que los propios docentes podrían darse a sí mismos asumen, de facto, que no puede haber calidad y cantidad al mismo tiempo. Apuestan decididamente por la cantidad, por más inversión, más docentes, más centros... pero en la medida en que no integran la pedagogía en su discurso tienen dificultades para aportar una definición de calidad que sea alternativa a la que ofrece el neoliberalismo –el cual, por otra parte, jamás ha buscado verdaderamente enriquecer la dimensión pedagógica sino su eliminación. Su oscuro deseo es un mundo en el que los docentes seamos sustituidos por libros de texto parlantes, robots o programas informáticos.

Ojalá, cuando nos pregunten: «¿Cantidad o calidad?», sepamos responder: «Las dos cosas». Y ojalá comprendamos que la pedagogía debe contribuir a definir la calidad educativa.

A VUELTAS CON LA PEDAGOGÍA (I Y II)

(Respuesta de Carlos Fernández Liria)[9]

(I) Luis S. Villacañas de Castro publicó un artículo «En defensa de la pedagogía» en el que critica que, en una

entrevista con Pablo Iglesias, yo hablara de «los pedagogos», así en general, como si los metiera a todos en el mismo saco. Creo que es muy importante que pensemos en estas cosas, porque no cabe duda de que tenemos por delante la redacción de una nueva Ley de Educación, sea cual sea la legislatura que sobrevenga.

Seguro que tiene razón Villacañas y hay al menos tres escuelas distintas de pedagogía. Aquí ocurre un poco como con los «economistas», que en su mayor parte continúan en la línea de lo que Marx llamó «espadachines a sueldo del capital», por mucho que se hagan pasar por científicos. Desde luego que hay muchas escuelas en economía, hasta el punto de que, no me cabe duda, la que yo preferiría va perdiendo por goleada, mientras que las escuelas más criminales y más mentirosas saturan las revistas científicas y los medios de comunicación. Me gustaría saber, en el campo de la pedagogía, cuál es la escuela que va perdiendo, porque, a las que van ganando las he sufrido y mucho a lo largo de toda mi vida, primero en los programas infantiles de televisión, después durante mis diez años de docencia en enseñanza secundaria, y después en la Universidad, en especial, en el papel que jugó la «jerga pedagógica» del informe Tuning[10] que marcó las pautas de las reformas del llamado Plan Bolonia, cuando se hizo pasar lo que en realidad fue una reconversión empresarial de la Universidad por una «reforma educativa» que nos iba, por fin, a «enseñar a enseñar» a los profesores.

Seguramente Villacañas es de la escuela que va perdiendo, porque, leyendo su artículo, no puedo más que estar básicamente de acuerdo con él. Sobre todo porque comienza dejando bien claro lo siguiente: «Hay que decirlo alto y claro: el principal problema de la educación en España es la desigualdad social y la drástica reducción de recursos destinados a la

educación pública». Así es. De hecho, lo era ya en los años ochenta, en la década en la que fui profesor de instituto, pese a que desde entonces, las cosas han empeorado mucho. Y pese a ello, por aquel entonces, yo mismo escribía muchos artículos criticando el sistema demencial en el que estaba sumida la enseñanza. No es que echara en falta a los pedagogos, desde luego, pero sí que veía muchos problemas en unos programas delirantemente sobrecargados de contenidos, en un aprendizaje memorístico sin sentido, en una disciplina carcelaria que se imponía a los alumnos como consecuencia de la obligatoriedad de asistir a clase, etc. Ya no lo hago, ya no denuncio estas cosas. ¿Eso significa que he cambiado de opinión? No, es que pienso que los tiempos no están para eso, que la frase de Villacañas antes entrecomillada ha llegado a ser tan grave, que no conviene distraer la atención con ninguna otra cosa. Eso, en primer lugar.

En segundo lugar, porque, además, la experiencia me alerta sobre una jugada del destino que ya he vivido varias veces (siempre con consecuencias catastróficas). Cada vez que se ha planteado una reforma educativa sustancial, se ha comenzado reconociendo la citada frase de Villacañas, seguida siempre de un «pero», tal y como hace el propio Villacañas: pero eso no significa que no sea necesario innovar pedagógicamente, aprender a enseñar, evaluar al profesorado, formar a los docentes, etc. Y luego, invariablemente, nos hemos encontrado con que el «pero» se ponía muy en práctica en seguida y con entusiasmo, mientras la premisa de partida, empeoraba y empeoraba. El resultado ha sido, cada vez más, que, por una vuelta de tuerca del destino, acababa responsabilizándose a la formación del profesorado de la situación misma que se había tomado como premisa irrenunciable. Del «están dinamitando el sistema de enseñanza, pero eso no quiere decir que los

profesores no puedan mejorar», se pasaba al «como los profesores se niegan a mejorar, la enseñanza está siendo dinamitada». Y lo que es más grave aún: aprovechando el revuelo de la formación del profesorado y de la mejora de los métodos educativos, se pone todo patas arriba, y entonces se aprovecha para apretar el cinturón, con una «drástica reducción de recursos a la educación pública», alegando, por añadidura, que todo está patas arriba y que eso demuestra que el sistema no funciona (lo que redundaba siempre en beneficio de la enseñanza privada y concertada).

Así, poco a poco, algunos nos fuimos forjando la idea de que los tecnócratas neoliberales de la educación (que, ciertamente, no son verdaderos pedagogos aunque a veces se disfrazan de eso), cada vez que decidían poner en obra un plan agresivo contra la enseñanza pública, mandaban para disimular, de avanzadilla, a unos especies de tontos útiles, reclutados en el buenrollismo pedagógico. Me agotaría contando cómo, por ejemplo, la brutal reconversión mercantilista a la que se ha sometido a la Universidad, vino precedida de todo un sin fin de apelaciones a un cambio radical en la cultura del aprendizaje. Viendo ahora la salvaje subida de tasas, la desfinanciación estatal de la Universidad, las amenazas para que busquemos financiación privada o nos resignemos a desaparecer, uno se asquea recordando lo que nos contaban las autoridades académicas y los medios de comunicación. Por poner un ejemplo: cuando las masivas protestas contra el Plan Bolonia rompieron la barrera y empezaron a salir en los medios de comunicación, los rectores contraatacaron pidiendo al ministerio más propaganda. Ofrezco como botón de muestra algunas anécdotas a las que ya hemos aludido en este libro: el programa Informe Semanal presentó el Plan Bolonia como una revolución de los métodos educativos que iba a

transformar radicalmente el aspecto de la Universidad. Ya no iba a haber nunca grandes aulas y alumnos tomando apuntes. En las imágenes se veía a unos supuestos alumnos vestido de buzo, haciendo prácticas de oceanografía en un yate, junto a su profesor, en una perfecta «comunidad educativa», felizmente participativa. Los telediarios de TVE1 abrieron con unas clases interactivas en las que los alumnos manejaban mandos a distancia patrocinados por una empresa llamada Educlick[11]. «Con las nuevas reformas de Bolonia», decía una locutora, «algunos alumnos de la Universidad han comenzado en el curso interactuando con un mando a distancia». Con ese mando, al parecer, los estudiantes aprendían a aprender sobre un power point interactivo elaborado por la citada empresa, de tal modo que ya no hacía falta enseñar a enseñar a los profesores, ya que con el software en cuestión se podía incluso prescindir de ellos. Mientras tanto, un vicerrector de la Universidad Complutense ilustró la Universidad a la que nos encaminábamos con la siguiente utopía feliz: «La gente de la universidad parece feliz, como si lo hicieran todo por puro placer. La relación entre alumnos y profesores es de lo más cordial, casi de colegueo. No hay notas, ni exámenes, la gente está aquí porque disfruta con ello. En el edificio hay un salón con una pequeña cocina donde, de vez en cuando, hacen reuniones informales alumnos, profesores y a veces artistas. He solicitado una plaza para dos cursos intensivos de una semana cada uno, estoy ansiosa por empezarlos. Son de 9 a 4 de la tarde. Aunque no asistas a los cursos puedes utilizar los talleres y hay muy buen ambiente»[12].

Por supuesto que estas memeces delirantes, unidas a esta propaganda encubierta de empresas privadas, no tiene nada que ver con la pedagogía, eso no hace falta que me lo digan. De lo que estoy hablando es de un extraño «efecto rebote» que suele

tener el «pero» en cuestión de la frase de Villacañas (lo mismo ocurre con el giro a lo Mariano Fernández Enguita que da el artículo –por otra parte también excelente, como el de Villacañas– de César Rendueles, «Elitismo educativo»[13]). Por muy alto que se haya gritado que la enseñanza pública estaba siendo asfixiada económica e institucionalmente, al final, lo único que siempre quedaba sobre la mesa era que, «de todos modos» había que mejorar sus metodologías docentes. Así se nos hacía picar el anzuelo de los nuevos «retos y desafíos», de la «necesidad de innovación», del cambio radical en la «cultura del aprendizaje», y luego, con el revuelo de la oceanografía, las clases con cocina y los mandos a distancia, nos robaban la casa. Los departamentos universitarios y las cátedras eran las unidades de docencia y de investigación de la Universidad pública. Primero se los ahogó económicamente y se los cubrió de mierda en los medios de comunicación (en lugar de hacer funcionar a la inspección de servicios con arreglo a la Ley), tachándolos de unidades endogámicas y corruptas rígidas e inoperantes. La palabra clave era también de buen rollo: «flexibilizar». Las nuevas unidades que resultaron fueron los «grupos de investigación» que se buscan la vida de la financiación estatal alegando que poseen «fuentes de financiación externa» para sus proyectos, lo que es signo de «calidad» (aunque académicamente no significa nada de nada). A todo esto, la endogamia empresarial no ha resultado tampoco ser menos endogámica que la estatal y no digamos ya la corrupción (esta ya sencillamente ha pasado a otro nivel, no hay más que pensar en los laboratorios farmacéuticos). Y mientras tanto, la burocratización ha aumentado exponencialmente, hasta el punto de que ahora los profesores e investigadores gastan más tiempo y energía en hacer su currículum que en hacer su trabajo.

En suma, ¿por qué siempre que ha avanzado el neoliberalismo en el mundo de la enseñanza lo ha hecho en nombre del enseñar a enseñar y del aprender a aprender? Villacañas, Feito, Enguita y otros «defensores de la pedagogía» dirán con razón que ellos son los primeros que han denunciado esto que he llamado «efecto rebote» (en resumen: que todos los intentos de mejorar la enseñanza pública son utilizados como pruebas de que no funciona y como pretexto para perjudicarla aún más). Y también dirán con razón que es de lo más injusto confundir la pedagogía con toda esa impostura que nos promete «revoluciones en la cultura del aprendizaje» cada vez que quieren colarnos una «reconversión económica». Otra cosa es qué podemos hacer para evitarlo. Y a mí, el «pero» en cuestión del que estamos hablando me parece muy mala táctica. Y el motivo es que, en efecto, sí pienso, además de todo lo dicho, que la pedagogía, en tanto que supuesta ciencia en la que ciertos señores y señoras serían competentes, tiene muy poco que ofrecer. Desde luego que algo se debe aprender leyendo a Freire, Dewey o Apple, pero en mi experiencia vital, lo siento, no lo he comprobado. Quizás me haya pasado como con los economistas, que he tenido siempre la mala suerte de toparme con la misma escuela, la peor, pero en casi cuarenta años, no he visto a un solo pedagogo con poder (porque sin poder he conocido a algunos encantadores y muy inteligentes) que no se limitara, en el mejor de los casos, a hacer desaguizados educativos. Quizás esto quiera decir que, como los economistas, los pedagogos interesantes (que los hay) deban emprender una revolución contra sus peores enemigos, los otros pedagogos. Pero, por el momento, y para evitar confusiones, sería mejor que dejaran a los profesores en paz.

(II) Entre los comentarios de periódico al ya citado artículo de Villacañas (con el que, insisto, estoy básicamente de acuerdo, luego daré alguna muestra de ello), hay uno de un profesor (no tengo ni idea de quién es) que me ha parecido muy exacto, oportuno y sincero:

Como profesor, y sin haber escuchado (todavía) la entrevista con Fernández Liria, debo decir que entiendo el fondo del artículo, y probablemente tiene razón en muchas cosas. Pero también es verdad que en la enseñanza pública en la que trabajo desde hace muchos años los pedagogos (y también los psicólogos, ya dice el artículo que son primos hermanos) llegaron un poco como el caballo de Atila, criticando y denostando todo lo que con la mejor voluntad intentaban muchos buenos profesores, sintiéndose dioses de su lejano Olimpo universitario, creyendo que sus teorías eran ciencias exactas e indiscutibles, que no debían explicarse ni discutirse (ellos no dialogaban con los profesores: simplemente sentaban cátedra) y, además, cargando a los profesores de un arduo trabajo burocrático ininteligible, despegado de la realidad, totalmente improductivo. Y puede ser verdad que las estrategias pedagógicas se «aprenden», pero lo cierto es que los pedagogos han sido en eso muy malos profesores, pues han conseguido que casi todos los profesores odiemos los cursos a los que nos obligan a asistir... Así que, sí, es verdad, desconfiamos de los pedagogos. Somos capaces de criticar muy seriamente el sistema en el que estamos inmersos y de ver sus fallos, pero desconfiamos de los pedagogos.

Esto es una cuestión meramente empírica que he constatado también durante toda mi vida. ¿Por qué los profesores tienen la sensación de que los pedagogos han burocratizado de forma

insoponible su quehacer cotidiano y han destruido su libertad de cátedra? Habría mucho que reflexionar sobre algo que pocas veces se dice: ¿por qué nunca se evaluó el Curso de Adaptación Pedagógica (el famoso CAP) preguntando a los profesores sobre si les había sido útil en algún sentido? Fueron cosa de treinta años de docencia –impartida por pedagogos– sin evaluar (al menos por los profesores que pasaron por él). Y la respuesta es más que obvia: la opinión que el profesorado tenía del CAP no era mala, sino que no podía ser peor. No sé en otros casos, pero, al menos en el mío, los pedagogos no lograban que la gente asistiera a clase más que porque nos exigían firmar en una hoja enseñando el carnet de identidad. Luego nos explicaban como incentivar a los alumnos en las clases y cómo hacer una programación atractiva. Pero nunca se llegó a plantear en serio la evaluación del CAP. Muy al contrario, a priori, se llegó a la conclusión de que si no funcionaba bien, era porque era demasiado corto. Al parecer, lo que los pedagogos no lograban en tres meses (interesar a personas vocacionalmente abiertas a la enseñanza), lo lograrían si la cosa duraba un año o dos. Y así se creó el máster de formación del profesorado, al que algunos nos opusimos frontalmente[14].

Fueron treinta años impartiendo el CAP. ¿Alguien se atrevería, al menos ahora, a hacer una encuesta entre los que lo cursaron? La enseñanza de la pedagogía ¿es la única que no debe ser evaluada entre todas las enseñanzas (que por cierto los pedagogos colaboran en evaluar)? Hubo excepciones, sobre todo, en didáctica de algunas materias (algo por lo que sí que tengo mucho respeto); por ejemplo, en Historia, el Grupo Cronos. Pero, en general, me atrevo a pronosticar que esa encuesta tendría un resultado escandalosamente negativo.

La cosa es muy distinta si la encaras como hace Villacañas cuando afirma lo siguiente: «Podría entender que alguien

defendiera que la mejor manera de que el docente se desarrolle profesionalmente en su enseñanza es dándole completa libertad de cátedra en todos los niveles educativos, para que pueda innovar sobre el currículum e investigar sobre su propia docencia. Este es un argumento pedagógico que estoy dispuesto a apoyar. El saber de la pedagogía no pertenece a las facultades de educación solamente sino que es tesoro común de todos los educadores (también de los que trabajamos en facultades de educación); todos tenemos y aplicamos nuestra pedagogía, lo queramos o no». Pues sí, en efecto, esto es, exactamente lo que yo defendería. Por lo mismo que defendería también que hay muy pocas posibilidades de que tenga ni idea de pedagogía un pedagogo que en su vida ha dado clase más que sobre cómo hay que dar clase. Hay ciencias exactas (como las matemáticas), ciencias difíciles (como la antropología), ciencias improbables (por ejemplo, por su conflictividad política inevitable: es el caso de la economía), y hay ciencias imposibles, sencillamente, porque su objeto de conocimiento está mal planteado. Una ciencia que enseña a enseñar es de este último tipo (algo hablé del asunto en el capítulo 3 de El Plan Bolonia. Habría mucho más que hablar, desde luego. De todos modos, hemos reservado el capítulo siguiente para plantear el problema de la desavenencia entre «filósofos» y «pedagogos». Estos saben de lo que es enseñar. Los otros saben de lo que es el saber que hay que enseñar. Y algunos, como Hegel o Aristóteles, opinan que la única manera de saber enseñar algo es sabiendo ese algo, lo que daría mucho sentido, sin duda, a la didáctica elaborada por profesores, pero no mucho a la pedagogía en general).

¿Quiere esto decir que los profesores no tienen nada que aprender respecto a cómo dar mejor clase? Pues evidentemente, no, como bien apunta Villacañas en el texto que acabamos de citar: la libertad de cátedra es, para empezar, una

maravillosa escuela pedagógica (por eso conviene que no haya demasiados pedagogos tutorizándola). Pero también hay procedimientos de sentido común (y que, sin embargo, quitan parte del trabajo, por lo visto, a los pedagogos, razón por la que suelen barajarlos poco). Por ejemplo, cuando se habla de esa especie de «karma» del buenrollismo actual en pedagogía que es la «formación del profesorado», no suele repararse en una posible medida legal que sería muy barata, muy simple y muy eficaz: obligar a los profesores a asistir a las clases de otros profesores (cada mes, por ejemplo, a uno distinto). O en la Universidad: exigir a los profesores, todos los años, aprobar alguna asignatura con otro profesor (asistiendo a clase, por supuesto). Yo mismo estaría encantado con una medida así, porque estoy rodeado de profesores excelentes a los que pagaría por escuchar y resulta que mis horarios me lo impiden (otras veces, sencillamente, asisto de oyente, y es impresionante el regalo que se me hace, no cobrándome nada por algo tan impagable como es escuchar a una persona que sabe algo facilitando la manera de saberlo tú también).

Hay una cuestión colateral respecto a lo que estamos diciendo, que es ineludible. Si admitimos –Villacañas afirma que está incluso dispuesto a apoyarlo– que la libertad de cátedra es una premisa pedagógica fundamental, la cuestión es en qué medida su tutorización pedagógica no interfiere, dificulta o anega por completo las condiciones de su ejercicio, de tal modo que, al final, tendríamos, precisamente, no más, sino menos pedagogía. Pondré un ejemplo para hacerme entender mejor. En mis años de profesor de secundaria fui un enemigo a ultranza de la absurda acumulación de contenidos propia de las enseñanzas medias y el bachillerato. Me parecía obvio que había ahí una hipertrofia delirante que no dejaba al alumno tiempo ni ganas de entender una palabra, razón por la

cual, finalmente, no le quedaba al pobre otra opción que el aprendizaje memorístico. En Filosofía de 3.º del antiguo BUP (donde no teníamos la espada de Damocles de la selectividad), valiéndome de mi libertad de cátedra (qué tiempos aquellos), explicaba únicamente dos autores a lo largo del curso, logrando así que alguien entendiera algo o, mejor aún, que entendiera lo que significa entender. Al mismo tiempo, luché todo lo que pude para que otras asignaturas redujeran contenidos. Me parecía absurdo que alguien tuviera que saberse los ríos de Australia o que, en matemáticas, fuera necesario saber resolver las más complicadas derivadas o integrales sin que quedara ni un minuto para reflexionar qué es eso del cálculo infinitesimal, es decir, qué es eso de derivar o integrar. Siempre repetía que había que dedicar meses a entender el concepto de derivada y luego, en todo caso, enseñar a resolver algunas sencillitas. No digamos ya con las raíces cuadradas. ¿Se sigue enseñando hoy día a resolverlas? A mí me ponían exámenes con raíces cuadradas que ocupaban toda una página, algo que ahora se resuelve apretando a una tecla en el móvil. ¿No era suficiente con entender lo que es una raíz cuadrada y relacionarla además con el concepto de área, etc.? ¿Era necesaria o eficaz esa gimnasia descerebrada adiestrada en resolver operaciones que no se entienden? Por supuesto que no.

Y sin embargo, hace tiempo que he tenido que cerrar la boca a este respecto. Me he ganado fama de antipedagogo (después de Ricardo Moreno Castillo[15], claro) precisamente por mi defensa a ultranza de los contenidos. ¿A qué viene este viraje? Pues a que un buen día comprobé que cada vez que los profesores ganábamos la batalla frente a la hipertrofia de los contenidos, los pedagogos entendían que era para dejar paso a las metodologías. Y tras las metodologías venían cosas peores y las clases se convertían en tertulias para pasar el rato con

ocurrencias sobre cualquier tema. Y a esto le llamaban, encima, clases prácticas. Luego venían otras cosas más lobotomizadas. Por lo visto, a un profesor llamado Miguel Ángel Santos Guerra le parece una contradicción dejar a un caracol en el patio para luego entrar en clase y estudiar un caracol dibujado en el libro. O también, mandar callar en clase lengua (!); en fin, cosas así. ¿Quiere esto decir que ahora sí definiendo la hipertrofia absurda de contenidos en el bachillerato o la secundaria? Pues claro que no. Pero la intervención de los pedagogos ha hecho que dé la batalla por perdida. Ahora mismo, cuando se habla de que hay demasiados contenidos es imposible hacerte entender. El que haya demasiados contenidos no va en contra de la práctica y las metodologías, como se pretende desde la pedagogía. Va en contra de los contenidos mismos. No hay manera de enseñar nada bien cuando hay que enseñar tantas y tantas cosas. Pero de lo que se trata sigue siendo de enseñar, no de ponerte a jugar o a charlar (y mucho menos a rellenar interminables memorias burocráticas sobre cumplimiento de objetivos, y adquisición de destrezas y competencias). Un contenido bien explicado y bien entendido suele ser un incentivo muy poderoso (así lo pensaba, al menos, Aristóteles, que decía que todos los seres humanos desean por naturaleza saber). En lugar de atender, entonces, a lo de «bien explicado» y «bien entendido», la pedagogía se puso a buscar y buscar maneras de incentivar y motivar el alumno, sin darse cuenta de que, precisamente así, le incentivaban y le motivaban en todo aquello que le separaba del interés teórico, es decir, de la única vía posible que hay hacia el saber. Y así, a la postre, tras mucho jugar y charlar (y burocratizar la labor docente) los contenidos el alumno se los aprende de memoria y ya está (porque entender no ha entendido una palabra). He aquí, pues, que desalentado por la interferencia pedagógica, perdí el interés en

mi heroica batalla contra los contenidos y ahora parezco un dinosaurio de esos supuestamente defensores del aprendizaje memorístico.

Una de las cosas que más me choca cuando escucho a pedagogos (los que empíricamente he escuchado, seguro que habrá otros), es lo poco que contemplan la posibilidad de que el saber mismo, el saber por amor al saber, pueda ser un poderoso incentivo. Casi todas las metodologías que se proponen incentivar al alumno incentivan aquello que le separa del amor al saber, en lugar de incentivarle a saber. Es como si el placer en la teoría no existiera ni pudiera existir. A decir verdad no me extraña en personas que han estudiado la carrera de pedagogía. La única forma de experimentar el placer de la teoría es descubrirte sabiendo algo. Y la pedagogía se ha robado a sí misma esa posibilidad, porque ella no estudia ningún algo, sino solo como se enseña a enseñar algo. Es muy mala idea dejar la enseñanza en manos de expertos que nunca han experimentado el placer del conocimiento.

Las distintas «modas» pedagógicas que han vestido las diferentes reformas educativas, desde el constructivismo de la LOGSE a la educación por competencias actual, no han sido nunca otra cosa que una corteza ideológica. Su aplicación práctica ha sido un desastre que ha conducido, por un lado, a un burocratismo demencial y, por otro, a una degradación progresiva de los contenidos de la enseñanza. Pero la alternativa no es, no, volver al aprendizaje franquista de la lista de los reyes godos. La alternativa pasa por una programación de objetivos y contenidos razonable y, sobre todo, por el respeto a la libertad de cátedra en los términos que marca la ley (es decir, que el profesor se debe atener al currículo, y sin demasiadas fiscalizaciones por cierto). Hay profesores tradicionales que funcionan muy bien y profesores muy

innovadores que todo lo contrario. Lo que sería absurdo es convertir a los tradicionales en innovadores y a los innovadores en tradicionales. Lo mejor es dejarles en paz con su libertad de cátedra (para lo que es imprescindible, sobre todo, que sean funcionarios). Y esto último nos obliga a plantear otras cuestiones. ¿Hay que renunciar a la evaluación del profesorado? ¿A incentivar su carrera docente? Dejo esta cuestión para mejor ocasión, pero adelanto que, en mi opinión es obvio que no. Y que sin embargo esta tarea nunca debería dejarse en manos de ninguna suerte de «expertos en educación», se llamen o no pedagogos. Como tampoco, y por mayor razón aún, el acceso a la función pública docente. Pero la cosa nos llevaría ahora muy lejos.

TRANSFORMEMOS LA PEDAGOGÍA

(Contrarréplica de Luis S. Villacañas)

Fue menos la distancia que la cercanía lo que me llevó a publicar una columna el pasado 13 de abril de 2016 criticando el uso que el profesor Carlos Fernández Liria hacía de términos como «los pedagogos» o «la pedagogía». El objetivo de aquel texto era sugerir que la condena genérica que el autor dirigía hacia todos los pedagogos no era enteramente justa, tampoco efectiva, porque otra pedagogía era posible; y que las ideas que el propio Fernández Liria esgrimía como alternativas eran, de hecho, argumentos pedagógicos en sí mismos, hasta el punto de que planteamientos similares fueron y siguen siendo defendidos por aproximaciones diferentes a las que imperan en la

actualidad. De ahí que mi texto se esforzara por reformular las tesis y propuestas de Fernández Liria, no como tesis y propuestas «anti-pedagógicas» sino como argumentos pedagógicos de pleno derecho.

La misma cercanía me anima ahora a seguir escribiendo. De hecho, en su respuesta doble a mi texto, Fernández Liria también se mostró medianamente receptivo a mis argumentos. Sin embargo, la frase con la que cerró la primera parte de su réplica reflejó que no por ello había reconsiderado su apuesta: «Quizá los pedagogos interesantes (que los hay) deban emprender una revolución contra sus peores enemigos, los otros pedagogos. Pero, por el momento, y para evitar confusiones, sería mejor que dejaran a los profesores en paz». No suelo incluir detalles personales en mis textos, pero la afirmación de Fernández Liria es tan rotunda que tiene consecuencias inevitables sobre mi persona. Pues, para dejar en paz al profesorado —tal y como él propone— yo mismo tendría que abandonar los proyectos de colaboración que a duras penas mantengo con los maestros de dos centros públicos de Primaria, instalados en dos de los barrios más desfavorecidos de mi ciudad. Espero que Fernández Liria comprenda que lo haré solo cuando los profesores con los que colaboro me lo pidan.

En cualquier caso, no sé a qué tipo de revolución pretende animar Fernández Liria si a la vez reclama que los pedagogos interesantes dejen en paz al profesorado. ¿De qué otra manera podría cambiarse la correlación de fuerzas dentro de la pedagogía si no es estableciendo contacto con centros de Primaria, Secundaria y universitaria? Por esto y por otras razones, considero que la apuesta estratégica de Fernández Liria (su frase plantea una política de alianzas) es equivocada e ineficaz. Porque desestima que pedagogos interesantes puedan

ayudar a transformar la realidad educativa en un sentido adecuado. Y porque, a la postre, reclamar que los pedagogos (buenos y malos) dejen en paz al profesorado no soluciona nada. Es como si una víctima reclamara piedad al palo que aferra el sujeto que le está golpeando. Puede que malos pedagogos se hayan ofrecido como arma, llenando de conceptos vacíos reformas educativas que no eran sino recortes encubiertos y convirtiendo la planificación del curso (que podría ser un ejercicio creativo sobre el diseño y el desarrollo del currículum) en un acto farragoso y burocrático. Pero detrás de ellos, quien golpea es el neoliberalismo. Y si se le retira la mala pedagogía, el neoliberalismo cogerá otra cosa (por ejemplo, a filósofos del tipo de José Antonio Marina).

De hecho, en su mayoría –y esto lo menciona el propio Fernández Liria–, las ideas que se han usado para justificar las diversas reformas educativas han sido reconversiones del pensamiento empresarial, que con el tiempo han acabado naturalizándose en conceptos pedagógicos. Incluso las llamadas competencias, que parecían más enfocadas hacia el proceso educativo que hacia los objetivos, participan de un esquema en el que al alumnado no se le pretende dar más que retazos de conocimiento y know-how (listados infinitos de contenidos, listados infinitos de competencias) pero ningún armazón conceptual desde el que poder ordenar, entender y valorar dichos saberes y aptitudes. De este modo, el horizonte de sentido de la educación tanto como en la vida adulta se establece únicamente alrededor de las necesidades puntuales y esporádicas del capitalismo.

Además de equivocada desde un punto de vista estratégico, creo que la apuesta de Fernández Liria es teóricamente insolvente y por eso mismo contradictoria con otras afirmaciones esenciales que desarrolla en su respuesta. La

solución no está en separar a los pedagogos y al profesorado, en lograr que unos dejen en paz a los otros y viceversa, sino en defender que no puede haber separación entre ellos. Lo dije en mi anterior artículo: «El saber de la pedagogía no pertenece a las facultades de Educación solamente sino que es tesoro común de todos los educadores (también de los que trabajamos en facultades de educación)». Esa es la principal razón por la que las ideas de Fernández Liria no pueden dejar de ser de naturaleza pedagógica. Hay que lograr que el profesorado tome consciencia y profundice en su saber pedagógico y no admita la división de trabajo según la cual unos (los pedagogos, desde las universidades) ponen la teoría y otros (los profesores, desde los centros de primaria y secundaria) ponen la práctica. Esta separación es epistemológicamente falsa y sus efectos son nefastos para toda comunidad educativa. A los pedagogos, se les debería empujar a relacionarse con los centros educativos de forma directa en vez de hacerlo solamente a través de la jerga que, con cada nueva ley educativa, logra colarse en el BOE. Al profesorado, se le debería facilitar las condiciones para que, si lo desea –y me consta que muchos profesores lo desean–, pueda profundizar en su reflexión pedagógica, también en contacto con la universidad.

Denunciar que la separación entre los pedagogos y el profesorado es conceptualmente falsa, dañina y que debe ser evitada (como la que separa a la gente corriente de los representantes políticos) es la única estrategia adecuada para combatir los efectos del neoliberalismo en educación. Creo que todo lo que no sea esta opción implicará, sencillamente, esperar a que el neoliberalismo elija su próxima arma entre nosotros. Por eso lamento que Fernández Liria opte por insistir en su separación; incluso establece una división ulterior entre didactas y pedagogos, mediante la cual los primeros merecen su

respeto pero los segundos, no. En parte me alegro, porque yo pertenezco a un departamento de didáctica (de lengua y literatura). Pero justo por ello sé que entre didactas también hay de todo, profesionales interesantes y algunos que no lo son tanto (y una de las causas más frecuentes del segundo caso, a mi parecer, tiene que ver con el desinterés por ir más allá de su disciplina y pensar las realidades donde su enseñanza se integra: el alumno, el aula y la sociedad; es decir, con una carencia de reflexión pedagógica).

La conveniencia de que pedagogos y docentes, docentes y pedagogos, colaboren en pie de igualdad a través de iniciativas conjuntas de innovación e investigación educativa no solo guía mi propia práctica (como docente, didacta y pedagogo) sino que fue algo propuesto hace más de cuarenta años, en el Reino Unido, por el paradigma del «maestro como investigador» de Lawrence Stenhouse –pedagogo–. Para él, la pedagogía era lo que debía resultar de la reflexión sistemática que los docentes desarrollaran sobre su propia enseñanza. Este modelo tomó impulso durante los años setenta y después fue derrotado. Y no por cualquiera: fue derrotado por el mismo gobierno que derrotó a los sindicatos mineros. Con todo, sigue vigente en círculos minoritarios a un nivel internacional y no quisiera terminar este texto sin destacar su sintonía con al menos dos de las propuestas que realizó Fernández Liria en sus dos artículos: sobre la libertad de cátedra y la enseñanza de contenidos.

