

ESCUELA O BARBARIE

ENTRE EL NEOLIBERALISMO SALVAJE
Y EL DELIRIO DE LA IZQUIERDA

Carlos Fernández Liria
Olga García Fernández
Enrique Galindo Ferrández



Akal / Pensamiento crítico / 57

Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández y Enrique Galindo Ferrández

Escuela o barbarie

Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda



akal
ARGENTINA
ESPAÑA
MÉXICO

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

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

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

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

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

Diseño de portada

RAG

Motivo de cubierta

Antonio Huelva Guerrero

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

Nota editorial:

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

Nota a la edición digital:

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

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

© Los autores, 2017

© Ediciones Akal, S. A., 2017

Sector Foresta, 1

28760 Tres Cantos

Madrid - España

Tel.: 918 061 996

Fax: 918 044 028

www.akal.com

ISBN: 978-84-460-4402-4

PREÁMBULO

A NUESTROS ALUMNOS

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

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

En verdad, como vamos a comprobar en este libro, la concepción antropológica que subyace a las actuales «revoluciones educativas» no es muy distinta de la pensada por Antonio Banderas. Si tenemos que buscar uno de los hilos conductores que más profundamente subyacen a los cambios que estamos experimentando en el mundo de la enseñanza, habría que resumirlo en lo siguiente: la educación

está dejando de concebirse como un derecho de la ciudadanía y está empezando a transformarse en un servicio y en una inversión. Una inversión por parte de las empresas y una inversión, también, a nivel individual, una inversión del estudiante, puesto que, al fin y al cabo, de su educación dependerá en el futuro su penetración en el mercado laboral y en el mundo económico de los negocios.

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

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

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

Vamos a comenzar con un ejemplo real que ilustre el «nuevo sujeto humano» al que nos estamos refiriendo y que, desde luego, dista mucho de parecerse a los retratos decimonónicos que habíamos heredado bajo la figura del «ciudadano», por una parte, y del «trabajador», por otra. Ni derechos y libertades, ni protecciones sindicales. Los individuos deben desenvolverse en el mercado y deben

estar entrenados y adiestrados para ello. La escuela y la universidad deben adecuarse a esta nueva realidad. En el modelo de emprendedor que tomamos como ejemplo a continuación solo hemos cambiado los nombres de la empresa y de las jerarquías internas, procurando, de todos modos, conservar el espíritu del caso real. Con este retrato humano podremos seguramente hacernos una idea de lo mucho que ha habido que cambiar en el mundo de la enseñanza una vez que nos hemos resignado a este nuevo tipo de «cliente»:

Antonio García Banderas –llamémosle así– ha comenzado a emprender presentándose a una entrevista de trabajo. Durante la misma se mantuvo su currículum sobre la mesa, pero no se comentaron sus titulaciones. Se le preguntó, eso sí, por qué quería trabajar en Kit Happy Energy, una marca de chocolatinas energéticas que se han puesto de moda en los botellones de adolescentes. Y él respondió que porque tenía ideas y quería trabajar en grupo para llevarlas a la práctica y que le hacía mucha ilusión pertenecer a Kit Happy Energy. La respuesta fue un éxito, porque se le contrató para un periodo de pruebas de un mes, en el que no cobraría, pero en el que tampoco tendría que pagar, pese a lo mucho que le iban a enseñar. Empezó con su trabajo de prácticas inmediatamente y en seguida le explicaron el funcionamiento de la empresa. Ante todo, había que estar siempre contento y mantener una actitud estimulante y de trabajo en grupo, pero sin perder el espíritu de liderazgo y el ansia de realizar un sueño. La empresa funciona de un modo semejante a los *boy scouts*. Primero, entras como iniciado (*beginners*) en prácticas y tienes que lograr puntos para poder hacer la «promesa», una especie de ritual en el que se declara la fidelidad incondicional hacia tus compañeros de trabajo en la empresa, que, en adelante, se convertirán en algo así como una nueva familia. Una vez realizada la «promesa», al final del periodo de prácticas, pasas a ser «*first*» y empiezas a cobrar una baja cantidad de dinero que puedes, sin embargo, incrementar si demuestras suficiente motivación. Ante todo, se te pide una dinámica flexibilidad: estar dispuesto a viajar, a cambiar de horarios y de dedicación, mostrando motiva-

ción para aprender. Son tus propios compañeros los que asesoran tu dedicación y compromiso con la empresa y los que informan a los niveles superiores de la jerarquía tribal. En una siguiente etapa, las chicas, que siempre son elegidas muy jóvenes y preferiblemente con el pelo liso y largo, se integran en el grupo de las «flaps» y los chicos, que también suelen ser guapos y sobre todo, sonrientes, pasan a llamarse «horners». Son coordinados por otro grupo que se llaman los «cazafantasmas». Estos, les someten a algunas novatadas, a las que tienen que responder siempre con alegría y sentido del humor, pero, sobre todo, con el orgullo de formar parte ya de la familia Kit Happy Energy.

Los cazafantasmas no solo hacen bromas y novatadas, también organizan festividades en las que es imprescindible participar (es voluntario, pero si no asistes te conviertes inmediatamente en sospechoso, con el consiguiente riesgo de ser despedido por falta de motivación). Por ejemplo, se puede celebrar el día más largo del año, yendo a trabajar a las seis y media de la mañana. Primero se comienza con una sesión de *mindfulness* (meditación colectiva). Luego se intercambian impresiones sobre por qué se está satisfecho con el espíritu del grupo y con los nuevos amigos que se han hecho en la empresa. A las ocho de la mañana, llega un DJ y pincha música. Todos bailan y ríen contentos y felices. A las ocho y media, empieza el trabajo normal.

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

Los cazafantasmas ponen a las *flaps* y los *horners* pruebas a superar. Algunas se llaman pruebas de supervivencia. Por ejemplo, se les da una caja de chocogalletas Kit Happy Energy y se les pide que hagan un viaje de Madrid a Badajoz, sin dinero ni tarjetas de crédito, arreglándose para viajar a base de vender o seducir con las chocogalletas Kit Happy Energy.

Una red de cazafantasmas vigila el viaje y va poniendo puntos positivos a cada etapa superada. Aquí es muy importante demostrar don de gentes, conocer a personas que te ayuden, hacer autostop, buscar comida, etcétera.

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

De hecho, la formación continua e «integral» de la personalidad es uno de los grandes valores de la empresa. Las *flaps* y los *horners* normalmente son universitarios que comienzan de relaciones públicas y comerciales,

con una disponibilidad de 24 horas al día, incorporando su trabajo en cualquier momento de ocio. Luego van ascendiendo en la escala tribal de la empresa. Para entonces, ya se ha asumido la identidad Kit Happy Energy, hasta el punto de que lo primero que le cuentas a alguien al entablar conversación es tu pertenencia a la empresa. En el caso de Kit Happy Energy, la marca se asocia a determinados valores: riesgo, aventura, deporte, libertad. Todo esto tiene que ser vivido con orgullo, alegría y entusiasmo.

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

La empresa, ante todo, educa en valores. La marca se asocia sobre todo al mundo del deporte, sobre todo a los deportes que implican riesgo y aventura. Un valor muy importante es la juventud. Y por supuesto la belleza corporal. El prototipo son jóvenes que necesitan energía porque son fuertes y quieren ser libres. Es muy importante tener claro que «uno puede lograr todo lo que se proponga de verdad». Es decir, ante todo, se trata de formar personalidades capaces de tomar sus propias decisiones (por ejemplo para poder llegar a Badajoz sin dinero y sin recursos), capaces de funcionar en grupo, personalidades activas y capaces de asumir el riesgo y la aventura propias de la juventud[3].

Como vemos en este ejemplo, es obvio que la escuela y la universi-

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

comunidad educativa y empresarial. En los capítulos dedicados a la Universidad, en este libro, dedicaremos algunas páginas a lo que se esconde en este tipo de proyectos.

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

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

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

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

La manera en la que la izquierda en general ha aceptado sin rechistar (vamos comprobar en este libro que desde hace más de cincuenta años) el cambio que se nos ha dado respecto al tipo de sujeto humano que deseamos defender, pasando del ciudadano (sujeto de derechos) y del trabajador (protegido sindicalmente) al actualmente llamado «emprendedor» (el autónomo que se busca la vida sin protección de ningún tipo), es escalofriante. Da miedo leer, en efecto (en un libro elaborado por miembros del Área Federal de Educación de Izquierda Unida), cosas como esta: «En resumen, las metodologías deben estar el servicio de *aprender a aprender*, porque solo de esta manera se conseguirá una *formación integral* de los alum-

nos y alumnas que les permita analizar, criticar y participar en las transformaciones a las que está sometida la sociedad actual, que cambia a un ritmo muy rápido en comparación con épocas pasadas». Es decir, como la sociedad (el turbocapitalismo) está triturando al ser humano, es necesario estar bien entrenado. No vale con saber física, matemáticas, latín o historia. Hay que ser un atleta para vivir en un mundo así. Y los atletas no necesitan profesores, precisan de entrenadores. Puesto que la sociedad cambia vertiginosamente a ritmo turbo, hace falta centrifugar la escuela pública hasta que se ponga a la altura de los tiempos. Lo malo es que, puestas así las cosas, lo que se termina descubriendo es que ya no hace falta la escuela pública. Kit Happy Energy lo hace mejor y más barato y puede apañárselas sola. De hecho, la cosa va más allá: Kit Happy Energy sigue necesitando de la escuela y la universidad pública porque ve en ellas un cajero automático para aspirar grandes cantidades de dinero público. Cada inversión en la enseñanza pública se ve recompensada con una financiación pública creciente y con más y más becarios que trabajarán para la empresa pagados con el dinero de otros trabajadores que aportan sus impuestos. Y todo ello se presentará públicamente como «labor social» de la empresa que contribuye, así, a la formación educativa de la población.

De hecho, la apuesta del libro que estamos comentando –significativamente *La educación que necesitamos*– podría servir de introducción a la mayor parte de las empresas postmodernas que ya se han puesto al día al respecto: «En definitiva, apostamos por un currículo democrático [¿y quién no? ¿Ciudadanos, el Partido Popular?], para todos y todas, sometido a control público [es decir, que el Estado colabore en el pago de becarios que hagan prácticas en la empresa]; un currículo común, abierto y flexible [¿para qué necesita Kit Happy Energy tozudos doctores especialistas en su materia?]; basado en el éxito de todos y todas y no en el fracaso [no hay peligro, los pesimistas son despedidos *ipso facto*, sin voluntad de éxito no se trabaja

en Kit Happy Energy], en la cooperación y no en la competitividad [lo más importante para combatir a la competencia es la cohesión y la cooperación interna de la empresa, los valores de trabajo en grupo y la capacidad de participar y aportar ideas y activismo]; coherente y útil [eficiencia empresarial, ante todo, por supuesto]; sistemático y reflexivo [en Kit Happy Energy no se admiten pesos muertos]; ético e inclusivo, práctico y realizable [como debe ser un adolescente fiable y con gancho mercantil]; un currículo al servicio de la formación integral de la persona [*Aprendizaje Basado en Proyectos, mindfulness, coaching, asesoramiento vital de los cazafantasmas...*] y de la mejora y la justicia social [Kit Happy Energy está por los valores más nobles del ser humano], que conecte la cultura académica con la vida real» (como vamos a ver en este libro, no se puede decir mejor: es exactamente el programa de la Organización Mundial del Comercio desde hace mucho tiempo) [6].

La escuela pública, en efecto, tal y como la hemos concebido hasta ahora, no puede sobrevivir a este vendaval neoliberal. Mucho menos si la izquierda está dispuesta a adaptarse y colaborar. La conciencia de que es así puede medirse con las siguientes palabras: «Existe cada vez más una mayor inadecuación y distancia entre los contenidos parcelados, separados y compartimentados que se trabajan en las escuelas e institutos (podríamos añadir que también en las universidades) y el mundo real de las personas adultas, donde los problemas son cada vez más complejos, multidimensionales, pluridisciplinarios, transnacionales y planetarios» [7]. Ha sido exactamente con estas palabras con las que se presentó la trituradora mercantil que ha hecho trizas los planes de estudio académicos en la universidad. Desde luego, Kit Happy Energy no necesita especialistas ni rígidas titulaciones. Mucho menos necesita un mundo lleno de colegios profesionales, convenios colectivos y sindicatos. No necesita trabajadores, sino emprendedores formados de forma integral, resistentes psicoafectivamente, entrenados para el cambio y la novedad, imagi-

nativos, alegres, activos y participativos, transversales y multidisciplinares. Sujetos, en suma, todoterreno, con voluntad de éxito, capacidad de decisión, espíritu de liderazgo y a la par de cooperación y demostrada capacidad para el trabajo en grupo: jóvenes con espíritu crítico e ilusión por el riesgo y la apuesta de vivir. «Un país se construye con gente que sabe jugárselo todo», como dice Antonio Banderas.

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

El comentario del que hablamos lo firmaba Jesús García de las Bayonas Delgado, un doctorando en filosofía que tuvo hace tiempo – por graves problemas familiares– que hacerse cargo de la pescadería de su padre, en un pueblo de la Mancha. En seguida comprobó con espanto que para su pequeño negocio no era posible comprar el pescado ni siquiera a los precios a los que lo vendía al público el Mercadona de la localidad. Todo un emprendedor y, además, sin duda, muy sobrecualificado respecto a Antonio Banderas. «Un país se

construye con gente que se la juega» es una frase muy desconcertante en ciertas condiciones (las del 99 por 100 de la población, podría decirse). Con permiso del autor, reproducimos a continuación su comentario en la red:

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

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

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

[3] Citamos este retrato (cambiando los nombres de las marcas) de una conferencia

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

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

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

[6] *Ibid.*, p. 61.

[7] *Ibid.*, p. 59.

CAPÍTULO I

La revolución educativa

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

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

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

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

Platón, *Protágoras*, 313c-314a

Todo el mundo ha oído hablar de la marea verde, tras más de cuatro años de movilizaciones y huelgas contra los recortes, contra la LOMCE y en defensa de la educación pública. Pero probablemente, muy pocos saben qué es lo que está pasando en realidad con el sistema público de enseñanza. Hay demasiada propaganda y demasiadas medias verdades trufadas de mentiras de por medio. En estos últimos años, el proceso de destrucción del sistema de enseñanza pública se ha llevado a cabo a un ritmo vertiginoso. Están ocurriendo cosas que jamás creímos que nos fueran a pasar a nosotros, confiados en que esas catástrofes siempre les pasaban a otros. Quién iba a pensar que un día nos llegaría el turno. Estamos ya sumidos en pleno «auge del capitalismo del desastre» —según la tan exacta expresión de Naomi Klein en *La doctrina del shock*—, atrapados en medio de

un tsunami neoliberal que está arrasando la sanidad y la enseñanza públicas, llevándonos al oscuro paisaje que para buena parte de la humanidad ha sido siempre esa norma a la que llamamos Tercer Mundo. Creemos –nos tememos– que no pasará mucho más tiempo hasta que sea casi imposible recordar ya qué es lo que había antes de semejante demolición. Y todavía más difícil será identificar las causas por las que todo se derrumbó, así como todas las mentiras, mistificaciones y sofismas interesados y cómplices que hicieron posible semejante devastación.

