

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 Médecies, 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 hege-

mónicamente 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 anti-pedagógico*, 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 Berstein); 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 psicológicas y tecnocráticas que tan acríticamente se asumen porque «sueñan 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 situacio-

nes 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, *geometrizarse 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 instruir las 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 princi-

pio 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 rousseauiano 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 conoci-

miento, 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 aplica-

ción 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 heredadas 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 sus 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 rousseauniana, pero además introduce otros planteamientos que, como venimos advirtiendo, 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 dis-

posiciones 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 coopera-*

tivo. 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 cual-

quier 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 “irreprensible, 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 bobalicon 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 encarga-

dos 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 afin, 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 despoticar 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 los 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 sofisticado, 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 pro-

duce 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 / MEC, 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/johndewey/>>: «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 estrategia (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

s dominios, hay una buena razón para que así sea, y es que es un ámbito en el que experimentar con mucho cuidado, pues si alguien hace algo y lo hace mal... los errores en la educación deberían ser menos ideológicos y menos «a mí me parece». La educación hay que cambiarla sin basarse en ideas de iluminados que creen en una teoría mejor que las anteriores, sino utilizando el conocimiento acumulado, observando los datos, aprendiendo de los errores históricos que hemos cometido, introduciendo novedades y probándolas de forma dosificada... Ese es el método de la ciencia, del conocimiento, que ha sido tan efectivo en muchos dominios, pero que ha sido mucho más reticente de ser aplicado en la educación. [...] En ocasiones, el científico, uno es portador de malas noticias y cuenta cosas sobre lo que somos que siempre son lo que el receptor querría escuchar. Esto para mí es tremendamente importante en el ámbito educativo.

Como ejemplo sobre cómo aprender a leer. Podemos discutir sobre nuestras estrategias, pero podemos observar la evidencia acumulada. Cuando observas esta, ves que, entre los métodos canónicos, aquel en el que se aprenden primero las letras y luego a leer con ellas es en general y por mayoría abrumadora mucho más efectivo que el contrario, que es aprender las palabras enteras y asociarlas a imágenes y descubrir el significado, pero ese segundo método, que es mucho menos efectivo, se llama método holístico o la palabra holístico “marketinea” muy bien, a la gente le gusta que su hijo aprenda a leer con ese método. Tiene mucha prensa no porque sea bueno, sino porque resulta divertido. Esto no es un chiste. Toda una generación de gente puso a sus niños a aprender a leer 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 a todos los problemas de la escuela. La educación tiene problemas metodológicos, de los maestros, que nada tienen que ver con la neurociencia y son problemas culturales. No pienso que seamos un grupo de gurús que vengan a resolver la educación, pero 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, entonces nos estamos equivocando»; «Un neurocientífico explica por qué en breve no seremos vegetarianos 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-entrevista-cerebro_1175603/).

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 lee», disponible en http://elpais.com/elpais/2013/03/19/opinion/13725498_641538.html.

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), proponiendo 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*, *fürher*...). 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*, almacenamiento 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 estratagema (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-](https://colectivogramsci.wordpress.com/2013/03/13/la-escuela-unica-obligatoriedad-y-curriculo-comun/)

[obligatoriedad-y-curriculo-comun/](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 científicidad 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-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 del 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, «Situating 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/por-otra-politicaeducativa.pdf>>).

[89] M. Rodríguez Romero, «Situating 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 afirmarían 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

interdisciplinarios, 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 opinio-

nes, 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 móradas 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 significa-

tivo 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 «tríada 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 «espontanei-

dad» 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 res-

pecto: «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 rationale*, sino un ser de sentimientos. Pero apenas se cuestiona de dónde proviene este repentino interés por las emociones. Las inves-

tigaciones 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 devastado-

res: «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-maetsro-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] OIDEL, 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 Económicos); 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 Vitores, *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://gestiondmejora.educa.madrid.org/>>; <<http://centroformacionprofesorado.castillalamancha.es/comunidad/crfp>>.

[36] <<http://gestiondmejora.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=XKId0hBJw8M>>.

[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 publica-