Primero, el esquema del maestro como investigador demanda plena libertad de cátedra para el profesorado como condición de posibilidad de que este pudiese desarrollar su dimensión investigadora y reflexiva. Solo así podrá tomar decisiones acerca del currículum y experimentar con hipótesis de innovación que asuman la forma de estrategias de

enseñanza. Precisamente –y en segundo lugar– una de las estrategias que más favorece este modelo es la de lograr que el alumnado experimente qué significa ser científico, artista, poeta, o filósofo, dentro de las diferentes asignaturas. No se trata, pues, de asumir una lista de contenidos inconexos, ni tampoco de desarrollar solamente competencias ajenas al núcleo interno de las materias. Antes bien, se busca que el alumnado asuma los contenidos esenciales de cada asignatura a través de las epistemologías propias de las disciplinas que representan: en Historia, pensar y actuar como historiadores; en Filosofía, como filósofos –creo que el propio Kant dijo algo similar: «No filosofía, sino a filosofar es lo que enseñan mis clases»–; en Biología, como biólogos; en Literatura, como novelistas, poetas...

Si bien los ecos del paradigma del maestro como investigador llegaron a España (léase el Documento de Carboneras de 1987), también fueron derrotados. Este modelo perdura hoy, sin embargo, como una oportunidad para transformar y democratizar la comunidad educativa a través de las mismas líneas de acción que deberían guiar la transformación y democratización de nuestra sociedad.

COMENTARIOS FINALES

Respecto a lo planteado en esta polémica, los autores de este libro queríamos hacer algunas apostillas, a las que, sin duda, el profesor Villacañas podrá responder a su vez. En primer lugar, aclarar un malentendido que recorre toda esta conversación. Cuando en su primer artículo Villacañas dice que

alcanza a adivinar que a la condena total a la pedagogía «subyace la idea de que aquello que explica y sobre lo que interviene la pedagogía puede y debería explicarse solamente desde la sociología y, más aún, desde aquellas variables a las que tiene fácil acceso la política», se equivoca en el diagnóstico. El problema está, precisamente, en que la pedagogía sea una disciplina, como dice a continuación, «que se nutre de dos ciencias: la sociología y la psicología». Podemos explicar en qué consiste el núcleo del problema valiéndonos de un texto de Hannah Arendt en el que lo plantea clarísimamente:

Las ciencias sociales, comparativamente nuevas, que con tanta rapidez pasaron a ser a la historia lo que la tecnología resultó ser a la física [...] también prescriben [...] condiciones para el comportamiento humano, así como la física prescribe condiciones para los procesos naturales. Si su vocabulario es repulsivo y su esperanza de cerrar la brecha entre nuestro dominio científico de la naturaleza y nuestra deplorada impotencia para «gestionar» los asuntos humanos, a través de una ciencia de ingeniería de las relaciones humanas, suena aterradora, es solo porque han decidido tratar al hombre como un ser absolutamente natural cuyo proceso de vida puede manipularse del mismo modo que todos los demás procesos[16].

Lo que dice este texto es perfectamente aplicable a la pedagogía, y más todavía cuando esta pretende legitimarse presentándose como ciencia (al menos Villacañas es lo suficientemente cauto para llamarla prudentemente «disciplina»). Realmente cabría preguntarse si la pedagogía, institucionalizada como disciplina autónoma a partir de la creación de las facultades de Educación[17], no es, en sí misma, un subproducto de la necesidad del capitalismo de gestionar

industrialmente la escolarización masiva de la población. No se trata de tener que elegir «entre lo metodológico y lo sociológico» como se dice más adelante, lo que al final siempre se traduce en elegir entre una suerte de conductismo más o menos velado y un sociologismo reduccionista, ni de combatir en los dos frentes, como propone, porque eso es ya regalar el campo de batalla al enemigo. Se trata de cambiar el campo de batalla, si es que se puede decir así. En capítulos anteriores de este libro hemos levantado sospechas sobre la propia científicidad que quepa atribuir tanto a la sociología como a la psicología, que se muestran más bien como técnicas sistematizadas de control social. Esto hace que las pretensiones progresistas y de transformación social, que el propio Villacañas parece albergar, acaben siempre por servir a la «destrucción creadora» capitalista. Algo de eso hemos señalado al final del capítulo III, al comentar unas citas de W. Lippmann, a partir de las que cobra todo su sentido eso que hemos llamado «fetichismo de la innovación» (del que nuestro interlocutor tampoco parece estar libre).

Lo que estamos planteando es una crítica radical de la pedagogía por ser una disciplina estructuralmente maltrecha, engolfada en un formalismo desprendido de cualquier contenido concreto. No es que haya nada que objetar, de entrada, a una disciplina que se proponga estudiar el proceso educativo y las implicaciones y problemas de la enseñanza y del aprendizaje. La objeción se presenta cuando esa disciplina tiene pretensiones de convertirse en una ciencia que acota categorialmente un objeto de estudio. Eso, ya lo apuntaba Carlos Fernández Liria en su respuesta: es una ciencia imposible. Y es muy insensato poner algo tan importante como la educación y la instrucción de los jóvenes en manos de una ciencia imposible porque de ahí solo salen teorías imposibles

muy dañinas en el terreno práctico. Por eso, no es tanto «que malos pedagogos se hayan ofrecido como arma», que también, sino que la propia pedagogía, en sus pretensiones científicas, es un arma en sí misma contra el conocimiento.

Dice Villacañas que «hay que lograr que el profesorado tome consciencia y profundice en su saber pedagógico y no admita la división de trabajo según la cual unos (los pedagogos, desde las universidades) ponen la teoría y otros (los profesores, desde los centros de primaria y secundaria) ponen la práctica. Esta separación es epistemológicamente falsa y sus efectos son nefastos para toda comunidad educativa». En primer lugar, el profesorado, en general, es ya bastante consciente y suele profundizar en su saber pedagógico, más que nada porque en eso consiste su oficio. La separación epistemológicamente falsa es la que se promueve desde la pedagogía, según la cual se puede enseñar a enseñar sin ser especialista en los contenidos en cuestión. Lo que es epistemológicamente falso es que, efectivamente, un profesor, en su propio enseñar, no sea, al mismo tiempo, el sujeto de la propia reflexión y reconstrucción del conocimiento.

Para ello, solo hay que recordar un poco el mito de la caverna. Los profesores de Filosofía no podemos asumir que el problema consiste en que unos, los pedagogos, ponen la teoría, y nosotros, la ponemos en práctica, porque aquí se esconde una presunción muy peligrosa. Y la solución no es, por supuesto, empujar a los pedagogos a «relacionarse con los centros educativos de forma directa en vez de hacerlo solamente a través de la jerga que, con cada nueva ley educativa, logra colarse en el BOE». Los pedagogos tampoco son víctimas de la jerga educativa: son el canal de esa jerga y no se les cuela en el BOE de forma accidental. Como hemos dejado claro, la cuestión radica en que su función viene perfectamente definida

por organismos como la CEOE. Quizá sería una proposición sensata por parte de algunos pedagogos, no que reivindicquen un papel más directo en la escuela (más directo no puede ser) sino que se propongan un ejercicio de reflexión sobre el papel que se les ha adjudicado y que desempeñan de facto, de forma que se pudieran oponer frontalmente a las directivas que emanan de las diferentes administraciones nacionales y transnacionales y que parece que luego «se cuelan en el BOE».

En cuanto a la afirmación condescendiente de que muchos profesores desean profundizar en su reflexión pedagógica, ¿qué se piensa que hacemos cuando impartimos clase o cuando trabajamos en casa sobre las mismas? ¿Qué hacen los profesores de Filosofía que vienen denunciando la reconversión ideológica por parte de los diferentes gobiernos, empezando por los socialistas, de sus materias? ¿Es que no se ha denunciado que Educación para la ciudadanía tiene un objetivo ideológico? ¿Que su cambio por «valores éticos» teñidos de Europa, Europa y más Europa asimilada mediante la «inteligencia emocional» es igual de ideológico? ¿Y la inclusión de contenidos de «emprendimiento y ética de la empresa» en la materia de Filosofía? ¿No se ha denunciado el papel pervertido y manipulador que se adjudica a los profesores de estas materias? ¿No son estas reflexiones pedagógicas? ¿O es que se las considera insuficientes mientras no comiencen por admitir la necesidad de alguna metodología innovadora?

¿Y qué decir de ese «necesario contacto con la Universidad» al que alude Villacañas? El hecho es que el profesorado de infantil, primaria y secundaria no dispone de una parte de su horario y de su salario para las «horas de investigación». Desde luego, con los recortes en los programas de acción social en todas las CCAA no disponen de ayudas económicas para profundizar en su especialidad. ¿O es que lo que proponen es

que se profundice, una vez más, en esa «teoría de la educación» de la que supuestamente carece el profesorado? Ya hemos mencionado en un capítulo anterior que la única posibilidad que se dejó a los profesores en Castilla-La Mancha fue hacer uso de ese programa únicamente para realizar el segundo ciclo de Ciencias de la Educación o la especialización en Psicopedagogía. Se acusó entonces, como siempre, al profesorado de no querer formarse, cuando se comprobó que era un número muy limitado de profesionales el que se decidió a hacer uso de esa opción, lo que llevó a la cancelación definitiva del programa. No se les ocurrió volver a financiar la matrícula en estudios superiores como el DEA y el Doctorado, algo que, en cambio, sí que era muy ampliamente demandado por el profesorado. Son este tipo de cosas las que han abierto un cisma entre profesores y pedagogos, de modo que algunos han acabado, en efecto, por perder la paciencia.

Sigue siendo un esfuerzo muy obstinado el de afirmar que la separación entre pedagogos y profesores es conceptualmente falsa. Basta con recordar que el profesor posee determinada sabiduría (su especialidad), que es capaz de enseñar con el rigor disciplinar que la materia requiere, y el pedagogo no, para entender que no son lo mismo. Y, desde luego, no se puede pedir al profesorado que se deje inundar de pedagogía y que colabore voluntariamente en la devaluación de su profesión para poner freno al ataque del neoliberalismo, teniendo en cuenta que entre los agentes de este último están, tengan mayor o menor conciencia de ello, los propios pedagogos. En cuanto a la advertencia de que el neoliberalismo pueda valerse de una nueva arma contra la escuela, sería más sensato hacer un poco de autocrítica y admitir que, mediante la función que desempeñan, insistimos, diseñada por determinados

organismos, los pedagogos ya están contribuyendo a su destrucción.

Para concluir con estas consideraciones queremos insistir en que el problema de la educación y de la instrucción es, en sí mismo, un problema filosófico. La pregunta de fondo «¿qué es una persona educada?» es una pregunta filosófica. Desde luego, para responderla hace falta incorporar los saberes y conclusiones de otras muchas disciplinas, pero esa elaboración teórica acerca de la educación es esencialmente filosófica. Naturalmente que habrá que tener en cuenta lo que tengan que decir los sociólogos de la educación, los psicólogos de la educación, los historiadores de la educación, etc., pero hay que tener muy claro que se trata de sociólogos, psicólogos e historiadores (que centran, desde su propia perspectiva disciplinar, su objeto de estudio en la educación) no de pedagogos. Por último, si sacamos las consecuencias del paradigma del profesor como investigador que defiende Villacañas, resulta que los pedagogos, en su calidad de «expertos», son perfectamente innecesarios y superfluos. Si para Stenhouse «la pedagogía era lo que debía resultar de la reflexión sistemática que los docentes desarrollaran sobre su propia enseñanza» entonces, los únicos pedagogos posibles son los docentes mismos. Y lo son por estar inmersos en el contexto mismo donde se produce el acto de enseñar y precisamente por no separar la forma de enseñar del contenido a transmitir. Es muy difícil que el alumno piense y actúe como historiador, biólogo, físico o filósofo si antes no se le ha enseñado (con un profesor, sí, hablando y hablando, por lo menos al principio) algo de Historia, Biología, Física o Filosofía. Nos tememos que incluso Kant, a pesar de su afirmación (por cierto citada hasta la náusea), no tuvo más

remedio que enseñar algo de Filosofía antes de que sus alumnos se pusieran a filosofar[18].

[1] Luis S. Villacañas de Castro es doctor en Filosofía y profesor de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Agradecemos al profesor Villacañas la cortesía de la que ha hecho gala al permitirnos reproducir sus artículos en este libro.

[2] Algo con lo que estarán de acuerdo hasta sus miembros. Solo hay que ver la falta de regulación de la labor de los educadores sociales, que son considerados para unas cosas personal docente y para otras, personal de administración de servicios, a discreción de la dirección.

[3] <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=ES)>.

[4] Seminario sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza, Consejo Escolar del Estado/MEC, 1987, pp. 131-137 (se puede descargar el pdf en <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/seminario-sobre-el-proyecto-para-la-reforma-de-la-ensenanza/ensenanza/14315>>).

[5] También en La educación que necesitamos (cit.) encontramos el siguiente párrafo: «Una visión amplia de la participación ciudadana en educación implica que el barrio, el pueblo, las instituciones, etc. forman parte del proceso educativo y se deben abrir canales de participación ciudadana en este ámbito. La educación, la comunidad educativa y la política educativa son mucho más amplias, respectivamente, que la educación escolar, la comunidad escolar y la política escolar. La sociedad civil es una realidad sumamente heterogénea y compleja, formada por un amplio mosaico de organizaciones no gubernamentales (ONG) y de la sociedad civil (OSC), en la que se expresan múltiples visiones, intereses y

conflictos que requieren la participación democrática y el desarrollo de estructuras donde se involucre el entorno cercano a los centros educativos» (pp. 81-82). Aunque suene muy bien, hay que preguntarse si no se estará confundiendo la participación democrática con los modelos de gestión empresarial participativa (otro modo de introducir la confusión entre democracia política y corporativismo) y si no se estará, al mismo tiempo, eliminando la distancia y separación que el espacio escolar debe mantener respecto de su entorno para cumplir con su función. Compárese con lo que decía M. Domingo: «El empeño ha estibado, desde el primer momento de la República, en que las escuelas que se pusieran en pie fueran lo que deben ser. [...] No una isla perdida en el pueblo, sino el centro de cultura que, influyendo en la vida civil y apartada de la colectividad local, cumpliera plenamente su función social» (La escuela en la República, cit., p. 12. énfasis nuestro).

[6] Sus artículos implicados pueden leerse en:
<http://www.eldiario.es/contrapoder/defensa_pedagogia_6_504709564.html>

y
<<https://www.cuartopoder.es/tribuna/2016/04/26/transformemos-la-pedagogia-contrarrepublica-fernandez-liria/8505>>.

[7] <<https://www.youtube.com/watch?v=kZMrO3fR9ps>>.

[8] <<http://www.cuartopoder.es/tribuna/2015/11/08/que-programa-queremos-para-educacion/7735>>.

[9] <<https://www.cuartopoder.es/tribuna/2016/04/16/vueltas-la-pedagogia-i/8441>>;

<<https://www.cuartopoder.es/tribuna/2016/04/17/a-vueltas-con-la-pedagogia-y-ii/8447>>.

[10] <<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>>.

[11] <<http://www.educlick.es/>>.

[12] En una presentación de power point que se utilizó en 2004 para explicar a los profesores el proceso de Bolonia se decía que el objetivo final era construir una nueva universidad, en la que una alumna pudiera resumir su vida académica con esas palabras (las cursivas no son nuestras). Esto se consideraba una «utopía posible: la ilusión por el aprendizaje». Cfr. M. Valcárcel, «La preparación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior», Universidad de Córdoba, 2004. Se puede ver el power point en <http://www.preocupat.uji.es/PONENCIAS_SALAMANCA/ponenc6.ppt> (diapositiva 46).

[13]
<<https://espejismosdigitales.wordpress.com/2016/03/18/elitismo-educativo-escuelas-concertadas-y-bilinguismo/>>.

[14] <<http://blogs.publico.es/dominiopublico/416/golpe-de-estado-en-la-academia/>>.

[15]
<<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/02/26/56cf824346163fe7468b45b5.html>>.

[16] H. Arendt, «El concepto de Historia: antiguo y moderno», en Entre el pasado y el futuro, cit., p. 95.

[17] Cosa que en España sucedió, significativamente, a partir del desarrollo de la LOGSE, un ley bastante neoliberal en su concepto y propósitos, como ya hemos visto. Anteriormente la pedagogía era una especialización a partir de los estudios de Filosofía y Letras.

[18] Conviene aquí recordar las palabras de Hegel a este respecto: «Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre

viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etcétera.

Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no solo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no solo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría el mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido.

En segundo lugar, la filosofía contiene los más elevados pensamientos racionales acerca de los objetos esenciales, contiene lo que hay de universal y verdadero en los mismos; es de gran importancia familiarizarse con este contenido y dar cabida en la mente a estos pensamientos. El modo triste de proceder, meramente formal, este buscar y divagar perennes, carentes de contenido, el razonar o especular asistemáticos tienen como consecuencia la vaciedad de contenido, la vaciedad intelectual de las mentes, el que ellas nada puedan», G. W. F. Hegel, Escritos pedagógicos, México, Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 139.

CAPÍTULO IX

Pedagogía y filosofía

No se me ocurre que pudiera ofrecerse en nuestros colegios e institutos una asignatura más útil que aquella que ayudase a los chavales a pensar cómo usamos las palabras y cómo somos usados por ellas. Una asignatura que les diese a conocer la historia de unas cuantas palabras importantes –Verdad, Razón, Ciencia, Belleza, Justicia, Bien, Mal, Dios, Libertad, Progreso, Democracia, Nación, Historia...– y los diversos intereses a que han servido a lo largo de los tiempos. Una asignatura, sí, donde meditar sobre la relación entre la palabra Tiempo y todas las demás palabras. Una asignatura en que examinar cómo esas palabras se abrazan o se enfrentan, cómo esconden o se esconden, cómo devoran otras o son engullidas por otras. Una asignatura donde preguntarse qué tienen que ver el lenguaje, el dinero y la guerra. Una asignatura en que indagar quiénes y por qué eligen las palabras con las que pensamos, las palabras en las que vivimos. Esa asignatura tendría entre sus primeros asuntos el significado del verbo Educar. Se ofrecería en cada curso y en las mejores horas de cada curso, porque ninguna exigiría tanto de profesores y alumnos. Y al acabar el bachillerato, todos tendríamos que seguir estudiándola, porque nunca se nos aprobaría. A una asignatura así, la más urgente, podríamos dar el nombre de aquella otra que el Ministerio de Educación ha decidido arrojar al trastero de cachivaches inútiles. Podríamos llamarla Filosofía.

Juan Mayorga, El País Semanal, 27 de octubre de 2013

LA DESAVENENCIA ENTRE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA

Durante los años de la lucha contra Bolonia, se colgó durante meses un cartel en el hall de la Facultad de Filosofía que decía «Fuera empresas y pedagogos de la Universidad». Aunque la cosa resultara, quizás, innecesariamente ofensiva, se intentaba denunciar con ella la jerga pedagógica que estaba acompañando a la reconversión mercantil de la Universidad.

Pero más allá y ahondando más en el problema, hay que decir que el asunto tenía un trasfondo de gran envergadura académica. Parafraseando un famoso texto de Platón[1], podríamos decir que la desavenencia entre pedagogía y filosofía tiene algo de esencial. La filosofía no es nada sin la convicción de que el saber por el saber, el saber por el amor al saber, es un poderoso incentivo para el ser humano. Y que, en consecuencia, la tarea del profesor no puede ser otra que la de incentivar el amor por el saber. Pero a partir de ciertas ocurrencias sesentayochistas, empezó a desconfiarse de este poderoso resorte pedagógico y comenzaron a buscarse toda suerte de incentivos psicológicos, lúdicos, participativos, emotivos o conductistas para conseguir que la gente se interesara por el saber. Rafael Sánchez Ferlosio escribió en su momento unos magníficos e inolvidables artículos denunciando este ruinoso negocio epistemológico, algunos de los cuales ya hemos citado en el capítulo IV. Citemos otro de sus textos, escrito en 1986:

La execrable jerga pedagógica moderna ha introducido recientemente la horrisona palabra «motivar». Al chico –ya pasaba en mis tiempos, aunque tal vez no hasta el extremo de hoy– no se consigue que le interese el contenido de las asignaturas por sí mismas, o sea el objeto que se le quiere dar a conocer (digamos la formación geológica de la corteza terrestre, con esas mismas costas o montañas a donde está deseando irse a veranear, para retozar por ellas como un borriquito con chándal). Entonces, no para crear en él un interés auténtico por el objeto en sí –interés que en el objeto mismo tendría su único motivo y hallaría su propia recompensa–, sino para remediar esa falta de interés con un sustitutivo que lo estimule a aplicarse, a despecho de su fobia, en el estudio de la asignatura, para obtener a la postre un resultado de conocimiento que solamente una pedagogía ignara o francamente falaz y deshonesto podría pretender equivalente al resultado de conocimiento obtenido a partir de un verdadero interés por el objeto, entonces, digo, se lo somete a la terapia sintomático-behaviourista de crearle o aplicarle, como de costado, alicientes exteriores capaces de «motivarlo» o, con aún más horrisona palabra, «incentivarlo» para que abra algún libro alguna vez[2].

Uno de los más grandes epistemólogos del siglo XX, Gaston Bachelard, planteó el problema de fondo de manera muy contundente, en realidad muy deudora de Platón. No hay continuidad entre los intereses vitales y los intereses de la razón, sino más bien un khorismós, un abismo, que exige, por parte del sujeto que tiene que ingresar en el mundo científico, de una ruptura con el tejido de creencias, opiniones, prejuicios, tópicos e ideologías que le sirven para desenvolverse en la vida. Este es el motivo por el que los griegos anclaron en el ocio y consiguientemente, en el aburrimiento, el resorte del interés

científico. Es solo cuando uno deja de estar implicado en el desenvolverse entre las cosas cuando puede detenerse frente a ellas, asombrarse de su presencia y preguntarse no ya qué hacer con ellas para utilizarlas o defenderse, sino, sencillamente, qué son. Así fue como nació la actitud teórica, que ya no se interesa en la tarea vital de encajar con el mundo, sino que se pregunta en qué consiste el mundo. Más allá de ese encajar con las cosas del mundo al que llamamos vivir, se descubrió entonces algo a lo que llamamos razón capaz de situar al ser humano frente a la verdad, la justicia o la belleza.

Como es sabido, Platón pensó este abismo separando ciencia y opinión. Podemos pensar esa «ruptura», ese «corte», ese «cambio de plano», con distintas metáforas o recursos teóricos, pero, no se puede renunciar a plantearlo, porque, de lo contrario, se pierde el sentido mismo de lo que significa la actitud teórica frente a las cosas y, entonces, ocurre que, en efecto, la empresa de «saber por saber», de saber «por amor al saber», por lo que el conocimiento mismo tiene de asombroso y fascinante, puede darse por perdida. En el itinerario que va de la escuela a la Universidad, el alumno estará estudiando durante años y años asignaturas que o bien son ciencias o bien surgen de alguna ciencia. Es muy mal negocio, introducirse en ese terreno habiendo perdido precisamente el sentido teórico que permitió a las ciencias arraigar en la historia de la humanidad. Lo primero que tiene que despertarse en los niños, los adolescentes o los jóvenes, es el asombro por lo que significa el saber. Si no se hace así, nadie puede extrañarse después de que las asignaturas se traduzcan en tediosos adiestramientos para resolver incomprensibles crucigramas técnicos, de tal modo que, finalmente, no haya otro recurso que el aprendizaje memorístico de cosas que ni se entienden ni interesan.

Filósofos y pedagogos suelen abordar el problema de manera absolutamente opuesta. Los filósofos siempre insistirán, de una manera o de otra, en ese khorismós, en ese abismo, en esa ruptura que es capaz de despertar el interés teórico. Los pedagogos, por el contrario, suelen insistir más bien en la manera de lograr que sean los propios intereses vitales los que sean capaces de despertar el interés por aprender. Allí donde los filósofos han pensado un corte, ellos plantean la necesidad de una continuidad. Allí donde Platón (y la historia de la filosofía no es de algún modo más que la herencia de Platón) planteó la oposición entre ciencia y opinión, la pedagogía razona como si se pudiera despertar el interés científico avivando el fuego de la opinión. No es el momento de detenerse aquí en cuestiones demasiado complicadas (que ya han sido abordadas en el parágrafo Instrucción vs. Educación), pero el resultado es que, mientras tanto, la oposición fundamental que salta por los aires es, precisamente, la distinción entre ignorancia y saber. Y finalmente, se termina por pensar algo así como que la verdad surge de la reunión de todos los ignorantes o que la ciencia surgirá de la interminable tertulia de las opiniones. Puede que esto resulte muy sensato (y es, desde luego, intencionadamente demagógico en su matiz «democrático»). Pero es lo contrario de lo que pensamos desde la filosofía. En ¿Para qué servimos los filósofos?, hemos ya intentado explicar por qué y no es el momento ahora de intentar resumir aún más de lo que ya lo hicimos en ese libro. En todo caso, podemos valernos, para hacernos una idea, de la forma en la que presentaba el problema Gaston Bachelard, en un libro que se llamaba significativamente La formación del espíritu científico:

Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse. Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios. Tener acceso a la ciencia es rejuvenecer espiritualmente, es aceptar una mutación brusca que ha de contradecir a un pasado. La ciencia, tanto es su principio como en su necesidad de coronamiento, se opone absolutamente a la opinión. Si en alguna cuestión particular debe legitimar la opinión, lo hace por razones distintas de las que fundamentan la opinión; de manera que la opinión, de derecho, jamás tiene razón. La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar. No es suficiente, por ejemplo, rectificarla en casos particulares, manteniendo, como una especie de moral provisoria, un conocimiento vulgar provisoria. El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente. [...] En la etapa de su evolución en que se encuentra la ciencia contemporánea, el científico se encuentra frente a la necesidad, sin cesar renovada, de renunciar a su propia intelectualidad. Sin esta renuncia explícita, sin este desnudarse de la intuición, sin este abandono de las imágenes favoritas, la búsqueda objetiva no tarda en perder no solo su fecundidad, sino el vector mismo del descubrimiento, el arranque inductivo. Vivir y revivir el instante de objetividad, mantenerse sin cesar al estado naciente de la objetivación, exige un constante esfuerzo de desobjetivación. [...] Una vez realizado bien el psicoanálisis del pragmatismo, quiero saber por saber, no para utilizar[3].

Si se quiere ver expresada una idea parecida desde una muy otra perspectiva, podemos resumir la cosa en este magistral texto de Rafael Sánchez Ferlosio:

La modestia es un rasgo propio de la ciencia, no ya porque el científico se lo proponga, deontológicamente, como una virtud, sino porque, siendo lo más característico de su actividad el mantenerse volcado totalmente hacia el interés por el objeto, tiende a sumirse de manera espontánea, en mayor o menor olvido de sí mismo[4].

En resumen, el psiquismo es, en sí mismo, el mayor obstáculo que nos separa del saber. Y cuanto más juego psíquico hay, menos sitio tiene el saber para arraigar y menos puede germinar el interés teórico.

La idea general de la que se suele partir en pedagogía es totalmente opuesta. Es como si se pensara que no hay manera de aprender nada por su propio interés intrínseco, de tal modo que siempre haya que habilitar una especie de cebo psíquico para morder el anzuelo. Eso de que aprender es divertido, se mutó así en una máxima envenenada: aprovechando que te estás divirtiendo, a ver si logramos enseñarte algo sin que te enteres demasiado de la que te estamos jugando. Tal y como si el saber por sí mismo fuera una amarga medicina que hubiera que enmascarar edulcorada para poder tragarla.

Esta estrategia, considerada desde la filosofía, es esencialmente contraproducente, y si de vez en cuando sale bien será más bien por descuido o por factores imprevistos. Porque lo que se «incentiva» con todo estas «motivaciones» psicológicas y afectivas no es el amor por el saber del alumno, sino, precisamente lo que le separa de él. En la terminología de Bachelard, es como si en lugar de romper con los obstáculos

epistemológicos, el espíritu científico se regodease en endurecerlos y enquistarlos.

Desde el punto de vista de la historia de la filosofía, habría tanto que discutir a este respecto que no parece que este libro sea un marco lo suficientemente amplio (aquí solo pretendemos dejar planteado el problema). A Pascal, cuando tenía ocho años, sus padres le prohibieron estudiar matemáticas porque eran demasiado seductoras y pensaban que eso le distraería del estudio de los clásicos y de las humanidades. Luego se encontraron con que el niño había deducido por su cuenta el sistema euclídeo, no probablemente porque fuera un genio prodigioso, sino porque el muy pícaro, es de temer, había sencillamente desobedecido a sus padres y accedido a escondidas a los libros prohibidos. Los tiempos han cambiado mucho. Pero, por ahora, nos limitaremos a plantear nuestro desacuerdo con algunos tópicos muy elementales que siempre se ponen sobre la mesa para discutir estos temas y que, a nuestro entender, son trampas sofísticas muy perjudiciales.

EXPERTOS QUE ENSEÑAN A ENSEÑAR

El primero de estos tópicos tiene que ver con una supuesta evidencia: el mundo de la escuela está plagado de profesores que saben muchísimo de su materia, pero que no logran conectar con su alumnos porque no saben enseñar. Y es verdad que siempre habrá grandes investigadores muy sabios que no amen la enseñanza y que se nieguen a ejercerla. La figura del buen investigador y mal docente no cesa de blandirse como un argumento incontestable, pero es una falacia: los investigadores

que no aman la enseñanza enseñan mal, sencillamente porque no aman la enseñanza. No es que les falten metodologías de enseñanza, sino porque les interesa la investigación, no la enseñanza. Ningún curso de formación del profesorado les hará cambiar de opinión. Por otro lado, licenciados que nunca han enseñado no saben enseñar, pero no porque les falte teoría pedagógica (o psicopedagógica), sino porque les falta práctica docente. Es posible, quizás, que el acceso a la profesión de profesor, como a la de juez o a la de médico, no debería hacerse sin haber superado un periodo de prácticas seriamente concebido, tutelado, y remunerado. Y por cierto que solo una vez acreditada una formación no básica y generalista, sino avanzada y específica en un campo determinado de conocimiento.

Treinta años de existencia de lo que fuera el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) es una experiencia suficientemente contundente como para echarla en saco roto a la hora de sacar conclusiones. ¿Sirvió de algo la enseñanza de metodologías de enseñanza durante tantos y tantos años? Creemos que no es la opinión de los profesores que lo cursaron. Muchos de ellos, eso sí, valoran muy positivamente las clases tutorizadas que les sirvieron para aprobar el periodo de prácticas. ¿Por qué este fracaso del CAP? No, desde luego, porque fuera muy corto, sino porque es falso que quien no sabe matemáticas pueda enseñar a enseñar matemáticas. Y todavía es más falso que haya un saber que no sea ni física, ni latín, ni geografía, y cuyo contenido sea el enseñar en general para cualquiera de esas disciplinas. Un profesor debe saber captar la atención de los alumnos enseñándoles a amar el conocimiento y para lograrlo no hay otra garantía que su propio amor por el conocimiento. Las matemáticas, la historia o el derecho procesal son apasionantes y la obligación de un profesor es

saber transmitirlo a sus alumnos. Ahora bien su mejor arma, en realidad su única arma, es saber matemáticas, historia o derecho procesal. ¿Saber historia no significa saber enseñar historia? Cualquier docente experimentado diría que la cosa es exactamente al revés: la mejor prueba de que algo que uno creía saber no lo sabe en realidad es que fracasa al enseñarlo. Si no se sabe cómo enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, y la consecuencia es que hay que estudiarlo más y mejor. Estudiar más física, matemáticas o latín, no más pedagogía. Evidentemente, las facultades de Ciencias de la Educación no realizaron este diagnóstico. Señalaron la necesidad de más pedagogía, de incorporar metodologías «innovadoras» para llevar a cabo una «revolución educativa» que ha puesto patas arriba la educación de este país en todos sus niveles.

CLASES PARTICIPATIVAS Y LECCIONES MAGISTRALES

Este tópico sofista que pone como ejemplo a los profesores supuestamente muy sabios que no aman la enseñanza (como si un cursillo pedagógico fuera capaz de cambiar su vocación), suele enlazarse con otro igualmente tendencioso. Se contrapone a los profesores más tradicionales en su forma de dar clase, que optan por las lecciones tendenciosamente llamadas «magistrales» y por la práctica de los apuntes y de los exámenes, a los profesores que tienen una forma más participativa y dialogada de dar clase y de evaluar. Para empezar, se ignora así que, sobre todo en primaria y secundaria

los arquetipos del profesorado no caben en un esquema tan simple, porque luego casi todos los modelos son inevitablemente mixtos (y que inevitablemente, de forma natural, el profesor explica para unos alumnos determinados, en un curso, lo que requiere rodaje, no aplicación de una metodología en particular). En todo caso, juzgar a un profesor porque se acerque más a un extremo que a otro es absurdo porque hay multitud de factores que, se trate del modelo que se trate, pueden convertir la docencia en un éxito o un fracaso. Hay algo, sin embargo, que, sin ser tampoco un criterio infalible, suele dar bastante resultado a la hora de hacer previsiones. Si un profesor o profesora de música o de matemáticas ama la música o las matemáticas y ama también la enseñanza, hay muchas posibilidades de que acierte con la receta adecuada. Existe entonces una garantía razonable de que se esforzará en sacar lo mejor de sí mismo y se preocupará de que la cosa salga lo mejor posible. Y según su carácter, sus habilidades sociales, su paciencia y sus dotes personales de seducción para los alumnos, llevará las clases de un modo más o menos participativo. Lo que no se puede hacer es proponer recetas para «enseñar a enseñar» que parten de la premisa de que, por definición, hay que desconfiar del saber hacer de los profesores y profesoras. Controlar y fiscalizar la libertad de cátedra nunca da buen resultado.