En este libro vamos a intentar aclarar un poco lo que se esconde detrás de tanta confusión: la destrucción del sistema público de enseñanza, desde infantil hasta la Universidad. Se trata de un proceso de mercantilización de la educación y de ponerla al servicio del mundo empresarial. No es que lo digamos nosotros, el secretario de Estado de Educación, Marcial Marín, lo declaraba en la presentación de un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)[1] en septiembre de 2015: «La hoja de ruta pasa por orientar los estudios hacia las necesidades de las empresas. Desde Primaria a Secundaria y la FP»[2]. Puede parecer algo muy razonable, si no fuera porque el derecho a la educación consiste, de manera esencial, en otra cosa bien distinta que convertir todo el sistema educativo en una inmensa empresa de formación profesional, cuya *eficiencia* se mide, además, exclusivamente en términos de rentabilidad económica. La anterior secretaria de Estado, Montserrat Gomendio, declaró que el modelo vigente hasta ahora pone todo el énfasis en el aspecto memorístico del conocimiento y prácticamente ningún esfuerzo en enseñar a resolver problemas complejos, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, que es lo que «valora el mercado», por lo que pedía un «cambio radical» de metodología docente[3]. A esto se le ha venido llamando «modernización» del sistema educativo.

Estas declaraciones muestran a las claras cuáles son los fines que

el gobierno del Partido Popular (PP) asigna al sistema educativo, así como la concepción de la educación que subyace en la LOMCE. En el contexto de la llamada «sociedad del conocimiento», y complementando las reformas de los estudios superiores que ya iniciara el Partido Socialista Obrero Español con la puesta en marcha del conocido como «plan Bolonia», se trata de someter el sistema educativo, en todos sus niveles, a una reconversión industrial que lo haga funcional a las necesidades de una economía enloquecida. Se trata, en definitiva, de convertirlo en una «industria del conocimiento»[4]. En esta cuestión pocas diferencias sustanciales se pueden encontrar entre los dos partidos. Si bien es necesaria alguna escenificación de conflicto entre las concepciones educativas de unos y otros, lo cierto es que ambos asumen el núcleo de la concepción mercantilista de la educación que emana de instituciones como la OCDE, la Comisión Europea o el Banco Mundial, con la cobertura de la UNESCO, que proporciona la legitimación moral de un proyecto marcadamente neoliberal con alcance mundial[5].

El nervio fundamental del proyecto para poner la educación *exclusivamente* al servicio de las necesidades del capital se encuentra en la imposición del «modelo educativo basado en competencias», en el que se enmarca el informe arriba mencionado. Dicho modelo, que viene introduciéndose de forma sistemática desde comienzos del siglo XXI en prácticamente todos los sistemas educativos, implica una transformación radical de la concepción, fines y métodos de los mismos, con ramificaciones que afectan tanto a la conformación del mercado laboral como a las políticas sociales en su conjunto. Nos encontramos ante un inmenso proyecto de ingeniería social encaminado a la reconfiguración del mundo según los dictados de la ideología hegemónica del neoliberalismo, y justo en un momento en el que, dicho sea de paso, dicha ideología comienza a dar síntomas de agotamiento. De coronarse con éxito la estrategia de competencias, la situación resultante supondría una quiebra definitiva de las con-

quistas que las clases trabajadoras han ido consiguiendo durante casi dos siglos de luchas. Establecer como dogma pedagógico que lo que hay que hacer ya no es *enseñar* contenidos sino *entrenar* competencias –pues en esto consiste el «cambio radical» que pedía Gomendio–, supone una alteración profunda de los fines del sistema educativo.

Podemos hacernos una idea bastante concisa de los fines que persigue dicho «entrenamiento» a partir de múltiples documentos, tanto de organizaciones empresariales como de organismos internacionales. Tomemos, por ejemplo, un informe titulado «Armonizar educación y empleo en España. Un reto a 5 años»[6] publicado en noviembre de 2014 y elaborado por el Grupo Persona[7] y el IESE Business School de la Universidad de Navarra, según el cual las empresas demandan:

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

Este es el perfil que debe producir la escuela para que los alumnos sean *empleables*. Se supone que la empleabilidad es la clave para lograr «el pleno desarrollo de la personalidad», que supondría, a su vez, la realización efectiva del derecho a la educación. Sin embargo, todo esto no es sino una monumental estafa. La concepción del sistema educativo como «industria» para la producción de «capital

humano» es la guía del proyecto de convertir la Unión Europea en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social», según declaraba ya el preámbulo de la LOE haciéndose eco de la Estrategia de Lisboa. Este proyecto «se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes» que son precisamente el núcleo de esta mercantilización de la educación. En esta «revolución educativa» lo que nos jugamos es, sencillamente, que siga existiendo algo a lo que propiamente podemos llamar Escuela Pública o que llamemos «escuela pública» a un inmenso mecanismo gubernamental de *coaching* para gestionar la estabilidad emocional de grandes masas de población abocadas a una vida de precariedad.

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

En este contexto, la necesidad de instaurar un sistema de instrucción pública regulado por leyes democráticamente establecidas, que tuviera por objeto la ilustración de la población, de forma que dicha población estuviera en las mejores condiciones (intelectuales y materiales) para participar activamente en el debate político democrático, es decir, público, era insoslayable. Esto solo podía hacerse arrebatando a la Iglesia el cuasi-monopolio que tradicionalmente

ostentaba sobre las instituciones educativas, por lo que el programa se concretó en la defensa de una escuela pública y laica. La efectiva realización de los principios de libertad, igualdad y fraternidad pasaba necesariamente (aunque no solo) por la creación de un sistema de instrucción eficaz. Sin embargo, esto situaba a la escuela en el centro mismo de las luchas políticas que atraviesan los dos últimos siglos (tradición frente a modernidad, conservadores frente a liberales, burgueses frente a movimientos obreros). Los defensores de estas ideas pensaron (muy acertadamente) que la única forma de que la escuela cumpliera con su función era precisamente protegerla de los vaivenes sociales coyunturales. La mejor manera de conectar la misión asignada a la Escuela con el progreso social era precisamente aislarla, en la medida de lo posible, de esa misma sociedad para que esta no hiciera depender la marcha de la institución escolar de las siempre precarias y variables correlaciones de fuerzas[9]. Este pretendido y saludable aislamiento fue siempre muy delicado, pero apunta a un hecho esencial: *la lógica académica de transmisión de conocimientos depende de un modo fundamental de su relativo aislamiento respecto de otras lógicas socialmente activas (como la mercantil o la familiar) que la desviarían de sus fines esenciales*. Este aislamiento relativo es el que está a punto de desaparecer y la catástrofe que esto supone es el objeto de estas páginas.

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

gobierno y posible transformación (justo lo contrario de formar personas «que prefieren desenvolverse en entornos sin referencias» y que no se anclen «ni en el pasado ni en lo aprendido»). Este tipo de saber, reservado tradicionalmente a las élites gobernantes, debe ser accesible al conjunto de la población para la efectiva realización de la democracia política, por lo que es objeto de disputas entre distintos grupos sociales que pugnan bien por acceder a él o bien por restringir su acceso a otros grupos.

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

Los saberes académicos quedan reservados, de nuevo, a las élites, dejando a las masas una cualificación meramente técnica y profesional. Cómo lograr una desigualdad semejante en cuanto al acceso y la distribución de los saberes, en el contexto de democracias formales que necesitan la escolarización masiva de la población, es el problema que se plantea, después de la Segunda Guerra Mundial, a las élites. Esto se ha llamado el problema de la «sobrecualificación», siempre ligado estrechamente al problema de la «gobernanza» del sistema. En este contexto ¿qué papel cumple la escuela? Para contestar a esta pregunta debemos hacer un somero recorrido por los

últimos 50 años.

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

A finales de la década de 1970 y principios de los ochenta, Margaret Thatcher y Ronald Reagan encabezaron la ofensiva política para imponer el «nuevo orden» capitalista, que recibe un nuevo impulso a finales de los ochenta con el desplome del bloque que se pretendía contener con el llamado «Estado del bienestar» y el fin de la «Guerra Fría». Era la época feliz del «fin de la historia», de la gestación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de la unión monetaria europea, de la Globalización y la financiarización acelerada de la eco-

nomía, de las deslocalizaciones y los países emergentes[11]. Esta reorganización geopolítica del capitalismo mundial define las políticas económicas de los grandes organismos internacionales (FMI, BM, OMC, OCDE, UE) que determinan las decisiones de los gobiernos. La «racionalización» de la división internacional del trabajo según los principios que rigen la búsqueda incesante de beneficio por parte de grandes capitales transnacionales en mutua competencia está en el origen de una verdadera «revolución social» dirigida por los intereses del poder económico. Puesto que ya no existe la amenaza de un modelo alternativo que inspire a los movimientos sociales y populares, el «welfare state» es ya un lujo prescindible, los servicios públicos pueden ser privatizados como nuevos nichos de negocio especialmente lucrativos, sobre todo la sanidad y la educación.

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

El núcleo de las políticas educativas coordinadas a nivel mundial gira, desde mediados de los noventa, en torno a la noción de las «competencias básicas». A lo largo y ancho del mundo, sucesivas reformas han ido implantando en los sistemas educativos de diferentes países el planteamiento por competencias[12]. Las políticas educativas impulsadas por la UE, la OCDE, el Banco Mundial e, incluso, la UNESCO, coinciden en que el camino para adaptar la educación a

los nuevos retos que plantea la llamada «sociedad del conocimiento» pasa por «educar en competencias» y «evaluar por competencias». Se trata de un discurso calculadamente ambiguo, con una retórica capaz de incorporar en su defensa a buena parte del pensamiento «progresista» al mismo tiempo que sirve a los intereses de los sectores más liberal-conservadores. Es un ejemplo más de la escenificación de desacuerdo entre una socialdemocracia y una derecha liberal que están básicamente de acuerdo en lo esencial: la defensa a ultranza del orden económico-social capitalista en su fase cibernética[13]. Este tránsito de los sistemas educativos hacia un «nuevo paradigma» se puede describir en términos de adaptación a la era postfordista, de paso de las sociedades disciplinarias a las de control o de adecuación a las sociedades líquidas o del riesgo. «Todo lo sólido se desvanece en el aire» como ya dijera Marx; en este mundo del capitalismo pletórico la disolución alcanza de lleno a la educación y amenaza con barrer las precarias conquistas que en este terreno se fueron alcanzando por parte de las clases populares.

Este proceso de auge del neoliberalismo como «nueva razón del mundo»[14] que, como hemos señalado, comenzó a imponerse en los años setenta, ha penetrado en lo que podríamos denominar el «sentido común» pedagógico, propagándose mediante el trabajo eficaz del ejército de pedagogos egresado de las facultades llamadas de «ciencias de la educación». Este rótulo indica que se asume acríticamente que existen ciertos conocimientos especializados de orden científico que permiten el diseño y gestión de sistemas educativos por parte de aquellos que detentan dichos saberes, dando la apariencia de neutralidad y objetividad. Otorgar a los presuntos «expertos» en educación el estatuto de «científicos» forma parte de la operación de legitimación ideológica (de carácter tecnocrático) necesaria para la puesta en marcha de las «reformas estructurales» requeridas para adaptar los sistemas educativos a las necesidades del mercado desregulado, dándoles la apariencia de progresos sociales. En el ámbito

pedagógico, los años setenta marcan la transición del modelo «tradicional-elitista» al modelo «tecnocrático de masas»[15], el cual recibirá un impulso definitivo en la segunda mitad de los noventa.

En este contexto, la figura del profesorado está llamada a transformarse profundamente. Ya en el año 1980, un informe de la UNESCO titulado *La cambiante función del profesor* decía: «Al cambiar la imagen del profesor, de considerarle como fuente e impartidor de conocimientos a verlo como organizador y mediador del encuentro de aprendizaje, aparecen nuevas competencias que deberán ser los componentes –o aspectos– de la nueva función docente»[16]. La transformación de la labor docente implica una descualificación específica, que se sustituye por una recualificación adaptada a los dictados de la ideología pedagógica funcional al nuevo orden. La figura del profesor queda así sometida a los imperativos del reciclaje permanente, la precarización de sus condiciones laborales y la pérdida de autoridad simbólica en el aula. Deja de ser un *sujeto al que se supone un saber*, para convertirse en mediador, *coach*, animador socio-cultural y gestor administrativo, con cada vez menor grado de autonomía, menor salario, menor prestigio social y sometido a las demandas de sus «alumnos-clientes». El informe ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), impulsado por Cisco Systems, Microsoft e Intel describe las fases en las que se debe producir este reciclaje y en cuál de ellas se encuentra cada país[17]. Es la base del documento de la OCDE *Habilidades y competencias para el siglo XXI*.

Asimismo, la dirección del centro tendrá el rol de gerencia administrativa y su elección dependerá de la administración, cada vez más local y descentralizada con el objetivo de favorecer la competitividad. Los objetivos de esta dirección serán la administración de los recursos materiales y la selección de personal de acuerdo a las necesidades competitivas del entorno. Esto es: el perfil del contratado atenderá a las necesidades del contratante, o lo que es lo mismo, a la necesidad de enseñar determinadas cosas en un determinado con-

texto, delimitando claramente el perfil del alumnado de un determinado territorio según las demandas del mercado laboral local y limitando, del mismo modo, el acceso del mismo a una enseñanza completa y global. La retórica de la «autonomía de los centros» y de la «apertura de la escuela al entorno» encuentra aquí su razón de ser. Se implantan así en la escuela diferentes programas educativos que solo tienen como fin la reproducción de las diferencias del contexto social, vaciando de todo contenido educativo y emancipador a la escuela.

La «revolución educativa» de comienzos del siglo XXI implica el abandono casi definitivo de lo poco que quedaba de concepción ilustrada acerca de lo que deben ser los sistemas educativos nacionales y su completa puesta al servicio de las necesidades del Dios-Mercado, preparando a la población para ser la carne de cañón necesaria en la guerra económica mundial. La transmisión cultural queda, para la gran mayoría, vedada y sustituida por nociones como «empleabilidad», «emprendimiento» o «aprendizaje a lo largo de la vida» bajo la amenaza de «sobrecualificación» de la mano de obra y sus riesgos para la «gobernanza» del sistema. Sin embargo, se abren nuevos frentes y nuevos riesgos para el sostenimiento del sistema. Las sociedades del conocimiento requieren su versión del «hombre nuevo» y el modelo educativo basado en competencias pretende proporcionárselo. El que ese pretendido y utópico «hombre nuevo» pudiera eventualmente ser capaz de estar a la altura de los tiempos, es decir, afrontar los retos del cambio climático y del incremento de desigualdades a todos los niveles, esto es, ejercer como ciudadano crítico y poner en cuestión las bases mismas del sistema, es harina de otro costal. Ni siquiera queda claro que las nuevas directrices educativas puedan lograr los objetivos que declaran perseguir en términos de crecimiento económico y cohesión social. Sospechamos, más bien, que constituyen una pieza más de una estructura que camina apresuradamente hacia el colapso total, con consecuencias previsible-

mente catastróficas para un número creciente de personas.