Otro criterio infalible y que se suele pervertir en ese afán de proteger y conducir emotivamente al alumnado es, precisamente, el de confiar en su inteligencia y en su interés por aprender. Esto es, sin lugar a dudas, respetar al alumno en toda su potencialidad. Y es exactamente lo que Sócrates hacía cuando dialogaba con los jóvenes en el ágora.

A veces se proponen modelos de enseñanza muy participativos y lúdicos como si fueran una receta pedagógica

infalible. No se quiere advertir que estos modelos dan resultados muy buenos dependiendo de quién los lleve a la práctica (como ocurre, por otra parte, con cualquier otro modelo). Lo sorprendente de los discursos pedagógicos de este tipo es que siempre se imagina que cualquier inútil para la enseñanza, con tal de proponerse este tipo de metodologías, ya lo haría perfectamente, puesto que se pretende que la receta le ha «enseñado a enseñar»[5]. Esto es una completa estafa sofística. Cualquiera puede entender que si se generalizara esa forma de dar clase, unos lo harían bien, otros mal y otros fatal, exactamente lo mismo que, por ejemplo, en el caso de las lecciones magistrales tan denostadas. El sofisma es inaudito: para condenar las formas más clásicas de enseñanza, siempre se alude a la existencia de profesores inútiles, vagos, ignorantes, que no saben transmitir o que, sencillamente, son unos ignorantes que no tienen nada que transmitir. Inmediatamente, en una especie de salto mortal sofístico, se pasa a considerar que lo malo no son esos profesores, sino el método con el que enseñan. De este modo, se excluye de toda responsabilidad a los tribunales (cada vez más deteriorados en sus garantías) que aprobaron a esos supuestos inútiles. Antes, en referencia a la Universidad, hemos visto un ejemplo de ello con el ejemplo de la funcionarización sin oposición de los PNN en los años setenta. En ese caso, se confundió la lógica sindical con la lógica académica, estabilizando de por vida a todo un ejército de inútiles (con sus obvias excepciones) que han tardado treinta años en jubilarse. Los que hemos sufrido en nuestras propias carnes las consecuencias de este tremendo desaguizado sabemos perfectamente lo absurdo que resulta plantear que todo ello se habría remediado con una adecuada formación del profesorado, porque, esa gente, en verdad, no tenía ningún tipo de remedio.

Mientras tanto, se calumnia y menosprecia a excelentes profesores entregados a su profesión, que hacen las cosas muy bien, pero se les desprestigia porque sus métodos son anticuados, como si lo clásico fuera una moda que hubiera que dejar atrás. Pero lo que no se quiere ver es la siguiente obviedad: se sigan metodologías participativas, lecciones magistrales o cualesquiera otras metodologías, siempre habrá profesores que lo harán fatal y profesores que lo harán fenomenal. Y la mejor manera de conseguir un óptimo de Pareto es dejar a cada cual que haga, sencillamente, lo que mejor sabe hacer o lo que haga menos mal. En resumen, la receta es de lo más sencilla: libertad de cátedra irrestricta. Lo que es una estrategia suicida es obligar a la gente a hacer cosas que no sabe hacer, impedirla hacer lo que sabe hacer bien, o fiscalizar hasta la asfixia lo que está haciendo con una burocracia delirante de fichas, cronogramas y programaciones. Porque, por ejemplo, las habilidades sociales para montar un debate dependen de cosas que no se suelen aprender en un cursillo pedagógico, sino que tienen que ver con rasgos de carácter, temperamento, intereses académicos personales, etc. Siempre habrá gente que en clase organice buenos debates y gente que lo haga fatal. Pero lo que es totalmente contraproducente es poner a una persona que da excelentes lecciones magistrales a organizar debates participativos, lo mismo que lo sería poner al que los organiza excelentemente (entre otras cosas porque le gusta y es su propia forma de dar clase) a impartir lecciones magistrales que no le interesan y que, a lo mejor, le salen fatal. Efectivamente, es posible dar una clase magistral, utilizar en un momento el trabajo cooperativo e, incluso, si se da coherente y razonablemente una materia en otro idioma, se puede utilizar la metodología CLIL[6]. Pero, en cualquier caso, es el profesor el que, dado

que sabe de su materia, es capaz, sin necesidad de ser un experto en cualquiera de esas metodologías de nombre rimbombante, de adaptar de forma natural lo que hace en el aula porque conoce perfectamente su materia y sabe lo que es necesario enseñar.

LA CRUZADA CONTRA LA FILOSOFÍA

Para las tesis que intentamos defender aquí, no corren buenos tiempos. Algunos dirán que es por casualidad, pero el caso es que al mismo tiempo que las ideologías pedagógicas penetran cada vez en la gobernanza del mundo de la enseñanza, la filosofía se va mostrando en retirada.

En verdad, la mano invisible de los tiempos que corren no perdona a la Filosofía. Los planes del ex ministro Wert, que ya han empezado a hacerse realidad, han herido de muerte la enseñanza de la filosofía en la secundaria y el bachillerato. Las facultades de Filosofía hemos perdido así, la principal salida profesional de nuestra carrera, dejando a nuestros profesores de secundaria en la tesitura de tener que conformarse con explicar Valores éticos (normalmente, además, en inglés) a niños que no desean sacar sobresaliente en religión. Pese a este desastre, la matrícula (de precio disparatado, como todas) en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, se ha mantenido estos años, porque, aunque parezca imposible, sigue habiendo muchos alumnos que estudian por amor al saber, intentando investigar las razones por las que el ser humano, en muchas ocasiones, es capaz de poner por encima de la vida aquello por lo que merece la pena estar vivo,

algo que en filosofía se suele llamar dignidad (y se suele contraponer a precio). Este milagro tan improbable y contra natura se produce todos los días en nuestra Facultad, y debería ser reverenciado con respeto y admiración.

Todo lo contrario de lo que se viene haciendo. Un acontecimiento reciente puede dar idea de la gravedad de la pendiente por la que nos deslizamos. A finales del curso 2015/2016, el rectorado de la Universidad Complutense de Madrid, propuso integrar (o disolver) la Facultad de Filosofía como un departamento de una macrofacultad más amplia. Se trataba (en estos momentos aún no sabemos en qué se traducirá finalmente el proyecto) de una idea perversa increíblemente inoportuna, con la que un equipo de gobierno pretendidamente progresista daba continuidad a la barbarie neoliberal de la LOMCE de Wert, suprimiendo la Facultad de Filosofía en el momento en que esta materia está siendo más maltratada en la enseñanza secundaria. Si esta conjunción de fatalidades ha salido por casualidad, hay que decir que ni la Santa Inquisición lo habría ideado mejor.

Todo esto, se nos dijo desde el rectorado, tiene que ver con un plan de reestructuración de centros[7] que no busca otra cosa que volver más «eficiente» la administración de la Universidad Complutense. Supongamos que es cierto (lo que ya se ha discutido y mucho en diversos artículos). Si es así, habría que pedir al rector Carlos Andradas que rectifique de inmediato, porque la Facultad de Filosofía no solo no es ineficiente sino que, desde cierto punto de vista, ha sido la facultad más eficiente de todas. Otra cosa es que, con ciertos baremos y rankings mercantilistas, no se quiera o no se pueda contabilizar esta eficiencia que, en verdad, hay que considerar sorprendente, gigantesca e inesperada.

Porque, en efecto, hace ya mucho tiempo que, en los proyectos de investigación y, en general, en las evaluaciones externas de la Universidad, se valora la eficiencia midiendo lo que se llama «transferencia de conocimiento a la sociedad». Pues bien, no parece que ninguna facultad o escuela, por muchas patentes que haya registrado, pueda compararse ni por asomo a lo que ha representado, desde el año 2000 (el año del Informe Bricall), la Facultad de Filosofía en orden a transferencia de productos (que habría que calificar más bien de «impacto social», aunque no, evidentemente, en los términos de adaptabilidad de los alumnos al mercado que la OCDE exige en sus documentos). Para empezar, el protagonismo de las facultades de Filosofía (y en especial en la Universidad Complutense) en la lucha contra lo que sería al final Bolonia, fue, durante diez años, apabullante. Allí se encerraron los alumnos y alumnas en el año 2000, durante noches y noches en las que tradujeron y estudiaron las ponencias sobre educación de la OMC que inspiraban el Informe Bricall, produciendo innumerables documentos explicativos que luego llegaron a la sociedad y levantaron la voz de alarma. Allí se encerraron los estudiantes, durante todos los años de lucha contra el Plan Bolonia, para organizar lo que fueron movilizaciones sociales de millares y millares de ciudadanos en todo el país. Allí nació Profesores por el Conocimiento[8], un colectivo que logró poner de acuerdo a decenas de juntas de facultad en la lucha contra la mercantilización de la Universidad. Allí se celebraron gran parte de los debates con el entonces rector Carlos Berzosa, con los entonces aún vicerrectores José Carrillo y Carlos Andradás, y con el que entonces fuera presidente de la Conferencia de Rectores, el que luego sería el ministro Ángel Gabilondo. ¿Es todo esto poca «transferencia de conocimiento a la sociedad», poco «impacto»? ¿La movilización de centenares

de miles de ciudadanos en la lucha y la reflexión sobre la Universidad no ha de ser contabilizada en la evaluación de la eficiencia de las facultades? ¿O es que –tal y como, también, por cierto, la Facultad de Filosofía no paró de denunciar– ya solo se consideran eficientes las patentes de interés para las empresas privadas que esperan montar sus plantillas de trabajo con becarios a los que, dicho sea de paso, paga el Estado, es decir, la sociedad civil? ¿La ANECA[9] no tendría que pensar un poco sobre este asunto? La Universidad no solo transfiere a la sociedad patentes jugosas desde un punto de vista mercantil. También transfiere reflexión, crítica y pensamiento. Lamentablemente, estas son las características de un ciudadano poco flexible para la explotación según las exigencias del mercado laboral bajo las condiciones del capitalismo global.

Por otra parte, parece difícil negar que desde la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense (y de Políticas, por supuesto) se ha hecho a la sociedad una «transferencia» que ya ha cambiado (a algunos les parecerá que para bien o para mal) la sociedad española más que todas las patentes que se puedan apilar en el resto del campus universitario. La irrupción de una nueva fuerza política como Podemos, tiene mucho que ver con la transferencia a la sociedad. En esta formación hay muchos diputados y cargos internos egresados de Filosofía que lucharon contra el Informe Bricall, el Plan Bolonia y en Juventud Sin Futuro. Evidentemente, este tipo de «impacto social» no ha sido bienvenido por las élites económicas de este país. Pero, todo esto, ¿no debe ser considerado «eficiente»? ¿No debe ser considerado «transferencia a la sociedad»?

¿Podría patentarse la manera en la que se ha dado una patada en el tablero político de este país y se ha cambiado por completo la manera de hacer política? ¿Hay una patente que pueda explicar por qué Pedro Sánchez empezó a ir en mangas

de camisa y por qué hasta en el Partido Popular se empezaron a adoptar modales de «perroflauta»? Esa patente a la que ya hemos aludido más atrás, destinada a teñir los anos de rosa (sin duda, de gran interés empresarial en la industria del porno) ¿debe ser considerada un gran éxito de eficiencia en el plano de la «transferencia de conocimiento a la sociedad» en comparación con cambiar el mapa político de este país? ¿O es que es al revés, que la Universidad Complutense, en obediente aplicación de las políticas europeas y de la OCDE, decidió castigar a su Facultad de Filosofía por lo excesivamente eficiente que ha sido en estas dos últimas décadas? ¿Es una venganza o un escarmiento?

La Facultad de Filosofía tiene un cometido imprescindible en la ciudad universitaria: recordar en todo momento a los «estudios superiores» lo que significa que un estudio sea un estudio superior. Es decir, explicar, en suma, lo que significa la palabra teoría, la palabra verdad, la palabra justicia o la palabra belleza. Recordar en todo momento que, como decía Humboldt, en los estudios secundarios, los profesores se deben a los alumnos (y así debe ser). Pero que, en los estudios superiores, profesores y alumnos se deben, ambos dos, a la ciencia, y en definitiva, a la verdad. Y eso por encima de cualquier consideración mercantil. Si perdemos esa referencia a la verdad, la justicia o la belleza, destruimos, sencillamente, la brújula de lo que debe ser una Universidad. Y es una locura emprender un proceso de reformas sin la brújula del conocimiento o simplemente guiándonos por el norte del máximo e inmediato rendimiento económico, lo que, evidentemente, llevaría a ahorrar costos eliminando facultades poco atractivas mercantilmente. Sin brújula y a la deriva, todos sabemos demasiado bien, desde el año 2000, hacia donde nos lleva la corriente.

EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA EN EL MUNDO DE LA ENSEÑANZA

Pero el tema es mucho más amplio y de más hondo calado. La posible supresión de las facultades de Filosofía y su incorporación en unas unidades más amplias y funcionales abrigadas bajo el paraguas de las Humanidades es una tendencia general que acompaña a la desarticulación de las asignaturas de filosofía en la enseñanza secundaria. Como venimos señalando, no es en absoluto casual que según se ha ido retirando la filosofía haya ido ganando terreno la pedagogía. En verdad, ambas disciplinas, se disputan el mismo lugar en el mundo de la enseñanza, si bien sus objetivos y su concepción de la tarea son completamente distintas. Hemos comenzado este capítulo con una reflexión al respecto.

La filosofía debería tener como tarea fundamental que no se olvidara en ningún momento del itinerario educativo (y, sobre todo, en secundaria y los estudios superiores) que el saber es en sí mismo, por una parte, el más irrenunciable de los incentivos y, por otra, que es un derecho y no algo así como un posible servicio que se pueda consumir.

El prestigio del que en otros tiempos gozaron los maestros de escuela (pongamos por caso el maestro de la película *La hija de Ryan* o el maestro de *La lengua de las mariposas*) no tenía nada que ver con un aparato disciplinario que vigilara y castigara a los pobres alumnos desde una posición de autoridad protototalitaria. Nadie duda de que el autoritarismo y el abuso jerárquico son un peligro escolar frecuente. Pero, una vez más,

deberíamos haber aprendido, en esos casos, a combatir el autoritarismo y el abuso, y no la profesión misma de profesor o de maestro. El prestigio de los buenos maestros no tenía (ni tiene) nada que ver con el autoritarismo. Cuando los alumnos reverencian a un buen profesor, en el fondo, no están reverenciando a su persona, sino a lo que ella encarna: la diferencia entre saber o no saber. El amor que en otros tiempos se tenía hacia los profesores –que, por cierto, hoy en día no está tan ausente como se pretende– anclaba sus raíces en el amor por el saber.

En los capítulos anteriores hemos asistido a los cauces por los que se ha constituido un nuevo orden educativo mundial. No es difícil comprender por qué, para su construcción en todas las escalas, la filosofía no podía ser un testigo demasiado bienvenido. Hemos visto, por ejemplo, lo que se esconde tras la llamada implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, como también suele decirse, de una «sociedad del conocimiento». Hemos visto que la idea se vendió y sigue vendiéndose como una radical «revolución educativa» para poner la Universidad al servicio de las nuevas demandas sociales, significando esto, sin más, una reconversión empresarial del mundo académico. Su objetivo era poner la Universidad pública al servicio de las empresas, subordinando la financiación pública a la previa obtención de «fuentes de financiación externa», es decir, privadas. En la práctica ello significa que, en adelante, toda la geografía del mundo académico (disciplinas, cátedras, departamentos, facultades, planes de estudios, proyectos de investigación, etc.) se ve forzada a amoldarse a los intereses profesionales y las prioridades de investigación empresarial. Se abre así un abismo entre un edificio que se ha levantado sobre sí mismo con la lentitud propia de la Historia de la Ciencia (26 siglos de

diálogos, polémicas y esfuerzos incansables de millones de investigadores) y el imprevisible mundo de las demandas empresariales, cada vez más anárquicas y cada vez más dependientes de capitales que se mueven en la Bolsa a la velocidad de la luz.

Para la presentación en sociedad de esta descarnada reconversión mercantil de la enseñanza es innegable que se ha contado con la inestimable ayuda de los pedagogos (o de impostores supuestamente «expertos en educación»). Estos eran imprescindibles para disfrazar la mercantilización con los ropajes de una revolución educativa progresista y liberal contra la supuesta rigidez de las estructuras académicas. Lo que necesitaban las empresas era, como siempre, «flexibilidad», y la jerga pedagógica era la única que podía teñir esta temible palabra con tintes progresistas e incluso izquierdistas y antiautoritarios. Había que perder el respeto a las rigurosas distinciones del edificio científico y abogar por la «formación continua», «flexible», «transversal», «psicoafectiva» y «a lo largo de toda la vida» de un profesional todo terreno, capaz de estar en todo momento a la altura y al tanto de las necesidades ingobernables de un mercado laboral cada vez más imprevisible y demente. Para formar este tipo de profesional no hacen falta científicos, sino entrenadores: pedagogos y psicopedagogos capaces de adiestrar personal para la olimpiada de un mercado laboral vertiginoso.

Por supuesto que la cosa no tiene remedio desde el mundo de la enseñanza. Pero lo que hay que impedir, en aras de un diagnóstico sensato, es que se comience por presentar los vicios como virtudes, en una especie de mundo al revés, en el que es la cruda realidad la que dicta lo que está bien o lo que está mal, en lugar de confiar en que alguna instancia —la filosofía suele llamarla «razón»— dicte, más bien, si la realidad es buena o

mala. Por eso hemos insistido en que, una vez que nos vemos en esta situación, es una insensatez, por ejemplo, arremeter contra los departamentos de orientación en la enseñanza. Naturalmente que una vez que la escuela ha sido arrinconada a un papel de asistencia social para franjas problemáticas del populacho, es una locura quedarte, además, sin educadores sociales. Pero esta cruda realidad no debe hacernos olvidar que lo que es una ignominia es que se trate a profesores y a alumnos como a un «populacho» sin derechos ni capacidad para amar el saber por sí mismo. La sociedad ya no necesita ciudadanos instruidos conscientes de sus derechos. A eso se le llama, como hemos visto, «sobrecualificación». Ahora hacen falta emprendedores dispuestos a lo que sea para formarse voluntariamente a lo largo de toda la vida en lo que sea. La pedagogía, la psicopedagogía, el coaching, pueden ayudar mucho en ello. La filosofía, más bien, es un testigo muy molesto del desastre civilizatorio que todo ello supone.

EN DEFENSA DE LA FILOSOFÍA

Así pues, respecto al retroceso de la filosofía en la enseñanza secundaria y la Universidad, lo primero que hay que decir es que el tema es mucho más grave de lo que podría parecer si atendemos tan solo al descalabro de la asignatura en los planes de estudio o incluso de una facultad en el campus universitario. Cuando una sociedad olvida lo que significa la filosofía, está perdiendo algo que, desdichadamente, solo la filosofía misma es capaz de explicar. Se puede resumir en las

palabras que Sócrates dirige al tribunal que acaba de condenarle a muerte.

«No estoy enfadado –les viene a decir Sócrates– porque me hayáis condenado. ¿Quién sabe si la muerte es algo bueno? ¿Quién sabe si, como suelen decir, iré a parar al Hades, donde me encontraré con Ulises, con Agamenón, con Aquiles, con muchos hombres célebres que murieron hace tanto tiempo? Será maravilloso aprovechar entonces para dialogar con ellos. En todo caso, los de ahí no podrán matarme por eso, pues ya estaré muerto. O quizás la muerte sea solo la nada, como esas noches en que uno duerme sin soñar un solo sueño. Eso tampoco me parece muy malo. En cambio hay una cosa que seguro que sí que es mala: cometer injusticia y hacer cosas impropias de un hombre libre. Es absurdo aferrarse a la vida si se pierde aquello por lo que merece la pena estar vivo. Ahora, yo tan solo voy a perder la vida; vosotros, vais a perder aquello que hace a la vida digna de ser vivida. Así pues, ¡venga, atenienses!, aquí nos despedimos. Yo a morir y vosotros a vivir. Quién de nosotros se dirige a un destino mejor es algo desconocido para todos, excepto para el dios.»

Estas palabras deberían hacernos recordar que la filosofía no es solo una asignatura entre otras. Más bien es el testigo en el sistema de instrucción pública de que el resto de las asignaturas e incluso la vida misma, pueden merecer la pena. Que son de esas cosas que tienen dignidad y no precio. Si no se entiende esto, es que ya se ha perdido lo esencial y es como si la asignatura misma ya hubiera desaparecido de facto.

En estos últimos años, lógicamente, ha habido algunas defensas de la filosofía. En los medios de comunicación ha habido de todo, algunos buenos artículos que han logrado colarse en el imperio mediático y algunas bazofias repugnantes escritas por gente como Félix de Azúa o Gabriel Albiac. Lo que

más sorprende en algunas de las defensas de la asignatura que se han planteado, es que los abogados eran a menudo más dañinos que los fiscales[10]. O por decirlo de otra manera, semejantes «defensores» recordaban a los amigos de Job que se proponían reconfortarlo haciendo de abogados de Dios y diciéndole, «algo habrás hecho para que te esté pasando todo esto». Lo mismo ha pasado aquí con el exministro Wert. Es una manera extraña esta de defender la filosofía diciendo que si la filosofía ha desaparecido..., por algo será, algo habrá hecho para que se le haga justicia de este modo. Job responde a sus amigos: «¿defenderéis la causa de Dios con mentiras?». Parece que nos encontramos en una semejante situación. Se ha llegado a decir que la asignatura de Filosofía fue ¡«un invento del franquismo»! (igual podría decirse que lo fue la vacuna contra la polio, felicitarse en consecuencia por su eliminación y divertirse con las paradojas de su retirada). La cosa viene de lo que fue un debate muy sobrevalorado (y a la postre también muy mal entendido), el debate entre Manuel Sacristán y Gustavo Bueno sobre «el lugar de la filosofía en los estudios superiores» y, más aún, sobre «el papel de la filosofía en el conjunto del saber», debate que tuvo lugar entre 1967 y 1970 (Gustavo Bueno lo reabrió en 1995 con una intervención sobre «el lugar de la filosofía en la educación»). Esta polémica tuvo un sentido relativo y discutible ya en su época, muy determinado en todo caso por un contexto político de oposición al franquismo, en el que la enseñanza reglada de la filosofía cumplía un papel apologético abominable. Pero no se puede comprender que lo que entonces se dijo haya podido llegar a servir de pauta para juzgar sobre el asunto en general.

La herencia de este debate desdichadamente convertido en clásico ha sido nefasta desde todos los puntos de vista, si atendemos a la historia de los efectos. El resultado, en general,

puede resumirse en una perversa e inesperadamente novedosa reconciliación de las posiciones de Sacristán y de Bueno, que aúna a ministros y enfants terribles de la escena cultural española. La filosofía, se dice, es «un saber de segundo grado» y, por lo tanto, no tiene sentido su estudio si previamente no se han estudiado matemáticas, física o, en fin, alguno de esos saberes «de primer grado», a los que consideramos ciencias. Y, en consecuencia, pretendiendo defender a Job, inesperadamente, resulta que acaba defendiéndose a Dios (la herencia de Wert, en este caso): progresiva supresión fáctica de las asignaturas de Filosofía en el bachillerato y (poco a poco) de las facultades de Filosofía en la Universidad. Incluso es habitual decir cosas tales como que no otro es el sentido del famoso friso de la Academia de Platón: «No entre aquí quien no sepa geometría», en virtud del cual, por lo visto, la necesaria supresión de las facultades de Filosofía, y de la correspondiente licenciatura (hoy «grado») debería complementarse con la creación de una especie de segundo ciclo asignado (como pedía Sacristán) a un «Instituto central o general de Filosofía» en el que los doctores «científicos», pero también «profesionales», «técnicos» y «artistas» («miembros», que no «profesores», de la susodicha institución) pudieran dialogar e intercambiar impresiones y ocurrencias («reflexiones», decía él) «filosóficas», realizar pertinentes labores de «asistencia» a la investigación y, por supuesto, formar a los futuros «doctores» en filosofía (en ningún caso «licenciados», pues como hemos dicho, la licenciatura no existiría y para acceder al Instituto —como estudiante— habría que ser ya licenciado en alguna especialidad universitaria).

La postura de Gustavo Bueno fue, desde luego, mucho menos despectiva respecto a la sustancialidad de la filosofía, pero sus efectos, a la postre, no han sido muy distintos y los

que hemos sido profesores en la Facultad de Filosofía en estos últimos treinta años así lo hemos comprobado y lamentado. La idea de que la filosofía viene «después» ha llevado de hecho a muchos excelentes alumnos convertidos al «Buenismo» a abandonar la carrera para emprender estudios de matemáticas o de física. Y el caso es que, la mayoría de las veces, no ha habido camino de vuelta, sino que más bien se ha cultivado un altanero desprecio por la filosofía (a excepción de los textos sagrados del maestro Bueno, que en paz descanse) y, desde luego, por la Facultad de Filosofía (en la cual, obviamente, siempre hay mucho que despreciar, pero ni mucho menos tanto como se pretende, porque también ocurren ahí cosas inmensamente bellas y de increíble dignidad epistemológica, como demuestran todos los años decenas de profesores, becarios y alumnos admirables).

Desde luego que lo ideal sería que los matemáticos y los físicos supieran filosofía y los filósofos supieran matemáticas o física, y ya de paso, por qué no, historia, lingüística, griego, latín, biología, antropología, economía y, por supuesto, derecho constitucional y procesal. Pero como en la finitud de nuestra pobre existencia mortal no cabe todo, pues, al final, no se ve que por ese camino se haya logrado evitar que, así en general, los matemáticos y los físicos no digan más que tonterías cuando hablan de Descartes, de Kant o de Hegel y que, al mismo tiempo, los profesores de filosofía no vivan como una enorme limitación eso de no saber una palabra de termodinámica o de física cuántica (aunque esta situación, al ser más modesta, es menos nociva para el «conjunto del saber»).

En cambio, hay otros perfiles de alumnos muy interesantes y que no avalan precisamente la tesis esa de que la filosofía sea un «saber de segundo grado» (al menos, si se entiende esto

como se suele entender, aunque hay que decir que la postura original de Gustavo Bueno era mucho más precisa y compleja). En primer lugar, muchos alumnos llegan a la Facultad de Filosofía «rebotados» de Exactas, Física, Derecho o, incluso, muchos, de Bellas Artes. Y vienen a Filosofía porque estaban hartos, según dicen, de no tener ni idea de qué carajo estaban haciendo ahí, hartos de aprender matemáticas o física como quien aprende una herramienta para hacer operaciones hipercomplicadas que sirven de respuestas y respuestas a preguntas que jamás han sido planteadas. Vienen a Filosofía con la esperanza de enterarse de algo respecto a lo que ahí, en Exactas, Física o Bellas Artes, habían estado practicando. Y hay, además, otro perfil de alumno muy interesante. Suelen ser estudiantes que terminan la carrera de Filosofía con un enamoramiento tan intenso por el saber que, inmediatamente, emprenden (a veces en condiciones económicas y vitales muy precarias) la carrera de Matemáticas, Física o Derecho. Para ninguno de estos dos perfiles la filosofía ha sido, en absoluto, un saber «de segundo grado» (algunos de estos alumnos han tenido en secundaria profesores formados en el materialismo filosófico de Bueno, también hay que reconocerlo).

Y es que la filosofía no es un saber de segundo grado. Respecto a los saberes científicos y positivos de su época tiene un papel de primerísimo grado, en el sentido de que no es posterior, sino más bien, anterior. Aunque con una anterioridad no cronológico-empírica. Desde luego, eso hace que la filosofía «levante el vuelo al atardecer» y que, en cierta forma, tenga que venir después, pues no se puede ser anterior a algo sin que haya algo. Lo que ahora interesa dejar bien sentado es que pretender sacar de esta «posterioridad de lo anterior» (un asunto filosóficamente muy interesante, sin duda; de hecho, y sin ir más lejos, todo el concepto kantiano de «lo

trascendental» consiste en ello) una receta temporal para elegir carreras o colocar asignaturas en un plan de estudios es comprar todas las papeletas para meter la pata con seguridad. Algunos, al menos, estamos ya haziados de escuchar tonterías al respecto[11].

SOBRE EL LUGAR Y EL SENTIDO DE LA FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA

1) Empecemos por el asunto de la enseñanza secundaria y el bachillerato. Puestos a pedir la luna, en estos tiempos en los que (desde la derecha y desde la izquierda) todo el mundo parece que aboga por los eclipses, pensamos que el papel de la filosofía debería ser tan absolutamente anterior respecto del resto de las asignaturas que lo que habría que hacer es diseñar la organización del currículo común desde la filosofía, a partir del hilo conductor del «amor por aprender» o filomatía que (como hemos dicho en el capítulo IV) debería ser el nervio mismo del proceso de enseñanza. Lo que no se puede admitir es que los alumnos no paren de aprender respuestas a preguntas que no saben plantear. Cuando algunos estudiamos matemáticas y física en el antiguo COU (curso de orientación universitaria) nos adiestramos, como todos nuestros compañeros, en resolver las más enrevesadas integrales y derivadas sin tener ni la menor idea de lo que era el cálculo infinitesimal. Algunos tuvimos que esperar a tercero de nuestra carrera de Filosofía para que, estudiando a Leibniz y Newton, comprendiéramos un poco lo que habíamos estado haciendo. Es desesperante recordar el año de primaria en que se nos obligó a

resolver raíces cuadradas kilométricas, cuando obviamente habría bastado con entender el concepto y que las calculadoras se ocuparan del resto. Porque, en efecto, lo desesperante en estos casos no es —como tantas veces se dice— que se enseñen cosas que no se sabe «para qué sirven», sino que se enseñen cosas que no se sabe lo que son, que te enseñen a hacer piruetas para resolver operaciones sin haber entendido el concepto teórico de lo que estás haciendo.

Pese a lo que tantos expertos en pedagogía tienden a decir, lo que falta en la enseñanza secundaria y primaria no son prácticas, lo que falta es teoría. Hay, sí —ya hemos insistido sobre ello más atrás—, una desquiciante acumulación de contenidos, que tiende a aprenderse disparatadamente de memoria. Pero esa sobreacumulación no es mala porque sean contenidos, sino porque, precisamente, no lo son. Se aprenden recetas para resolver problemas, se adiestra a los muchachos en una especie de gimnasia agotadora y desproporcionada, sin dejarles ni tiempo ni ganas para pensar un rato en lo que están haciendo. Lo peor ha sido el diagnóstico de los pedagogos. Según ellos sobran contenidos y faltan métodos prácticos de aprendizaje. Es todo lo contrario: sobra aprendizaje (de prácticas ciegas y mecánicas) y faltan verdaderos contenidos. La lista de los reyes godos no es un contenido conceptual, es un listado que se puede llevar escrito en el móvil o en cualquier otra chuleta. Pero por lo mismo, la resolución de integrales o derivadas no es un contenido, sino un ejercicio gimnástico sin sentido que te quita el tiempo y las ganas de comprender lo que es el cálculo infinitesimal. En el bachillerato y la secundaria habría que centrarse en los conceptos, que no son tantos. No pasaría nada, en efecto, porque, por una vez, se confiara un poco en eso que dijo Aristóteles de que todos los seres humanos desean por naturaleza saber y, en lugar de buscar

motivaciones lúdicas, psicológicas y heterónomas para el conocimiento, se apostara por aquello que tiene de atractivo el conocimiento en sí mismo. En lugar de aprender jugando (lo que en el mejor de los casos sirve para jugar en lugar de aprender), no pasaría nada por apostar un poco por el juego del conocimiento.

Y este sería, para empezar, un buen papel que la filosofía debería cumplir en la enseñanza secundaria y el bachillerato. Cuidar de que no se aprendan técnicas sin sentido para la resolución de problemas que nadie sabe plantear; y recordar, respecto del resto de las asignaturas, que lo fundamental es comprender lo que se está estudiando. En definitiva, contrarrestar mediante el conocimiento de la historia de la filosofía y la reflexión sobre los problemas fundamentales de la lógica, la metafísica y la ética, la inexorable tendencia a reducir la instrucción de los alumnos en las llamadas materias «científicas» a un adiestramiento operatorio. Todo lo que se encarga a las oficinas de la pedagogía debería estar en manos de los departamentos de Filosofía. Y el resultado, estamos seguros, sería mucho mejor desde un punto de vista pedagógico. Al decir esto, somos muy conscientes de que estamos pidiendo la luna, pero por pedir que no quede. La filosofía debería ser la columna vertebral de la enseñanza secundaria y el bachillerato. En cuanto a las asignaturas mismas de Filosofía e Historia de la Filosofía, deberían contar con mucho más peso docente y, por supuesto, liberarse de la dictadura delirante a la que la somete el examen de selectividad, que obliga al alumno a aprenderse de memoria una lista absurda de disparates que supuestamente han dicho unas supuestas escuelas filosóficas que, en realidad, jamás han existido.

2) Pasando al asunto de los estudios superiores: puestos a decir que la filosofía es un saber de segundo grado y que debería estudiarse otra carrera previamente para poder estudiar filosofía (y cosas de este estilo que suelen repetirse), habría que proponer lo contrario, es decir, que nadie cursara un estudio superior sin antes haber cursado un grado de Filosofía muy exigente. Al menos para los estudios más teóricos como las Matemáticas, la Física, la Sociología o el Derecho. No hace falta que se nos diga que esto es inviable, demasiado bien que lo sabemos. Pero sería muy razonable. Porque lo que no se puede hacer es cursar estudios superiores sin comprender lo que significa que sean «superiores». Y eso solo se puede comprender desde la filosofía (no necesariamente, es verdad, cursando la carrera). Es terrible, por ejemplo, escuchar hablar a los sociólogos o a los juristas de Kant, de Locke o de Hegel o de Descartes. Y lo malo es que no es nada seguro de que desde esa indigencia se pueda entender muy bien a Max Weber, a Hans Kelsen o a Carl Schmitt. Y lo mismo, aunque no tanto (porque hablan menos de eso), ocurre con los físicos o los matemáticos.

De paso, conviene resaltar, que si se aplicara hoy en día el famoso y ya citado lema de Platón «no entre aquí quien no sepa geometrizar», no es cierto que sirviera para restringir drásticamente el ingreso en la Facultad de Filosofía, sino que lo haría, más bien, precisamente, respecto a la Facultad de Matemáticas (y todas las facultades teóricas). Para entrar en la academia no se exigía saberse el teorema de Pitágoras, la tabla de multiplicar o el cálculo de matrices. Lo que se exigía era saber distinguir lo que era un estudio superior, es decir, saber distinguir lo que era el saber teórico respecto a todo el entramado de los saberes prácticos, míticos, religiosos, artesanales, etc., en los que los ciudadanos eran ya siempre, de

una u otra manera, expertos o especialistas. Por eso Platón insiste una y otra vez en que la aritmética, la geometría, etc. (las llamadas ciencias matemáticas), son «enteramente distintas de lo que de palabra dicen de ellas quienes las practican» (Rep. 527a), es decir, quienes intentan satisfacer las demandas de «los comerciantes y mercachifles» (525c). Si no se plantea en qué sentido la matemática está enteramente anclada en el «giro» del alma desde «el mar de la generación» hacia «la verdad y la esencia» (ibid.), giro en el que consiste la filosofía y cuya dramática autoconciencia es la historia de la filosofía, los matemáticos se convierten en unos especialistas o expertos entre los especialistas y expertos (frente a los cuales surgió precisamente la filosofía) poseedores de técnicas para resolver crucigramas y acertijos muy complicados, que quizás luego son útiles para que los ingenieros construyan puentes y los inversores apuesten calculadamente por su construcción. Ese saber de especialista podrá ser muy complicado y meritorio, pero no tiene nada de «superior», porque no tiene nada de teórico. Insistimos en que no estamos haciendo ninguna propuesta, no somos tan ingenuos. Intentamos tan solo dejar de escuchar tonterías que denigran a la filosofía y malentienden lo que es un saber científico.

Puestos a decir cosas tales como que primero habría que estudiar una ciencia para luego poder estudiar filosofía, es más adecuado plantearlo al revés y decir que la carrera de filosofía debería ser una puerta obligatoria para las facultades teóricas. Pues, de lo contrario, corremos el riesgo de quedarnos sin filosofía y de paso, sin ciencias, convirtiendo la Universidad en lo que, de hecho, ya se está convirtiendo: una escuela de especialistas en técnicas demandadas por el mercado. Algo parecido puede decirse respecto a la enseñanza secundaria y el bachillerato. La alternativa es si la educación es un derecho

irrenunciable de los ciudadanos o si debe concebirse como un entrenamiento psicoafectivo para sobrevivir en la selva de un mercado laboral demente. Puede que no tengamos opción y que la cosa esté ya fatalmente decidida. Pero, por lo menos, uno querría no tener que huir hacia delante con entusiasmo.

Si el desastre es inevitable, sin duda que haremos bien en llamar a los pedagogos disfrazados de expertos en educación y a los expertos en educación disfrazados de pedagogos para que nos ayuden a gestionarlo. Convendrá también reclamar buenos gestores empresariales y buenos empresarios que busquen su rentabilidad en la educación. Todo será insuficiente y será bueno, seguramente, buscarse coaches experimentados y entrenadores eficaces que nos auxilien para aguantar el mundo que se nos viene encima. Podemos llegar a asumir esta pesadilla nihilista de corte mercantil. Pero convendría no vestirlo todo con calumnias y difamaciones respecto al mundo de la enseñanza que hasta hace poco todavía existió.

Si se apuesta por esto, nosotros con este libro queremos al menos desvelar en qué consiste esa apuesta y destruir la pretendida cobertura moral de aquellos que se posicionan a favor.

LA FILOSOFÍA CONTRA EL IMPERIO DE LOS EXPERTOS

Respecto de las ciencias, el papel de la filosofía hoy en día tiene que ser el que comenzó siendo desde el principio (y también su papel con respecto al mundo político, pero de eso ya nos hemos ocupado en otro sitio[12]). Para que nacieran las

ciencias fue preciso librar una batalla muy dura, una batalla que se libró, precisamente, contra un mundo plagado de «expertos». Y esa batalla la libró la filosofía. Para empezar, contra el poder de los poetas y el mundo de la mitología y la religión (hay que recordar que fueron los poetas los que pidieron la pena de muerte contra Sócrates y que Platón nos dice en La República que «la enemistad entre la filosofía y la poesía viene de antigua data»). Los poetas eran los guardianes de la tradición. Ellos poseían «palabras antiguas» que, de alguna manera, explicaban todo lo que había que explicar. Su decir excelente explicaba cómo se conduce una cuadriga o cómo se reza a los dioses, como se puede ser valiente como Aquiles o astuto como Ulises, cómo hay que dar órdenes y cómo hay que obedecer, cómo se entierra a los muertos o, en general, cómo se habita en este mundo. Imbricado con el saber de los poetas, había todo un tejido de expertos especializados en diversas técnicas. Artesanos que saben hacer un zapato o fabricar cerámica, forjar herraduras para los caballos o arar la tierra. Y había incluso un concepto de «virtud» ligado a este universo: hacer todo eso que se sabe hacer, pero, además, hacerlo bien.

Y también había, en los tiempos de Sócrates, una suerte de «expertos en todo» a los que se llamaba sofistas y que entraron en competencia frontal con la autoridad de los poetas, precisamente en el terreno de la educación de los ciudadanos. Rivalizaron con ellos en el dominio del inmenso poder de la palabra, que fascinaba a los griegos. Lo hacían ya en una sociedad democrática empeñada en vivir bajo lo que hoy llamaríamos el «imperio de la Ley», y que honraba por ello, como sabios, a Solón o a Pericles. Los sofistas prometían fabricar «ciudadanos» como los médicos fabricaban la salud o los zapateros los zapatos. Enseñaban la virtud en general (y

enseñaban a aprenderla). Y en su calidad de «expertos» cobraban consecuentemente por ello, no solo a ricos ciudadanos particulares, sino a los Estados que requerían sus servicios y les encargaban los correspondientes «libros blancos». Era un mundo muy parecido al actual, poblado de expertos y de especialistas. Algo así como lo que hoy en día sería José Antonio Marina para la enseñanza secundaria o Francisco Michavila para la universidad.

En general, el panorama no es tan distinto al nuestro. Todo el mundo sabía muchas cosas. Era un mundo de sabios que sabían de todo y de sabios que sabían de su especialidad. La intervención de Sócrates, por eso, resultó muy impertinente, porque venía a demostrar que en realidad todo el mundo pretendía saber, pero no sabía. Que todo el mundo era, de alguna forma, insuficientemente virtuoso e insuficientemente ciudadano. Sócrates y sus herederos de la historia de la filosofía abrieron un hueco en este tejido de especialistas y expertos, hicieron un agujero en el centro de la ciudad y en esa nueva ágora inesperada fue donde germinó la teoría. Para saber ponerse con elegancia «la túnica de los hombres libres» no bastaba con repetir palabras muy antiguas. Había que decir cosas verdaderas, justas y bellas. Y frente a los sofistas expertos en retórica había que demostrar que «solo la verdad convence de verdad». Fue muy difícil, por lo tanto, hacer hueco al pensamiento teórico en el seno de la ciudad. Había que contravenir la autoridad de los poetas, el saber especializado de los expertos en técnicas y artesanías, el juego retórico de los sofistas y de los cocineros del saber. Eran muchos enemigos para la filosofía, pero, pese a ello, Platón primero y Aristóteles después lograron abrirse un hueco. En ese «claro del bosque» nacieron las ciencias.

Ese «hueco» (o esa «distancia») consistió en introducir en la ciudad una posibilidad desconcertante, la posibilidad de saber por amor al saber. La definición de filosofía como «saber por saber» (es decir, simplemente «para huir de la ignorancia») no es una cursilada utópica, sino una verdadera labor de albañilería trascendental que sentó los cimientos ciudadanos para el saber científico. Se trataba de construir la posibilidad para que las cosas se mostraran en su objetividad con independencia de nuestro abigarrado entramado de intereses sociales, políticos y económicos. A partir de ahí, lo absolutamente desinteresado (y por lo tanto, enteramente desempotrado de los intereses de la ciudad) comenzó a resultar interesante. Ahí fue donde germinó el saber científico en sentido estricto, un saber enamorado de las cosas, dispuesto a darles a ellas la palabra aun a costa de interrumpir drásticamente la algarabía ciudadana de los políticos, los especialistas que los asesoraban, los técnicos y los poetas.

Que no se malentienda lo que acabamos de decir. Tenía mucha razón Gustavo Bueno cuando insistía en que las ciencias no surgieron de una «madre» llamada filosofía (solo quienes sostienen semejante cosa pueden decir después eso de que, según las «hijas» se han ido independizando, la filosofía deviene perfectamente superflua). En un orden genético de consideración, las ciencias nacieron, sin duda, de las técnicas, y estas de la experiencia. La filosofía llega en todo caso después. Pero una cosa es una anterioridad genética y otra una anterioridad estructural. La filosofía no es una madre genética, pero sí es una condición estructural sin la cual las ciencias son incapaces de despegar de las técnicas o se degradan en ellas sin remedio. Las ciencias se acomodaron en su esencia propia solo cuando se insertaron en el proyecto filosófico del saber por el saber. Y si pierden este suelo de la filosofía, regresan sin

remedio al tinglado de los expertos y los especialistas en la fabricación de artilugios demandados socialmente (y hoy mercantilmente).

Es una tontería pensar que ese «claro» que la historia de la filosofía despejó para la teoría en la espesura del bosque de la ciudad no se va a volver a cerrar al menor descuido. No por eso desaparecerán las «ciencias», por supuesto, pero sí que les ocurrirá algo que tendrá que ver con que dejarán de ser «científicas» o, mejor dicho, «filosóficas», es decir, dejarán de ser saberes desinteresados que dicen lo que dicen en función de la verdad o la justicia y empezarán a ser saberes instrumentales que preguntarán qué conviene decir a los que en cada caso tengan en sus manos el control de la ciudad. En el menos malo de los casos, la física, la matemática o el derecho se convertirán en un saber especializado para operar matemática o jurídicamente, produciendo los efectos oportunos. Los matemáticos, los físicos o los juristas se convertirán así en lo que ya están empezando a ser: especialistas que saben reparar cacharros matemáticos o jurídicos, lo mismo que hacen los zapateros con los zapatos o los reparadores informáticos con los ordenadores. Con toda su dignidad, desde luego, pero la enseñanza superior se convertirá en una inmensa escuela de formación profesional. Lo cual está muy bien, pero, sencillamente, no tiene nada que ver con lo que se llaman estudios superiores.

Habrà desde luego a quien esto le parezca de perlas, porque todo lo «superior» le suene sospechoso, pero, para entendernos, «superior» no significa aquí otra cosa que «teórico». No se trata aquí de defender la superioridad de una casta aristocrática en la que los científicos hablarían ex cátedra (como, precisamente, los expertos de las tertulias), sino de todo lo contrario: de defender ese increíble ejercicio de modestia al que llamamos

ciencia, un ejercicio gracias al cual el ser humano logra a veces cerrar la boca para dejar la palabra a las cosas, cultivando eso tan difícil y poco habitual a lo que llamamos «experiencia». Dicho bien claro: sin teoría no hay experiencia. Como bien dijo Hegel, la experiencia ha sido, para la humanidad, lo más difícil de conquistar. Hizo falta mucho trabajo teórico para arrancar al ser humano de sus digestiones vitales, que siempre han sido más bien religiosas, poéticas, instrumentales y políticas. Bien es verdad que no hay por qué respetar la teoría. Pero lo que estamos diciendo es que si los filósofos no hubieran logrado hacerla respetar –a veces con el saldo de perder sus vidas– las ciencias no habrían nacido jamás.

Frente a los poetas y los sofistas, la filosofía insistió en que no se trataba de fabricar ciudadanos exitosos o ciudadanos integrados, ni siquiera ciudadanos rebeldes o geniales, sino de someter a la ciudad a la prueba de la verdad, la justicia y la belleza. Se trataba de cultivar una posibilidad que hoy parece que mueve a risa, pero sin la cual la filosofía pierde, sencillamente, toda su razón de ser (cosa que a muchos tampoco parece que les moleste lo más mínimo). Se trata de la posibilidad de decir esto o lo otro no porque encaje muy bien con ciertas demandas y requerimientos propios de los tiempos, sino porque sencillamente es verdad (o por lo menos es menos falso que otras cosas que también se pretenden verdaderas). Y, en el mismo sentido, se trataba de la posibilidad de decidir esto o lo otro no por sus rentabilidades vitales, psicológicas, sociológicas o históricas, sino porque sencillamente es justo (o se pretende tal). El escepticismo y el relativismo postmoderno no es que amenace con liquidar el sentido filosófico de la ciencia o el derecho, es que está a punto ya de acabar hasta con los guiones del Hollywood más elemental, de tal modo que ya no se permita a ningún protagonista decir que ha hecho lo que

ha hecho, sencillamente porque es justo, o que ha dicho lo que ha dicho, sencillamente porque es verdad. Gregory Peck en Matar un ruiseñor, por ejemplo, se convierte, así, en un personaje imposible (y por cierto, Jesús, en los Evangelios, tres cuartos de lo mismo). Se promete materialismo y se produce nihilismo. En nombre de los hechos, se niega que haya hechos de la razón y de la libertad.

Sin embargo, hay otro tipo de materialismo que G. K. Chesterton resumió perfectamente con estas palabras: «Era tan materialista que prefería un hecho, incluso al materialismo». Hay hechos de la razón, y de eso se ha ocupado la filosofía en toda su historia. Por eso, cuando se ataca la filosofía no solo se ataca la filosofía, también se cercenan nuestras vidas. Algo que también Chesterton diagnosticó perfectamente, diciendo: «Lo que nos hace padecer el presente es la modestia mal ubicada. La modestia se ha mudado del órgano de la ambición y se ha instalado en el órgano de la convicción, al que no estaba destinada. El hombre estaba destinado a dudar de sí, pero no de la verdad; ha sucedido precisamente lo contrario. Estamos en camino de producir una raza de hombres mentalmente demasiado modestos para creer en la tabla de multiplicar».

La filosofía irrumpió en la ciudad como una verdadera ofensiva contracultural. Se enfrentó así al orgullo de todos los que pretendían saber, al orgullo de los especialistas y los expertos que sabían fabricar esto o lo otro sin preguntarse por la verdad de lo que sabían, pero también al orgullo democrático de los herederos de Pericles, que pretendían ser ciudadanos por el mero hecho de ser griegos, en lugar de por el hecho de ser justos. Por eso los filósofos se ganaron tantos enemigos. Pero, como decía antes, gracias a ellos pudieron germinar lo que hoy llamamos las ciencias y lo que llamamos el derecho. Por lo mismo, insisto, si las ciencias pierden su suelo filosófico se

convertirán en lo que de hecho se están convirtiendo, en un mercado de especialistas y expertos que fabrican ingeniosas piruetas técnicas, produciendo mucho, pero pensando poco. A día de hoy, y sin perjuicio de la indigencia de unas y otra, es mucho más lo que necesitan las ciencias de la filosofía que lo que necesita la filosofía de las ciencias. Desde el punto de vista de la política y de lo que llamamos el Estado de Derecho, la cosa es mucho más grave aún, pero de eso ya nos hemos ocupado por extenso en muchos sitios.

Ahora bien, todavía en otro sentido, algo distinto, conviene decir una palabra más sobre la importancia que tiene la filosofía en el conjunto de saber. Afirmamos que es desde la filosofía desde donde mejor se observa lo que está ocurriendo en España con la enseñanza. Y pensamos que, como lo que está ocurriendo es muy grave, convendría levantar cuanto antes un sólido «observatorio filosófico». A saber:

Fue la reflexión filosófica (tal y como estamos sosteniendo hasta aquí) la que modificó la naturaleza de los saberes técnicos y políticos previamente existentes en la ciudad, y que hoy relacionamos con las ciencias y el derecho. Pues Ciencia y Derecho son lo que son hoy para nosotros gracias al corte epistemológico, y gracias a la insólita recreación de aquellos saberes preexistentes, que debemos a la invención griega de la teoría, tardía en el tiempo y sin embargo inaugural en el orden «trascendental» de la fundamentación. Y algo análogo ocurrió con la recreación moderna e ilustrada de la vieja institución medieval llamada Universidad. Pensamos, sí, con admiración, en la acción teórica y política de Humboldt, pero también —con consternación— en el actual llamamiento de los expertos y tecnócratas de la Educación Superior a olvidarse de ese concepto de Universidad. Fue la Ilustración la que otorgó al cultivo del saber teórico y moral la dignidad de estudio

«superior», en el seno de un Estado (y favor de una sociedad) que se quería, al menos de palabra (pero esto ya es mucho, no está claro que hoy tengamos todavía siquiera esto), constituido por la libertad y el respeto al «derecho sagrado de los hombres».

Y por eso sostenemos que es desde ahí, desde la filosofía –y no desde el chiringuito de los autodenominados «expertos en educación»–, desde donde hay que diagnosticar, en el presente, la catástrofe que se cierne sobre el «derecho a la educación» y el mundo de la enseñanza en general, el cual, con todos los defectos e insuficiencias, hasta hace relativamente poco todavía se medía a sí mismo por medio de los conceptos heredados de aquella tradición clásica europea. Por eso da tanta pena ver a profesores de filosofía contribuyendo en nombre de las «exigencias y complejidades del presente» al desprestigio del sistema de instrucción pública, en lugar de comprometerse en su defensa a ultranza. Ante la sucesión de planes de reforma y programas de sedicente «mejora de la calidad», la filosofía debería ser, ante todo, un observatorio desde el que localizar, diagnosticar y denunciar la malversación del sentido mismo del problema de la educación de los ciudadanos, y las amenazas y agresiones a las que se está sometiendo el sistema de instituciones públicas que la garantiza. Parece mentira que los profesores de filosofía no hayan alzado últimamente la voz ante lo que está ocurriendo, en lugar de dejar sumisamente que los «expertos en educación» tomen la palabra, o peor, que algunos personajes como Marina pretendan seguir llamándose profesores de Filosofía y defiendan de manera evidente la destrucción de la escuela pública.

Hay cosas que, en efecto, solo (o casi solo) se ven desde la filosofía. Todo el mundo se tragó por ejemplo, eso de que la Universidad debía estar «al servicio de la sociedad», un lema

con el que se perpetró toda la reconversión de la Universidad que se ocultaba tras el llamado Plan Bolonia (un plan que supuestamente –como ya hemos visto en el capítulo VI– no era más que un sistema de homologación de títulos europeos). Solo (o casi solo) desde la filosofía (con la colaboración de Historia y Ciencias Políticas) se vio que ahí había algo sospechosamente invertido: pues la Universidad no debe estar al servicio de la sociedad, sino al servicio de la verdad. Y, precisamente por eso mismo, la sociedad ha de estar muy orgullosa de tener una Universidad y debe hacer lo posible por que la Universidad no deje de ser lo que tiene que ser. Uno no puede cansarse de repetir algo que ya hemos planteado: no es el derecho el que debe estar en estado de sociedad, sino la sociedad en estado de derecho. No son la verdad y la justicia las que deben acomodarse a la sociedad, preguntando a los periodistas e ideólogos (léase: «formadores de la opinión pública») qué conviene reconocer y proclamar como real y relevante en el presente, y a los magnates, empleadores y poderosos en general (léase: «sustentos efectivos del orden y de la sociedad misma») qué leyes y qué sentencias judiciales conviene dictar para promoverlo, sino que es la sociedad democrática la que tiene que abrir espacios institucionales independientes de ella, es decir, del juego de necesidades e intereses que la recorre, y consagrados exclusivamente al cultivo del saber (no menos que a la legislación o a su aplicación), a fin de darse un patrón de medida con el que medirse como sociedad, y evaluarse (y en su caso autocorregirse y reformarse) respecto del siquiera un poco de verdad y un poco justicia (o del «un poco menos» de ignorancia y de superstición, y también de mentira y de injusticia) que haya logrado hacer real en ella.

Ciertamente, en la lucha contra la mercantilización de la Universidad encubierta tras la tapadera del «Plan Bolonia», las

facultades de Filosofía llevaron hace unos años y por un tiempo la iniciativa: hicieron saber a la sociedad, mediante un documento público[13], su preocupación por el rumbo que estaba adoptando el entonces denominado proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Con el respaldo de autoridades académicas como Juan Manuel Navarro Cordón (a la sazón Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense y presidente de la Conferencia de Decanos de Filosofía) dichas facultades habían albergado desde el comienzo del «proceso» los primeros impulsos críticos, que (ya desde la época del informe Bricall) procedieron de sus estudiantes. La subsiguiente discusión dio lugar, además, a un conjunto de artículos e intervenciones públicas de su profesorado (pensamos en escritos, de muy distinta naturaleza, de José Luis Pardo[14], Antonio Valdecantos[15], Ana Rioja[16], Juan Bautista Fuentes[17] o Fernando Savater[18], entre tantos otros), que cuestionaban la dudosa modernización de las enseñanzas a la que aspiraban las reformas en curso y elevaron, finalmente, una solicitud de moratoria de la aplicación del Plan Bolonia. Esa dinámica promovió, en fin, incluso un movimiento de profesores universitarios, que se llamó profesores por el conocimiento[19], al que se sumaron prestigiosos colegas de todas las especialidades (recordamos, por ejemplo, a la profesora Julia Téllez[20], profesora de Física o a Andrés de la Oliva Santos[21], catedrático de Derecho Procesal). Pues bien, la obligación de las facultades de Filosofía con la comunidad científica debería ser hoy, pese a todas las derrotas, continuar en ese sentido, defendiendo públicamente la autonomía del conocimiento y el amor por el saber, frente a cualquier chantaje mercantil, tribal o cultural. Y esto es precisamente lo contrario de limitarse a asumir, con más o menos estoicismo, la tarea de sobrevivir en los nuevos

escenarios, o de atreverse a afrontar «audazmente» los llamados «retos» del presente, para convertirse oportunistamente en vanguardia de la administración de LO-NUEVO-INEVITABLE.

Para ello, el punto de partida debería ser quizá todavía más modesto, modestísimo en realidad. Y, sin embargo, imprescindible estratégicamente, y de estricta justicia en todo caso. La filosofía debería tener el coraje de empezar por recordar que, contra lo que se está repitiendo sin cesar en los medios de comunicación desde hace tantos años (desde que se dio el pistoletazo de salida a la ofensiva para dismantelar la enseñanza estatal en general), la enseñanza pública no está ni muchísimo menos tan mal como se suele decir. Y recordarlo, en primer lugar, a propósito de la enseñanza primaria y secundaria, y por supuesto también acerca de la Universidad. La «campana de desprestigio» (es decir, la difamación sistemática e impunemente desplegada) del entero sistema de instrucción pública (como conviene seguir llamándolo) ha sido masiva, y se ha estructurado según la conocida receta neoliberal de desprestigiar primero y recortar en consecuencia, en un bucle performativo que acaba demostrando que los servicios públicos no funcionan y que, por lo tanto, deben ser aún más recortados y finalmente externalizados y privatizados. Es repugnante ver a otros universitarios muy prestigiosos haciendo el juego a esta campana.

Leyendo, por ejemplo, a Félix de Azúa y a algún que otro catedrático de su ralea, cualquiera diría que en la Universidad todo es mediocridad, corrupción, nepotismo, endogamia e incesto (todo menos el proceso que los llevó a la cátedra, claro). Desde nuestra propia experiencia, es preciso protestar. Algunos llevamos toda nuestra vida en la enseñanza, primero como alumnos, luego como profesores de secundaria y después,

algunos, en la Universidad; y, francamente, no es eso lo que hemos comprobado. Algunos somos, además, padres de hijos que también han estudiado y estudian. Hemos visto y vemos, sí, algunas ignominias, pero siguen sin parecernos tan definitorias como se pretende. En la enseñanza primaria hemos visto más bien maestras y maestros heroicos, que ejercen su profesión con verdadera vocación y desinterés en unas condiciones a veces terribles, ahogados por los recortes, la falta de recursos y la ratio disparatada de alumnos por clase. Lo mismo y todavía más se puede decir de la enseñanza secundaria en el ámbito estatal, que ha sufrido toda la presión de unas políticas educativas que han hecho todo lo posible por convertir los institutos en unos ghettos de marginación social impracticables. Sin el heroísmo vocacional de millares y millares de profesores que se empeñan en nadar a contracorriente y seguir, pese a todo, enseñando algo, haría mucho tiempo que el sistema se habría convertido en una red asistencial de reformatorios, cárceles y manicomios. Y ni mucho menos es cierto que se esté produciendo un rebaño de adolescentes disciplinados, sumisos y castrados para cualquier interés científico o artístico. Aunque a algunos les sorprenda, no es imposible encontrar casos como el de Anatolio Alonso[22], un alumno del I. B. Juan de la Cierva de Madrid, que sacó la mejor nota entre bachillerato y selectividad en el año 2013. Tiempo atrás había sido seleccionado para ser becado en el programa de Bachillerato de Excelencia[23] creado por Esperanza Aguirre, pero lo rechazó, explicando en televisión, con una camiseta verde sobre el pecho, que todo se lo debía a los profesores y compañeros del Juan de la Cierva y que por eso se había negado a abandonarlo. Pues bien, los que damos clase en primer curso del grado de Filosofía, podemos testimoniar que este caso no es ni mucho menos una excepción. En Filosofía, todos los cursos llegan a

nuestras clases alumnos y alumnas impresionantes, con verdadero deseo de aprender y muy comprometidos con el sistema de instrucción pública en el que se han formado. Y no es por ponernos sentimentales, es solo por intentar compensar un poco, desde nuestra humilde experiencia, tanta calumnia y tanto desprecio por el mundo de la enseñanza.

Y como no es cosa de que solo Félix de Azúa o Antonio Elorza puedan dar su opinión sobre el estado de las universidades españolas, conviene señalar que desde la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, se ven las cosas muy distintas. Algunos estudiamos en esa misma Facultad –hoy amenazada por los planes de eficiencia del Rectorado– en la que ahora somos profesores. Y podemos dar testimonio de lo muchísimo que se ha progresado hacia lo mejor. No se trata de eludir la autocrítica y la autoexigencia, que es deber principal de todo ciudadano decente y, desde luego, condición a priori de la inteligibilidad misma de la Facultad de Filosofía. No se trata tampoco de eludir las inmensas deficiencias de los departamentos, la facultad y la Universidad. Pero precisamente por eso asombra y asombra un hecho incontrovertible (en el que no dejan de insistir, dicho sea de paso, los alumnos y colegas que nos visitan en el marco del Programa Erasmus y de otros programas universitarios de movilidad, e incluso ¡hasta la mismísima ANECA!): el resultado no es ni mucho menos tan malo como se pretende y, en ocasiones, se diría que es, incluso, excelente. La existencia de un puñado de excelentes profesores y excelentes alumnos puede con toda la miseria, y es más fuerte que la indignidad y la mentira (lo es en la Universidad, pero también, por cierto, en cualquier otra institución pública o privada). Por eso, aunque la penuria sigue siendo mucha, contra todo pronóstico el edificio no se hunde, sino que sigue introduciendo, lenta y

esforzadamente, un poco de razón y dignidad en nuestra vida ciudadana, un poco de lo que Platón llamaría «Bien». Nos lo dicen a menudo los estudiantes que se despidieron un día de nosotros y que vuelven, no sin melancolía, a visitarnos. En la Facultad de Filosofía, al menos, tendemos a pensar que hay en general cosas buenas a secas: por ejemplo, que a jóvenes, cuyo destino laboral será seguramente incierto y penoso, les sea concedido un tiempo de libertad para consagrarse al estudio, para hacerse hombres más cultos y mejores, y para tener algo «sin condición» que recordar y desde lo que juzgar después, ya en el lugar (o el no-lugar) que la sociedad les tenga destinado. A propósito de ese puñado de buenos profesores que hay en la Facultad de Filosofía, podemos aprovechar para decir, además, muchos de nosotros daríamos cualquier cosa por poder asistir como oyente a sus clases. Una práctica, por cierto, que podría institucionalizarse, en sustitución de toda esa cultura profesional de la formación continua del profesorado, con la que los pedagogos suelen mostrarse tan entusiastas. Es una idea tan simple como un cubo y que podría extenderse a todos los niveles de enseñanza. Ya hemos aludido a ello: en las facultades bastaría con implantar la norma de que los profesores tuvieran cada año que cursar una asignatura de algún otro profesor. No es concebible que ningún cursillo de expertos en educación pudiera «enseñar a enseñar» mejor que la experiencia de escuchar y aprender de los propios compañeros.

Y, por último: lo que es más indignante de todo ese desprecio por la Universidad que se destila a diario en los medios de comunicación, y desde algunas atalayas intelectuales, es la falta de respeto hacia el trabajo bien hecho de tantos y tantos estudiantes que hacen las cosas no bien, sino, en ocasiones, impresionantemente bien. Todos los años salen excelentes alumnos del instituto y, muchos de ellos se

matriculan en la Facultad de Filosofía. Todos los años vemos alumnos y alumnas que terminan la carrera y que nos hacen sentirnos orgullosos de haber compartido con ellos años de estudio, de clases y de proyectos académicos. Alumnos que son de una inteligencia prodigiosa pero que, al mismo tiempo, y aunque no se sepa muy bien a qué se debe, suelen ser de una modestia chocante y de una honestidad poco corriente. Muchos de ellos (muchos) son los que estuvieron trabajando a brazo partido, en la lucha contra el Informe Bricall, contra Bolonia, en Juventud Sin Futuro, el 15M, la Marea Verde y la creación de Podemos. Muchos de ellos son profesores en secundaria. Todos ellos han logrado, con mucho esfuerzo, cambiar poco a poco el panorama político de este país. No es seguro que ello sea suficiente para recuperar en su sentido, y hacer efectivos en la realidad de la vida nacional, los principios de la Constitución que sigue siendo la suya. Pero, gracias a ellos, nunca habremos estado tan cerca de conseguirlo.

[1] «La desavenencia entre filosofía y poesía es ya de antigua data», Republica 607 b-c.

[2] R. Sánchez Ferlosio, Mientras no cambien los dioses, nada ha cambiado, Madrid, Alianza, 1986, p. 14.

[3] G. Bachelard, La formación del espíritu científico, cit., pp. 292-293.

[4] R. Sánchez Ferlosio, Mientras no cambien los dioses nada ha cambiado, cit., pp. 10-11.