Básicamente, el esqueleto de la concepción subyacente de la naturaleza humana lo proporciona, como atestigua el informe mencionado al principio, la idea de algo así como un *homo oeconomicus 2.0*, atomizado, egoísta, emprendedor, consumista, acrítico, flexible y adaptable (es decir, competente), capaz de desprenderse de sus vínculos antropológicos y sustituirlos por una conectividad que favorezca la movilidad geográfica de la mano de obra. Un tipo humano orientado por la racionalidad del beneficio y que, como empresario de sí mismo, considera «irracional» cualquier gesto de altruismo o fraternidad[18]. Una sociedad constituida por individuos así, conforme al modelo teórico neoliberal, representa una verdadera imposibilidad antropológica y un peligro para la propia supervivencia de la humanidad. La tesis que sostenemos es que las reformas educativas desde, al menos, los últimos cuarenta años pretenden precisamente la creación de este tipo humano.

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

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

[3] <http://noticias.lainformacion.com/educacion/profesores/gomendio-espana-necesita-un-cambio-radical-de-metodologia-docente_GNMwhVFzTr5dVaklbo0N4/>.

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

[5] No hace mucho que 226 educadores, académicos e investigadores de todo el mundo hicieron circular una «Carta dirigida a la UNESCO llamando la atención sobre el giro economicista en Educación» (disponible en <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=201207>>). Lo cierto es que el giro que denuncian se venía percibiendo desde hace décadas y se puede rastrear ya, si bien envuelto en una retórica progresista y fingidamente humanista, en el conocido como «informe Fauré» de 1973 que lleva por título

«Aprender a ser. La educación del futuro».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

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

ESTADO, ILUSTRACIÓN Y CAPITALISMO

Lo increíble es que toda esta monumental estafa ha venido ataviada con una jerga izquierdista, vestida con todos los tintes antiinstitucionales de mayo del 68. Entre los pedagogos izquierdistas, los tecnócratas disfrazados de pedagogos, los anarcocapitalistas a lo Esperanza Aguirre y los banqueros postmodernos (que, como Monti, consideran «muy aburrido» tener que trabajar en un sitio fijo con un contrato decente[1]), el asunto era siempre acabar con las instituciones republicanas de la Ilustración y sustituirlas por recetas más flexibles, imaginativas, creativas, lúdicas, antijerárquicas, personales, motivadoras... Ni la escuela pública –una de las más gloriosas conquistas de la clase obrera– se ha librado de este salvajismo concertado. En lugar de admirar con asombro la dignidad y la belleza de esa institución que se mantiene en pie gracias a décadas de luchas incansables de gente muy pobre y gracias, también, a la dedicación y la generosidad de millares de profesores y profesoras amantes de su profesión, en lugar de defenderla y reivindicarla, se la consideró una «institución disciplinaria», un «aparato ideológico de Estado», un «dispositivo de vigilancia y castigo»... Foucault, Deleuze, Bourdieu (incluso Althusser, aunque menos) se pusieron así al servicio de un tsunami neoliberal que no los necesitaba en absoluto, pero que no tardó en apropiarse con mucho gusto de su jerga. Vamos a centrarnos, por ahora, en el caso de Althusser, que consideramos el ejemplo más instructivo al respecto.

Althusser distingue entre «aparato represivo del Estado», en el que engloba «la policía, la administración, los tribunales, las cárceles,

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

Lo que nos interesa subrayar ahora es que existen unas exigencias estructurales que tampoco tienen nada que ver con el capitalismo, aunque sí con la modernidad. Son las exigencias propias del proyecto político moderno, empeñado en poner la sociedad en «estado de derecho». La sociedad moderna, en efecto, se pensó a sí misma como heredera de una revolución en la que, supuestamente, los filósofos habrían resultado vencedores. «Una emoción sublime reinaba en aquel tiempo», decía Hegel, «desde que el sol está en el firmamento y los planetas giran en torno a él, no se había visto que el hombre se apoyase sobre su cabeza, esto es, sobre el pensamiento, y edificase la realidad conforme a la razón»[7]. A partir de ese momento, se suponía, las cosas ya no se limitarían a encajar entre sí (según el dictamen del Tiempo, el contexto de todos los contextos); encajarían también con lo que *deben ser* (según las exigencias de la

Libertad). El resultado sería una realidad en «estado de razón», una sociedad en «estado de derecho». Porque el Derecho, una vez armado con la vara de medir de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y con la separación de poderes, no podría caminar inevitablemente más que en una dirección, a la que se llamaría «progreso», alejándose de la injusticia y, por lo tanto, aproximándose cada vez más a la justicia.

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

Sin embargo, la derrota en cuestión –un asunto en el que ahora no vamos a entrar[9]– no nos exime de pensar con seriedad en qué consistía ese proyecto político al que, en resumen, podríamos llamar Ilustración. El proyecto de hacer a la sociedad encajar con las exigencias del Derecho o de la Razón no es, en absoluto, el proyecto de hacerla encajar con los que pretenden tener la razón o representar a la ley. Esto sería más bien el principio mismo del despotismo por el que un tirano o una camarilla[10] podrían pretender tener la razón en sus manos. Suprimir cualquier vigencia de un principio despótico en la política exige, ante todo, el reconocimiento de que no somos dioses. No sabemos quién tiene la razón y nadie puede pretender arrogarse el derecho a tenerla. Pero sí sabemos que en ciertas condiciones se produce más razón que en otras. Y toda la filosofía política del Estado moderno –en lo que ella tuvo en verdad de filosofía, es decir, de Ilustración– se ocupó de averiguar cuáles eran en este sentido las condiciones más idóneas. El principio jacobino (platónico) de que «no gobiernen los hombres, sino las leyes», no se resuelve –

sino todo lo contrario– poniendo la ley en manos de algunos hombres. La división de poderes –el mayor hallazgo entre los artilugios políticos ideados por la filosofía moderna–, sumada a la libertad de expresión, no hacen sino sentar unas condiciones en las que se hace lo más difícil posible que los hombres «ocupen el lugar de las leyes»[11]. Decía Voltaire que «razón» es «aquello en que los seres humanos están de acuerdo cuando están tranquilos». Pues bien, la búsqueda de artilugios institucionales para garantizar las condiciones materiales de esa «tranquilidad» fue el impulso que llevó a sentar las bases del Estado moderno desde el punto de vista de la Ilustración. La inmunidad parlamentaria, la libertad de expresión, la división de poderes, que impide al gobierno legislar y al parlamento juzgar... todas son medidas realistas para generar un espacio en el que la voz de la razón y de la libertad tenga alguna oportunidad en este mundo[12].

Ahora bien, el saldo histórico que quedó de todo este proyecto político vino determinado por la victoria histórica de una clase social, la burguesía, que anunciaba un nuevo mundo en el que, paradójicamente, había muy poco espacio para la «tranquilidad» parlamentaria. Fue una bonita jugada la empresa de dividir el poder político justo en la medida en que se aseguraba que el poder no fuera político, sino económico. La edad moderna, que se pensó a sí misma edificada por cauces políticos, sentó así unas condiciones materiales en las que la política quedaba enteramente supeditada a la voz despótica de lo que hoy en día se llama «los mercados». En otros sitios[13], hemos insistido hasta la saciedad, en que el marxismo no pudo hacer aquí un peor diagnóstico, regalando al enemigo todo el patrimonio conceptual de la Ilustración y convirtiendo el derecho en una superestructura del dominio burgués, cuando, en realidad, este dominio burgués era, más bien, su verdugo histórico. El Estado moderno, de este modo, pasaba a concebirse como el correlato necesario (y superestructural) del capitalismo que

históricamente lo había imposibilitado. No vamos a repetir ahora los argumentos que ya hemos expuesto al respecto sobre este desastre teórico[14], cuyas consecuencias sufrimos aún hoy en día en todos los antiestatalismos supuestamente de izquierdas. Parece, en efecto, una causa perdida. La izquierda le da la razón al enemigo, tanto más cuanto más intenta combatirlo[15].

El camino que habría que haber seguido iba en una muy distinta dirección. Respecto a la cuestión del Estado moderno, la cuestión relevante es distinguir muy precisamente dónde empieza la Ilustración y dónde empieza el capitalismo. Para ello, necesitamos, a veces, del equivalente a los reactivos químicos, capaces de separar los elementos de los que se componen las moléculas políticas. Hace falta, como mínimo, de una cirugía de alta precisión. Todo lo contrario de lo que hizo el marxismo por regla habitual. Althusser era un buen cirujano. Lo demostró leyendo *El Capital*, pero no, sin embargo, respecto a la cuestión del Estado. De hecho, el concepto de AIE es una pésima herramienta que ha introducido mucha más confusión que claridad. Vamos a detenernos en un caso paradigmático: la escuela.

LA ESCUELA COMO AIE

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

La reproducción de la fuerza de trabajo exige, no solo una reproducción

de su cualificación, sino también, y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante. [...] En otras palabras, la escuela (pero también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseñan siempre ciertas «habilidades» pero mediante formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante*[17].

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

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

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

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

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

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

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

LO ESTATAL Y LO IDEOLÓGICO

Lo que no se puede hacer es hablar en general de «aparatos ideológicos de Estado», sin distinguir minuciosamente el tipo de Estado del que estamos hablando. Ahí donde no hay división de poderes (ahí donde no hay en absoluto «república»), la ideología no es propiamente estatal, sino gubernamental. En ese caso, los AIE, serían,

más bien, AIG, aparatos ideológicos gubernamentales. Pensemos, por ejemplo, en la escuela española durante el franquismo. Las clases comenzaban con el himno nacional y los alumnos de pie, firmes, saludando a la bandera. Los libros de texto, los profesores, las misas, el fútbol en los recreos, las tablas de gimnasia, la censura, el crucifijo y la foto de Franco en la pared, todo estaba montado como una inmensa maquinaria para el control ideológico y la sumisión. El par escuela-familia, mencionado por Althusser, era, en efecto, un engranaje fundamental de este inmenso «aparato» gubernamental. En la medida en que se lo podían permitir, los padres elegían, incluso, la secta ideológica que iba a ocuparse del control de sus hijos. La autoridad patriarcal se continuaba así en el orden disciplinario e ideológico de la escuela.

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

Es así, incluso, en condiciones tan precarias como las actuales, incluso funcionando de manera muy defectuosa. De hecho, hay que decir que las cosas son más bien al contrario de lo que sugiere la expresión «aparato ideológico de Estado». Lo «público-estatal» es, en realidad, el único antídoto que se ha inventado por ahora contra el control ideológico. En el caso de la escuela pública es fácil de ver. ¿Cómo podría evitarse que los padres y las sectas privadas ejerzan un control ideológico sobre los alumnos? Aquí no es posible inventar la pólvora. Cualquier solución que no sea la enseñanza estatal será o bien enseñanza privada para ricos, o bien enseñanza privada

para pobres. Pensemos, por ejemplo, en los experimentos izquierdistas (de tendencia anarquista o antiestatalista) para inventar una enseñanza «distinta». Algunos padres desertan de la enseñanza estatal a favor de una enseñanza autogestionada en casas ocupadas o en cooperativas. Todo ello puede ser encomiable o muy lúdico y creativo depende de cómo se mire, pero, respecto a la cuestión que aquí nos ocupa en este capítulo, hay que decir que no por eso se trata de puro y simple control ideológico. Al fin y al cabo, los padres y madres hacen tragar a sus hijos con su propia ideología (todo lo progresista que se quiera, sin duda), mediante un control totalitario tan extremo como solo es posible ejercer sobre sujetos infantiles. Porque, en efecto, como dice Althusser: «Ningún AIE dispone durante tantos años de audiencia obligatoria (y, aunque es lo que menos importa, gratuita...), cinco o seis días a la semana, a razón de 8 horas diarias, de la totalidad de los jóvenes de la formación social capitalista»[21]. Por demás, si los progresistas alternativos eligen educar así a sus hijos, ya no es posible impedir que, según el mismo principio, también lo hagan los testigos de Jehová, o los miembros del Opus Dei. Tendremos así dos extremos opuestos de control ideológico, uno para ricos y gente de derechas, y otro para pobres y gente de izquierdas. Pero serán extremos de un mismo arco: el del control ideológico.

Frente a ello, tenemos la enseñanza estatal. Es muy sintomático que se haya advertido tanto contra un supuesto control ideológico estatal. Es un juego de prestidigitación de lo más barato, pero que tiene mucho éxito. Siempre que se habla de control ideológico estatal se está hablando, en realidad, de control ideológico gubernamental, en una situación en la que se presupone la ausencia de división de poderes. Sin embargo, el argumento no se utiliza para criticar dictaduras, mostrando lo que –entre tantas otras cosas– hacen con la enseñanza, sino para apuntalar la tesis absolutamente injustificada de que la enseñanza estatal lleva en germen la dictadura. Así pues,

no es que en las dictaduras la enseñanza estatal ejerza un control ideológico, sino que la amenaza es un supuesto control ideológico estatal que, en condiciones sin embargo supuestamente no dictatoriales, tiene que ser compensado con buenas dosis de enseñanza privada (lo que al mismo tiempo se presenta como prueba de que no se está en una dictadura). Es fácil ver que este tipo de sofismas –muy habituales, pero también a veces extraordinariamente cultos[22]–, lo que hacen es escamotear el hecho de que no se ha dicho ni una sola palabra sobre lo que debería ocurrir y ocurre con la enseñanza estatal en unas condiciones estatales no dictatoriales. Se trata de una estafa muy exitosa y resulta agotador combatirla. Porque es una estafa, además, muy performativa. Cuanto más se utiliza este argumento para compensar la enseñanza estatal con la privada, más se impide que la enseñanza estatal cumpla adecuadamente su verdadero cometido que no es otro –por paradójico que resulte recordarlo– que, precisamente, el de ser un antídoto contra el control ideológico.

Para empezar, ahí donde la enseñanza *estatal* funciona como tiene que funcionar (cosa que cada vez es más difícil a raíz del deterioro políticamente inducido al que se le viene sometiendo), la enseñanza estatal es más bien el único antídoto posible contra el control ideológico *gubernamental*. Hay que reparar aquí en un hecho que, por cierto, también se ha entendido muy mal en ámbitos políticamente de izquierdas. Se trata del asunto del funcionariado. Si lo que tanto se teme es el control ideológico gubernamental, la vacuna está ya inventada y ensayada hace mucho tiempo[23]: se llama *funcionariado*. Alguien puede pretender tener soluciones más imaginativas, pero no se ve que hayan dado muy buenos resultados. Si lo que se quiere es blindar la independencia de los enseñantes frente al control ideológico gubernamental, la respuesta es que los enseñantes deben ser funcionarios. Es decir, los profesores no deben ser trabajadores asalariados, que, por lo tanto, «dependerán de otro para existir» (como

ocurre siempre, precisamente, en la enseñanza privada). Los profesores deben ser *propietarios* y no asalariados. Propietarios, obviamente, de su función y del puesto para ejercerla. El funcionariado no es una situación laboral entre otras. Es todo lo contrario, es la condición que permite *que ciertas funciones demasiado vitales desde el punto de vista civil, queden a salvo de la lógica laboral*, a salvo de cualquier chantaje o presión *privada*. Y por lo mismo, a salvo de *cualquier chantaje o presión gubernamental*. Los funcionarios no son trabajadores que pueden ser despedidos o perjudicados a conveniencia según la legislatura que haya tocado en suerte. Los funcionarios no son trabajadores gubernamentales, sino propietarios protegidos por la Constitución frente a cualquier presión del gobierno.

La condición de funcionario permite blindar eso que se llama «libertad de cátedra» –del mismo modo que eso que se llama independencia del poder judicial–. Blindarla frente a cualquier presión laboral (o comulgas con la ideología de quien te contrata o eres despedido) y, también, frente a cualquier presión gubernamental. Sin la base del funcionariado, los gobiernos podrían imponer su propia ideología durante todo el tiempo que durara la legislatura. Y por supuesto que lo intentan y, con distintas argucias, a veces lo consiguen (y a veces es para bien y a veces para mal). Pero siempre con un muro de contención importante: todo un ejército de funcionarios que son, en principio inmunes a la presión gubernamental. Para decirlo de una vez: el funcionariado está ahí para impedir, precisamente, que la institución escolar se convierta en una AIE. Lo que se juega en el fondo de la cuestión del funcionariado es la posibilidad de poner al aparato escolar a salvo de una doble amenaza de control ideológico, la presión privada y la presión gubernamental. Dicho esto, se podrá debatir cuanto se quiera sobre los propios vicios que conlleva el carácter vitalicio del funcionariado, sobre su baja eficiencia, sus posibilidades de corrupción, su proclividad al absentismo y cosas así. Pero sabiendo muy bien que ese es *otro tema* que nada

tiene que ver con lo que estamos discutiendo. Y su solución tampoco tiene nada que ver (algo diremos sobre ello al final de este libro). Si el funcionariado tiene sus vicios, será posible combatirlos. Pero sin caer en la estafa habitual por la que se combaten los vicios del funcionariado con la intención secreta de combatir al funcionariado mismo. Los vicios del funcionario no convierten al funcionario en un vicio[24]. Este también es un viejo truco de prestidigitación: con la pretensión de estar combatiendo los vicios de las instituciones republicanas, lo que se combate es la república misma.

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

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

que paralizarse, so pena de tener que anular enteramente la oposición. De nuevo estamos ante otro truco de prestidigitación, aún más burdo esta vez. Se comienza por desprestigiar el sistema de oposiciones, resaltando sus muchas irregularidades, y de improviso tenemos que la oposición misma ha sido suplantada por una monumental irregularidad.

Pero, supongamos –como decíamos– que las oposiciones siguen siendo oposiciones y que los profesores y profesoras han ganado su plaza ante un tribunal, formado, por ejemplo, por cinco profesores de la materia elegidos por sorteo, con las puertas abiertas de par en par a la ciudadanía que quiera asistir al acto. El resultado es lo que hasta hace no mucho tiempo (unos veinticinco años)[25] era, más o menos, un Instituto de Enseñanza Secundaria normal y corriente. Pensemos ahora en las posibilidades de control ideológico que había entonces en una institución de estas características. El profesor de matemáticas quizá es un falangista retirado. El caso es que, en la siguiente hora de clase, la profesora de gimnasia a lo mejor es lesbiana declarada y ecologista. El profesor de dibujo puede ser racista y homófobo (sin por eso llegar a cometer delitos, lo que sería otro asunto), y sin embargo, en el aula vecina, coexistir con un profesor homosexual militante de una ONG antirracista y del LGTB. La profesora de física a lo mejor es católica, el profesor de química, ateo militante. El caso es que el carácter vitalicio del falangista retirado puede ser una terrible lacra, pero exactamente lo mismo que quizá sea un increíble privilegio que la profesora lesbiana y ecologista no pueda ser despedida por ningún avatar ideológico de la legislatura o por cualquier reconversión ideológica de un grupo empresarial. Ambos son propietarios, no trabajadores. La responsabilidad de si saben o no matemáticas o historia (y de si su ecofeminismo o su militancia falangista interfiere en su saber enseñar tales cosas) la tendrá un tribunal que ha obrado públicamente, con las puertas abiertas a la ciudadanía, lo cual hace a esta corresponsable, en el

mismo sentido en que la ciudadanía es siempre corresponsable de todo lo que ocurre por la vía del derecho en un Estado de derecho. Lo que no es de recibo es, una vez más, alegar el ejemplo de tribunales que por algún motivo han funcionado mal y aprovechar para suprimir los tribunales (para sustituirlos ¿por qué?, ¿por comisiones a puerta cerrada?, ¿por agencias de evaluación que juzgan encapuchadas –según la lógica de lo que se llama «sistema doble ciego»–, como inquisidores del Antiguo Régimen, guiadas por *rankings* de méritos elaborados, normalmente, por empresas privadas estadounidenses?, ¿o, sencillamente, por consejos directivos que pueden contratar a dedo sin ningún tipo de interferencia pública, como en cualquier empresa privada? Volveremos sobre este asunto en capítulos posteriores de este libro).

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

A modo de ilustración, reproducimos a continuación la transcripción –totalmente literal– de un debate en una clase de 2.º de la ESO, sobre el atentado contra Charlie Hebdo en enero de 2015 (se trata de un instituto de un barrio obrero de Madrid y de un grupo integrado por alumnos de integración, compensatoria y general). Se

comprobará que en un escenario de este tipo eso del «control ideológico» podría ser una tarea bastante complicada:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ALUMNO.— ¡Pum! ¡Pum! ¡Muere! ¡Muere!

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

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

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

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

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

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

Volviendo a nuestro instituto de secundaria normal y corriente (cuando la normalidad aún era algo posible), cualquiera puede ver que el control ideológico en esas condiciones de inevitable diversidad ideológica aleatoria, se vuelve muy impracticable. Es más, uno llega a pensar que este tipo de solución es *el único antídoto que se ha*

inventado por ahora contra el control ideológico. La prueba es que, por más que se han buscado ideas mejores siempre se ha desembocado en el mismo resultado: se confunde siempre la ausencia de ideología con la imposición de la propia ideología. La mayor parte de las ocurrencias *hippie*-progres en materia de enseñanza, lo mismo que la incesante búsqueda de nuevos métodos por parte de los pedagogos, suelen adolecer de esta confusión. En ningún otro ámbito como en el de la enseñanza es tan fácil pasarse de listo. Desde las ocurrencias pedagógicas herederas de Mayo del 68, llevamos ya cincuenta años intentando inventar lo que ya está inventado y, en lugar de trabajar para defenderlo, colaborando activamente en su destrucción.

Conviene ser explícitos: la fórmula «AIE» puede llegar a ser, en el sentido que acabamos de apuntar, incluso contradictoria. Que sea «E» es, más bien, *el único antídoto* que se ha logrado inventar para que no sea «I». Siempre y cuando, naturalmente, «E» esté nombrando aquí una institución republicana, es decir, siempre y cuando estemos hablando de un Estado de derecho, de un orden constitucional con separación de poderes. Y por supuesto que, cuanto menos se dé esta condición, la de un orden realmente republicano con separación de poderes, más riesgo correrá la escuela de ser un aparato para el control ideológico. Pero, de nuevo, aquí, hay que evitar algunos famosos trucos de prestidigitación. Lo malo no es que la escuela sea estatal, sino que el Estado no sea un Estado de derecho. Todo el recelo –tan normalmente «foucaultiano»^[27]– respecto a la escuela en tanto que institución disciplinaria para el control ideológico y la sumisión, debería haberse dirigido contra la falta de división de poderes del Estado. La escuela, sin duda, cumplía su función, pero tanto como contribuía a denunciarla. Es más, en cierta manera las cosas han ocurrido siempre, más bien, al revés de lo que se sugiere con toda esa rabia y esa desconfianza hacia la institución escolar: incluso en condiciones dictatoriales, el carácter estatal de la escuela o de la universidad públicas han contenido gérmenes que escapaban al control

ideológico y han sido espacios ciudadanos privilegiados para la rebelión. Y en la situación actual, en la que vemos al conjunto de los poderes del Estado vendidos a los poderes salvajes de los «mercados», ocurre que es precisamente en la enseñanza estatal donde hay más resistencia al chantaje ideológico (aunque solo sea porque la situación de inevitable diversidad que hemos descrito unos párrafos atrás, sigue operando como una inercia poderosa). Tuvimos una marea verde y tuvimos una marea blanca. Y es que, en efecto, la cuestión respecto de la sanidad estatal es la misma que llevamos planteando. Tendría que haber existido, con mucha mayor razón, una marea negra, en defensa de la independencia del poder judicial.

JUSTICIA Y SANIDAD

No vamos a extendernos sobre esta cuestión, pero conviene que reparemos en que en el terreno de la sanidad pública se plantean exactamente los mismos dilemas. Tampoco aquí contamos con ningún otro antídoto frente a las presiones mercantiles e ideológicas que el carácter estatal de las instituciones sanitarias (también aquí lo «E» se convierte, más bien, en un antídoto de lo «I»). El que los médicos sean funcionarios estatales no garantiza su honestidad, desde luego, pero sí les da la oportunidad de ser honestos. Un médico de una clínica privada puede ser despedido si no se pliega a determinados patrones ideológicos y económicos, a la hora de diagnosticar determinados tratamientos o recetar determinados medicamentos (normalmente en orden a la rentabilidad). Un médico estatal no. Precisamente por eso, para que los recortes en sanidad fueran practicables, les han tenido que someter a todo tipo de controles haciendo depender sus incentivos de evaluaciones y amenazando con todo tipo de sanciones a los médicos cuyos criterios profesionales independientes salgan «demasiado caros» a la hora de recetar, enviar a especialistas o solicitar pruebas diagnósticas. Es

exactamente lo mismo que ha ocurrido en el mundo de la enseñanza, con el tema de las agencias de evaluación, solo que de forma mucho más salvaje y, a la postre, rayando en la criminalidad (pues aquí se está combatiendo no la ignorancia, sino la enfermedad y la muerte).

Lo mismo ocurre con la independencia del poder judicial. En este caso, resulta mucho más evidente que lo estatal es más bien la condición *sine qua non* que lo protege del control ideológico y gubernamental. Los jueces son funcionarios vitalicios porque, si no lo fueran, saltaría por los aires cualquier posibilidad de independencia para al poder judicial, y consiguientemente, la división de poderes y el propio orden constitucional. De hecho, y como es bien sabido en los tiempos que corren, esta protección de la independencia del poder judicial no es ni mucho menos suficiente, aunque sí es, desde luego, imprescindible. Pero al menos aquí las falacias saltan más a la vista (aunque últimamente esto ya no es garantía de nada). Todo el mundo entiende (más o menos) que aquello de lo que se trata es de que la sociedad esté en estado de derecho, y no el derecho en estado de sociedad. Por eso, lemas tales como aquel con el que se ha practicado la revolución educativa del Plan Bolonia, «Una Universidad al servicio de la sociedad»^[28], resultan en el ámbito de la justicia mucho menos seductores. Poner el derecho «al servicio de la sociedad» es tanto como renunciar a poner la sociedad al servicio del derecho, es decir, renunciar a la idea misma de un «Estado de derecho». Sin duda, lo mismo es aplicable a la Universidad, que no debe de ningún modo estar al servicio de la sociedad, sino al servicio de la verdad. Pero, ciertamente, la batalla de hacer comprender las cosas en este sentido está mucho más perdida en el ámbito de la enseñanza que en el ámbito del derecho. Basta, sencillamente, con que imaginemos que se aplica en el ámbito de la justicia, la misma «filosofía» que en el ámbito de la enseñanza universitaria. ¿Qué significaría, en efecto, someter al cuerpo judicial a unas encuestas de

calidad equivalentes a las implantadas en el cuerpo docente? ¿Qué significado podría tener la idea de un *control privado* o *gubernamental* del sistema judicial? ¿Qué significaría «flexibilizar» la carrera judicial para adaptarla a las necesidades sociales, las demandas mercantiles y las directrices gubernamentales?

La independencia del poder judicial tiene que ser protegida con blindajes adecuados, porque lo normal es que desaparezca a la menor presión social, económica o política. Por supuesto que aquí resulta mucho más claro aún que los jueces no son trabajadores vinculados a una lógica sindical, sino que todo depende de que sean propietarios, es decir, funcionarios. Es la única forma de garantizar que no puedan ser fácilmente chantajeados en el ejercicio de sus funciones por otros poderes sociales que pudieran, por ejemplo, amenazar con restringirles el contrato por considerar, por ejemplo, que una determinada sentencia resulta poco rentable a largo plazo. Imaginemos, si no, un sistema jurídico constantemente «evaluado en su calidad» por unas agencias privadas o públicas que midieran la adecuación de los tribunales de justicia a las demandas sociales, según unos indicadores de rentabilidad basados en último término en las reacciones de la Bolsa frente a las sentencias dictadas por los tribunales de justicia. Imaginemos que unas «comisiones evaluadoras» convenientemente financiadas por el capital privado midieran constantemente la adecuación de la actividad del poder judicial a unas metas y a unos desafíos decididos por la OMC en alguna reunión celebrada a puerta cerrada en alguna cumbre inaccesible del planeta. Que, en virtud de la baja calificación obtenida en las encuestas de calidad judicial, se pudiese «recomendar» al Ministerio de Justicia una política de ajuste para el aparato judicial, que conllevara, la supresión de determinado tipo de sentencias –por ejemplo, las atinentes a la contaminación industrial–, e incluso la supresión de ciertos trabajos poco rentables –como el de abogado de oficio– y de ciertas instituciones judiciales consideradas obsoletas. En último

término, podríamos imaginar que los jueces pudieran ser *cesados* a causa de la sentencia que hubieran dictado, o dicho de otra forma, que pudieran ser *despedidos*. Para ello, por supuesto, habría previamente que haber suprimido la condición de funcionario de los jueces, integrándolos en un cuerpo más «flexible y dinámico» de contratados y asociados judiciales de tres, seis y ocho horas (más o menos, en resumen, lo que se ha hecho con la Universidad). Y, en último término, puestos a adaptar el edificio judicial en su conjunto a las demandas sociales, podría proponerse su sustitución por una red de agencias de mediación de conflictos, convenientemente externalizadas. Todo, efectivamente, mucho más ágil y flexible, mucho más dinámico y mucho más transversal (y sin duda, mucho más eficiente, o sea, mucho más rentable)[29].