[5] Uno de los ejemplos más terribles de este pensamiento llevado a la práctica supuso la contratación de profesores nativos en el marco del programa de bilingüismo de la Comunidad de Madrid. La contratación se realizaba bajo el presupuesto de que el objetivo principal es aprender el idioma, de forma que cualquier inglés, irlandés o escocés con un libro

de texto podría impartir la materia no lingüística con supervisión, eso sí, del departamento de la especialidad. La Comunidad de Madrid paralizó la contratación de profesores interinos y la adjudicación de destinos a funcionarios con plaza y estos nativos pasaron a ocuparlas directamente (no se trata, por tanto, del Programa de Auxiliares de Conversación). En Castilla-La Mancha, en los principios de la implantación del programa de Secciones Europeas, algunos hemos oído a algún profesor de inglés afirmando que lo lógico sería que el especialista en idiomas impartiera la materia específica, sobre la que solo tendría que actualizar sus conocimientos al ritmo del alumno, utilizando el libro de texto. Algunas plazas de interinos se solicitan en los centros atendiendo al perfil del idioma y no de la especialidad según este criterio.

[6] CLIL: Content and Language Integrated Learning. Metodología que integra la enseñanza de los contenidos de la materia y el idioma. La metodología es esencialmente práctica. Consiste en generar actividades de introducción, repaso, resumen, brainstorming, etc. Los expertos suelen recomendar su uso a partir de la enseñanza secundaria, cuando ya se maneja con suficiencia la lengua materna. La mayoría de ellos admiten la dificultad de implementar esta metodología en materias humanísticas sin sacrificar el contenido de las mismas.

[7] <<https://www.ucm.es/la-universidad-complutense-fortalece-su-organizacion-14-de-junio>>.

[8] <http://elpais.com/diario/2005/06/06/educacion/1118008802_850215.html>.

[9] <<http://www.aneca.es/>>.

[10] En las páginas que siguen, hasta el final del capítulo, hemos contado con la inestimable colaboración de la profesora

de la Universidad Complutense de Madrid María José Callejo Hernanz.

[11] Y por cierto, puede que precisamente Gustavo Bueno, que en esta polémica sostuvo el que la filosofía «trabaja en un plano trascendental» (y justamente por ello defendió la existencia institucional de la filosofía académica) no estaría del todo en desacuerdo con esto. En todo caso, es seguro que le horrorizaría la versión «habermasiana» de esta tesis que muchos de sus discípulos han difundido por ahí.

[12] ¿Para qué servimos los filósofos?, cit.

[13] <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/16133>>.

[14] <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/15129>>.

[15]

<<http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2009/538/1233097204.html>>.

[16]

<<https://icjournal.files.wordpress.com/2013/01/1292343333-53riojabaja.pdf>>.

[17]

<<http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/download/ASEM0505110303A/15939>>.

[18]

<http://elpais.com/diario/2009/03/30/educacion/1238364004_850215.html>.

[19]

<http://elpais.com/diario/2005/06/06/educacion/1118008802_850215.html>.

[20]

<<http://asociacionpunoyletra.blogspot.com.es/2008/06/la-universidad-y-el-futuro-del.html>>.

[21] <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/22496>>.

[22]

<http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/06/21/madrid/1371807228_559922.html>.

[23]

<http://elpais.com/diario/2011/04/06/madrid/1302089059_850215.html>.

CAPÍTULO X

Algunas reflexiones sobre los programas políticos para educación

En el capítulo anterior hemos planteado algunas ideas que son, lo sabemos muy bien, imposibles de llevar a la práctica, en torno, sobre todo, al lugar, a nuestro entender esencial y fundamentador, que debería ocupar la filosofía en el mundo de la enseñanza. Sin embargo, queríamos terminar este libro con un programa mínimo que se podría traducir en el siguiente lema: que nos devuelvan lo que nos han quitado.

Queríamos desde la izquierda que por lo menos, cuando esta se proponga elaborar programas políticos sobre la educación que queremos o que necesitamos, aprendamos a soslayar algunos tópicos que son verdaderas armas de doble filo, verdaderos caballos de Troya que nosotros mismos tenemos tendencia a introducir en la ciudad de la enseñanza. La primera de ellas, y en la que nos vamos a centrar ahora predominantemente, es la obsesión por la novedad.

Es posible valernos de un ejemplo reciente: el (esbozo de) programa de educación de Podemos (lo que vamos a decir se aplica también a algunos aspectos del documento impulsado por el Foro de Sevilla y también a algunos derroteros del libro La educación que necesitamos, más cercano a Izquierda Unida-Unidad Popular). Leyendo el texto que se presentó como programa de educación de Podemos en noviembre de 2015 hay algo que llama la atención por encima de todo. Por lo visto hay

que inventar muchísimas cosas. Y que viva la imaginación y la novedad.

Para empezar, hay que crear «un nuevo sistema de acceso a la Función Pública Docente». Sustentado, eso sí, en «criterios de objetividad y transparencia» (como si algún partido abogara por el oscurantismo y la parcialidad). Esa retórica no es inofensiva. Es la misma retórica con la que en la Universidad se ha acabado con el sistema de oposiciones públicas para sustituirlo por el dictamen de las Agencias de Evaluación. ¿Se pretende, quizás, desde la izquierda, extender esta barbaridad al mundo de la enseñanza secundaria? Si lo que se busca es transparencia no hay nada más transparente que una verdadera oposición pública, frente a un tribunal que tenga que juzgar en voz alta, en una sala en la que pueda entrar cualquier ciudadano que pase por ahí (hace veinticinco años era normal que, por ejemplo, los otros opositores asistieran al examen de sus compañeros). Al menos, debería reconocerse que la idea es buena. Si luego se han encontrado mil maneras de convertir el sistema de oposiciones en un tinglado indigno, corrupto y podrido, habrá que preguntarse de dónde viene tanta podredumbre. Pero, como ya hemos dicho varias veces, si en casa descubrimos que las cañerías de la calefacción están podridas, lo que hacemos es sanearlas, no ponernos a inventar algo mejor que la calefacción. Ya hemos visto en el capítulo VII, lo que hemos acabado teniendo en la Universidad a cambio del denostado sistema de oposiciones. Lo hemos resumido en una nueva Edad Media, que ha acabado con las conquistas de la Ilustración: unas agencias de evaluación que operan a puerta cerrada, encapuchadas como clérigos de la Santa Inquisición, mientras los aspirantes a profesor se ven obligados a no estudiar ya ninguna otra cosa que no sea el propio sistema de evaluación, el cual, por otro lado, remite en último término a

unos índices de impacto que elaboran algunas empresas privadas normalmente estadounidenses o a los llamados sistemas de evaluación internacionales tipo PISA, TALIS, TIMS y un largo etcétera que ya hemos analizado en el libro, en relación a la enseñanza primaria y a la secundaria. Toda una derrota de las luces públicas de la Ilustración a manos del oscurantismo feudal de la negociación privada y secreta. Y aquí, los autodenominados expertos en educación pueden darle a la cosa tantas vueltas retóricas como quieran, pero no hay opción. Si se intenta inventar algo mejor y más novedoso que el sistema de oposiciones, inventarán, inevitablemente, la ANECA, las agencias de evaluación, que en último término acabarán por ser privadas. Por este camino, acabaremos descubriendo la pólvora y considerando que no hay nada más dinámico, flexible y transparente que una entrevista de trabajo. Porque entre la Ilustración y el feudalismo –que hoy en día es el feudalismo de las corporaciones económicas–, no hay término medio. Nunca lo hubo y ahora tampoco lo hay.

Frente a ello, hay que decir que el sistema de acceso a la función pública docente no puede ser muy distinto de lo que ya es, o al menos, de lo que ya era. Hace falta, en todo caso, blindar el garantismo institucional de las oposiciones. Acabar, por poner solo un ejemplo, con la costumbre, cada vez más extendida, de que los exámenes no sean leídos en voz alta y públicamente, algo que ya se ha practicado varias veces y que, sencillamente, contradice la esencia misma de lo que es un sistema de oposiciones. Por otra parte, desde los años ochenta no ha parado de repetirse y repetirse que en las oposiciones tiene que haber más vertiente práctica y tener más en cuenta las metodologías de enseñanza. Y hay que decir que la izquierda, en general, lo ha considerado una buena noticia. Para ello se insiste en el famoso mantra de que las oposiciones

tendrían que tener en cuenta las capacidades para la enseñanza que tienen los futuros profesores. Quizás sea así. Ahora bien, no es posible averiguar cómo podría ponerse en práctica esta idea. ¿Quién juzgará si un profesor va a saber dar clase en el futuro o a ser motivador para los alumnos? ¿Y quién juzga si los profesores que juzgan son o no buenos profesores? ¿Y cómo demostrarán los aspirantes a profesor sus competencias o su talento pedagógico? ¿Dando una clase o veinte o cien clases hasta que los alumnos puedan dictar un veredicto? Esto, por lo menos, sería una idea, aunque no demasiado buena.

Pero, no. Lo que se pretende es que esta decisión sea tomada o dirigida por unos expertos en «si se sabe dar clase o no» y que estos deben de tener presencia en el sistema de acceso a la función pública. Esa era precisamente su supuesta tarea en uno de los requisitos prescritos para acceder a la función pública docente: el famoso CAP, y ahora, mucho más intensivo y duradero, el famoso Máster de Formación del Profesorado (MFP). ¿Será entonces que es posible juzgar quién da mejor o peor clase (una vez que, aprobado el CAP o el MFP, se supone que ya se es competente para ello) sin dar ninguna clase? Porque un examen de oposición no es una clase. Como sabemos, lo que se pide en esta parte supuestamente «práctica» de los exámenes de oposición no tiene nada de práctica: es pura teoría pedagógica sobre la práctica docente. Y una vez más hay que insistir en ello: ¿por qué nunca se ha evaluado (ahora que todo es evaluado) lo que piensan los profesores respecto a lo útil que les han resultado estos conocimientos puramente teóricos (y además expresados en una jerga inhumana y grotesca) para su práctica docente cotidiana? Hay un detalle curioso que quizás convenga tener en consideración: a día de hoy, en 2016, el Máster de Formación Profesorado de la Universidad Complutense es el único de los

másteres en los que no hay manera de encontrar (al menos para un usuario medio de internet) los datos de la autoevaluación anual (que es, por otra parte, obligatoria). El CAP jamás llegó a evaluarse, y si se hizo, se guardaron muy bien de hacer públicos los resultados. El MFP parece que sigue por la misma senda oscurantista.

Pero, sobre todo, con la cantidad de cosas que están mal y que hay que cambiar, ¿por qué comenzar por el sistema de acceso a la función pública docente, un sistema que funciona (incluso todavía hoy), razonablemente bien? El gran problema de las dos últimas décadas no ha sido el sistema de oposiciones para obtener plazas docentes, sino, sencillamente, que no ha habido oferta suficiente de plazas docentes, que se ha creado una bolsa disparatada de interinos precarios a los que se ha torturado, humillado y maltratado durante años y años, obligándoles a repetir un ritual absurdo y sin sentido, en el que miles de personas se disputaban a lo mejor siete u ocho plazas. Es un ritual en el que la Administración se las ha ingeniado para generar unas condiciones tan precarias que derivan necesaria e intencionadamente en la insolidaridad entre los trabajadores[1].

Por mucho que se diga y se le den vueltas y vueltas a bienintencionadas esperanzas, la realidad es la siguiente: la manera de conseguir que los docentes sean vocacionales no puede nunca basarse en el sistema de acceso, sino en que el resto del mercado de trabajo pueda acoger a los profesionales de las distintas materias con unas condiciones dignas, lo que implica ofertar plazas.

Los profesores interinos deberían obviamente volver a ser lo que eran: profesores encargados de las sustituciones y de las situaciones sobrevenidas imprevistas. Quizás, sin necesidad de ponerlo todo patas arriba con planes ambiciosos, podría

estudiarse la idea que las interinidades constituyeran el comienzo de una carrera docente. Es decir, que, tras aprobar una oposición se fuera adquiriendo experiencia docente en un tiempo limitado bajo régimen de interinidad, haciendo sustituciones, hasta pasar a ser funcionario de carrera si no se ha demostrado una clara incapacidad para el empleo. Evidentemente habiendo aprobado una oposición bajo las mismas condiciones que el resto, no como hemos señalado anteriormente con el ejemplo de Castilla-La Mancha (cfr. nota anterior).

Un tema que también da muchas vueltas por ahí en las ocurrencias de la izquierda es el asunto de que los funcionarios no hacen bien su trabajo porque no tienen incentivos. Incluso se ha llegado a decir que, aunque se trate de un incentivo abyecto, el temor al despido de los profesores contratados en la concertada es, por lo menos, un incentivo que da sus buenos resultados[2]. Siempre que se utilizan este tipo de argumentos se razona sobre la premisa de que los profesores habitualmente tienden a ser perezosos y negligentes. La verdad es que, en general, no es así. En eso sí que tiene razón Ricardo Moreno Castillo: más bien hay que decir que, por lo común, sin su trabajo voluntario y su profesionalidad muy por encima de sus obligaciones, el mundo de la enseñanza se habría derrumbado hace mucho. Los profesores están sosteniendo con un esfuerzo titánico un edificio al que no cesan de minarse los cimientos. Pero, aunque fuera así. ¿Es tan difícil imaginar medidas sensatas y realistas que sirvan de incentivo al personal funcionario sin tener que coquetear con la perversa idea de que el problema es el funcionariado en sí mismo (algo que ya hemos discutido bastante en el capítulo II de este libro)? Sin necesidad de estrujarse el cerebro demasiado, a uno se le ocurren bastantes cosas: estabilidad en el empleo, reducción

progresiva de carga docente, años sabáticos, posibilidad de carrera docente con término en la Universidad si se dan determinadas condiciones□ y, sobre todo (porque esto sí que sería esencial) consideración de sus puntos de vista en los procesos de reforma educativa y en la implementación de medidas políticas y administrativas. En definitiva: reconocimiento social de la labor desempeñada a través de mejoras en las condiciones de trabajo y en la participación en la política educativa. Lo que, en cambio, jamás hay que hacer es asociar incentivos a «resultados», o a procesos de evaluación tipo TALIS que siempre serán sesgados y que, a la postre, acabarán en manos de agencias de evaluación, reproduciendo el efecto que ya se ha producido en la Universidad: burocratización infinita en la confección del currículum y supresión de la libertad de cátedra y de toda tranquilidad académica.

Se pregunta siempre qué hacer con los profesores funcionarios claramente incompetentes. Y de nuevo, aquí, suele esconderse una estratagema para combatir al funcionariado en la enseñanza, algo que en este libro hemos explicado vehementemente. La sociedad en general debería caer en la cuenta de que no hay expertos (lo que sí hay, en cambio, son, precisamente, tribunales) que puedan bajar de los cielos y decir quién es competente y quién no. Y mucho menos si proceden, más que de los cielos, de las facultades de ciencias de la educación. Nadie tiene la verdad en sus manos. Y las instituciones republicanas ideadas por la Ilustración (como los tribunales, en efecto) son –como hemos planteado en otros sitios– un esfuerzo desesperado por lograr un poco de objetividad y de verdad en un mundo en el que, por definición, nadie debería pasarse de listo. Si un tribunal ha aprobado una plaza en propiedad para un profesor, hay que cargar con ello, lo

mismo que si un tribunal de justicia dicta una sentencia que a algunos nos parece injusta. Pretender ponerse por encima de los tribunales a dictar sentencias opinables no es nunca un negocio muy cívico. Por otra parte, ser funcionario de carrera no implica ser invulnerable. Sería más inteligente rehabilitar una inspección de servicios sensata e independiente que, sencillamente, tirarlo todo por la borda y confiar en que ya juzgará bien quien pueda juzgar, es decir, a la postre, quien pueda contratar y despedir según sus caprichos privados. E incluso, más allá de la inspección de servicios, tampoco parece que la condición de funcionario sea incompatible con sistemas de evaluación razonables. Respecto a la Universidad, por ejemplo, ya hemos aludido a uno muy elemental. Bastaría con que los egresados que terminan la carrera calificaran a los profesores y su idoneidad respecto a la asignatura que imparten. No para despedirles en caso de recibir una pésima calificación. Hay mil maneras de atajar el problema que son compatibles con la función pública. Bastaría tan solo con una de ellas y sería muy eficaz: que los profesores mal calificados en una asignatura no tuvieran preferencia para elegirla (y mucho menos, como a veces ocurre, que puedan dar todos los grupos de esa asignatura). En último extremo, y en casos desesperados, se les podría hacer que se retirasen a la biblioteca a ordenar fichas o, incluso, nombrarles vizcondes y que nos dejen en paz. Hay mil soluciones, pero ninguna tan mala como la de confundirlo todo y arremeter (como a veces se hace desde cierta extrema izquierda) contra la condición misma de funcionario.

Pasando a otra cosa, en el citado esbozo de programa de Podemos se citaba con orgullo una ocurrencia fantástica: lo que necesitamos es «una pedagogía de la pedagogía». Por lo visto, de esta manera, Podemos iba más allá de los otros partidos.

Puestos a pedir renovación pedagógica, puestos a enseñar a enseñar, ¿por qué no, en efecto, ir más allá aún y pedir que se enseñe a enseñar cómo se enseña a enseñar? Eso de los «nuevos métodos pedagógicos» sí que tiene gracia, sobre todo porque llevan siendo «nuevos» toda una eternidad. En 1971, coincidiendo con alguna de las aperturas franquistas y con la música de los Beatles aún de fondo, una ola de renovación pedagógica agitó todo el mundo de la enseñanza y curiosamente, como la mayoría de las reformas pedagógicas, partió del entorno de la Iglesia católica y su formalismo jesuítico, algo que parece no saber la izquierda[3]. Entonces, ya se habló contra las lecciones magistrales, contra el aprendizaje memorístico, contra la sobreacumulación de contenidos y de la novedad de la participación en clase, de las clases dialogadas, del aprendizaje en seminarios, de las tutorías, y sobre todo – hasta el límite de la paciencia– del carácter lúdico del aprendizaje, pues, al fin y al cabo, nunca hubo tiempos más lúdicos y juguetones, tras toda una década de movimiento hippie en la que el espíritu del 68 triunfaba ya que no como revolución, sí como un exitoso marketing insoslayable. Desde entonces, y ya bajo la democracia, cada ataque al sistema estatal de la enseñanza se ha vestido con esos ropajes pedagógicos que siempre nos prometen cambiar la cultura de la enseñanza y del aprendizaje para recortar el carácter público de la enseñanza a favor de lo privado y lo mercantil, destrozando el futuro de los hijos de los obreros, como denunciaba Salustiano Martín en su ya citado artículo «La comprensividad como estratagema: lucha de clases en la educación». Siempre las mismas denuncias, porque los profesores no saben enseñar y los alumnos no saben aprender. Nació así ese ejército de personas que no saben nada de nada excepto cómo se enseña a enseñar y cómo se aprende a aprender. Todo empezó a ser

fiscalizado por estos nuevos expertos, algunos con el título de pedagogos y otros –los más– disfrazados de pedagogos, porque, al fin y al cabo, no hay nada más fácil que disfrazarse de una cosa que no existe. Por el camino, se fue perdiendo, sobre todo, el hilo más importante de la Ilustración en el sistema estatal de la enseñanza: eso que se llamaba libertad de cátedra. Fue una especie de revolución cultural maoísta en el mundo de la enseñanza que tuvo por efecto desempotrar de sus goznes todo lo público-estatal. En Francia, por cierto, ocurrió exactamente lo mismo (solo que ahí se partía de algo infinitamente mejor que en España), como demuestra el excelente libro de Michel Éliard, *El fin de la escuela: la escuela republicana fue triturada, «hecha migas»* (cfr. su otro libro *L'école en miettes*), con la única intención de acabar con un sistema concebido para garantizar que la educación fuera un derecho inalienable que tenía que ejercerse en condiciones de absoluta igualdad republicana. La verdad es que a Éliard tampoco le han hecho ni caso en Francia, así es que uno pierde la esperanza de hacerse entender.

En la propuesta de programa educativo de Podemos, se podía leer lo siguiente: «Además, vivimos en un contexto social en evolución, con culturas en transformación e innovaciones pedagógicas, que no piden una educación estática». Podemos apuesta por unos profesionales preparados para la innovación, la evolución, la flexibilidad y la competencia, estableciendo una formación inicial que asegure una sólida formación pedagógica y práctica adecuada a las nuevas metodologías y retos educativos». Da escalofríos oír hablar de flexibilidad y de retos. Es exactamente el mismo lenguaje con el que se ha destruido la Universidad pública con la excusa de aplicar el plan Bolonia. Como no hemos parado de repetir en este libro, lo malo de Bolonia, evidentemente, no era Bolonia, que no era más que un

mero sistema de homologar títulos[4], sino precisamente la «flexibilidad» que había detrás. Aquí lo único «rígido» y «estático» que se pretendía «flexibilizar» era todo lo estatal. Y no hay nada más flexible, novedoso e imprevisible que el mundo mercantil. Da verdadero miedo ver los mismos eufemismos planeando sobre la educación secundaria. Y da más miedo aún que eso salga en el programa de un partido en el que intentamos sentirnos reconocidos. Si uno tuviera que fiarse de los programas, podría llegarse a pensar que da igual quién gane las elecciones. Aquí siempre ganarán José Antonio Marina (el de la inteligencia emocional que, por cierto, Podemos también propone nada menos que como asignatura), Francisco Michavila (el experto en fabricar libros blancos sobre educación, gobierne quien gobierne) y Luis Garicano (recomendamos leer los artículos de Agustín Moreno Educar con la tribu o a destajo[5] o La educación neoliberal de Ciudadanos[6], sobre este tipo de personajes).

Y uno se pregunta, ¿por qué tiene que ser todo tan flexible, movedizo, fluido y novedoso? Tanto más en una sociedad que decimos combatir precisamente porque está a punto de hacernos antropológicamente picadillo, en aras de la flexibilidad y de los juegos del mercado (aquí, si se trata de jugar, donde sobre todo se juega es en la bolsa de valores, y así nos va). Respecto al sistema educativo ¿no basta con recuperar lo que hemos perdido? ¿No es un programa más que suficiente y, desdichadamente, lo suficientemente utópico?

El programa de la izquierda en educación, en aras a restablecer una verdadera escuela republicana, debería ser, por el momento, tan simple como un cubo: recuperar lo que nos han quitado. Eso es ya casi una tarea inacabable o imposible. ¿Tenemos además que inventar la pólvora? ¿No vale sin más con devolver al sistema educativo todo lo que los sucesivos

recortes del Partido Popular y del Partido Socialista Obrero Español le han arrebatado? Con eso bastaría. Y por desgracia, sobraría, porque es una tarea de gigantes. No hay que proponerse «nuevos retos y desafíos», ya tendríamos bastante con que nos dejaran como estamos. Algunos llevamos más de cinco décadas en la enseñanza, primero como alumnos y luego como profesores. Toda una vida. Y tenemos la sensación de que cada vez que nos han hablado de un nuevo reto y de un nuevo desafío ha sido para robarnos algo. Y no es que el punto de partida fuera bueno, no. Es que ha sido el circo de lo imposible: siempre se ha conseguido ir a peor.

Un verdadero programa de izquierdas en educación debería resumirse en una línea: defensa a ultranza de la enseñanza pública-estatal. Eso supone, en primer lugar, invertir la tendencia respecto a lo que desde hace décadas ha sido el cáncer de la enseñanza secundaria[7]: la enseñanza concertada. No se trata, no, porque es inviable, de suprimir los conciertos de la noche a la mañana. Se trataría tan solo de hacer con la enseñanza concertada lo mismo que llevamos sufriendo en la enseñanza estatal desde hace décadas. Se trata de asfixiarla económica y legislativamente, poco a poco y sin piedad, como han hecho con nosotros, invirtiendo las tornas en beneficio del sistema estatal. En primer lugar, no sería tan difícil una legislación que obligara a la concertada a contratar profesores dentro de la bolsa de interinos que hayan aprobado sin plaza ya alguna oposición. No se puede permitir que unas sectas privadas de derechas o de izquierdas (eso da igual) contraten a dedo profesores pagados con dinero público. Se trataría, también de mandar un ejército de inspectores independientes (y esto no quiere decir, por supuesto, que no pertenezcan a la administración, sino que no dependan de los «alternantes» gobiernos de las comunidades autónomas) que acabaran con las

tasas encubiertas con las que los colegios concertados logran filtrar a los alumnos, dejando todas las cuestiones sociales generadas por la emigración y la marginación para la enseñanza estatal.

Habría, además, que librar una lucha por la hegemonía, eso, precisamente que ahora está tan de moda. Ya está bien de que todo el mundo considere tan de sentido común la ideología de Esperanza Aguirre (y de cierta extrema izquierda, por cierto) de que los padres tienen derecho a elegir la educación de sus hijos. Hemos comenzado este libro discutiendo precisamente esta evidencia, porque la enseñanza pública se inventó para todo lo contrario. Se inventó para poner a los niños a salvo de la ideología de sus padres. Los niños no tienen que cargar con los prejuicios de sus padres como si se tratara de un destino insoslayable. Los padres pueden educar a sus hijos en casa, pero no tienen derecho a someter a sus hijos a una dictadura ideológica según sus prejuicios o sus convicciones. En la escuela estatal no se obligará a nadie a ser cristiano o musulmán o comunista, pero ahí los niños tendrán que convivir con cristianos, musulmanes o comunistas. Es una idea magnífica y parece mentira que no se sepa defenderla. Antes de que los padres tengan derecho a elegir la educación de sus hijos, los hijos tienen que tener derecho a librarse de sus padres. Es algo elemental. Pero en lugar de argumentar por este camino, la extrema izquierda no ha parado de darle la razón al Partido Popular alegando que quieren una escuela a su medida, en una casa okupa o en un colegio Montessori de élite con nuevas pedagogías acordes con sus convicciones o sus prejuicios ideológicos. De hecho, algunos somos testigos de que en alguna asamblea de educación del 15M, tras mucho discutir sobre cómo debería ser la enseñanza del futuro, acabaron por inventar el cheque escolar de Esperanza Aguirre: a mí que me

den el dinero y ya veré cómo educo yo a mi hijo. Como nosotros somos de puta madre, tendrán una educación de puta madre. Lo que no se explica es por qué, si tú tienes derecho a hacer eso, no lo van a tener también los padres del Opus o los testigos de Jehová. Así es que nada, ¡viva la familia!

También hace falta combatir a nivel cultural de la población la idea de que la escuela debe poder solucionar todos los problemas, en lugar de caer en la trampa y empezar a barajar el tópico de una «educación integral». La escuela no puede hacer milagros y hay que explicárselo a los votantes de este país. Ninguna reforma educativa puede crear puestos de trabajo ahí donde no hay trabajo, o generar ciudadanos responsables ahí donde la sociedad demanda emprendedores lobotomizados. Hay que desmontar con claridad la falacia de que una reforma educativa puede llegar a sustituir a una reforma social.

Una apuesta por la enseñanza estatal se resumiría también en algo muy sencillo y nada novedoso: volver a la situación en la que salían a oposición todas las jubilaciones en vez de un determinado porcentaje de tasa de reposición. O incluso, siendo aún más osados e intrépidos, sacar a oposición tantas plazas como sean necesarias, que son, por cierto, muchas más. La gente no se lo creerá, pero hubo un tiempo, allá por principios de los ochenta en que los profesores no solo no tenían que impartir «asignaturas afines», sino que les estaba prohibido impartir una asignatura distinta a la aprobada por oposición. De pronto (y acompañada de una defensa mal encaminada del cuerpo único, como ya hemos señalado en el capítulo IV), se abrió la veda y nacieron las «afines». Cuando se implantó la LOGSE, eran ya algo de lo más natural. Y por supuesto los padres de la LOGSE no se rebelaron contra ese dislate, entre otras cosas porque ellos mismos hicieron desembarcar en el mundo de la enseñanza un ejército de pedagogos para los que

los conocimientos eran mucho menos importantes que unos supuestos métodos que solo ellos podían enseñar. Ahora es de lo más normal que el profesor de Gimnasia explique conocimiento del medio, o, lo que es más gracioso aún (y es un caso real) que el profesor de Filosofía dé clases de francés sin saber una palabra de francés. En una situación así, resulta que la enseñanza va mal (ya lo dice el informe PISA, al parecer) y los expertos de educación, se calzan bien las gafas, y tras mucho meditarlo, llegan a la conclusión de que el problema es que los profesores no saben enseñar y que lo importante es que hagan un cursillo pedagógico.

Sacar plazas. En estas dos palabras quedaría resumido un programa educativo muy ambicioso. Harían falta, unas cuantas decenas de miles de plazas (más o menos equivalente a la lista de interinos)[8]. ¿Es esto utópico? Pues quizás. Pero al menos es una utopía que merece la pena. En lugar de eso ahí está la izquierda, rascándose la cabeza a ver si inventa alguna novedad y da con el sistema educativo con el que se soñó en el 68.

Lo mismo habría que plantear, por cierto, respecto de los departamentos de Orientación. Hace falta mucho más personal. Pero no para fiscalizar y tutorizar la libertad de cátedra, sino porque, en estos momentos históricos, es imposible abordar la complejidad humana de la escuela pública sin el apoyo de trabajadores y educadores sociales, logopedas, psicólogos y pedagogos. Ya lo hemos comentado en el capítulo anterior: una vez que la escuela pública-estatal se ha visto abocada a convertirse en una especie de reformatorio para gestionar un material humano problemático destinado a estrellarse contra un mercado laboral suicida, es inútil hacer como si no fuera así. No hay más remedio que solicitar las plazas profesionales necesarias para gestionar este desastre. Hace falta una legión

de profesionales de apoyo, no precisamente nuevas metodologías pedagógicas.

La tan traída y llevada «atención a la diversidad» es una cuestión que emana directamente de los derechos del niño y para la que no pueden escatimarse recursos públicos. Hace falta mucho más profesorado para poder trabajar en común con los profesores ordinarios en el aula, apoyando a todos los estudiantes que sufren situaciones que los colocan en inferioridad de condiciones para aprender.

La receta, ya lo hemos planteado en el segundo capítulo de este libro y ahora volvemos sobre ello, debería ser extremadamente sencilla y, en primer lugar, lo hay que hacer es poner fuera de juego todas las geniales ocurrencias habituales. No hay más que pensar en lo que ocurre cuando en las tertulias y debates sobre educación sale a relucir lo bien que queda Finlandia en el informe PISA. Como no nos va como en Finlandia, debe ser que ahí sí saben enseñar y que aquí no sabemos, de modo que habrá que enseñarnos a enseñar y a los alumnos habrá que enseñarles a aprender a aprender. Así da gusto hacer diagnósticos. Llevamos dos décadas con lo del milagro finlandés en comparación con el supuesto desastre español. Ahora bien, nunca se explicaba cuál era la clave de semejante éxito. Tuvimos que esperar, para enterarnos, a un excelente programa de Jordi Évole en Salvados (emitido el 3/2/2013) (otra notable excepción fue Ignacio Escolar, cfr., por ejemplo, su artículo «No es la ley educativa»[9]). Y la sorpresa fue mayúscula porque resultó que la clave del milagro no era otra que el modelo mismo que en España estaba siendo atacado: la escuela pública-estatal. Merece la pena resumir lo que habría que hacer en nuestro país para imitar ese famoso modelo finlandés[10]: 1) Suprimir la escuela concertada en su totalidad; 2) Suprimir la escuela privada hasta que sea un 2 por

100 del total; 3) Que el Estado apoye con más recursos a todos los colegios e institutos que tengan descompensada la tasa de alumnos inmigrantes, sin recursos o marginales, etc.; 4) Una media de 18 alumnos por aula; 5) Dos profesores por aula cuando haya algún discapacitado o algún alumno con necesidades especiales; 6) Todo gratis: tasas, libros, guardería, comedor (muy importante para combatir el absentismo escolar, porque, al parecer, en España, un gran porcentaje de niños que por falta de recursos van a comer a su casa, luego no pueden regresar por la tarde), etc.; 7) Prestigio social blindado de los profesores (vaya duro reto para la apuesta de la «hegemonía» en un país como este en el que se han orquestado verdaderas campañas mediáticas para denigrarlos); 8) El asunto del asesoramiento pedagógico, en cambio, no era demasiado importante por lo que se veía en el programa de Évole. De nuevo conviene preguntar: ¿por qué nunca se sometió a evaluación el famoso CAP impartido por los pedagogos y, sin evaluación ninguna se decidió ampliarlo a un máster anual?; 9) Que los más ricos, los más pobres, los inmigrantes, los hijos del ministro, etc., puedan caer aleatoriamente en la mismo aula (Lucía Figar o Wert se habrían pensado dos veces lo que estuvieron haciendo si hubieran tenido a su sobrina sentada en algunos famosos institutos de Entrevías o de San Blas); 10) Hasta tres años de baja por maternidad o paternidad, cobrando y conservando el puesto de trabajo (una buena idea para la tan reclamada «colaboración de los padres en la enseñanza», porque así enseñan a sus hijos a sentarse, a comer, etc.); 11) Presupuesto blindado para la escuela pública (sería el último ámbito en poder ser «recortado», gobierne quien gobierne); 12) Libertad de cátedra total de profesor: se confía en él y no tiene que dar cuentas burocráticas ni pedagógicas; 13) Televisión subtitulada (siempre en idioma original) (muy buena solución,

por lo visto, a las encrucijadas del bilingüismo); 14) Supresión casi completa de los deberes para casa en Primaria (una idea que, como se ve, tampoco es insólitamente revolucionaria, pues hasta el PSOE la aplicó en su primera legislatura); se puede discutir, en cambio, su conveniencia o no en Secundaria; 15) Reducción de contenidos y carga lectiva para los alumnos; 16) Atención muy especial a la enseñanza musical, la poesía o el teatro; 17) Clara conciencia de que «todas las escuelas de Finlandia son iguales» independientemente del barrio o de la procedencia social (algo que solo puede lograr la enseñanza pública-estatal); 18) En Finlandia es ilegal abrir una escuela y cobrar matrícula (lo que significa que la enseñanza privada prácticamente no existe y que toda la población está igualmente interesada en que las escuelas estatales sean excelentes; 19) Y sobre todo: clara conciencia de que la enseñanza es un asunto estatal, no gubernamental. Nada de que los gobiernos cambien la ley de educación cada cuatro años. Por cierto que esto tampoco significa que un pacto o un acuerdo educativo, por el mero hecho de serlo, pueda llevarse a cabo con el diablo, ni siquiera si es para debatir las condiciones del mismo en una comisión de educación en el Congreso de los Diputados. La necesidad de estabilidad de una ley no es suficiente criterio y puede ser un arma de doble filo si no se explica bajo qué condiciones se logra esa estabilidad[11].