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

EL CUARTO PODER Y LOS AIE

Todavía conviene hacer una reflexión importante para demostrar la inconveniencia del concepto de AIE. Este concepto ha enturbiado, entorpecido o echado a perder una investigación que la izquierda marxista y no marxista tendría que haber emprendido con entusiasmo y respecto a la cual, sin embargo, nunca hizo otra cosa que enredarse en una madeja de confusiones y sin sentidos. Para medir el desastre que semejante concepto introdujo en la reflexión sobre la escuela y la universidad, vamos a hacer todavía una nueva comparación, refiriéndonos a lo que podría significar una estatalización de los medios de comunicación de masas.

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

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

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

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

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

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

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

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

Y lo que no se entiende es por qué se ensayó tan poco la posibilidad de razonar con respecto al periodismo de la misma forma que con la enseñanza, la sanidad o el poder judicial. Se tenía poco respeto por la división de poderes, como si se tratara de un invento burgués (cuando más bien la burguesía fue responsable de que el

poder político así dividido no tuviera nada que hacer frente a los poderes económicos). Ello provocaba que desde el marxismo se prestara poca atención a la necesidad de especificar si cuando se habla de control estatal se está hablando de un Estado con división de poderes o de una dictadura. En la fórmula AIE, el problema es que todo se jugaba en qué tipo de «E» se estuviera jugando. Un mínimo de división de poderes (incluso en condiciones capitalistas) hace que, precisamente lo «E» sea un antídoto (tan limitado y relativo como se quiera) contra lo «I». Tenemos el ejemplo de la enseñanza estatal y tendríamos el ejemplo de la prensa estatal si desde la izquierda no se hubiera siempre tirado esa toalla tan alegremente.

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

Si los periodistas fueran funcionarios por oposición (con un buen sistema objetivo de acceso a la función pública), en poco tiempo tendríamos unos medios de comunicación tan inesperados ideológicamente que los gobiernos se echarían a temblar. Y tras ellos, los poderes económicos que están acostumbrados a ganar elecciones gracias precisamente al control ideológico de la ciudadanía que ejer-

cen los medios de comunicación. El poder ideológico de los medios de comunicación es infinitamente mayor que el de las instituciones de enseñanza. Un gobierno puede resistir un tanto por ciento relativamente alto de independencia ideológica y de libertad de cátedra entre sus profesores, pero no entre sus periodistas (entre otras cosas, porque, como es evidente, las convicciones ideológicas de los propios profesores cambiarían mucho si cambiaran las de los periodistas, pues, estos, administran –también para ellos– lo que existe y lo que no existe, lo que es verdad y lo que no, lo que es posible y lo que es utópico o imaginario, lo que se puede saber y lo que no, lo que es más y lo que es menos importante, en definitiva, lo que entendemos a diario por realidad). Por eso mismo nunca se ha permitido que exista una prensa estatal que no sea gubernamental. Devolver al Estado de derecho su «lecho trascendental» tendría unos efectos políticos demasiado imprevisibles para los poderes fácticos.

Y sin embargo, esto sería lo que sería exigible para concebir, en efecto, a la prensa como un «cuarto poder». Ni más ni menos que blindar su independencia civil. Del mismo modo que, mal que bien, se blindan la independencia del poder judicial o del legislativo. No es concebible que un gigantesco grupo empresarial pudiera reclutar a un porcentaje de jueces afines ideológicamente para influir en sus sentencias judiciales, despidiéndoles al menor desliz. Sin embargo, resulta de lo más sensato que esa sea la norma respecto al llamado «cuarto poder». Tampoco es concebible, sino más bien la negación misma de la división de poderes, que cada gobierno pudiera desplazar a los jueces a conveniencia, cambiando la titularidad de los juzgados según su propia conveniencia en la legislatura[38]. Pero se habla sin pudor de un «cuarto poder» en el que esa lógica es la norma misma para todos los medios de titularidad pública. Y, una vez que se han sometido los medios de comunicación estatales a una férrea dictadura gubernamental, en lugar de clamar contra esta dictadura, se clama contra lo estatal. Toda una pirueta sofisticada en la

que nuestros intelectuales más mediáticos son expertos[39].

APUNTES FINALES SOBRE LO IDEOLÓGICO Y LO ESTATAL

«Cuando en 1953 Zhou Enlai participaba en Ginebra en las negociaciones de paz que habrían de poner fin a la guerra de Corea, un periodista francés le preguntó qué pensaba de la Revolución francesa, a lo que respondió: “Todavía es muy pronto para decirlo”»[40]. El caso es que el primer ministro chino tenía toda la razón. En realidad, el Estado moderno –esto que solemos llamar «Estado de derecho»– es un experimento político muy reciente y, por el momento, practicado en condiciones muy adversas. Para empezar, ya se ha demostrado que la cosa funciona bastante mal en sociedades divididas en clases sociales (y por ahora no se ha podido ensayar en otras). En otros sitios hemos comentado por extenso[41] las dificultades que los más grandes pensadores de la Ilustración reconocieron en este punto y por qué hay, sin duda, motivos para ser pesimistas.

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

bles. Unas briznas de derecho han hecho más por la mujer o los homosexuales que milenios de tradiciones y costumbres acumuladas[43].

Pero, para terminar volviendo al tema que nos ocupa en este capítulo. Quizás el ejemplo más bello en la herencia del proyecto político de la Ilustración, sea, precisamente, el sistema estatal de enseñanza obligatoria y gratuita. Lejos de considerar la escuela como un aparato disciplinario para el control ideológico y la sumisión, hay que pensar en ella como una grandiosa conquista de la clase obrera que dignificó a la población de la sociedad moderna. Por esto, en estos tiempos en los que esta institución está siendo agredida por una revolución neoliberal que amenaza con «hacerla migas»[44], es muy urgente reconocer todo el heroísmo y toda la belleza que encierra. Esos profesores y esos maestros «de la raza de los héroes» –que decía Althusser[45]– son hoy más heroicos que nunca. Y contra lo que sugieren todas las campañas de difamación contra la enseñanza pública que a diario llenan los periódicos y los programas de radio y televisión[46], ese tipo de profesor sigue siendo y siempre ha sido muy abundante.

En resumen, lo que se oculta u oscurece a causa del concepto de AIE es el hecho de que no somos dioses y que la *objetividad* (teórica y práctica) –lo «no ideológico»– no es algo que tengamos «a la mano». Muy al contrario, cualquier pretensión privada de detentar políticamente la objetividad y la neutralidad se traducirá en seguida en un despotismo ideológico inevitable. Lo que la línea althusseriana-foucaultiana suele a menudo olvidar es que el reto fundamental del Estado moderno fue precisamente sentar las condiciones institucionales en las que el despotismo estuviera máximamente contrarrestado. Estas condiciones institucionales serían, en realidad, el único medio humano de acceder a una objetividad política que no es propiamente humana, sino más bien propia de los dioses (es decir, de los que, al fin y al cabo, no la necesitan para nada). Sin embargo,

ya Aristóteles nos aconsejó no conformarnos con ser humanos puesto que humanos somos[47]. La objetividad es posible en tanto que alejarse del error es, sin duda, un aproximarse a la verdad. Y lo mismo que un error teórico corrige a otro error y una ley (quizá injusta) –en un Estado de derecho– corrige a otra ley (más injusta todavía), sabemos bien que hay decisiones políticas más acertadas que otras, o por lo menos, menos desafortunadas o criminales. La arquitectura del Estado moderno fue concebida como una gigantesca brújula para orientarnos en este sentido. Por eso, el antiestatalismo abstracto de estas ya mencionadas posturas, suprime, en realidad, algo mucho más importante de lo que pretende combatir, suprime, en verdad, toda posibilidad (humana) de acceso a la objetividad. Al mismo tiempo, nos aboca de forma irremediable a una contraposición sin solución de ideologías contrapuestas. Y, ciertamente, esta es la postura que algunos quieren defender[48].

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

Ya hemos explicado por qué el experimento del Estado moderno fracasó o, más bien, fue interrumpido y malversado por el triunfo histórico del capitalismo. Pero, entre tanta derrota, no es imposible distinguir los destellos de razón que lograron imponerse, porque tienen, en efecto, la belleza inconfundible de lo que sería un más allá divino del hombre, ese más allá del hombre, que la Revolución francesa llamó «ciudadanía» e identificó con las palabras libertad, igualdad, fraternidad. Y la escuela pública es una de esas grandiosas conquistas.

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

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

[3] *Ibid.*, p. 72.

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

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

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

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

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

[9] Cfr., por ejemplo, nuestro libro colectivo C. Fernández Liria, P. Fernández Liria y

L. Alegre Zahonero, *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de derecho*, Madrid, Akal, 2005.

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

[11] Véase nota anterior.

[12] No se puede minusvalorar lo mucho que se pensó para lograr ese resultado. Nos permitimos citar aquí un texto (se comprenderá que tiene sentido que la cita sea larga) que siempre me ha parecido admirable (*La revolución francesa en sus textos*, Madrid, Tecnos, 1989, estudio preliminar de Ana Martínez Arancón, pp. xiii-xvi): «Hay cosas que nos parecen tan necesarias como el aire, tan naturales como la aurora. Olvidamos así que tuvieron un principio, que millones de hombres nacieron y murieron sin conocerlas, y que otros hombres, con su deseo y con su sangre, las adquirieron para nosotros. Esto sucede con las conquistas de la Revolución francesa, cuyo bicentenario celebramos. Y sin embargo, son tantas y tan valiosas. Enumeraré al azar algunas de ellas: La libertad civil, la democracia, el sufragio universal. La libertad de pensamiento, la de prensa, la de religión. El derecho de los ciudadanos a intervenir en los asuntos públicos, a elegir a sus representantes y a ser elegidos; a ocupar cualquier puesto en la administración del Estado; a pedir cuentas de su actuación al gobierno. La separación entre la Iglesia y el Estado y la constitución civil del clero; la distinción entre los bienes privados de los gobernantes y el patrimonio nacional; la desvinculación entre la soberanía y quienes la ejercen; la independencia de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. La igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, tanto para apelar a su protección como para someterse a su castigo. La igualdad a la hora de pagar los impuestos, o de cumplir con la obligación de servir a la patria y de defenderla de sus enemigos. El libre acceso a cualquier cargo, según las capacidades y no según el nacimiento. El derecho a vivir en el lugar que se elija, a ganarse la vida con el trabajo que se desee, a no ser detenido salvo en el caso de cometer un delito tipificado por la ley, a tener un juicio justo y recibir durante la detención un trato humanitario. El derecho de todos los ciudadanos a la asistencia pública, en lugar de depender de la caridad privada. El derecho que tiene cada uno a que el Estado garantice su seguridad personal y la de sus bienes. El cuidado, por parte del Estado, de los pobres, enfermos y ancianos desvalidos. La equiparación de los derechos de los hijos ilegítimos. El derecho a una educación pública gratuita, al menos en los niveles elementales. El derecho a disfrutar del tesoro artístico y monumental de la nación, mediante la creación de bibliotecas y museos nacionales abiertos al público. El matrimonio civil. El divorcio. La conquista, por parte de los ciudadanos, del papel de sujeto de la historia; la definición de la nación como el conjunto de sus ciudadanos; el reconocimiento de la

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

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

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

[15] Muy significativamente, el artículo que acabamos de mencionar tuvo por origen una ponencia que llevaba por título: «¿Podría el marxismo, por una vez, no dar la razón a su enemigo?». Este es el motivo por el cual, en efecto, las críticas al marxismo del profesor Juan Bautista Fuentes parecen dar tan certeramente en el clavo: no es preciso esforzarse mucho en combatir el marxismo, puesto que muchos (pero no todos) marxistas se empeñan en defender –con más entusiasmo aún– lo mismo que defienden sus enemigos capitalistas. Cfr., por ejemplo, entre sus últimas publicaciones, «Entrevista a Juan Bautista Fuentes Ortega», *La Balsa de Piedra* 7 (abril-junio de 2014): «Especial: Cuestiones sobre la nación política y la universalidad. Siete entrevistas».

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

[17] *Ibid.*, p. 75.

[18] *Ibid.*, p. 95.

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

[20] *Ibid.*, p. 98.

[21] *Ibid.*, p. 97.

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

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

[24] En una presentación de su libro *Por una Universidad democrática* (Barcelona, El Viejo Topo, 2009), Paco Fernández Buey explicó que la lucha de los PNNs de los años

70 a favor de la democratización de la universidad fracasó, entre otras cosas, porque «les impusieron la funcionarización». Alguien podría decir que ese fue precisamente uno de sus éxitos, pero es que, en efecto, el funcionariado ya empezaba a ser visto como una especie de rigidez feudal, en lugar de como una garantía de Ilustración. En esto coinciden a veces las izquierdas y las derechas. Volveremos sobre este asunto en la parte final de nuestro libro, pero apuntamos ya algunas consideraciones: aunque habría mucho que discutir aquí, este episodio histórico fue un ejemplo característico de lo nefasto que es confundir la lógica sindical con la lógica académica (la cual, precisamente, se salvaguarda de aquella gracias a la condición de *funcionario*). El desenlace fue, en todo caso, desastroso: se nombró «funcionarios» a un ejército de personas en virtud de una lógica puramente sindical y sin que mediara tribunal alguno de por medio, es decir, sin ningún tipo de control público ni académico. Una gran parte de esos recién nombrados funcionarios eran jóvenes nombrados a dedo por los mandarines franquistas que entonces ocupaban las cátedras universitarias. Hemos tenido que esperar treinta años para que se fueran jubilando. Una vez más, por tanto, las izquierdas, pretendiendo luchar contra el feudalismo, arruinaron toda posibilidad de Ilustración y, contra ella, reforzaron, precisamente el feudalismo mismo (cfr. capítulo VII).

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

[26] O que tuviera el peso (menos de un 2 por 100 del total) que tiene, por ejemplo, en Finlandia, país que, precisamente, ha sido puesto insistentemente todos estos años como ejemplo de modelo educativo, a causa de sus excelentes resultados en el informe PISA. En el capítulo X de este libro, al hablar de los programas políticos para la educación, haremos un rápido repaso a propósito de este inusitado «milagro finlandés».