¿Este posible programa que podría importarse de Finlandia ha resultado demasiado utópico para nuestras propuestas de izquierda o es que queremos ir en otra dirección? Hay que reconocer de una vez que las direcciones son completamente divergentes cuando las plantean los profesores que cuando las plantean los «expertos en educación». Es una situación esquizofrénica y lamentable, pero es lo que hay. Por poner un ejemplo: mientras salía a la luz el absurdo programa de

educación propuesto por Podemos, un profesor de secundaria (y curiosamente también de Podemos), José Manuel Perujo, escribió un artículo absolutamente realista y sensato: «La educación en Castilla-La Mancha hoy: la continuidad del cambio» (eldiario.es, 10/11/2015). En lugar de proponer tópicos grotescos, como reclamar una «pedagogía de la pedagogía» o «más dinamismo y flexibilidad», el artículo de este –insistimos– profesor de secundaria, proponía quince medidas urgentes para educación, siete de ellas a coste cero y de aplicación inmediata.

Sinceramente, consideramos oportuno citarlas al final de este libro, no como una propuesta definitiva (pues, además, está referida a la comunidad manchega), sino como un ejemplo y una esperanza de que sí es posible ir por el buen camino. El artículo comenzaba señalando la desilusión que había supuesto para los profesionales de la enseñanza el relevo de la administración del Partido Popular por la del Partido Socialista Obrero Español, ya que no se apreciaba ninguna ruptura, sino, más bien, una alarmante continuidad, escudada en la supuesta penuria económica y en la «herencia recibida». A lo que José Manuel Perujo respondía con las siguientes palabras: «Sería iluso por nuestra parte obviar que el corsé presupuestario condiciona una voluntad política de cambio, pero el argumento de la falta de dinero se nos antoja falaz cuando se convierte en coartada de la inacción política del ejecutivo. ¿Por qué? Porque si existiera esa voluntad política de cambio manifiesta y un modelo educativo claro para la región se podrían introducir múltiples mejoras con coste económico cero. ¿Empezamos?». Con permiso del autor, citamos a continuación las quince medidas, porque pensamos que merece la pena estudiarlas con detenimiento:

1. Reconocer una apuesta clara y decidida por la escuela pública; por un lado, introduciendo una modificación legislativa que restablezca el carácter subsidiario de los centros privados/concertados con respecto a los centros públicos –tal y como existía con anterioridad a la modificación introducida por el PP en la Ley de Educación de Castilla-La Mancha–; y, por otro lado, realizando una declaración de intenciones sobre los conciertos educativos con centros privados. ¿Se aumentarán? ¿Se van a congelar? Se agradecería un posicionamiento al respecto.

2. Apostar por el carácter laico del sistema educativo, para lo cual se podría reducir la carga horaria de religión en primaria que impuso el PP, superior a la recomendada por la LOMCE.

3. Derogar el Decreto de dirección existente (Decreto 27/2014, de 24/04/2014) por el que la administración puede elegir «a dedo» a los directores de los centros, y confiar en la autonomía y en el carácter democrático de los centros, creando la base legislativa para ello.

4. Trabajar en el desarrollo de una ley de independencia y autonomía del cuerpo de inspectores de Educación que convierta a estos profesionales en garantes de la legalidad vigente, puedan centrarse en su labor de asesoramiento e imposibilite su instrumentalización al servicio de los intereses políticos del ejecutivo de turno.

5. Eliminar la discriminación que sufren nuestras compañeras interinas de baja maternal, derogando la Orden de 29 de agosto de 2013.

6. Cuestionar la idoneidad del programa de bachillerato de excelencia creado por el PP, que convertía a algunos institutos en centros de primera frente al resto de centros públicos y

potenciaba componentes economicistas en el sistema educativo como por ejemplo la competitividad entre centros.

7. Replantear el Decreto de Plurilingüismo y la imposición de bilingüismo para todos, y desmontar la idea de que las enseñanzas bilingües son la gran panacea para el sistema educativo.

Si el desarrollo de estas medidas tiene coste cero, ¿por qué entonces no se aborda? ¿Quizás porque en el fondo no interesa? Insistimos en que la inacción política conlleva la consagración de los recortes. Además, y en esta línea, la comunidad educativa castellano-manchega todavía está a la espera de conocer por qué motivos se ha tenido una actitud tan laxa y poco beligerante frente a la LOMCE, reprobada por la casi totalidad de los agentes educativos. En nuestra opinión ha faltado coraje político para plantar cara y negociar su implantación, ¿o es que ha existido un acuerdo de no agresión entre PP y PSOE?

Este primer paquete de medidas con coste cero sería la antesala de otros cambios estructurales más profundos, ya con coste económico, que insuflarían una mejora considerable en el sistema educativo de Castilla-La Mancha. Para este fin, es necesaria una estrategia de acción a corto plazo, pero siempre pensando a largo plazo –en educación, el cortoplacismo está abocado siempre al fracaso–. ¿Seguimos?

8. Aumento del presupuesto educativo de manera paulatina hasta alcanzar el 7 por 100 del PIB de la región.

9. Diseño y construcción de unas condiciones materiales dignas para el ejercicio de la práctica docente, que pasa irremediabilmente por un plan secuenciado de disminución de ratios y la progresiva rebaja del número de horas lectivas del profesorado. Este hecho se traduciría en la contratación de gran cantidad de personal docente interino y en una mejora

inmediata de la calidad de la enseñanza al poder ofrecer los docentes una atención más personalizada.

10. Plan de rescate ciudadano vertebrado en tres ejes de actuación: ayudas para comedores escolares, becas para material escolar y subvención de transporte público.

11. Desarrollo de un plan de choque contra el fracaso escolar basado en la potenciación de los departamentos de orientación en primaria con un doble objetivo, primero, impulsar un trabajo sistemático de detección de necesidades educativas en el alumnado y, segundo, trabajar esas carencias a fin de minimizarlas o solventarlas. Además, en los centros de secundaria, habría que extender la figura del Educador Social.

12. Recuperación de los derechos laborales extirpados al profesorado, especialmente a los interinos.

13. Reapertura de todas las escuelas rurales. Esta medida trasciende el marco educativo, ya que en una región como la nuestra, la escuela rural es un instrumento vital de vertebración social y de fijación de la población al territorio.

14. Sustitución de todas las bajas docentes en un plazo de 72 horas hábiles.

15. Plan sistemático de inversión en la mejora y ampliación de los centros educativos públicos.

[1] Se defienden, por ejemplo, los derechos de unos trabajadores contra otros, los más jóvenes, como ocurrió cuando se diseñaron las oposiciones (con el apoyo de todos los sindicatos de la región) en Castilla-La Mancha hace tres convocatorias, permitiendo que una parte del profesorado entregara un informe de su director o directora (evidentemente, hubo un elevado número de informes puntuados con sobresaliente, resultado de poner una cruz en unos apartados) para evitar la parte de la prueba práctica en la que se defendía

una unidad didáctica, mientras que los nuevos opositores tenían que hacer la prueba completa. En esa ocasión, cuando se advirtió a los sindicatos desde muchos frentes que la única reivindicación debía ser elevar el número de plazas y no diferenciar entre unos trabajadores y otros, se nos tachó de atacar a los interinos, sin más. Mientras, la Administración se sigue riendo. Es miope, suicida y delirante pensar que lo que se debe criticar es la existencia de una oposición para acceder a la función pública docente, liarse con los «dobles sistemas de acceso» y otras ocurrencias y no posicionarse simplemente por un acceso igual para todos con una oferta total de plazas y no con porcentajes de reposición y otros criterios.

[2] Un pensador de izquierdas como César Rendueles ha utilizado también este argumento, en un artículo que, por otra parte y en otros aspectos, es excelente. «Reescolarizar la escuela española» en La maleta de Portbou 16 (marzo-abril de 2016); disponible en <<http://www.lamaletadeportbou.com/articulo/reescolarizar-la-escuela-espanola/>>.

[3] Cfr. parágrafo 7.2 del capítulo IV.

[4] Cfr. también la entrevista a Quintín Racionero en torno al libro Contra la postmodernidad, de Ernesto Castro Córdoba (Barcelona, Alpha Decay, 2011). La entrevista está disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=ArwW6BVQbs8>>.

[5] <<http://www.cuartopoder.es/laespumaylamarea/2015/11/05/educar-con-la-tribu-o-a-destajo/1214>>.

[6] <<http://www.cuartopoder.es/laespumaylamarea/2015/07/29/la-educacion-neoliberal-de-ciudadanos/1065/print/>>.

[7] <<http://blogs.publico.es/dominiopublico/1709/el-cancer-de-la-ensenanza/>>.

[8] Bastantes más que los 32.000 recortados, cfr. el artículo de Agustín Moreno publicado en Cuarto Poder disponible en <<http://www.cuartopoder.es/laespumaylamarea/2015/09/22/la-doctrina-del-shock-en-educacion/1147>>.

[9] <http://www.eldiario.es/escolar/PISA-educativa-desigualdad-economica-historia_6_203739629.html>.

[10] En el documental de Michael Moore ¿Qué invadimos ahora? (EEUU, 2015, 119 min.), hay una parte dedicada al sistema educativo finlandés muy ilustrativa. Especialmente significativo es el pavor de los docentes finlandeses a las pruebas estandarizadas. (Se puede ver el fragmento en <<https://www.youtube.com/watch?v=8r4GZVPWPLY>>).

[11] Se advirtió muy bien de este problema en un artículo de las Mareas por la Educación Pública, en relación al pacto propuesto por Ciudadanos; véase <<http://mareasporlaeducacionpublica.blogspot.com.es/2016/05/mayoria-parlamentaria-favor-del-pacto.html>>.

PARA CONCLUIR

El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar y darle espacio.

Italo Calvino

Respecto a la cuestión de la educación, hay algo que el pensamiento de izquierdas en general nunca ha terminado de asimilar. Hay asuntos políticos que exigen una postura esencialmente conservadora, precisamente contra el carácter perpetuamente revolucionario del capitalismo. La educación es uno de ellos. La idea de una Ilustración del pueblo, fundamentalmente a través del sistema de instrucción pública, concebido como un derecho de la ciudadanía, exige pensar en términos conservadores o reformistas, pero no revolucionarios. En estos asuntos ya tenemos revoluciones de sobra por parte del turbocapitalismo que nos atenaza. La izquierda, como suele decir Santiago Alba Rico, debe ser revolucionaria en lo económico, pero muy precavida antropológicamente y, en todo caso, reformista en lo institucional. Todos los discursos izquierdistas que han extendido planteamientos revolucionarios en el orden institucional o antropológico han sido

desdichadamente exacerbados y realizados por las exigencias económicas del capitalismo.

Antropológicamente, sin duda, debe combatirse con radicalidad el patriarcado, una cuenta pendiente que el ser humano arrastra desde el neolítico y que solo ha comenzado a combatirse por la vía de la Ilustración. Pero, para ello, la escuela pública-estatal debería ser el mejor de los aliados, y no uno de los enemigos a combatir. En el segundo capítulo de este libro hemos intentado explicar por qué la escuela no debe ser concebida como un aparato ideológico de Estado, sino más bien como una de las conquistas más grandiosas de la clase obrera, una conquista que debe, ante todo, ser conservada, mimada y potenciada políticamente. Es algo que ocurre, en general, con todo el elenco de instituciones conquistadas por la Ilustración que, pese a lo que el pensamiento izquierdista pensó a menudo, no son ninguna superestructura funcional del capitalismo sino más bien rémoras que el capitalismo no pudo impedir en su momento y que hoy está intentando demoler desde sus cimientos con todo tipo de chantajes e imperativos económicos. La escuela pública tiene que ser conservadora porque su tarea es, para empezar, conservar el conocimiento como un patrimonio de la humanidad al que todo ciudadano, rico o pobre, debe de tener derecho de acceso.

Ya hemos comentado en su momento ese chiste tan habitual en los círculos pedagógicos. Desde el siglo XVIII todo ha cambiado, la forma de viajar, la forma de comunicarse, la forma de trabajar o de ganarse la vida. Pero, si entramos en una clase, en una escuela o en una Universidad, seguimos viendo lo mismo que hace tres siglos: un profesor con una tiza y una pizarra y unos alumnos escuchando. Puede que así sea, pero no se entiende qué podría tener eso de malo (y mucho menos se entiende que tiene de inevitablemente bueno sustituir

la pizarra por una pantalla de power point). Hay muchas cosas en este mundo que conviene que no cambien o que cambien lo menos posible. La diferencia entre el saber y la ignorancia es una de ellas. Pero podríamos pensar en muchas otras. Ante todo hay algo que no debe cambiar y que, gracias a dios, no ha cambiado desde los tiempos de Espartaco (y aún antes): aquello que entendemos por dignidad. Frente a la dignidad hay que ser conservadores a cualquier precio. Lo explicó muy bien Sócrates en su defensa frente al tribunal que le condenó. Algunos piensan que hay que conservar la vida a cualquier precio. Pero, por encima de la vida, conviene conservar la dignidad, porque sin ella, se pierde aquello por lo que merece la pena estar vivo. Lo mismo ocurre con todo lo relacionado con eso a lo que la historia de la filosofía ha llamado «razón», aquello por lo que hay en este mundo, además de mundo, verdad, justicia y belleza. Respecto a todo aquello que emana de tales exigencias racionales, respecto a todas las instituciones que han podido levantarse, con infinitos esfuerzos y con innumerables derrotas, en favor de la verdad, la justicia y la belleza, conviene siempre comenzar por ser muy conservadores. Porque las conquistas de la razón en la historia suelen derrumbarse con facilidad, a poco que se las agite. Los vientos históricos, y más bajo la era capitalista, siempre han sido demasiado vertiginosos para dejar en pie las instituciones de la razón, que han sido enclavadas en el mundo de forma desinteresada y, por lo tanto, de manera sorda, por definición, a los retos y desafíos económicos y sociales. Una escuela pública-estatal de tod@s y para tod@s, es algo que no estaba previsto por los dueños de la historia y es algo, también, contra lo que no han cesado de revolverse, hasta los tiempos actuales, en los que una correlación de fuerzas muy desigual les ha permitido pasar a la ofensiva final.

Pero a la izquierda no se le ha dado nunca bien eso de ser conservadora. Sus ímpetus revolucionarios no se querían conformar con combatir el capitalismo, de modo que se volcaron también a competir con él. Había que inventar antes que la historia lo que la historia no inventaba (hasta que, finalmente, la historia, por supuesto, ha acabado por tomar la delantera). Había que inventar algo mejor que los tribunales de justicia, que la diferencia culpable/inocente, que la escuela pública, o incluso, por qué no, algo mejor y más novedoso que el derecho laboral. Estos sueños de la izquierda, como suele decirse, los ha realizado, finalmente el curso histórico del capitalismo. El sistema de garantías judiciales ha saltado por los aires, sustituido por empresas de mediación de conflictos, el derecho laboral ha sido sustituido por la lógica de un ejército de emprendedores que ya no son tratados como trabajadores, sino como empresarios de sí mismos, autónomos sin ninguna protección laboral. Antropológica e institucionalmente se nos exige flexibilidad y adaptación. El mundo ya no es lo que era y ya no volverá a ser el mismo dos días seguidos. Y la escuela, se reclama, tiene que seguir el mismo curso de adaptación a los retos y desafíos del futuro que nos viene encima. Frente a esta lógica turbovanguardista, no cabe otra opción que la de estar contra el futuro, contra los retos, contra los desafíos, contra la flexibilidad antropológica e institucional que se nos impone históricamente desde las instancias económicas. Lo sorprendente es que algunos izquierdistas sigan cayendo en la trampa y clamando por acelerar todo este ímpetu revolucionario. Afortunadamente, esta no fue la tónica en la Marea Verde, como puede comprobarse en un excelente artículo de Rosa Cañadell[1].

En 1778 la Academia de Berlín, a iniciativa de Federico El Grande, convocó un concurso bajo el título ¿Es conveniente

engañar al pueblo?, con el fin de responder a las inquietudes del monarca suscitadas por las obras de los filósofos ilustrados de la época. La reciente Declaración de Independencia norteamericana hacía que la cuestión fuera apremiante. Apenas una década más tarde, la Revolución francesa, que cuestionaba los privilegios de los poderosos por parte de un pueblo que exigía derechos políticos e instrucción, es decir, instituir de manera definitiva la Ilustración, no hizo sino mantener la vigencia de la pregunta.

En este momento revolucionario caracterizado por la «falta de luces» del pueblo y por la necesidad, al mismo tiempo, de constituirse a sí mismo en sujeto político, de instituirse como cuerpo ciudadano, los líderes revolucionarios (y los déspotas ilustrados, parece ser) se planteaban si, transitoriamente, podría existir alguna utilidad, algún «por su propio bien» que legitimara el ejercicio del poder manteniendo al pueblo «en cierta manera ignorante» del porqué de ciertas decisiones políticas. Al menos mientras la Ilustración se hacía realidad...

Condorcet y Castillon constituyeron las dos respuestas opuestas al problema[2]. Como pensadores ilustrados, coinciden en que la libertad será un resultado de la ilustración del pueblo. En este sentido demandan con urgencia la apertura de escuelas primarias y secundarias a las que tienen que poder acceder en condiciones de igualdad todos los ciudadanos. Ahora bien, ambos difieren respecto del papel que debe tener la escuela en la formación de la ciudadanía. Condorcet defendía la instrucción como la única función de la escuela pública, siendo esta la base para la educación cívica, que, bajo ningún concepto, debiera impartir, en tanto que el civismo es el resultado del ejercicio crítico de la razón, de la autonomía que proporciona la instrucción. Castillon (en la línea de pensadores como Tayllerand y Lepeletier, que lograron imponer sus

informes y planes educativos en Francia) era partidario de que la escuela fuera fundamentalmente un lugar en el que se debía educar en el civismo, la moral y determinados valores «nacionales» que hicieran del ciudadano también un patriota. Era partidario, por lo tanto, de la necesidad de engaño, de que el pueblo permaneciera en el «error», en lo imaginario: «El error, en la medida en que pasa como verdad a los ojos de quien queda fascinado por él, no es sino un mal imaginario, salvo que provoque consecuencias funestas o no ocupe el lugar de una verdad realmente útil. Si, además, en lugar de ser indiferente o conllevar efectos funestos, sirve para satisfacer objetivos sabios y benéficos, lejos de ser un mal es un bien; en lugar de ser prohibido debe ser permitido»[3].

Para alguien como Condorcet, que identificaba la «falta de luces» con la incapacidad de comprender lo real, con el engaño político y con la situación de delirio (también señalada por Kant) en la que se encuentra el individuo cuando depende de los demás en el uso del juicio y está tutelado en sus decisiones (un individuo heterónomo), el papel de la escuela como lugar de la instrucción encaminada hacia la autonomía de los individuos queda imposibilitado con la inclusión del objetivo «educativo» de la conducta.

El debate, encabezado por una pregunta semejante, la de si es conveniente engañar al pueblo por su propio bien, resultaría, actualmente, como poco, ofensiva. No parece posible convocar hoy semejante concurso público de disertaciones sobre el tema porque, al fin y al cabo, por mucho que el proyecto ilustrado no se haya consumado, hay muchas conquistas sociales basadas en cierta apropiación y desarrollo de los ideales de libertad, igualdad y fraternidad que son irrenunciables para los individuos. Sin embargo, la pregunta sí ha sido realizada y respondida afirmativamente en los círculos elitistas y en los

organismos internacionales (recordemos a Brzezinski[4]). Los líderes políticos parecen ser también partidarios del engaño, de la ocultación de los intereses neoliberales subyacentes en los planes relativos a la escuela. Son partidarios de la opacidad al servicio de las élites que requieren, necesariamente, de la participación del pueblo en la defensa de sus intereses hegemónicos. Para ello, promueven la conformación de un determinado tipo de ciudadanía: flexible, desarraigada, adaptable, colaborativa, líquida y emprendedora. Todo esto requiere tutela en la forma de una educación integral que, de forma totalitaria, transforme la conducta, reconduzca los intereses de los individuos en contra de su autonomía, imposibilitando la libertad, haciendo impensable, en sentido estricto, el cuestionamiento del statu quo. Para ello, en definitiva, ha sido necesario construir el espacio de la escuela pública como el lugar de la educación perpetuamente innovadora en contra de la instrucción, abogando incesantemente por la destrucción del conocimiento para la implantación del tratamiento de las voluntades. La escuela pública, lugar del conocimiento y la ilustración del pueblo, base de la libertad y de la institución efectiva de una ciudadanía capacitada para lo político, está siendo transformada desde hace mucho tiempo (y con carácter de urgencia por la crisis económica), en el psiquiátrico colectivo para la generación de la felicidad y de la complacencia con los planes del neoliberalismo.

Por ese motivo, es necesario y urgente defender la escuela pública según los parámetros republicanos de la Ilustración. Esto significa tener muy en cuenta la inexcusable y esencial dimensión conservadora que constituye la idea misma de escuela, en tanto que su función debe ser instruir, no tutelar. Podemos decirlo, de nuevo, con Hannah Arendt:

Me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo. Incluso la amplia responsabilidad del mundo que se asume implica, por supuesto, una actitud conservadora. Pero esto vale solo en el campo de la educación, o más bien en las relaciones entre personas formadas y niños, y no en el ámbito de la política, en la que actuamos entre adultos e iguales y con ellos. En política, esta actitud conservadora –que acepta el mundo tal cual es y solo se esfuerza por conservar el statu quo– no lleva más que a la destrucción, porque el mundo, a grandes rasgos y en detalle, queda irrevocablemente destinado a la ruina del tiempo si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y crear lo nuevo[5].

Este es un texto sobre el que la izquierda debería reflexionar. El mimo y la protección, que los nuevos integrantes de la sociedad requieren para su incorporación al mundo como adultos autónomos, solo puede propiamente sostenerse en el ejercicio de la filomatía, en la activación del amor a aprender como requisito para la construcción del pensamiento científico, del conocimiento, lo que posibilita la formación de la conciencia crítica y ciudadana y, en definitiva, del espacio público democrático. La escuela debe preparar a los jóvenes para que sean capaces de entender el mundo que les ha tocado vivir y eso solo puede hacerse a partir de la transmisión de la herencia cultural recibida. Entender el mundo no significa adaptarse a él, sino precisamente tomar distancia para poder discutir lo que hay que cambiar. Esa distancia solo puede tener lugar a partir de la conservación y transmisión de las

enseñanzas del pasado, protegiendo esa institución intermedia entre la familia y el mundo que, manteniendo a ambos relativamente fuera, permite que el joven se convierta en un ciudadano instruido y autónomo, capaz de actuar y discutir con otros civilizadamente.

La conveniencia de engañar al pueblo se plasma en la intervención desde todos los frentes contra ese necesario carácter conservador de la escuela para, eso sí, garantizar el necesario conservadurismo político que requieren las élites neoliberales en la defensa de sus intereses de clase. Esto solo es posible si se educa a los individuos bajo un falso ideal común igualitario: el de que todos formamos parte de un proyecto común y que este está definido en términos de emprendimiento, colaboración, adaptación y felicidad en la participación comunitaria de unos intereses asumidos y promocionados como globales en este el «mejor de los mundos posibles» imaginables, y siempre «hacia adelante», reduciendo el progreso que concibió la Ilustración a un mero «progreso» tecno-económico.

«Lo nuevo», que en política no puede significar otra cosa que la construcción del espacio político y de sus instituciones desde la crítica ciudadana, es inviable si se consolida la intervención innovadora en la escuela, impidiendo la construcción del conocimiento, para acabar por crear idiotas manejables incapacitados para lo político. No es posible educar sin enseñar, pues una educación sin auténtico aprendizaje aboca a una retórica moralizante, emotiva y sentimentaloides, absolutamente impotente frente a las desigualdades e injusticias del mundo. Sí que es posible, en cambio, pasarse la vida aprendiendo a aprender cosas temporalmente útiles, y por ello mismo superficiales, sin que de esa actividad resulte una persona educada. Esto es el «aprendizaje para toda la vida»

que, como hemos comprobado, buscan implantar los amos de la globalización haciéndolo pasar por el cumplimiento del derecho a la educación.

La izquierda de este país ha sido capaz de diagnosticar los motivos de la crisis económica e institucional que estamos viviendo, denunciando la responsabilidad que tiene en la misma la política neoliberal, representada por la Unión Europea, la OCDE, el FMI y la patronal. Está empezando a demostrar que es capaz de abrir paso a «lo nuevo» contra esos intereses hegemónicos. Es perfectamente cabal a la hora de denunciar la ocupación histórica del espacio político por los intereses de las élites neoliberales y la traición de la progresía (en nuestro país representado por los intelectuales y políticos del entorno del Partido Socialista Obrero Español). Sin embargo, como afirma Owen Jones de la izquierda inglesa, ha sido incapaz de profundizar en los mecanismos políticos y culturales que llevan a las clases sociales dominantes a fingir su desaparición de la escena pública mientras que su poder de cohesión y coacción es más fuerte que nunca. Precisamente, y sobre todo, ha sido incapaz de detectar que el «mecanismo» por excelencia de control de lo público para la defensa de sus intereses hegemónicos de clase es la intervención de la institución donde se forja el conocimiento, de donde surgen los ciudadanos (desde su más temprana infancia): la escuela pública. El «fingimiento de desaparición» que no es otra cosa que el insistente «ejercicio de la transparencia», es perfectamente viable si se trabaja para la desaparición de la conciencia de clase desde la ideología de la igualdad de oportunidades y se transforma la conducta en educación para el emprendimiento[6]. Y todo esto será viable mientras la izquierda promocióne el engaño, asumiendo todo lo que viene defendiendo históricamente, lo que antes hemos llamado «la progresía».

De hecho, el problema fundamental es que, desde la izquierda (con muchas excepciones, sin duda) se ha sido incapaz de repensar su propia tradición, para luchar por la escuela y por los futuros ciudadanos desde un proyecto ilustrado, que por definición debe ser conservador del conocimiento (si se tiene por principio generar ciudadanos y no chavs[7]). En su afán perpetuamente renovador, la izquierda está aquejada de un delirio desesperante que se empeña en hablar de comunidad y vínculos emocionales en lugar de hablar de clases sociales, lo que permite al neoliberalismo y a la pedagogía progresista que le sirve de propaganda oficial, campar a sus anchas definiendo ideales falsamente colectivos. En sus planes educativos, está sumergida en la idiocia y es colaboradora del engaño mediante el discurso de la innovación permanente de la escuela que imposibilita, al final, la renovación política. Apoya sin el más mínimo análisis riguroso, fascinada por el discurso de los tecnócratas de la educación y de los pedagogos supuestamente progresistas, la implantación de las más diversas metodologías y tratamientos psicoafectivos que solo tienen como objetivo la manipulación de la conducta y la creación de sujetos amorfos pero, precisamente por eso, preparados para un mercado laboral suicida y demente.

Debemos insistir en que la Pedagogía no es, ni puede ser una ciencia, sino un saber práctico-prudencial más próximo a la actividad del artesano que a la del científico. La izquierda, con su falta de conocimiento de los autores ilustrados, con el mal entendimiento del pensamiento de los mejores pensadores de su propia tradición republicana, ha aceptado el lenguaje simplón y biensonante del enemigo, ha renunciado al rigor epistemológico y, en plena crisis de las instituciones y del neoliberalismo, ha adoptado la jerga y los objetivos de la OCDE para la destrucción de la escuela pública en lugar de

conservarla para instruir y proteger verdaderamente al alumnado. Los pone al servicio de las necesidades cambiantes de la sociedad neoliberal, en vez de proteger la función emancipadora de la instrucción que le capacitaría para construir democrática y fraternalmente las instituciones políticas.

A modo de conclusión, queremos formular una petición sincera y preocupada dirigida a la izquierda de este país y a todos los que se sienten parte de la comunidad educativa o quisieran construirla protegiendo la escuela pública: para hacer una defensa eficaz de la escuela pública la izquierda debe reflexionar, ante todo, sobre lo que merece conservarse. No puede defender o contemporizar con discursos ligeros o falsamente progresistas. No puede asumir con complacencia opiniones como las de Fernando Savater, que está aburrido de pensar siempre lo mismo, «sobresaltado un poco de tropezar de nuevo con la oposición irreductible entre instrucción y educación»[8], para decidirse, encima, a favor del aprendizaje de destrezas y habilidades frente al verdadero conocimiento; esto es, a favor del enemigo que está, precisamente, socavando los cimientos de la escuela pública. La izquierda tendría que considerar que a través de la instrucción también se educa, efectivamente, pero solo si se preserva y protege la escuela en su función instructiva, «filomática», aislándola de los intereses corporativistas. Hay que apostar por un planteamiento claro: frente a las «revoluciones pedagógicas», falsamente científicas y cargadas de ideología, es necesario defender que la enseñanza, por su propia naturaleza, debe tener una dimensión conservadora y que la izquierda en las circunstancias actuales, es responsable de proteger aquello que ante todo merece la pena conservar, la formación de una ciudadanía ilustrada y crítica, en lugar de contribuir a adaptar a los alumnos para

convertirlos en una masa humana proletarizada según las nuevas normativas de flexibilidad neoliberal. Su proyecto educativo debe pasar por denunciar que la voluntad de transformación innovadora de la escuela mediante objetivos como el «aprendizaje a lo largo de toda la vida» no supone la defensa de un derecho fundamental, como afirman algunos «bienintencionados», sino que, amparándose en ese derecho, ciertos discursos pedagógicos hacen el juego al neoliberalismo, legitimando sus intereses. Decía Chesterton que el revolucionario siempre tiene que ser conservador, porque tiene que conservar algún motivo por el que merezca la pena rebelarse. La voluntad de transformación social que caracteriza a la tradición de izquierdas tiene que anclarse en algo que conservar (los derechos laborales, la dignidad de las personas, el minimum antropológico, en definitiva, necesario para que tenga sentido querer cambiar algo). De lo contrario, a fuer de transformadora, acaba por convertirse en la otra cara (gatopardiana) de la hegemonía neoliberal. Se trata de saber en qué hay que ser conservadores precisamente para evitar acabar siendo reaccionarios.