[27] En la misma sintonía que Althusser, Foucault, en los años setenta, convirtió la escuela en un aparato de disciplina, control y sumisión, en el mismo orden que las prisiones, el ejército o los manicomios. Y todo esto se puso de moda precisamente en Francia, que representaba un modelo para la educación republicana. Todo lo contrario del ya citado libro de Michel Éliard, que se presentaba con estas palabras: «Le but de ce livre est également de contribuer à la défense de cette École de la République qui a résisté, nos sans dégâts, à de multiples contre-réformes, alors que l'école privée confessionnelle était, et reste, l'objet des soins attentifs des gouvernements» [El objetivo de este libro es

también contribuir a la defensa de esta Escuela de la República que resistió, no sin daños, a múltiples contrarreformas, mientras que la escuela privada confesional era, y sigue siendo, objeto de los cuidados atentos de los gobiernos], M. Éliard, *L'école en miettes?*, cit., p. 8.

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

[29] En «La revolución educativa» (*Logos, Anales del seminario de Metafísica* 37 [Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, 2004], pp. 225-253), ya apuntábamos que este panorama, a fin de cuentas, no tenía nada de surrealista, sino que era, más bien, sobrecogedoramente real. Y que todo esto no era nada, sin embargo, comparado con lo que se avecina. Desde 1998, se viene intentando que las corporaciones económicas puedan llevar a los tribunales al propio poder legislativo, por legislar de forma lesiva para sus intereses. «No otra cosa muy distinta es lo que se pretendió llevar a la práctica con el famoso Acuerdo Multilateral de Inversiones, el famoso AMI, que empezó siendo gestionado en la OCDE y que se vino abajo a raíz de que Francia se retiró del proyecto –como todos sabemos, en virtud, fundamentalmente, de las potentes manifestaciones populares que hubo en su contra–. De todas maneras, ha quedado ya suficientemente demostrado que para nada se renunció a sacarlo adelante; sencillamente, se desvió de la OCDE a la OMC y ha empezado a ser gestionado en la forma de distintos proyectos (el más importante es el GATS, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) con los que se trata, en resumen, de conseguir lo mismo que pretendía el AMI, solo que sin tener ya, en absoluto, que rendir cuentas o ni tan siquiera informar a ninguna instancia pública. Cfr. Susan George, «Atajar los males en su raíz», *Le Monde Diplomatique en español* 39 (enero de 1999); Christian de Brie, «Cómo se hizo añicos el proyecto del AMI», *Le Monde Diplomatique en español* (diciembre de 1998); Bernard Casen, «El librecomercio como último reducto», *Le Monde Diplomatique en español* 39 (enero de 1999); Nuri Albala, «El AMI y sus riesgos», *Le Monde Diplomatique en español* (marzo de 1998). En cualquier caso, lo fundamental es que el antiguo AMI está a punto de aprobarse, esta vez sin resistencia, como TTIP (Cfr. «Une piège transatlantique», *Le monde diplomatique* [marzo de 2014]).

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

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

[32] Imprescindible al respecto es el libro de L. Ferrajoli, *Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional*, Madrid, Trotta, 2011.

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

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

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

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

[37] Lo decía, por ejemplo, no hace mucho, Iñaki Gabilondo, aunque su caso es, desde luego, muy especial (véase <<https://www.youtube.com/watch?v=dOv3XK-Bu1Dw>>).

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

[39] No por casualidad (por eso se puede generalizar). La defensa de la prensa privada frente a la estatal tiene que ver con el hecho ya aludido de que los que escriben la prensa privada no sienten ahí ningún tipo de presión, ya que han sido contratados o se les pagan sus artículos, precisamente por eso, porque coinciden *a priori* con la línea ideológica del medio en cuestión. Mientras tanto, es muy comprensible que estos intelectuales sospechen que en un medio estatal se sentirían mucho menos a sus anchas. Pero no nos engañemos. El motivo no sería –en un estado de derecho– el control gubernamental, sino los procedimientos *reglados* de acceso a las plazas del periodismo o de las tribunas de opinión. Pretender que estos procedimientos reglados son un atentado contra la libertad de expresión, equivale a decir que en el campo de la enseñanza es mucho más libre y garantista la contratación «a dedo» que el sistema de oposiciones.

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

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

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

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

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

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

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

sobre todo por la ignominiosa campaña que la prensa de todo el Estado venía protagonizando desde hacía tiempo en desprestigio de la Universidad Pública.

[47] *Ética a Nicómaco*, 1, X, c 7.

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

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

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

CAPÍTULO III

El nuevo orden educativo mundial[1]

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

Georges Bataille

EL GRAN MERCADO DE LA EDUCACIÓN

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

Para el caso que nos ocupa, la tarea mercantilizadora se emprende en tres frentes. Hay que formar al trabajador más adecuadamente en función de las exigencias del mercado (recuérdese: personas flexibles, no ancladas en el pasado ni en lo aprendido, que hayan adquirido una gama de competencias reciclables mediante el «aprendizaje para toda la vida»); hay que educar y estimular al consumidor (educar, mediante la inteligencia emocional, en el llamado consumo responsable y los valores funcionales a la economía); y, finalmente, hay que abrir los sistemas escolares públicos al juego del mercado mediante su progresiva privatización[2], para lo cual el procedi-

miento habitual es su paulatino deterioro, acompañado de una campaña de propaganda contra la escuela pública y los profesores, que, evidentemente, son siempre unos vagos que no saben enseñar y que se han acomodado como los privilegiados que son por ser funcionarios[3]. Desde la etapa final del franquismo, en el caso español, y coincidiendo con la preparación de la LGE (Ley General de Educación de 1970) se empezó a insistir en la necesidad de una mayor formación pedagógica del profesorado que, por lo visto, estaba muy mal preparado (idea en la que insiste J. A. Marina en la actualidad con los mismos propósitos de entonces). Comenzaba el desembarco de una legión de «expertos en educación» armados con un conjunto de recetas innovadoras para «democratizar» la escuela, cambiar las metodologías y hacerlo todo más participativo introduciendo una nueva cultura del aprendizaje. Todo lo que oliera a la denostada «enseñanza tradicional» era despreciado, con razón o sin ella, y había que empezar desde el principio. Esto sirvió para socavar al profesorado que, al parecer, no tenía ni idea de lo que se traía entre manos y estaba muy necesitado del asesoramiento de dichos expertos. Estos se fueron configurando como una auténtica secta encargada de repetir los tópicos que, bajo apariencia muy «progre» e incluso muy *hippie* sesentayochista, servían para someter la enseñanza pública a los ajustes estructurales que la economía demandaba.

Estamos hablando de los setenta. Sorprenderá, sin duda, que sean los mismos tópicos que ahora se repiten con insistencia, como si fueran el no va más de lo novedoso. Bajo el imperativo de la eficacia y su exigencia constante de medida y cuantificación, que permitan la traducción a términos contables, estos tópicos encubren un proceso de taylorización burocrática que modifica profundamente la labor docente. El eslogan de la «profesionalización de la enseñanza» se materializa en prescripciones burocráticas sobre «buenas prácticas» y metodologías ajustadas al esquema del «control de calidad del producto». Se produce a partir de entonces una polarización entre los

«expertos en ciencias de la educación», que elaboran las prescripciones, y los docentes, que pasan ser simples ejecutantes encargados de aplicar las innovaciones y los procedimientos estandarizados. Los profesores se convierten en «técnicos educativos»[4] o, si se prefiere, en meros «dispensadores de currículo» sometidos a una progresiva proletarización.

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

Así pues, desde la década de 1970, como decimos, se viene preparando el terreno para esta mercantilización de los sistemas escolares[5]. El informe *Aprender a ser. La educación del futuro*, dirigido por Edgar Fauré en el marco de la UNESCO y publicado en 1973[6], en plena crisis del petróleo, exponía ya las directrices sobre las que se habría de ir concretando el programa político para conseguirlo. El previsible impacto, que ya en aquella época se anticipaba, que iba a tener el desarrollo tecnológico vinculado a los *mass media* y a la cibernética, le llevaba a plantear la necesidad de ir estableciendo programas de educación «a lo largo de toda la vida». Puede resultar sorprendente leer hoy el siguiente texto, de hace más de cuarenta años, cuando algunos partidos (nuevos y no tan nuevos) recogen en sus programas las mismas ideas presentándolas como novedades:

Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las «innovaciones», la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (aunque sea preciso desconfiar, en este dominio, de las exageraciones) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). Correlativamente, puesto que será necesario revisar y completar los conocimientos durante todo el curso de la vida, es posible sacar de ello consecuencias en cuanto a la reducción de

la duración de los estudios y a la articulación de las iniciaciones teóricas y de las experiencias profesionales durante los ciclos que hoy día son a veces desmesuradamente alargados en la enseñanza superior[7].

Buena parte de la izquierda compró este discurso del «aprender a aprender» y la «formación permanente», sin cuestionarse lo que escondía y sus efectos para las clases trabajadoras, y lo repite cada vez que se plantea una reforma educativa como si fuera de lo más vanguardista e innovador. La insistencia en el vaciamiento de los contenidos, con el argumento de que conducen a un *academicismo* que siempre es «excesivo» y demasiado rígido, y en sustituirlos por metodologías cada vez más lúdicas ha sido desde entonces de lo más machacona y está en el núcleo del antiintelectualismo[8] que inunda desde hace décadas el discurso sobre la enseñanza. En este sentido, no solo no se ha desconfiado de las exageraciones sino que estas se han convertido, más bien, en la norma. Desde luego, las disciplinas como Historia, Filosofía o Literatura, imprescindibles para desarrollar el espíritu crítico, presentan el defecto de que tienden a anclar a las personas que las frecuentan en el pasado y en lo aprendido, algo muy disfuncional para las exigencias económicas de la era científico-tecnológica.

El informe, insistimos que presentado en 1973, precisaba que «despertando la motivación y organizando la polivalencia se puede reconciliar la democratización de la enseñanza con la racionalidad económica»[9]. Esta reconciliación pasa por la innovación educativa, lo que produce un desplazamiento en el significado y sentido mismo de la idea de «democratización de la enseñanza» que conduce finalmente a que lo que se democratice sea, fundamentalmente, la ignorancia. Democratizar la enseñanza quiere decir, si interpretamos que «democratizar» significa ajustar la enseñanza a las exigencias que se derivan de los principios de una constitución democrática y de leyes comunes que pretenden poner la sociedad en «estado de derecho», que lo que antes solo se enseñaba a unos pocos privilegiados tienda

a estar al alcance de toda la población. Es lo que Kant llamaría pasar de una época de ilustración a una época ilustrada. Sin embargo, eso choca con la racionalidad económica, por eso hay que reconciliarlas. En el fondo, este choque se produce porque en este sentido la democratización atiende a un interés *público*, a que los ciudadanos en su conjunto sean capaces de ejercer el uso público de la razón discutiendo libremente sobre los asuntos que les conciernen y sobre los que hay que legislar[10]. Esto exige instituciones estables, para que los hombres puedan razonar *tranquilos* para ponerse de acuerdo[11]. En cambio, la racionalidad económica es el reino de los intereses *privados*. Esta reconciliación es, en realidad, el sometimiento del derecho público a las exigencias del derecho privado. Entonces, democratizar la enseñanza pasa a significar extender la escolarización a toda la población ajustándola a las necesidades del mercado, es decir, se convierte en un eufemismo para dignificar la pura y simple masificación y precarización exigida por la economía. Esto exige una innovación constante para adaptarla a la necesidad de *acelerar* el crecimiento, aumentando la productividad de la mano de obra.

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

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

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

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

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

El lema bajo el cual se va imponiendo la mentalidad empresarial en el mundo educativo suele ser que hay que poner las instituciones educativas «al servicio de la sociedad» donde «sociedad» denota, como decía a las claras Marcial Marín, las necesidades del mundo empresarial. Esto hace que las políticas educativas se conviertan en

un intento desesperado por adaptar la educación pública a las exigencias del capitalismo. Sin embargo, hay que advertir que las exigencias del «mercado libre» no suelen coincidir con las necesidades de la mayoría las personas que forman la sociedad. Sabemos que dejar a las leyes del mercado como máximas organizadoras de la sociedad suele producir un aumento de las desigualdades y aboca a una carrera suicida por aumentar los beneficios sin importar los efectos devastadores tanto ecológicos como antropológicos. Adaptar las escuelas y universidades a semejantes exigencias, y solo a ellas, no puede conducir, a medio plazo, más que al desastre. La función social de las instituciones educativas debería ser, más bien, la de constituir un freno y una seria advertencia contra los efectos devastadores de un mercado abandonado a su propia lógica en lugar de convertirse en una pieza más de una maquinaria suicida. La escuela debe, efectivamente, cualificar a los trabajadores pero, por encima de esto, la misión que se le suele asignar en cuanto a la formación de «ciudadanos críticos» no puede quedarse en mera retórica. No se trata de formar en el espíritu crítico y creativo «que valora el mercado», como pedía Monserrat Gomendio, sino precisamente en la capacidad crítica para poner freno a los desmanes de ese mismo mercado mediante *criterios* no mercantiles, cosa que este no puede, por definición, valorar[16]. Sin embargo, extender ese tipo de capacidad crítica al conjunto de la población es esencial políticamente en una sociedad democrática y es el mayor servicio que las instituciones educativas pueden prestar a la sociedad. Que buena parte de la izquierda haya asumido sin más que hay que poner la escuela al servicio de la sociedad (como si no lo hubiera estado siempre) da cuenta de las condiciones de desarme intelectual en las que se encuentra. Es curioso que hayan sido normalmente partidos considerados de izquierda los que han implantado con mayor éxito las reformas educativas que exigen los poderes económicos. Basta recordar quién implantó en España la LOGSE, la LOE o el Plan Bolo-

nia. Las causas de esta aberrante ignominia solo pueden encontrarse en el abandono de los principios ilustrados a partir de los cuales nacieron las organizaciones situadas a la izquierda política y en la concatenación de errores teóricos que hicieron que, creyéndose muy radicales, no parasen de dar la razón al enemigo. La cosa se puede resumir, por lo que toca a la educación, más o menos así: primero, se denuncia la escuela como una herramienta *exclusivamente* al servicio de la reproducción capitalista (un AIE, como hemos visto); después, este aparente radicalismo lleva a exigir, en nombre del propio anticapitalismo y enarbolando la bandera del progreso, el vaciamiento de la escuela de todos aquellos elementos (normalmente relacionados con la tradición y cultura académicas, el tan denostado academicismo) que constituían, en realidad, un obstáculo para la extensión del imperio del mercado.