En este libro hemos realizado un somero repaso de las propuestas educativas más significativas en materia de instrucción y educación en España desde el siglo XIX hasta nuestros días, las que elaboraron y elaboran los diferentes partidos políticos, centrándonos, sobre todo, en las propuestas de carácter progresista. Hemos desgranado con cierto detalle las orientaciones que emanan de las diferentes instituciones educativas nacionales e internacionales (INTEF, UNESCO, etc.) y desde organismos ajenos a la educación como la OCDE que, sin embargo, imponen sus intereses y gobernanza en la misma. Nos hemos detenido mucho en el carácter neoliberal y totalitario del espíritu que las atraviesa, desde lo económico a

lo conductual. Hemos estudiando diferentes teorías pedagógicas y psicológicas y hemos explicitado las derivas y diferentes perspectivas que surgen de las mismas, señalando las que tienen, incluso, carácter de ley, como el «nacionalconstructivismo» en la LOGSE. Hemos abordado cómo, a través de las nuevas metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos y de una muy bien definida implantación de la psicología positiva y emocional, se pretende transformar al ciudadano en un esclavo del mercado, en un «emprendedor», y cómo la Universidad se ha convertido en un inmenso departamento de recursos humanos al servicio de la gestión empresarial. Hemos planteado cómo la reconversión de la escuela, desde infantil hasta la universidad, es un proyecto muy viejo, planificado al detalle, y que tiene como objetivo hacer de la escuela la cantera de la empresa, el lugar del «aprendizaje-servicio», imposibilitando la construcción de lo común, de lo político, abocándonos a una nueva Edad Media y un nuevo reinado de los intereses privados.

Tenemos la esperanza de que todo ello valga para generar un debate y una reflexión sobre lo que está ocurriendo con la escuela de nuestro país, atenazada por la pinza de la barbarie neoliberal y del irresponsable delirio de la izquierda[9].

[1] «Acoso y derribo de la Educación Pública», en Educación Pública: de tod@s para tod@s, Albacete, Bomarzo, 2013.

[2] Condorcet escribió su disertación, aunque no llegó a presentarla. La encontramos en Condorcet, Frédéric de Castillon y Rudolf Z. Becker, ¿Es conveniente engañar al pueblo?, ed. de Javier de Lucas, Madrid, Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), 1991.

[3] Ibid., p 34.

[4] Como hemos señalado en el capítulo III, el que fuera durante algún tiempo presidente de la Comisión Trilateral, Zbigniew Brzezinski fue el promotor del tittytainment como forma de «entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permitiera mantener de buen humor a la población frustrada del planeta», lo que no es sino una forma refinada (y potenciada tecnológica y mediáticamente) de mantener al pueblo en el engaño, en la propagación de la cual, además, la escuela debe colaborar activamente. La posibilidad de ilustrar (instruir) al pueblo es considerada políticamente peligrosa para la gobernanza del sistema.

[5] H. Arendt, «La crisis en la educación», en Entre el pasado y el futuro, cit., p. 295.

[6] La implantación de la idea de que no existe una clase obrera y que todos somos clase media es la clave. Esta idea, fomentada por políticos y periodistas de clase media, pulveriza el debate sobre las desigualdades, porque si no hay clases sociales, no hay nada que debatir. Se combina con la noción de que los que quedan fuera de la dominante clase media son los vagos y maleantes chavs que no quieren trabajar. Si unimos eso al aumento de pobreza y desigualdad y el cambio de discurso en el que se culpabiliza al trabajador, ya tenemos el discurso completo. En <http://www.eldiario.es/cultura/entrevistas/Owen-Jones-empeorado-escribi-Chavs_0_262124428.html>.

[7] Adolescente o joven adulto agresivo, con origen en la clase trabajadora, que viste ropas de marca y tiene estilo informal. Además, tiene por costumbre pelear y ser altanero, suele involucrarse en crímenes triviales o menores, y frecuentemente está desempleado o con un empleo de bajo salario.

[8] Sobresalto producido por un artículo de Sánchez Ferlosio («Educar e instruir», El País, 29 de julio de 2007) y prolongada

después en otro de Xavier Pericay («Educación, instrucción y ciudadanía», ABC, 14 de agosto de 2007). En <http://elpais.com/diario/2007/08/23/opinion/1187820004_850215.html>.

[9] Agradecemos las aportaciones teóricas y las polémicas que, para la confección de este libro han tenido lugar en el grupo de investigación correspondiente al Proyecto «¿Actualidad del humanismo e inactualidad del hombre?» (Referencia: FFI2013-46815-P) y, muy en especial, la colaboración, en ocasiones muy importante (sobre todo en el capítulo IX), de la profesora María José Callejo Hernanz.

APÉNDICE

Por una evaluación del bilingüismo

En una conversación con los autores de este libro, la escritora Esther Requena Marco, jefa del Departamento de Orientación de un Instituto de Castilla y León, nos decía que llegará el día en que tendremos que preguntarnos a quién debemos pasar la factura por los daños que la obsesión por el bilingüismo (en comunidades que no son bilingües) está causando en la educación de nuestros hijos y de nuestros alumnos. El asunto es de una gravedad tan inmensa que este libro (ya suficientemente extenso) no es el lugar idóneo para discutirlo[1]. Aquí nos vamos a limitar a una pequeña encuesta realizada por los autores entre profesores bilingües. El lector puede sacar conclusiones y completarlas con su propia experiencia al respecto.

[1] Algunos artículos de Agustín Moreno sobre el tema pueden ser una excelente introducción. Por ejemplo, «Nuestros intelectuales nos han abandonado», Cuarto Poder, 7 de noviembre de 2014, disponible en <<https://www.cuartopoder.es/laespumaylamarea/2014/11/07/bilinguismo-nuestros-intelectuales-nos-han-abandonado/687>>.

I. Entrevista a Borja Villa Pacheco, profesor bilingüe de secundaria en la Comunidad de Madrid

PREGUNTA.— ¿Qué tipo de experiencia tienes con este asunto del bilingüismo (eres madre, profesora, bilingüe)?

RESPUESTA.— Tengo experiencia como padre de una alumna que asiste a un colegio bilingüe y como profesor de instituto habilitado para impartir clases en inglés y en alemán.

Mi hija cursa 2.º de Educación Infantil (con lo que aún no está plenamente inmersa en la enseñanza bilingüe, que comenzará en Primaria, aunque aumenta el número de horas de clase de inglés frente a otros colegios).

Como profesor habilitado he impartido clases en centros bilingües en inglés durante dos cursos, pero nunca lo he hecho en alemán. Soy profesor de Filosofía y, por ello, las asignaturas que he impartido en inglés han sido la Educación para la Ciudadanía de 2.º de la ESO y la Educación Ético-Cívica de 4.º de la ESO. Ambas asignaturas tienen una gran carga lingüística, es decir, que dado que a los alumnos se les pide que construyan argumentaciones y que comprendan razonablemente textos muy complejos, dependen en gran medida de la versatilidad y fluidez en el uso de la lengua de las que dispongan el alumnado y el profesorado.

Mi conocimiento de estos idiomas se basa en que en el caso del inglés, estudié 3.º de BUP en EEUU cuando tenía 16-17 años y, posteriormente estudié durante unos meses en una universidad de Nueva York (la New School University) cuando

intentaba conseguir mi doctorado. Mi conocimiento de alemán se basa en que estudié 3.º de carrera en la Humboldt Universität zu Berlin y posteriormente también estuve otro año en la Freie Universität Berlin haciendo el doctorado.

P.— ¿Consideras que el modelo que se está aplicando en los colegios e institutos está siendo un éxito o un fracaso?

R.— Eso depende de cuáles consideremos que son los fines de la enseñanza bilingüe. Si el fin principal es el aprendizaje de una lengua, creo que se están matando moscas a cañonazos: me parece un modo muy ineficiente de conseguir que los alumnos la aprendan. Es eficaz, sí, pero ineficiente. Si medimos exclusivamente el éxito de los programas bilingües viendo si los alumnos consiguen o no hablar inglés mejor de lo que lo hablan en otros centros no bilingües, es obvio que los alumnos de estos centros sí que tienen mejores competencias lingüísticas. Pero lo que no tengo tan claro es qué resultados ofrece el bilingüismo en términos de coste de oportunidad, es decir, cuál es el coste del bilingüismo en términos de qué otros usos alternativos podrían darse a todos estos esfuerzos invertidos en el aprendizaje de la lengua.

Para determinar esto último creo que sería necesario hacer una comparación estadísticamente bien pensada entre alumnos que reciben enseñanza bilingüe y alumnos que no. Pero como en muchos casos los alumnos que cursan enseñanza bilingüe provienen de ciertas familias y de cierta clase social, para que de verdad la comparación fuese estadísticamente significativa, tendrían que hacerse comparaciones en las que el capital cultural, social y económico de los alumnos fuese lo más parecido posible. Además no solo hay que tener en cuenta los resultados de los centros bilingües sino también los de otros centros cercanos a ellos. En muchas ocasiones se produce una «fuga de alumnado» de los centros no bilingües a los bilingües.

De este modo los institutos no bilingües se quedan con los alumnos de las familias que ven muy complicado este programa y sus resultados van siendo cada vez peores. Por eso, puede ser que los éxitos del programa bilingüe queden compensados al contrapesarlos con los fracasos de otros centros cercanos a ellos.

Pero, por otro lado, los alumnos dedican una cantidad enorme de horas al dominio de lenguas. Este año trabajo en un centro bilingüe alemán (aunque no uso mi habilitación y todas las clases las imparto en castellano). Soy tutor de un grupo de 1.º de la ESO y me impresiona la cantidad de horas que dedican a las lenguas en comparación con otros conocimientos. Si uno suma las horas de lengua castellana, las de inglés y las de alemán, mis alumnos reciben 15 horas semanales; y si además añade las horas dedicadas al alemán en Biología y en Geografía e Historia, se alcanzan las 18 o 19. En muchas de estas clases se pasa mucho tiempo con las dinámicas típicas de las clases de idiomas: escribir una carta a un amigo que vive en Núremberg, ensayar una entrevista de trabajo en una empresa de Liverpool, o preguntar qué tiempo hace hoy en Berlín. Pero mientras se hacen todas estas cosas, no se dedica, a mi juicio, el tiempo suficiente a la historia, la biología o la música. El aprendizaje de lenguas tiene sus dinámicas propias y conduce a una cierta infantilización de la enseñanza que están padeciendo muchos alumnos de centros bilingües.

Si se dedicase ese esfuerzo adicional a otras materias Imaginemos que se instituyese un «Programa de Enseñanza Matematizante», de modo que los alumnos que lo siguiesen viesen todas sus asignaturas «matematizadas»: cuando estudiaran lengua española, estudiarían las estructuras algebraicas presentes en los elementos sintácticos, cuando estudiaran geografía e historia analizarían económicamente la

realidad, cuando estudiasen filosofía, la lógica ocuparía un papel central. Imaginemos que entonces valoramos el éxito de este programa solo por las capacidades matemáticas de los alumnos. Esta evaluación no sería adecuada, creo yo, porque no contaría con la pérdida de la literatura, de las dimensiones no económicas de la historia universal, del interés de los textos filosóficos. Pero me parece que algo parecido es lo que se está haciendo hoy en día cuando se ensalza continuamente la enseñanza bilingüe.

P.— Las asignaturas que se enseñan en inglés ¿conservan el nivel adecuado respecto a los contenidos o sufren un descalabro importante?

R.— Depende del nivel de inglés de profesores y alumnos.

El bilingüismo se ha impuesto demasiado a lo bruto y una parte importante del profesorado no cuenta con el nivel suficiente de inglés para impartir sus clases. Por ello se limitan a aquello de lo que pueden hablar y dejan de lado todas las otras partes de sus asignaturas que les resultan lingüísticamente más problemáticas. Y esto también se da por el lado de los alumnos: incluso los profesores completamente bilingües no pueden hacer todo lo que querrían porque sus alumnos no les entenderían.

Lo habitual en mis clases ha sido que la intensidad de los debates se ha visto mermada. Dentro de los grupos bilingües los alumnos gozan de más o menos oportunidades en función de su nivel de inglés. Muy a menudo ocurre que muchos alumnos no participan en los debates que tienen lugar en clase de Ética no porque no tengan nada que decir, sino porque el vehículo que han de utilizar para hacerlo, la lengua inglesa, no les permite decirlo bien. Incluso ocurre que hay alumnos que no están de acuerdo con otros pero que, como saben que no son capaces de articular su opinión en un inglés fluido, acaban por

callar y que la opinión que acabe imponiéndose sea simplemente la de los que saben más inglés. En este sentido la asignatura de ética pierde parte de su intensidad.

P.— ¿Se originan efectos de discriminación entre los alumnos en función de su mayor o menor nivel de inglés? ¿Qué ha significado para las familias con menos recursos el bilingüismo? ¿Crees que los padres han tenido que hacer un esfuerzo económico y vital para conseguir poner a los niños al nivel de inglés requerido?

R.— Claramente sí.

En los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid, los alumnos pueden estar colocados en grupos de «Sección lingüística», de «Programa lingüístico avanzado» o de «Programa lingüístico» a secas. Los de «Sección» son los plenamente bilingües (es decir, los que cursan en inglés casi todas las asignaturas, excepto la lengua española y las matemáticas); los de «Programa» son los que únicamente tienen tiempo adicional para el inglés y alguna asignatura lingüísticamente fácil en esta lengua (como Educación Física o Plástica); y los de «Programa Avanzado» son los que tienen alguna asignatura más en esta lengua.

Pues bien, en los institutos en los que he estado las diferencias entre unos grupos y otros son abismales. Los alumnos de «Sección» son sistemáticamente los que sacan mejores notas, los que al acabar 4.º de la ESO cursarán estudios de Bachillerato, y a los alumnos de «Programa» les ocurre lo contrario. De este modo se va produciendo una estratificación progresiva del alumnado en grupos de nivel.

Ya ocurre en la Comunidad de Madrid que contamos con la mayor proporción de alumnos que estudian en centros privados de toda España, y también con una de las mayores (creo que solo por detrás de Euskadi) de centros concertados. Esto ya

provoca una estratificación de los alumnos por clase social; pero la introducción del bilingüismo creo que ha supuesto el llevar esta estratificación al interior de la enseñanza pública. De este modo, creo que finalmente tenemos una enseñanza a cuatro niveles: privados, concertados, públicos bilingües y públicos no bilingües. Poner a los alumnos en diferentes grupos según su nivel no tiene por qué ser necesariamente malo: en algunas ocasiones puede conseguirse así una homogeneidad de nivel que facilita el desarrollo de la clase. Pero esto ha de complementarse con una sobreinversión en los grupos con el nivel más bajo si aspiramos a la igualdad de oportunidades. Lo que ha ocurrido en la Comunidad de Madrid ha sido, en cambio, exactamente lo contrario: se sobreinvierte en los grupos bilingües y se subinvierte en los no bilingües. Los grupos bilingües suelen ser los que disponen en primer lugar de pizarras digitales, suelen ser aquellos en los que el profesor cuenta con un asistente nativo, con lo que las clases las acaban dando dos personas y no un único profesor. Mientras tanto, los grupos no bilingües languidecen dejándose llevar por la inercia de muchos años y con pocos intentos reales de mejorar su situación.

Las discriminaciones más importantes creo que resultan de la conjunción de clase social y bilingüismo. Si la enseñanza pública debería intentar compensar las diferencias de origen, invirtiendo más recursos en los alumnos de extracción social más humilde, los programas bilingües tienden a caminar en dirección contraria. En esta época de recortes, el bilingüismo ha sido casi lo único cuyas partidas presupuestarias se han mantenido intactas. De este modo acaba ocurriendo que en lugar de invertir más en los más desfavorecidos, se invierte más en los ya favorecidos por su clase social. Por eso, el efecto final es una amplificación de las diferencias de clase en lugar

de su disminución. Y si una de las funciones de la educación pública ha de ser la de garantizar la igualdad de oportunidades, el bilingüismo marcha más bien en el sentido contrario.

Los grupos bilingües con los que mejor experiencia he tenido han sido grupos donde los alumnos pasaban muchos veranos en Inglaterra o Irlanda, donde las familias han podido costear clases extraescolares de inglés desde que eran pequeños y donde padres y madres ya tenían un nivel de inglés aceptable. En el colegio de mi hija, que está en 2.º de Infantil en un colegio de Arganzuela (lleno de familias de licenciados, con prácticamente ningún miembro de las familias en paro), ya hay muchos compañeros que están mandando a sus hijos de 4 años a clases de inglés. De este modo, si uno no es capaz de suplementar la enseñanza escolar fuera de la escuela, disminuyen dramáticamente las posibilidades de éxito de los alumnos. Y entonces el programa bilingüe aparece como un programa fiscalmente muy regresivo: se dota con recursos adicionales a aquellas familias que ya pueden pagar las clases adicionales, pero a aquellos que no pueden pagarlas no se les dan recursos. Una educación fiscalmente progresiva sería, en cambio, aquella que compensara las diferencias de partida.

De hecho quizá la razón principal para meter a mi hija en un colegio bilingüe ha sido el puro miedo. Sin estar nada convencido de las bondades del programa bilingüe y creyendo que su aprendizaje de inglés no será demasiado difícil (dado que tanto mi pareja como yo lo hablamos con fluidez y podemos ayudarla), lo que me asusta es la progresiva estratificación de la educación. Y lo que me ha acabado por dar bastante miedo ha sido el imaginarme a mis hijos en alguno de los grupos de «Programa» o en los centros no bilingües en los que he trabajado en los últimos años. Apostando firmemente por la educación pública, es el deseo de que mi hija no acabe

en el grupo de los repetidores, de los que han perdido las ganas de estudiar y aprender, lo que me ha hecho meterla en un bilingüe. Pero, claro está, hubiese preferido no tener que haber tomado esta decisión, que las instituciones no me hubiesen puesto en esta tesitura.

P.— ¿Ha producido efectos en la situación del profesorado?

R.— Claramente sí.

El sistema por el que uno obtiene destino en un centro en la Comunidad de Madrid depende de la adquisición progresiva de puntos por experiencia, formación y otras variables. Este sistema hace que obtener destino en ciertos institutos muy deseados por el profesorado normalmente solo pueda conseguirse tras muchos años de experiencia, de modo que, por ejemplo, los institutos situados en el centro de Madrid son casi inaccesibles para el profesorado más joven. Pero, por una cuestión generacional, los profesores habilitados suelen ser más jóvenes que los no habilitados. De este modo, muchos profesores jóvenes consiguen destino en centros muy deseados por el solo hecho de saber inglés. Dado que la habilitación en esta lengua es una *conditio sine qua non* para acceder a estos centros, todo el resto de conocimientos de los profesores quedan completamente eclipsados. Toda la experiencia o todos los años de estudio de matemáticas, literatura, música o filosofía cuenta muy poco en comparación con el dominio de la lengua.

Dado que en los últimos años ha habido serios recortes en la educación pública, y dado que los recortes han castigado más duramente al profesorado más joven (ya que muchísimos profesores interinos han perdido sus puestos de trabajo y no se han convocado oposiciones para cubrir las jubilaciones), se ha producido una situación extraña en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Creo que la media de edad del

profesorado ha aumentado en los últimos años (aunque no dispongo de datos que lo confirmen), pero que además este aumento de edad media no se ha repartido de modo uniforme. Los puestos bilingües suelen ser ocupados por profesores más jóvenes, de modo que en los centros bilingües no se ha notado tanto este aumento de la edad media, pues el propio bilingüismo lo ha paliado. En cambio, en los centros no bilingües el aumento de la edad media producido por los recortes se ha visto agravado por el bilingüismo, con lo que el aumento de la edad media ha sido aún mayor.

Este aumento de la edad media me parece que ocasiona un grave problema para la educación pública. Mientras que con el sistema tradicional de acceso a la profesión docente el profesorado estaba distribuido de un modo más o menos homogéneo a lo largo de todas las edades comprendidas entre aproximadamente los 30 años y aproximadamente los 60, en un instituto no bilingüe de la Comunidad de Madrid hay muchos profesores en la franja 50-60 y muy pocos de la franja 30-40. Y en un instituto bilingüe tiende a pasar exactamente lo contrario: muchos jóvenes y menos profesores más experimentados. Pero el equilibrio de edades me parece una de las cosas más valiosas de la educación pública: este sistema permite acompañar la experiencia de los profesores mayores con la energía de los más jóvenes. Con este reequilibrio que introduce el bilingüismo tendemos a tener centros con mucha energía poco canalizada por la experiencia, y centros con mucha capacidad de canalización pero sin energías que canalizar. Grandes caudales no canalizados y grandes capacidades ingenieriles de canalización sin caudal sobre el que aplicarse. [Todo esto me parece difícil de justificar empíricamente, pero aun así intuyo que debe haber algún modo

de comprobar los efectos de estos desequilibrios generacionales].

Por otro lado el programa bilingüe ha conducido a la hipertrofia de los departamentos de Inglés en los centros bilingües. Estos departamentos han pasado a ser del mismo tamaño (en número de profesores) o incluso mayores que los de Lengua y Matemáticas, consiguiendo tener una posición verdaderamente dominante en la vida de los institutos.

P.— En suma, el bilingüismo se presenta como la gran baza para que los niños aprendan inglés. Pero ¿no está pasando, más bien, que hay que aprender inglés (por otros medios) para poder cursar el bilingüismo?

R.— Completamente de acuerdo.

P.— ¿Los estudiantes aprenden inglés, al final? Y en su caso ¿es gracias al sistema bilingüe o gracias a un esfuerzo extra de las familias para que sus hijos no se queden retrasados en los planes de estudio?

R.— Yo creo que es gracias a las dos cosas. Aprenden por apoyo externo pero también por la enseñanza bilingüe. Lo que creo es que se podrían lograr resultados parecidos sin tanto bilingüismo.

P.— ¿Se te ocurren algunos sistemas alternativos mejores?

R.— A mí me parecería cosa de locos que en caso de que al alumnado en España se le diese fatal la biología multiplicásemos las horas de biología por dos o tres. Lo que habrá que hacer será mejorar el modo de dar las clases de biología. Si las clases de inglés no funcionaban porque estaban muy centradas en lo gramatical y no en situaciones de habla reales, me parece muy bien cambiarlo. Pero para ello no hay que pretender ir tan rápido, tan rápido que acabes montando una revolución cultural a lo Mao. Poco a poco las nuevas generaciones van sabiendo más inglés y esto hace que serán

mejores profesores que los que yo tuve en el colegio. Pero pretender estas mejoras tan inmediatas solo es posible a un coste muy grande para el resto de la educación.

Yo haría grupos pequeños, de 10 alumnos, para que todos pudiesen hablar todo el rato. Imitaría las experiencias de Holanda o Dinamarca, donde la mayor parte de la ciudadanía habla inglés sin necesidad de tanto follón.

P.— ¿Cómo valoras en resumen la experiencia del bilingüismo? ¿Muy bien, bien, regular, mal o muy mal?

R.— Egoístamente me ha venido genial: trabajo en centros con alumnado de familias de licenciados y sin muchos problemas. No tengo que ser trabajador social, puedo ser profesor, que es lo que me gusta. Pero el sistema como tal lo valoro bastante negativamente.

II. Entrevista a Eduardo Cañas, profesor bilingüe de la Comunidad de Madrid

PREGUNTA.— ¿Qué tipo de experiencia tienes con este asunto del bilingüismo (eres madre, profesora, bilingüe)?

RESPUESTA.— Soy profesor de Instituto de Educación Secundaria, de la especialidad de Filosofía. Doy clase en inglés de asignaturas en el ciclo de ESO: Valores éticos, Educación para la Ciudadanía, Educación Ético-Cívica. He impartido clase en tres institutos bilingües distintos.

P.— ¿Consideras que el modelo que se está aplicando en los colegios e institutos está siendo un éxito o un fracaso?

R.— Es de suponer que el objetivo del modelo actual de bilingüismo es la mejora de las competencias del alumnado en el uso de una lengua extranjera, principalmente el inglés. Si eso es así, el éxito de este modelo es muy dispar: en algunos grupos (los denominados de sección bilingüe) es cierto que hay una mejora significativa del nivel de inglés, pero en el resto de grupos esa mejora es bastante menor y, en ciertos casos, inapreciable. La razón de ello tiene que ver con un factor fundamental que nunca se toma en cuenta cuando se describen las virtudes del modelo de enseñanza bilingüe, que es la desigualdad de partida del alumnado, aunque sobre esto hablaré más adelante. Por otro lado, las ventajas que pueda traer consigo la enseñanza bilingüe en lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera suelen venir acompañadas de una merma en los contenidos de las asignaturas que se imparten en

inglés, a lo cual me referiré en la siguiente pregunta. Así pues, en resumen, diría que el éxito del modelo es relativo, ya que para poder medirlo adecuadamente habría que tomar en consideración indicadores que no están recibiendo la atención necesaria, y fundamentalmente los dos a los que me he referido: en qué medida el modelo bilingüe es beneficioso para una gran mayoría de los alumnos, y no solo para una parte de ellos, y en qué medida la enseñanza de ciertas materias en una lengua extranjera no supone una dificultad añadida para la enseñanza de esas mismas materias. Habría que ponderar con cuidado si las ventajas obtenidas de este modelo compensan por los problemas ocasionados.

P.— Las asignaturas que se enseñan en inglés ¿conservan el nivel adecuado respecto a los contenidos o sufren un descalabro importante?

R.— Es difícil responder de manera tajante. Supongo que depende del nivel de inglés del profesor y del nivel de los propios alumnos. Mi experiencia personal es que en los grupos más avanzados el nivel es aceptable, ya que tienen la capacidad para seguir una clase en un inglés fluido, redactar con cierta soltura, etc. En las clases con un nivel intermedio, sin embargo, resulta más problemático, y a menudo es necesario ir muy despacio en la explicación de los contenidos o detenerse constantemente en cuestiones gramaticales y de vocabulario a fin de que los alumnos puedan acceder a los contenidos, lo cual ralentiza el proceso de aprendizaje. Esto se acentúa aún más en las clases que tienen un nivel bajo de inglés, donde la enseñanza en ese idioma es casi imposible. Yo mismo me he encontrado con alumnos que eran incapaces de redactar correctamente en inglés, o de seguir una clase en inglés, y no digamos estudiar o hacer un examen en esa lengua. En esas condiciones sí he tenido la sensación de que mi clase consistía

más en un refuerzo de inglés, a nivel puramente lingüístico, que en una asignatura impartida en otro idioma.

P.— ¿Se originan efectos de discriminación entre los alumnos en función de su mayor o menor nivel de inglés? ¿Qué ha significado para las familias con menos recursos el bilingüismo? ¿Crees que los padres han tenido que hacer un esfuerzo económico y vital para conseguir poner a los niños al nivel de inglés requerido?

R.— Sí, se originan ese tipo de efectos discriminatorios. Este me parece el aspecto más problemático del sistema bilingüe tal y como se aplica en la actualidad. A menudo se olvida que el modelo de bilingüismo implantado en la Comunidad de Madrid es de dos velocidades: Programa bilingüe (general) y Sección bilingüe. El alumnado de uno y otro no tiene nada que ver. Basta con abrir la puerta de una clase de Sección y una clase de Programa general para darse cuenta de que son dos mundos distintos. Ocurre, y no creo que sea una casualidad, que en la Sección bilingüe, donde se estudian más asignaturas en inglés y con mayor exigencia (Ciencias sociales, Ciencias naturales, etc.) la gran mayoría del alumnado proviene de familias de clase media, generalmente con estudios superiores y una situación laboral más desahogada. En el Programa general, dónde tan solo se estudia un poco más de inglés y asignaturas más «flojas» (Educación física, Plástica, Música, etc.), en cambio, se da una concentración de alumnos con mayores dificultades familiares y/o provenientes de un entorno con un nivel cultural y económico menor. Obviamente, ello tiene una explicación: el nivel de inglés necesario para poder seguir los estudios en un programa más exigente, como es el de la Sección bilingüe, en un chico o una chica de 12 o 13 años, pongamos por caso, no es fruto de su esfuerzo y dedicación personal, o solo lo es una pequeña medida. En gran

medida es el resultado del esfuerzo de su familia por proporcionarle los medios necesarios para alcanzar ese nivel de inglés (profesores particulares, cursos de verano, etc.), o incluso del propio nivel socioeconómico y cultural de sus padres. Claro está, los hijos de familias con menos recursos o con menos nivel cultural lo tienen mucho más difícil. Por supuesto, siempre hay excepciones en uno y otro sentido, pero son las excepciones que, como suele decirse, confirman la regla.

P.— ¿Ha producido efectos en la situación del profesorado?

R.— Sí. El efecto más notable es que los profesores que están habilitados para dar clase en inglés lo tienen mucho más fácil para conseguir un destino definitivo (si aún no lo tienen) o, en el caso del profesorado interino, para lograr un nombramiento. Estar habilitado constituye una especie de «atajo» para saltar por encima de un montón de gente que está por delante de ti en las listas pero que no tienen la habilitación. Claro está, los profesores que ven cómo los habilitados «saltan» por encima de ellos se sienten molestos. Además, en algunos casos se producen efectos perversos. Me refiero a las especialidades en las cuales se contrata a un mayor número de profesores interinos habilitados (Geografía e historia, Biología y geología, o la propia especialidad de Inglés, por ejemplo). Debido a la necesidad de cubrir puestos rápidamente a veces se contrata a interinos que no tienen apenas puntuación en la lista, ni de examen ni de méritos. Su único mérito, además de tener los mínimos exigidos para el nombramiento (la titulación universitaria requerida y la formación pedagógica pertinente) es saber inglés. Me parece, sin embargo, que es injusto que una persona tenga más facilidades para obtener un nombramiento por el mero hecho de conocer un idioma, frente a otros candidatos que reúnen más méritos específicos de su campo (nota de oposición, cursos de formación, experiencia docente

previa, etc.). Pero no solamente es injusto, sino que puede llegar a ser pernicioso para la calidad de la enseñanza, ya que candidatos con una mayor preparación y/o experiencia se ven desplazados por otros con menos méritos simplemente por el idioma. Al final, queriendo promover un programa de excelencia educativa lo que se consigue es lo contrario.

Claro está, otro efecto notable sobre el profesorado tiene que ver con la disparidad del alumnado a la que me refería en la pregunta anterior. Los profesores habilitados que dan clase a los alumnos de la Sección bilingüe tienen una docencia más o menos cómoda. Los adolescentes (yo hablo siempre de la educación secundaria, que es lo que conozco) siempre tienen sus cosas y sus complicaciones, pero el alumnado de Sección no es especialmente difícil. En cambio, los profesores a los que les toca dar clase a los grupos de Programa básico se enfrentan a un aula difícilísima, a menudo inmanejable, donde casi es imposible dar clase con normalidad. La calidad de la enseñanza, por tanto, se resiente enormemente en estos grupos, donde muchos profesores simplemente procuran «sobrevivir» como buenamente pueden.

P.— En suma, el bilingüismo se presenta como la gran baza para que los niños aprendan inglés. Pero ¿no está pasando, más bien, que hay que aprender inglés (por otros medios) para poder cursar el bilingüismo?

R.— Creo que es así, por los motivos que apunté anteriormente. Lo importante para muchos padres es que sus hijos entren en un nivel de bilingüismo acorde a su perfil social y cultural. Me refiero, claro está, a la Sección bilingüe. Pero, como apunté anteriormente, ello puede conllevar un esfuerzo económico (clases particulares, cursos de refuerzo en el extranjero, etc.) que no todas las familias pueden costearse. De este modo lo que se consigue es que las familias con menos

recursos tengan más difícil que sus hijos accedan a un aula donde profesores y alumnos están más motivados para la enseñanza y el aprendizaje.

P.— ¿Los estudiantes aprenden inglés, al final? Y en su caso ¿es gracias al sistema bilingüe o gracias a un esfuerzo extra de las familias para que sus hijos no se queden retrasados en los planes de estudio?

R.— Bueno, es cierto que el sistema bilingüe tiene un efecto positivo en el aprendizaje del inglés. Al fin y al cabo, el hecho de dar más horas de inglés y algunas asignaturas en inglés se tiene que notar en algo. Sin embargo, una vez más debo insistir en la diferencia abismal entre unos grupos y otros. En la Sección bilingüe los alumnos adquieren un nivel de inglés bastante más alto del que adquieren en otros grupos. En parte por el esfuerzo de las familias y en parte por el mayor nivel de exigencia en el centro educativo. Una cosa refuerza a la otra. En los demás grupos el alumnado parte de un nivel más bajo y se progresa menos, por los motivos que ya he apuntado antes (menos exigencia, alumnos más desmotivados, profesores también más desmotivados, dificultades a veces insuperables para dirigir la enseñanza, etc.). Aquí también una cosa refuerza a la otra, pero hacia abajo. El argumento de que los alumnos de este perfil al menos aprenden más inglés y que «algo es algo» me parece engañoso: no aprenden mucho más inglés, y el que aprenden no compensa por la pérdida general de calidad. En todo caso, un buen indicador de lo que digo lo constituyen las pruebas externas, y me explico: la Comunidad de Madrid no ha evaluado de manera objetiva (al menos por ahora) los resultados de los alumnos de centros bilingües. Lo que sí hace es brindarles la oportunidad de presentarse de manera gratuita a exámenes de inglés de Cambridge (KET, PET, First, Advanced, etc.). Claro está, como eso cuesta dinero se pide a

los centros que seleccionen bien a los alumnos que se presentan, ya que si no tienen posibilidades de aprobar es tirar el dinero. Pues bien, ocurre que los alumnos de Sección bilingüe se presentan mayoritariamente a este tipo de pruebas en los niveles más elevados (First y, a veces, incluso Advanced). Los alumnos del Programa general en muchos casos ni siquiera concurren a estas pruebas, y si lo hacen es en los niveles más bajos (KET y PET). Por tanto, ni siquiera en el aprendizaje de inglés están a la par. Algunos podrán pensar que a pesar de todo aprenden más inglés del que aprenderían en un centro no bilingüe, pero aunque eso fuera así yo me pregunto si ese poco más de inglés compensa por el hecho de estar en un grupo donde la calidad de la enseñanza es, por lo general, bastante peor.