EL AGCS: COMERCIAR CON UN SERVICIO LLAMADO EDUCACIÓN

Para captar mejor lo que los organismos internacionales entienden por «políticas racionales», podemos fijarnos en las directrices que emanan de la OMC. El Acuerdo General de Comercio y Servicios (GATS por sus siglas en inglés), resultado de la Ronda de Uruguay, incluye la educación entre los «servicios» susceptibles de liberalización. El AGCS contempla cuatro formas de comercio internacional de la educación. La más importante, de momento, por volumen de negocio es el «consumo en el extranjero», al considerar como «exportación» de servicios educativos el hecho de cursar estudios, fundamentalmente universitarios, en otro país. El «suministro de servicios» se desarrolla fundamentalmente a través de cursos *online* o en soportes digitales. La «presencia comercial» se refiere a la creación de centros de formación privados controlados por firmas extranjeras y la «presencia de personas físicas», ligada a la anterior,

consiste en recurrir a profesores extranjeros sin ninguna limitación, que sería considerada un «obstáculo» al progreso. En todas y cada una de estas formas comerciales de lo que se trata es de desregular (derogar normas que limiten la movilidad, desreglamentar la enseñanza a distancia, etc.) y armonizar el reconocimiento de titulaciones a nivel internacional para unificar mercados. Aquí está el núcleo de lo que significa *flexibilizar* los sistemas educativos. Sin embargo, la educación es uno de los sectores que más dificultades ha planteado en las distintas rondas de negociaciones debido a su importancia estratégica para los gobiernos, tanto económica como política.

Según el documento remitido por la delegación de EEUU a la Secretaría el 20 de octubre de 1998 (S/C/W/55) «una de las ventajas esenciales de la liberalización del comercio de servicios de enseñanza es que aumenta la variedad y la cantidad de servicios de enseñanza accesibles a los Miembros [*sic*] de la OMC. Esos servicios revisten una importancia crucial para todos los países, incluidas las economías emergentes, que necesitan fuerzas laborales capacitadas y con conocimientos tecnológicos, que estén en condiciones de competir en la economía mundial». Se ve claramente la concepción puramente instrumental y mercantilista de la educación («servicios de enseñanza») y el interés de EEUU en su liberalización dado que, al ser uno de los mayores proveedores de dichos servicios, prevé pingües beneficios. En el marco del AGCS, y junto a EEUU, los principales promotores de la liberalización en los servicios de enseñanza son Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, casualmente los países que esperan beneficiarse como proveedores principales de dichos servicios a escala mundial.

A pesar de que el acento se pone en la educación terciaria (Universidad y FP de grado superior), puesto que representa el mayor volumen de negocio, no por ello se libran de la mercantilización los tramos de infantil, primaria y secundaria, también susceptibles de ser reconvertidos con fines de lucro. En un documento de la Secreta-

ría de la OMC de 2010 (S/C/W/313) se lee:

Se ha comprobado que la enseñanza superior tiene una repercusión importante en la economía de todos los países, mientras que la enseñanza primaria y secundaria es la que más influye en el crecimiento de los países con bajos ingresos. La enseñanza acrecienta la productividad, lo que da lugar a un incremento general de los niveles de producción, aunque la medida exacta en que la enseñanza contribuye al crecimiento económico es variable. Las mejoras de la productividad tienen efectos duraderos en el capital humano, lo que permite un crecimiento de la economía a ritmo más acelerado que el que le era posible antes. El mejoramiento del nivel de educación de la población también tiene la consecuencia de facilitar la innovación y la transferencia y absorción de tecnología[17].

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

adaptando el capital humano necesario en cada momento para optimizar los beneficios del capital privado. Aquí encuentra su razón de ser el discurso sobre las «competencias» como modelo educativo.

EL LADO OSCURO DE LA «ENSEÑANZA PERSONALIZADA». LA TARJETA PERSONAL DE COMPETENCIAS Y EL FIN DE LA ERA DE LOS CONVENIOS COLECTIVOS

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

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

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

en el centro de todas las iniciativas debe situarse de forma imperativa LA IDEA DEL DESARROLLO, DE LA GENERALIZACIÓN Y DE LA SISTE-

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

Es una manera muy precisa de describir el contexto de precariedad en el que se va a desarrollar la vida de la mayor parte de la población y de una manera cada vez más acusada. Para afrontar las «transiciones profesionales», o sea, los periodos de paro entre un empleo precario y otro, cada cual podrá invertir en renovar la «cartera» de competencias que constituyen su propio capital personal. Además, deberá afrontar su reciclaje de manera optimista y positiva, como una nueva oportunidad que el dios-mercado le ofrece para realizar su *proyecto* vital. A este respecto, las reflexiones de Byung-Chul Han son particularmente esclarecedoras: «Hoy creemos que no somos un sujeto sometido, sino un proyecto libre que constantemente se replantea y se reinventa. Este tránsito del sujeto al proyecto va acompañado de la sensación de libertad. Pues bien, el propio proyecto se muestra como una figura de coacción, incluso como una *forma eficiente de subjetivación y de sometimiento*. El yo como proyecto, que cree haberse liberado de las coacciones externas y de las coacciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización. [...] El sujeto neoliberal como empresario de sí mismo no es capaz de establecer con los otros relaciones que sean *libres de cualquier finalidad*.

Entre empresarios no surge una amistad sin fin alguno. Sin embargo, *ser libre* significa *estar entre amigos*»[22]. Esta coyuntura del sujeto neoliberal lo incapacita para la *teoría* en la medida en que esta es desinteresada. El énfasis en el «yo como proyecto» no solo corroe las bases amistosas de la concordia civil sino que estigmatiza, por improductiva, la vida contemplativa de los «amigos de la verdad» y la somete a los imperativos de rentabilidad y rendimiento de la tecnociencia.

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

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

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

los países de la Comunidad deberían también preparar las disposiciones necesarias para *aumentar la flexibilidad de los diferentes segmentos de los sistemas de enseñanza y la descentralización de la gestión de los sistemas educativos; dentro de ciertos límites* y teniendo en cuenta los riesgos de aumento de las

desigualdades y de erosión de la vocación humanista y cultural de la enseñanza, se trataría también de aumentar las posibilidades de elección de los estudiantes y de estimular la emulación entre los establecimientos de enseñanza superior[24].

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

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

Dicho sistema es fundamental para el objetivo de poner en pie

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

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

Ahora bien, esto, lógicamente, no se ha vendido así a la opinión pública. Lo que se ha explicado es que se trata de un cambio revolucionario en la cultura tanto escolar como universitaria. Vamos a pasar de la «cultura de la enseñanza», en la que el protagonista es el profesor, a la «cultura del aprendizaje», que tendrá como protagonista al alumno. Bajo tanto «protagonismo» no se esconde, por supuesto, más que la desregulación del mercado laboral de los egresados del sistema educativo. «Protagonismo» significa, sencillamente, «flexibilidad personal para adaptarse *ipso facto* a cualquier demanda empresarial imaginable». Un físico, un matemático, un abogado, un médico, un filólogo pueden pretender hacer reivindicaciones profesionales colectivas. No están acostumbrados a tratarse con el mercado, sino con el sistema de oposiciones, con los tribunales de tesis doctoral, con todo tipo de atávicos filtros académicos; están además protegidos por tradiciones laborales muy tozudas e inertes, por colegios profesionales inflexibles, por negociaciones sindicales y convenios de todo tipo. En cambio, un solitario «protagonista» de su propio aprendizaje no tiene nada que reivindicar: si no encaja en el mercado laboral, es porque no ha sabido hacer un uso adecuado de su propio protagonismo vital y académico.

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

interesa subrayar los efectos devastadores que esta individualización de las cualificaciones tendrá para la protección de los derechos de los trabajadores y para la posibilidad de establecer convenios colectivos. La LOMCE ya avanza en el sentido de cambiar las calificaciones tradicionales por boletines que reflejen el grado de adquisición de competencias y las reformas de los grados universitarios van en el mismo sentido. Es previsible que buena parte de las titulaciones desaparezcan como tales, sustituidas por cursillos cortos que vayan siendo contabilizados en las tarjetas de competencias (o portfolio personal) en el proceso de formación permanente según la demanda de competencias del mercado laboral. En estas circunstancias se hace verdaderamente difícil cualquier tipo de defensa colectiva, sindical o de otro tipo, frente al deterioro de las condiciones laborales. Esto no puede conducir nada más que a una profundización de las desigualdades y a empeorar las condiciones de vida de la mayor parte de la población.

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

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

LAS REFORMAS ESTRUCTURALES

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

muchos gobiernos se vieron obligados a detener o reducir significativamente estos programas. Así que tuvimos que reconocer que el éxito económico del ajuste estructural depende de la posibilidad de su aplicación política». Morrisson constata que «el costo político varía en función de las medidas tomadas. Esta es una conclusión muy importante, porque significa que mediante el estudio de las medidas y las reacciones se puede elaborar un programa de política óptimo, es decir, un programa que reduzca al mínimo los riesgos». Entendemos que los riesgos que hay que reducir al mínimo son los que derivan del rechazo mayoritario de la población a los programas de ajuste, lo cual no deja de ser una curiosa manera de entender la democracia. Para reducir esos riesgos en los recortes en «costos de operación (funcionales) del Estado» que «afectan a los funcionarios públicos [...] los gobiernos pueden conseguir que la opinión pública se ponga de su lado, si obran de forma flexible, presentando, con la ayuda de la Prensa, estas medidas como medidas de justicia, bajo el argumento de que si los sacrificios se le piden a todo el pueblo, los funcionarios públicos no pueden ser una excepción». El papel de los medios de comunicación es fundamental ya que «lo cierto es que un gobierno no puede poner en práctica el programa de estabilidad contra la voluntad de toda la opinión pública. Un programa que afectaría por igual a todos los grupos sociales, se ha demostrado que es mucho más difícil de implementar que un programa que discrimina a algunos grupos, perjudicándolos en beneficio de otros. El gobierno pues tiene que velar por que se ponga de su lado una parte de la población, aunque tuviera que cargar desproporcionadamente y con unas medidas penosas a ciertos grupos sociales». No hace falta demasiada perspicacia para saber cuáles suelen ser los grupos sociales que suelen soportar la penosa y desproporcionada carga de los programas de ajuste. El aumento de las desigualdades sociales, la caída de los salarios y el deterioro de los sistemas de protección social afectan a las clases trabajadoras, mientras las rentas del capi-

tal aumentan. No obstante, por si quedara alguna duda, conviene aclarar que «de los riesgos que vayan a aparecer, el de las huelgas es el menor» ya que «básicamente, movilizan a los asalariados del sector moderno, y no a las clases sociales más pobres. Con las concesiones apropiadas, el gobierno puede acabar con ellas». A pesar de esto último, no conviene confiarse porque «las huelgas pueden favorecer el estallido de manifestaciones. En particular, las huelgas de los docentes, aunque en sí mismas no constituyen un problema para los gobiernos, son indirectamente peligrosas porque liberan a una masa incontrolable de la juventud estudiantil, que puede participar en manifestaciones y en este caso la represión puede tener consecuencias dramáticas». Sin embargo, «los recortes en todo el sector público, siendo una de las principales medidas de los programas de estabilización, no son tan peligrosos políticamente como la subida de los precios en los artículos de consumo. Ellos generan huelgas más bien que manifestaciones, afectan más a las clases medias y a los más pobres, y en todo caso el gobierno puede recurrir al pragmatismo de los funcionarios públicos. Por ejemplo, puede explicarles que, si el FMI impone recortes del 20 por 100 en el sector público, lo único que queda es reducir los salarios o hacer despidos, y que el gobierno prefiere hacer lo primero en beneficio de todos los trabajadores. Nuestra experiencia de la mayoría de los gobiernos africanos muestra que este argumento tiene éxito».

Conviene detenerse algo más en el análisis de los recortes en el sector público, especialmente en educación, y ver las soluciones que el autor del artículo, y suponemos que la propia OCDE, propone: «Uno de los recortes principales concierne a los costos de operación de las escuelas y las universidades. Es una opción mucho más preferible que una reducción drástica del número de alumnos y estudiantes. Las familias van a reaccionar violentamente ante la posibilidad de que sus hijos queden excluidos de la Educación. Sin embargo, no van a reaccionar a una degradación gradual de la calidad de la Educa-

ción. Así, poco a poco van a aceptar pagar una cantidad de dinero para que sus hijos puedan estudiar, o que se recorte algún tipo de actividad educativa. Esta degradación, sin embargo, se tiene que hacer paso a paso, primero en una primera escuela y no en la escuela vecina, para evitar así una reacción generalizada de la población». Queda clara la honda preocupación de la organización promotora de informes como PISA o TALIS por la «calidad» de la educación. Esto nos hace sospechar que el propósito que se persigue con dichos programas es bien distinto del que se pretende hacer creer enarbolando el discurso de la «calidad».

En el mismo sentido se preocupa por la calidad de la democracia en sus países miembros y mima algunos de sus pilares fundamentales como la independencia del poder judicial o la participación ciudadana en la toma de decisiones relevantes: «Para tener un gobierno la posibilidad de hacer las maniobras políticas requeridas por un programa de reestructuración, tiene que estar apoyado por uno o dos partidos grandes y no por una coalición de pequeños partidos. Para conseguir esto se necesita un sistema electoral adecuado, con muchas circunscripciones electorales uninominales. Otras medidas hacia esta dirección de fortalecimiento del poder ejecutivo son las leyes que conceden poderes especiales de carácter temporal o el control *a posteriori* por el poder judicial, de modo que los jueces no puedan controlar con antelación la aplicación de un programa. El referéndum es un arma eficaz en manos de un gobierno solo cuando él es el que tiene el control. Puede recurrir a un referéndum para aprobar una medida tomada por él y poner fuera del partido a una coalición de disidentes. También, cuando algunas medidas provocan una creciente ola de disturbios y de represión, entonces la declaración de un referéndum puede calmar el juego político y contribuir a la restauración del orden, apaciguando la presión de los manifestantes». Dado que estos documentos no están destinados a ser leídos o conocidos por el pueblo llano, sus autores pueden expresarse con

total sinceridad sobre sus propósitos. Ya había advertido la Comisión Trilateral[30] en 1975 acerca de los peligros de un «exceso» de democracia y de participación para la gobernabilidad de las sociedades occidentales. El informe *La crisis de la democracia* establece las bases del programa político del neoliberalismo, que serán desarrolladas e implementadas por los organismos internacionales de los que venimos hablando. El enemigo fundamental del neoliberalismo es el Estado social y cualquier programa de redistribución de riqueza, al entender que los principios de libertad e igualdad son contrapuestos e incompatibles. Desde sus presupuestos, la posibilidad de una población instruida y con capacidad crítica solo puede ser contemplada como un riesgo para la gobernabilidad del sistema. Sobre estas bases podemos entender mejor las orientaciones que en materia de políticas educativas promueven dichos organismos. La influencia de la OCDE a la hora de orientar dichas políticas a nivel mundial no ha hecho sino aumentar. La retórica de la adaptación a los retos del siglo XXI, a las necesidades de la sociedad, etcétera, sirve para introducir las reformas necesarias para lograr que los sistemas educativos, como sector estratégico tanto económico (adiestramiento técnico de la mano de obra) como ideológico (educación en valores como el emprendimiento), colaboren en crear las condiciones políticas favorables para los programas de ajuste.