P.— ¿Se te ocurren algunos sistemas alternativos mejores?

R.— Sí, se me ocurren cosas mejores. Para empezar, cualquier modelo que se nos ocurra debería ser transversal, es decir, aplicable a todos los alumnos por igual, sin hacer grupos «buenos» y «malos». Partiendo de esa premisa, considero que la enseñanza de idiomas solo funciona realmente con grupos de no más de 15 alumnos, y no los 30 que hay muchas veces. Por supuesto, ello debería ir acompañado de una revisión de la metodología docente, que en muchos casos sigue siendo demasiado tradicional: mucha gramática y poca práctica. Claro está, eso solo es posible con grupos más reducidos. En segundo lugar, se puede valorar la posibilidad de dar alguna asignatura en inglés, pero una o dos como mucho, y solamente si todo el alumnado puede seguirla con el nivel de inglés que han adquirido en clase. Así pues, un programa mucho más modesto pero más inclusivo. En todo caso, la creación de grupos fuertes de sección bilingüe puede tener cierto sentido en la etapa de Bachillerato, que ya no es obligatoria, y en unos pocos centros

que aglutinen a los alumnos con la capacidad de incorporarse a esos programas, tal y como ocurre actualmente con el Bachillerato Internacional o el Bachibac (homologable con el Bachillerato francés). Pero la educación obligatoria (primaria y ESO) debe ser inclusiva y promover el aprendizaje de idiomas para todos los alumnos por igual.

P.— ¿Cómo valoras en resumen la experiencia del bilingüismo? ¿Muy bien, bien, regular, mal o muy mal?

R.— Desde un punto de vista egoísta, como profesor habilitado para dar clase en inglés, es cierto que me beneficio de las ventajas que he apuntado antes: tengo más fácil obtener un nombramiento desde comienzo de curso y, por lo general, los alumnos que tengo en la ESO están más motivados que los de otros compañeros. Sin embargo, me parece nefasto que la implantación del sistema bilingüe empuje a los profesores a intentar entrar en él buscando esa mejora en sus condiciones laborales particulares. Teniendo en cuenta los efectos negativos que dicho sistema tiene en el carácter inclusivo y nivelador de las diferencias de partida —lo cual, en mi opinión, debería caracterizar a la educación pública— creo que es un mal programa. Por ello, y mirando no tanto por mi bienestar personal como por los fines del sistema educativo, al menos tal y como yo lo concibo, diría que mi valoración es negativa.

III. Entrevista a Guillermo Villaverde López, profesor bilingüe de Filosofía en la Comunidad de Madrid

PREGUNTA.— ¿Qué tipo de experiencia tienes con este asunto del bilingüismo (eres madre, profesora, bilingüe)?

RESPUESTA.— Profesor bilingüe en inglés.

P.— ¿Consideras que el modelo que se está aplicando en los colegios e institutos está siendo un éxito o un fracaso?

R.— Depende de lo que se mida. Algunos alumnos –sobre todo los que han hecho la educación primaria bilingüe– sí llegan a mejorar su nivel de inglés, pero para hablar de éxito o fracaso del modelo en general habría que considerar su papel dentro del sistema educativo actual, los objetivos que se marcaron sus promotores, y si esos objetivos tienen o no sentido y si son o no son prioritarios.

P.— Las asignaturas que se enseñan en inglés ¿conservan el nivel adecuado respecto a los contenidos o sufren un descalabro importante?

R.— En mi experiencia –solo en la ESO y en materias de escasa dotación horaria–, las asignaturas conservan un nivel mínimamente adecuado solo en los grupos de sección bilingüe. En los grupos de programa, por lo que yo he visto, el nivel general de idioma impide desarrollar la clase en inglés de manera normal, y es necesario recurrir constantemente al castellano, con lo cual se ven menos contenidos.

P.— ¿Se originan efectos de discriminación entre los alumnos en función de su mayor o menor nivel de inglés? ¿Qué

ha significado para las familias con menos recursos el bilingüismo? ¿Crees que los padres han tenido que hacer un esfuerzo económico y vital para conseguir poner a los niños al nivel de inglés requerido?

R.— a) En teoría, y aunque aquí también pesa la opinión del alumno y las familias, se selecciona a los alumnos solamente por su mejor o peor nivel de inglés para situarlos en la sección bilingüe o el programa bilingüe. Se puede llamar a esto discriminación, pero en el mismo sentido en que se puede llamar discriminación al hecho de que haya, por ejemplo, algunas modalidades de bachillerato en las que se exige a los alumnos tener un mejor nivel de matemáticas. En todo caso, la discusión tendría que ser si todos los alumnos, independientemente de su extracción social, pueden alcanzar ese nivel, si quieren, en el sistema público de enseñanza, y si esa diferencia es o no deseable desde el punto de vista de la formación humana de los alumnos (véase más abajo).

b) Sin tener datos precisos, yo diría que los hijos de las familias con menos recursos (y, sobre todo, inferior nivel cultural) tienen en general peores resultados académicos, y por tanto tienden a estar en programa y no en sección; pero esto no pasa solo con el inglés, sino con todas las asignaturas. Para alumnos de este perfil, el bilingüismo es un obstáculo añadido.

c) No tengo esa impresión, aunque es posible que suceda en los grupos de sección bilingüe. Al menos en los grupos de programa, y por lo que yo conozco, muy pocos alumnos dejan de promocionar o titular solo por las asignaturas bilingües.

P.— ¿Ha producido efectos en la situación del profesorado?

R.— Sí, y muy importantes. El principal efecto es que abre una vía rápida (incluso exprés en algunos casos), para que los profesores habilitados consoliden su situación administrativa y obtengan destino definitivo antes que los profesores no

habilitados. Esto implica que un profesor bilingüe, al competir dentro de un circuito reducido, puede pasar por delante de profesores con muchos más años de servicio y muchos más puntos, e incluso desplazarlos, y obtener destinos definitivos mucho antes. Esto ha hecho que se genere, o al menos se generase en el momento de su implantación, un cierto resquemor frente al programa bilingüe y un cierto enfrentamiento dentro del profesorado. Y este resquemor está justificado, creo, porque la vía de la habilitación no está disponible para todos los profesores, sino solo para algunas especialidades y por tanto rompe el principio de igualdad y promoción por méritos.

P.— En suma, el bilingüismo se presenta como la gran baza para que los niños aprendan inglés. Pero ¿no está pasando, más bien, que hay que aprender inglés (por otros medios) para poder cursar el bilingüismo?

R.— Para entrar en los grupos de sección y mantenerse en ellos, quizás, aunque no conozco casos directos. Para estar en los grupos de programa, desde luego, no (el nivel de inglés en ellos es algunas veces bajísimo o directamente inexistente).

P.— ¿Los estudiantes aprenden inglés, al final? Y en su caso ¿es gracias al sistema bilingüe o gracias a un esfuerzo extra de las familias para que sus hijos no se queden retrasados en los planes de estudio?

R.— Los alumnos de sección, que han hecho la primaria en inglés sí que tienen, en general, un buen nivel de inglés, aunque hay muchas excepciones. Los de programa, por lo general, no. No tengo datos suficientes para responder a la segunda pregunta, aunque yo diría que el sistema bilingüe sí influye.

P.— ¿Se te ocurren algunos sistemas alternativos mejores?

R.— Eliminar por Real Decreto todos los doblajes de todos los programas, series, películas y dibujos animados emitidos en

todas las televisiones, públicas y privadas, del país, y dedicar los fondos ahorrados con ello a reconvertir a los dobladores y a otras partidas –en mi opinión muchísimo más urgentes para el sistema educativo– como la reducción de la ratio del número de alumnos por profesor, o el aumento de becas, o el aumento de plazas de formación profesional.

P.— ¿Cómo valoras en resumen la experiencia del bilingüismo? ¿Muy bien, bien, regular, mal o muy mal?

R.— Regular. Es cierto que algunos alumnos mejoran su nivel de inglés, pero teniendo en cuenta el estado de nuestro sistema educativo no creo que esta fuese en absoluto la prioridad. Además, conlleva algunos efectos ya reseñados que me parecen negativos o muy negativos (desvío de fondos necesarios en otras partidas muchísimo más urgentes, creación de un sistema restringido de acceso a mejoras profesionales). Otra de las cosas que no me gustan es que la institucionalización de la diferencia entre grupos «buenos» (los de sección) y los grupos «menos buenos» (los de programa) desde edades tan tempranas –y, sobre todo, dentro de la educación obligatoria– genera percepciones negativas de los alumnos sobre sí mismos o sobre los demás. La diferencia entre bilingües y no bilingües (o entre sección y programa) es una ocasión más para que aparezca esa pasión competitiva y muy actual –como diría Ferlosio– del «más valer», y genera por un lado cierta conciencia de «élite» entre algunos grupos bilingües (alentada a veces por los propios padres, e incluso hasta el punto de provocar entre los alumnos una enorme ansiedad para estar a esa supuesta altura) y por otro lado una conciencia de ser los «torpes», los «segundones» en algunos grupos no bilingües o de programa.

Por otro lado, y aunque probablemente no era la intención de quienes lo pusieron en marcha, creo que en algunos lugares

se está produciendo un fenómeno paradójico por el cual el bilingüismo se convierte en una tabla de salvación para una educación pública dejada, por lo demás, completamente a la deriva. En este sentido, en algunos lugares el bilingüismo se ha convertido en la razón que convence a los padres con ciertas posibilidades económicas de que no emigren masivamente a la concertada o la privada. Desde este punto de vista, el mal no sería tanto el bilingüismo como la competencia con la educación privada-concertada, y el bilingüismo, paradójicamente, un «parche» para el desangrado del sistema público.

IV. Entrevista a Olaya Osoro, profesora de Inglés en la Comunidad de Madrid

PREGUNTA.— ¿Qué tipo de experiencia tienes con este asunto del bilingüismo (eres madre, profesora, bilingüe)?

RESPUESTA.— Soy profesora de Inglés en Institutos bilingües de enseñanza secundaria desde 2006. En 2010, cuando comenzaba a generalizarse la implantación del actual sistema que la Consejería define como bilingüe, me habilité de acuerdo con lo que exigía la Consejería de Educación a los profesores de Inglés que quisieran dar clase a los grupos de Sección Bilingüe de los institutos de educación secundaria bilingües. Para el resto de profesorado de otras asignaturas, la prueba consiste en acreditar un nivel de idioma que en la actualidad es un C1 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (que consiste en 6 niveles desde el A1 hasta el C2), pero hasta hace unos años era un B2 (el nivel que se obtiene, por ejemplo, al finalizar los estudios de la Escuela Oficial de Idiomas).

Durante estos años he impartido docencia en centros bilingües y no bilingües y he participado en un programa de estancias del profesorado en Irlanda convocado por la Consejería de Educación.

También tengo un hijo en un Centro de Educación Infantil y Primaria de los considerados Bilingües.

P.— ¿Consideras que el modelo que se está aplicando en los colegios e institutos está siendo un éxito o un fracaso?

R.— De acuerdo con mi experiencia, el alumnado de Sección alcanza efectivamente al completar las distintas etapas de secundaria, en términos generales, una competencia lingüística superior al resto del alumnado de su centro. Pese a lo que esta afirmación parece sugerir, no solo no considero el sistema de bilingüismo de la Comunidad de Madrid un éxito, sino que representa, en mi opinión, un cierto engaño a las familias, se basa en un planteamiento pedagógico que no comparto y creo además que genera desigualdad entre el alumnado e incluso entre el profesorado y solo beneficia a una pequeña minoría.

En primer lugar, no hay mejor representación en mi opinión del planteamiento del sistema en la Comunidad de Madrid que aquel famoso cartel, ubicuo en autobuses y marquesinas durante sus comienzos en torno a 2010, que rezaba «Yes, we want» tratando de emular la máxima que popularizó Obama durante la campaña presidencial estadounidense («Yes, we can»), pero en el caso del cartel de la administración de Esperanza Aguirre conteniendo un error gramatical serio en lengua inglesa. Y afirmo esto, porque el sistema «bilingüe» dista mucho de alumbrar alumnos bilingües, por lo que en mi opinión es un engaño a las familias.

En lo que se refiere a cuestiones más generales, no veo la necesidad, sino más bien me parece un absurdo en muchos casos, como el de Historia de España, de que en ciertas áreas del conocimiento se sustituya íntegramente el aprendizaje en la lengua materna del alumnado por el aprendizaje en una lengua en la que no tienen la misma competencia ni el alumnado ni el profesorado.

Esta realidad hace que, aparte de no adquirir los conceptos en su propio idioma, salvo aquellos alumnos que tengan acceso al conocimiento en lengua española al margen del sistema

educativo por sus circunstancias familiares, se pierdan muchos matices y la posibilidad de atraer e interesar al alumnado en la materia, además de menoscabar la relación entre el profesorado y el alumnado al fallar el canal de comunicación y, en algunos casos, incluso la autoridad del profesor en el aula.

En cuanto a las consideraciones de desigualdad, en primer lugar existe una cierta discriminación de origen porque, en la preferencia por el sistema bilingüe influye la preocupación y la formación de las familias que quieren bien que sus hijos aprendan más inglés o bien que no caigan en los grupos o centros donde tengan que convivir con alumnos con más dificultades, menos integrados, más conflictivos y, en resumen que se vean obligados a vivir en un contexto educativo más difícil.

En segundo lugar, el sistema discrimina por muchas vías. En los centros bilingües de secundaria, la realidad es que solo una minoría pertenece a esos grupos que conforman la élite bilingüe que se conoce en la Comunidad de Madrid como Sección Bilingüe, perteneciendo el resto a lo que se llama Programa Bilingüe dentro de los mismos centros. Los grupos de Sección son, en ocasiones, bastante menos numerosos y disponen de un plus de recursos materiales y humanos del que carece el resto en la mayoría de los casos.

Según mi experiencia, un centro no bilingüe con alumnado de una extracción social en la que las familias tienen formación y dedican recursos personales y materiales a la educación de sus hijos, tiene similar porcentaje de alumnado que termina la etapa de secundaria con una competencia alta de inglés que un grupo de sección.

Como madre, empiezo a conocer el sistema bilingüe en un Colegio Público de Educación de Infantil y Primaria y veo que los niños pasan de tener unas pocas horas de inglés en infantil

a cursar la mitad aproximadamente del currículo en primero de Primaria en esa lengua que no dominan aún, que hay materias que trabajan únicamente en inglés (las Ciencias, por ejemplo) y que, sin embargo, el inglés no tiene la consideración de «instrumental» que tienen otras materias como la Lengua o las Matemáticas y no se pueden por tanto dedicar recursos a apoyar a los alumnos que tienen dificultades con los bloques de contenidos que cursan en lengua inglesa, lo que aboca a algunos niños al fracaso escolar recién iniciada la etapa de educación obligatoria.

P.— Las asignaturas que se enseñan en inglés ¿conservan el nivel adecuado respecto a los contenidos o sufren un descalabro importante?

R.— Respecto al nivel que se logra en las asignaturas que se imparten en inglés, ya queda dicho en la respuesta anterior que es difícil de mantener si falla la comunicación entre profesorado y alumnado porque alguno de ellos no tiene una competencia lingüística suficiente. Esto tiene necesariamente que ir en detrimento de la profundidad y elaboración del discurso pedagógico y de las aportaciones de los alumnos.

P.— ¿Se originan efectos de discriminación entre los alumnos en función de su mayor o menor nivel de inglés? ¿Qué ha significado para las familias con menos recursos el bilingüismo? ¿Crees que los padres han tenido que hacer un esfuerzo económico y vital para conseguir poner a los niños al nivel de inglés requerido?

R.— Está claro que hay un efecto discriminatorio puesto que el alumno que no alcanza un determinado nivel de inglés se ve privado de acceder u obligado a abandonar la élite que representa la sección lingüística. Las familias con menor formación tienen menos posibilidades de exponer a sus hijos a la lengua inglesa, más dificultades para conseguir que sus hijos

adquieran un cierto nivel y esos niños que podrían integrarse en un sistema heterogéneo «no bilingüe» acaban en grupos con mayor conflictividad y que constituyen un entorno de aprendizaje más pobre por el nivel, lo que aportan los compañeros, la necesidad de repetir lo mismo muchas veces, etc. Respecto al esfuerzo económico, es probable que muchas familias tengan que hacer, cuando sus posibilidades se lo permiten, una inversión en clases particulares, cursos en el extranjero, etcétera.

En los centros bilingües se ve dañada la función integradora que tiene que tener en esta etapa la educación, el alumnado no se mezcla y también es malo para el alumnado de Sección Bilingüe que de alguna manera se ven por encima del resto, lo que no es bueno para nadie.

P.— ¿Ha producido efectos en la situación del profesorado?

R.— Sí, claro. La implantación del bilingüismo ha desplazado a profesores de sus centros por quedar sobrantes de horario, altera el sistema de prelación en la elección de grupos, por ejemplo. En los centros bilingües es habitual que se concedan comisiones de servicio al profesorado habilitado, lo que es poco frecuente en otros centros, entre otras cosas.

P.— En suma, el bilingüismo se presenta como la gran baza para que los niños aprendan inglés. Pero ¿no está pasando, más bien, que hay que aprender inglés (por otros medios) para poder cursar el bilingüismo?

R.— Sí, como comentaba antes en muchos casos las familias tienen que hacer grandes esfuerzos para asegurar la permanencia y para evitar caer en los grupos menos favorecidos.

P.— ¿Los estudiantes aprenden inglés, al final? Y en su caso ¿es gracias al sistema bilingüe o gracias a un esfuerzo extra de

las familias para que sus hijos no se queden retrasados en los planes de estudio?

R.— Creo que parte del éxito cuando el alumnado adquiere una alta competencia en lengua inglesa se debe efectivamente al esfuerzo que hacen las familias que tienen la formación y los medios para apoyar a sus hijos e hijas. Y en parte, también, a los recursos que se ofrecen a los alumnos bilingües en detrimento del resto. El problema es también a qué precio.

P.— ¿Se te ocurren algunos sistemas alternativos mejores?

R.— Sin entrar a valorar los sistemas educativos de otros países de nuestro entorno donde también se han adoptado estrategias para mejorar la competencia lingüística, porque no los conozco lo suficiente, creo que la clave para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes está en replantearse la educación en idiomas y dotar al sistema educativo con más medios. Esto es aplicable en realidad a todas las materias. Si queremos un alumnado bien preparado hay que invertir en recursos humanos y materiales. Habría también que replantearse, por ejemplo, la selección del profesorado.

En el caso del Inglés es un sinsentido tener grupos de más de treinta alumnos y pretender que se practique la expresión oral, por ejemplo. Es fundamental reducir el número de alumnos por aula y aumentar el número de horas de inglés.

También hacen falta cambios a nivel social, como por ejemplo, educar a los niños y niñas desde pequeños para que el material audiovisual que consumen esté en versión original.

P.— ¿Cómo valoras en resumen la experiencia del bilingüismo? ¿Muy bien, bien, regular, mal o muy mal?

R.— Mal. No logra los objetivos, provoca discriminación, ahonda en las diferencias sociales entre el alumnado donde la labor de la educación es fundamental y es discutible que tenga efectos notables en un mejor aprendizaje de la lengua

extranjera. Y además me pregunto si a alguien se le ocurriría en el Reino Unido, en la enseñanza primaria y secundaria públicas, impartir la Historia de Inglaterra o la Biología en español; me parece un absurdo.

BIBLIOGRAFÍA

Alba Rico, S., *¿Podemos seguir siendo de izquierdas?*, Barcelona, Pol·len, 2014.

Althusser, L., *Posiciones*, Barcelona, Anagrama, 1977.

Arendt, H., *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995.

—, *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 2016.

Bachelard, G., *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI de México, 2004.

Ball, S. J. y Youdell, D., *Privatización encubierta en la educación pública*, Bruselas, Internacional de la Educación, 2007.

Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación*, Washington D.C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996.

Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

—, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007.

—, *Sobre la educación en un mundo líquido*, Barcelona, Paidós, 2013.

Beck, U., *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI de España, 2001.

Bolívar, A., «Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1, 2 (2008).

Botwinick, H., *Persistent Inequalities. Wage Disparity under Capitalist Competition*, New Jersey, Princeton University Press,

1993.

Bueno Cuadra, R., «Una visión crítica del Constructivismo», *Revista Cultura* 21 (2007).

Capitán Díaz, A., *Breve historia de la educación en España*, Madrid, Alianza, 2002.

Carabaña, J., *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Madrid, La Catarata, 2015.

Círculo de Empresarios, *Una Universidad al servicio de la sociedad*, Madrid, 2007.

Condorcet, Marqués de (Jean-Antoine-Nicolas de Caritat), *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata, 2001.

—; Castillon, Frédéric (de) y Becker, Rudolf Z., *¿Es conveniente engañar al pueblo?*, ed. de Javier de Lucas, Madrid, Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), 1991.

Dewey, J., *¿Cómo pensamos?*, Barcelona, Paidós, 1989.

—, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1998.

—, *Las fuentes de la ciencia de la educación*, Girona, Palamedes, 2015.

Díaz Marsá, M., *Modificaciones*, Madrid, Escolar y Mayo, 2014.

Domènech, A., *El eclipse de la fraternidad*, Barcelona, Crítica, 2003.

Domingo, M., *La escuela en la república (la obra de ocho meses)*, Madrid, Aguilar, 1932.

Ehrenreich, B., *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*, Madrid, Turner, 2011.

Éliard, M., *L'école en miettes?*, París, PIE (Publicité, impression, édition), 1984.

—, *El fin de la escuela*, Madrid, Unisón, 2002.

—, Corporativismo vs. democracia política, Madrid, Edita POSI, 2008.

Enkvist, I., La educación en peligro, Madrid, Unisón, 2000.

—, «La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia», Estudios públicos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales (Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile, 2009).

—, Educación: guía para perplejos, Madrid, Encuentro, 2014.

Escudero Muñoz, J. M., «La selección y la evaluación del profesorado», Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 68 (2010).

«Estrategia Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento», Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2013.

Fernández Buey, F., Por una Universidad democrática, Barcelona, El Viejo Topo, 2010.

Fernández Liria, C., Sin vigilancia y sin castigo, Madrid, Libertarias, 1992.

—, ¿Para qué servimos los filósofos?, Madrid, La Catarata, 2010.

—; Fernández Liria, P. y Alegre Zahonero, L., Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de derecho, Madrid, Akal, 2005.

— y Alegre Zahonero, L., «La revolución educativa», Logos. Anales del Seminario de Metafísica 37 (Universidad Complutense de Madrid, 2004), pp. 225-253.

— y Alegre Zahonero, L., El orden del capital, Madrid, Akal, 2010.

— y Serrano García, C., El Plan Bolonia, Madrid, La Catarata, 2010.

— y Alba Rico, S., *El naufragio del hombre*, Hondarribia, Hiru, 2012.

Fernández Vítóres, R., *Solo control: panfleto contra la escuela*, Madrid, Páginas de Espuma, 2002.

Ferrajoli, L., *Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional*, Madrid, Trotta, 2011.

García Lombardía, P., «Armonizar la educación con el empleo en España. Un reto a 5 años», Centro Internacional de Investigación de Organizaciones (IRCO), noviembre de 2014.

Garrigou, A., «Un establecimiento poco corriente», *Témpora* 5 (mayo de 2002), pp. 195-210.

Gerver, R., *Crear hoy la escuela del mañana*, Madrid, Ediciones SM, 2012.

Goleman, D., *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 2013.

Gómez Llorente, L., *Educación pública*, Madrid, Morata, 2000.

Gowan, P., *La apuesta por la globalización*, Madrid, Akal, 2000.

Han, Byung-Chul, *Psicopolítica*, Barcelona, Herder, 2014.

Halffman, W. y Radder, H., «Manifiesto académico: de la Universidad ocupada a la Universidad pública».

Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata, 1996.

Hegel, G. W. F., *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke, XII*, Fráncfort, Suhrkamp, 1969.

—, *Escritos pedagógicos*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991.

Humboldt, W., «Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín», *Logos*.

Anales del Seminario de Metafísica 38 (Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, 2005).

Huntington, S.; Crozier, M. y Watanuki, J., *The crisis of democracy. Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission*, Nueva York, New York University Press, 1975.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

Kant, I., *Ideas para una historia en clave cosmopolita*, Madrid, Tecnos, 1985.

—, *La paz perpetua*, Madrid, Tecnos, 1985.

La revolución francesa en sus textos, Madrid, Tecnos, 1989.

Laval, Ch., *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona, Paidós, 2004.

— y Dardot, P., *La nueva razón del mundo*, Barcelona, Gedisa, 2013.

Lazzarato, M. y Negri, A., *Trabajo inmaterial*, Río de Janeiro, DP&A Editora, 2001.

Losurdo, D., *Hegel y la catástrofe alemana*, Madrid, Escolar y Mayo, 2012.

López Pérez, C. y Valls Ballesteros, C., *Coaching educativo: las emociones al servicio del aprendizaje*, Biblioteca Innovación educativa, Madrid, Ediciones SM, 2003.

Luri, G., *La escuela contra el mundo*, Barcelona, Ariel, 2015.

Luzuriaga, L., *La escuela única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

Martin, H. P. y Schumann, H., *La trampa de la globalización*, Madrid, Taurus, 1998.

Mestre Marcotegui, J., «Premisas y antecedentes de la actual revolución educativa. El caso de la Educación Secundaria en España», *Logos. Anales del seminario de Metafísica 38* (Madrid, UCM, 2005), pp 337-349.

—, «Educar para poder enseñar», Rebellion.org, 4 de junio de 2010 [<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=107152>].

Michéa, J.-C., *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Acuarela, 2002.

Moore, T. W., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 1983.

Moreno Castillo, R., *Panfleto antipedagógico*, Barcelona, Leqtor, 2006.

—, *La conjura de los ignorantes*, Barcelona, Pasos Perdidos, 2016.

Moreno Moreno, P. y Soto Martínez, G., «Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias», *Revista Educar* 35 (octubre-diciembre de 2005), pp. 73-80.

OCDE:

Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries, París, OCDE, 1995.

Morrisson, Ch., *The political Feasability of Adjustment*, Policy Brief n.º 13, OCDE, 1996.

CERI, *Human Capital Investment*, París, OCDE, 1998.

VV.AA., *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*, Neuchâtel, OFE/OCDE, 1999.

La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo, OCDE, 2006.

Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE, Madrid, Instituto de Tecnologías Educativas/MECD, 2010.

Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias, Madrid, Santillana/OCDE, 2013.

TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español, Madrid, MECD/OCDE, 2014.

Busemeyer, M. y Vossiek, J., «Reforming Education. Governance Through Local Capacity-building», OECD Education Working Papers 113 (2015).

Estrategia de competencias de la OCDE: construyendo una estrategia de competencias eficaz para España, OCDE, 2015.

OMC / Consejo del comercio de servicios, Comunicación de los Estados Unidos. Servicios de enseñanza, 20 de octubre de 1998.

—, Servicios de Enseñanza. Notas de antecedentes de la Secretaría, 1 de abril de 2010.

Ordine, N., La utilidad de lo inútil, Barcelona, Acantilado, 2013.

Pérez Gómez, A., «Reválidas, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes», Revista Curriculum 26 (marzo de 2013), pp. 11-25.

Pose Esteban, E., «La Unión Europea y la política educativa», Revista de Derecho de la Unión Europea 4 (1.er semestre de 2003).

Pring, R., Una filosofía de la educación políticamente incómoda, Madrid, Narcea, 2016.

Puelles Benítez, M., Problemas actuales de política educativa, Madrid, Morata, 2006.

—, Educación e ideología en la España contemporánea, Madrid, Tecnos, 2010.

Rabazas Romero, T. (coord.), El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación, Madrid, Síntesis, 2014.

Rendueles, C., Sociofobia, Madrid, Capitán Swing, 2013.

Rizvi, F. y Lingard, B., Políticas educativas en un mundo globalizado, Madrid, Morata, 2013.

Roca Cobo, E., «El abandono temprano de la educación y la formación en España», Revista de Educación, número

extraordinario (2010).

Rodríguez Fraile, J. J., «Horror y psicopedagogía», Rebelion.org, 9 de abril de 2008.

Rodríguez Romero, M., «Situated pedagogies, curriculum justice and democratic system», en *Innovating to learn, Learning to innovate*, OCDE, 2008.

Rodríguez Prada, J. R., *Conflicto y reforma en la educación (1986-2010)*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2012.

Rousseau, J.-J., *El contrato social*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

—, Emilio, Madrid, Tecnos, 2004.

Royo, A., *Contra la nueva educación*, Barcelona, Plataforma, 2016.

Ruiz Berrio, J. (dir.), *La educación en España: textos y documentos*, Madrid, Actas, 1996.

Ruiz Paz, M., *Los límites de la educación*, Madrid, Unisón, 1999.

—, *La secta pedagógica*, Madrid, Unisón, 2003.

Sánchez Ferlosio, R., *Mientras no cambien los dioses, nada ha cambiado*, Madrid, Alianza, 1986.

—, *La hija de la guerra y la madre de la patria*, Barcelona, Destino, 2002.

Sánchez Tortosa, J., *El formalismo pedagógico; el problema del pecado original y la utopía pedagógica en la legislación educativa española a la luz de la dialéctica formal entre la influencia católica y la protestante*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid (UCM), 2011.

Selys, G., *Pizarrón negro. Resistir a la privatización de la enseñanza*, Quito, Ediciones ABYA-YALA, 1999.

Seminario sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza, Consejo Escolar del Estado/MEC, 1987.

Sennet, R., *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2006.

Serrano, P., *Desinformación*, Barcelona, Península, 2009.

Severin, E., «Competencias para el siglo XXI: cómo medirlas y cómo enseñarlas», *BID Educación* 8 (mayo de 2011).

Tiqqun, *La hipótesis cibernética*, Madrid, Acuarela & Machado, 2015.

Torres, J., *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata, 1994.

UNESCO

Fauré, E. (dir.), *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, UNESCO/Alianza, 1973.

Goble, N. y Porter, J., *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Madrid, UNESCO/Narcea, 1980.

Delors, J. (dir.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO/Santillana, 1996.

UE/CEE

Libro Blanco. Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI, Luxemburgo, Oficina de publicaciones de las comunidades europeas, 1993.

Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva, Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, 1995.

«Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente», Proyecto de resolución del Consejo, Diario Oficial de la UE, 13 de diciembre de 2008 (2008/C 319/02).

«Informe conjunto de 2010 del Consejo sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”», Diario Oficial de la UE, 6 de mayo de 2010 (2010/C 117/01).

Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos, Bruselas, Comunicación de la Comisión Europea, 25 de septiembre de 2013, COM (2013) 654 final.

Valcárcel, M., «La preparación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior», 2004 (disponible en http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_final.pdf).

Varela, J., Las reformas educativas a debate (1982-2006), Madrid, Morata, 2007.

VV.AA., Educación pública de tod@s para tod@s: las claves de la «marea verde», Madrid, Bomarzo, 2013.

VV.AA. (Alegre, L. y Moreno, V., coords.) (prólogo de C. Fernández Liria), Bolonia no existe, Hondarribia, Hiru, 2010.

VV.AA. (Garzón, A. y Díez, E., eds.), La educación que necesitamos. Escuela, Universidad e Investigación. Líneas básicas para un pacto por una educación republicana, Madrid, Foca, 2016.

VV.AA. (López Álvarez, P. y Muñoz Veiga, J., eds.), La impaciencia de la libertad. Michel Foucault y lo político, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

VV.AA., El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el Mercado de trabajo en España, Madrid, ANECA, 2009.

Viñao, A., Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios, Madrid, Morata, 2006.

Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D., La escuela, el estado y el mercado, Madrid, Morata, 1999.

Žižek, S., Robespierre. Virtud y terror, Madrid, Akal, 2007, «Introducción».

—, Acontecimiento, Madrid, Sexto Piso, 2014.

Akal Pensamiento crítico

Akal Pensamiento crítico

*"Una colección que
radiografía la crisis de
hegemonía neoliberal"*

PINCHE
AQUÍ