CAPITAL HUMANO, COMPETENCIAS BÁSICAS E INTELIGENCIA EMOCIONAL

De hecho, en 1997 la OCDE lanza el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes), a partir de cuyos resultados se fue concretando el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave) «con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las

encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, [...] reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas. [...] El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes»[31]. No se pueden desconectar estos proyectos del marco liberalizador y de la voluntad de crear un «carnet individualizado de competencias». Suponemos que los «valores comunes» tienen que ver con los intereses de las corporaciones multinacionales y las necesidades de mano de obra en el contexto de las sociedades postindustriales. José Antonio Marina señala, en la introducción a su obra de propaganda de esta «nueva educación», *Despertad al Diplodocus*, que las grandes empresas tecnológicas e informáticas (Google, Apple, Microsoft, Intel...) «aspiran a ser grandes agentes educadores mundiales» y destinan grandes cantidades de dinero a investigaciones pedagógicas. Del mismo modo, cita al presidente ejecutivo del grupo Pearson, quien dice que «el mundo de la educación está cambiando rápidamente y vemos una gran oportunidad para hacer crecer nuestro negocio a través de un acceso a la educación de alta calidad en el mundo. Pearson se concentra ahora al 100 por 100 en nuestra estrategia global educativa»[32]. Para Marina no hay nada inquietante ni criticable en todo esto, en cambio otros tenemos serias dudas sobre el altruismo y compromiso democrático de estas corporaciones multinacionales que cada vez más se configuran, a través de mecanismos como el ISDS que contemplan los tratados de libre comercio (TTIP, TiSA, CETA...) como los señores feudales de una Nueva Edad Media.

El término «competencia», tal como se emplea actualmente en el ámbito educativo, fue introducido por David McClelland en 1975.

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

los trabajadores. Según Howard Botwinick:

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

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

que se *entrenan*, lo cual explica el auge que está experimentando el *coaching* educativo.

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

EL COGNITIVISMO COMO IDEOLOGÍA

El cognitivismo, como concepción psicológica dominante en sustitución del conductismo, se basa en la concepción del ser humano como procesador de información. Para ello parte de la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora. Se adoptan los programas de una computadora como metáfora del funcionamiento cognitivo humano ya que ambos, mente y computadora, procesan información. Esta concepción es la que está en el origen de las distintas denominaciones que ha ido recibiendo el capitalismo postmoderno en función de las necesidades del *marketing* político: sociedad de la información, sociedad cognitiva, sociedad del conocimiento o sociedad del aprendizaje. Proporciona, de hecho, el armazón conceptual para las nuevas formas de gobernanza concebidas bajo la «hipótesis cibernética»[39] en las sociedades postindustriales de los países desarrollados. En un artículo titulado «La Ignorancia de la sociedad del conocimiento» Robert Kurz[40] señala que el concepto de inteligencia que se maneja en la «sociedad del conocimiento» está modelado por la Inteligencia Artificial, es decir, máquinas electrónicas que procesan datos y los almacenan para simular actividades rutinarias del cerebro. La llamada sociedad del conocimiento se revela como sociedad de la información, puesto que reduce el mundo a un cúmulo de informaciones y de procesamiento de datos y trata de ampliar constantemente sus campos de aplicación. A partir de aquí, se ponen en juego dos categorías de conocimiento: conocimiento funcional, reservado a la élite tecnológica que diseña y mantiene en funcionamiento los sistemas, y conocimiento de señales, que es competencia de las máquinas y de sus usuarios. Tanto unas como otras «tienen que reaccionar automáticamente a determinadas informaciones o estímulos. No necesitan saber cómo funcionan las cosas; solo necesitan procesar los datos “correctamente”». La base la proporciona la

informática, el trabajo por secuencias funcionales permite programar el comportamiento, tanto de máquinas como de humanos, a través de procesos descriptibles y mecánicamente reejecutables, mediante secuencias de señales (algoritmos). Kurz recuerda que ya en los años cincuenta Henri Lefebvre escribía en su *Crítica de la vida cotidiana*: «Se adquiere un “conocimiento”. ¿Pero en qué consiste este exactamente? No es ni el conocimiento (*Kenntnis*) real o aquel adquirido por procesos de reflexión (*Erkenntnis*), ni un poder sobre las cosas observadas, ni, por último, la participación real en los acontecimientos. Es una nueva forma de observar: un mirar social sobre el retrato de las cosas, pero reducido a la pérdida de los sentidos, al mantenimiento de una falsa conciencia y a la adquisición de un pseudoconocimiento sin ninguna participación propia...». Aquí encaja a la perfección el lema esgrimido por buena parte de los ideólogos de la «nueva educación» que no se cansan de repetir que la escuela debe enseñar «menos conocimientos y más competencias». Ahora bien, esto significa que el alumno no debe aprender nada concreto, sino centrarse en «aprender a aprender», sintagma absurdo, vacío y puramente formal del que viven la mayoría de los tecnócratas disfrazados de pedagogos. Cualquier persona sensata entiende que «aprender» es siempre aprender «algo» (matemáticas, historia, literatura, filosofía, bailes regionales...). Con el mantra del aprender a aprender lo que se pretende, en realidad, es que la enseñanza, que siempre lo es de algún contenido, se convierta en una especie de «condicionamiento operante cognitivo» para el adiestramiento permanente de la mano de obra.

Al final del capítulo dedicado a las metodologías salvíficas hablaremos del papel del *coaching* y el pensamiento positivo en todo este entramado. Lo que aquí nos interesa es ver cómo, en este terreno, el papel de determinadas ciencias, en este caso la psicología cognitiva y la neurociencia, se aproxima más al de técnicas de control social que al de verdaderas ciencias. La metáfora de la computadora a la hora

de estudiar los procesos de adquisición de conocimiento y sus efectos sobre la conducta y la acción introduce el riesgo de un peligrosísimo reduccionismo. En efecto, confundir el conocimiento reflexivo con el mero procesamiento de información o, si se prefiere, identificar el pensamiento crítico con una especie de navegación por una base de datos, lleva a creer que basta con tener la información al alcance para poder sacarle partido, aunque se carezca de criterio alguno para poder seleccionar la información relevante. Gracias a esta creencia tan extendida hemos tenido que escuchar en distintos foros educativos disparates como que, puesto que los conocimientos (nótese la confusión entre conocimiento e información) ya están en internet, lo que hay que hacer con los alumnos es trabajar las emociones y enseñarles a pensar y ser creativos. Alguien llegó a decir incluso, en el curso del debate, que era absurdo explicar en la escuela el reinado de los Reyes Católicos porque para eso ya tenían la serie de TVE, *Isabel*. Desconocemos cómo se puede pensar nada si se carece de conocimientos bien asimilados, ni cómo se puede formar un criterio de selección de la información sin esos mismos conocimientos. Como cualquier profesor sensato sabe, un alumno que se enfrente a la elaboración de un trabajo sobre algún tema, si no ha asimilado al menos los conocimientos y datos básicos, se limitará a un ejercicio de corta y pega más o menos bien disimulado, pero no habrá aprendido nada más allá del uso acéfalo de Google y de cuán útil es para aprovecharse de lo que han escrito otros sin tener que tomarse la molestia de pensar sobre el tema del trabajo. Ni mucho menos habrá aprendido a aprender. En este sentido, la hipótesis cognitivista se revela como una pieza clave para colaborar en el mito, política y económicamente muy eficaz, del papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el terreno educativo. No se trata tanto de que los alumnos aprendan como de que sean eficientemente programados para la eficiencia socioeconómica en términos de empleabilidad.

EL MERCADO DE TRABAJO

En las condiciones actuales de permanente innovación tecnológica, el mercado laboral tiende a polarizarse. El desarrollo de la informática, la robotización y la cibernética hace que los puestos de trabajo aumenten en sectores que requieren una alta cualificación y, más todavía, en sectores que solo requieren una baja cualificación. Según la OCDE:

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

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

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

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

La revolución de la microelectrónica y el advenimiento de la fase cibernética del capitalismo ha provocado la separación creciente entre la producción de riqueza y el trabajo humano. Este deviene cada vez más superfluo por efecto de la robotización y el tratamiento informatizado de la información[43]. El efecto principal, en sociedades dominadas por el culto al trabajo y la lógica social-darwinista liberal, es que una porción cada vez mayor de la humanidad sencillamente sobra. La premisa para los amos de la economía es que, en

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

EL NUEVO ROL DEL ESTADO

En contra de lo que mucha gente cree, el neoliberalismo necesita un Estado fuerte. La retirada de este último en la prestación de lo que hasta ahora se consideraban servicios públicos irrenunciables no significa que su papel sea menor, sino que sufre una transformación para adaptarse al marco establecido por la teoría neoliberal y las circunstancias derivadas de la globalización del libre mercado. Ya hemos visto, en el apartado dedicado a las reformas estructurales, que la aplicación de las políticas de ajuste económico requiere un fortalecimiento del poder ejecutivo en detrimento del control judicial y parlamentario. El papel del Estado es esencial para la creación y mantenimiento de las condiciones necesarias para el despliegue del mercado libre en todos los ámbitos posibles y para la prevención y control de las turbulencias sociales que el propio funcionamiento del mercado desregulado genera. Hay, pues, un intervencionismo del

Estado en la economía, pero siempre a favor del mercado. Esto significa que el Estado se desprende de muchas de sus obligaciones tradicionales y traslada su gestión a agentes económicos privados, manteniendo solo el control legislativo que establece el marco de acción de estos (leyes de unidad de mercado, etc.) y las funciones de orden público. La conocida como «nueva gestión pública» es inseparable de la privatización y de la cesión de soberanía a estructuras supranacionales, mucho más libres del control democrático y más aptas, por tanto, para mantener la gobernabilidad del sistema según los parámetros neoliberales.

En el terreno educativo esto se traduce en la creación de los cuasi-mercados educativos. Se produce un doble movimiento, por un lado de centralización y control férreo del currículo y la evaluación, por otro, de descentralización de la gestión administrativa y económica de los establecimientos docentes, con el fin de promover la competencia entre ellos. El sometimiento de los sistemas educativos a las leyes de la competencia mercantil debe ir acompañado de pruebas estandarizadas que permitan hacer clasificaciones en cuanto a la eficiencia de los centros y proporcionar así información a los consumidores que les permita elegir racionalmente la inversión educativa que quieren realizar. En realidad, la función del Estado es, en este contexto, la evaluación estratégica del sistema educativo a partir del marco que establece la «nueva gestión pública», que importa los modelos de gestión del mundo empresarial. El acento se pone ahora en los resultados y no tanto en el modo de conseguirlos. Según la OCDE las estructuras y prácticas estatales estaban «excesivamente centralizadas, eran inflexibles, estaban vinculadas a las normas y hacían hincapié en el procedimiento en lugar de los resultados» [45]. Se genera entonces el discurso de la «autonomía de los centros» [46] junto con el de la «calidad», lo que permite externalizar costes y optimizar el rendimiento económico. Teniendo en cuenta lo dicho sobre el futuro del trabajo, se comprenderá que los parámetros para

entender las implicaciones de este planteamiento tienen que ver con el doble objetivo de adaptar a la población a las exigencias de flexibilidad e incertidumbre, por un lado, y de garantizar la gobernabilidad manejando la frustración a la que inevitablemente se verá abocada la mayoría de la población, por otro. En ambos cometidos el papel de los medios de comunicación es esencial. Para el primero de ellos son imprescindibles las campañas de propaganda que generen el estado de opinión adecuado y para el segundo se trata de ofrecer el entretenimiento embrutecedor necesario para distraer a las víctimas del sistema de las cuestiones esenciales mediante su ocultamiento *espectacular*. Esto fue descarnadamente planteado por Zbigniew Brzezinski (uno de los fundadores de la Comisión Trilateral y consejero de Jimmy Carter) en una reunión organizada por la fundación Gorbachov que tuvo lugar en el Hotel Fairmont de San Francisco en 1995. En ella, quinientos representantes del mundo de la política, la economía y la ciencia, autoconsiderados la élite mundial, intercambiaron impresiones sobre el rumbo de la nueva civilización neoliberal. El problema era qué hacer con las sobrantes cuatro quintas partes de la humanidad para mantener su gobernabilidad (es decir, su sometimiento voluntario a la lógica que ya había programado su obsolescencia económica). La solución propuesta por Brzezinski, y que se impuso finalmente, fue el *tittytainment* (palabro que podría traducirse como «entetanimiento» o «tetatenimiento»), definido como «un cóctel de entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permitiera mantener de buen humor a la población frustrada del planeta»[47]. Obviamente, la eficacia del *tittytainment* debería ser reforzada en la escuela por todos los medios posibles, empezando por el empobrecimiento del lenguaje y la penetración de metodologías próximas a la terapia psicológica (como, por ejemplo, la Programación neurolingüística o PNL).

Según la lógica liberal, el Estado ya no es el garante de determinados derechos fundamentales, como la educación, que se entiende

ahora como un bien de consumo que debe, consecuentemente, ser provisto por el mercado. En el fondo, se trata de transformar la única institución política que podría ofrecer algo de protección contra el salvajismo mercantilizador en un potenciador del mismo. Ahora es el Estado, sometido a las directrices de la «internacional capitalista», el que sopla «la potente fragua» que ha de forjar al hombre nuevo que demandan los mercados. El concepto mismo de «Estado de Derecho» queda completamente pervertido, puesto que, en realidad, el único derecho que se reconoce es el de «trabajar (si se puede) y soñar muy fuerte (quizá con un trabajo precario y un salario miserable)» en la jungla competitiva del mercado. Una jungla en proceso de extenderse a todos los órdenes de la existencia. El Estado fuerte requerido por los postulados liberales de la competencia debe estar controlado por unas élites protegidas de la influencia de la opinión pública o, cuando la tecnología y la innovación educativa lo permitan (y desde la aparición de los *mass media* y las TIC lo permiten cada vez más intensamente), capaces de conformar esa misma opinión pública, concebida como «rebaño inculto» al que hay que pastorear, según sus concepciones e intereses, que configuran la hegemonía al presentar lo beneficioso para ellas como «lo bueno» para la sociedad en su conjunto.

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

constatación de la situación de «revolución permanente» del orden económico en que consiste el capitalismo y a la que la vida individual y social debe imperativamente adaptarse:

La falta de adaptación se debe al hecho de que se ha producido una revolución en el modo de producción. Como esta revolución tiene lugar en hombres que han heredado un género de vida enteramente distinto, *el reajuste necesario debe extenderse a todo el orden social por entero*. Casi con toda seguridad, debe proseguir tanto como lo haga la propia revolución industrial. No puede haber un momento en el que el «orden nuevo» esté realizado. *Debido a la naturaleza de las cosas, una economía dinámica debe alojarse necesariamente en un orden social progresista*. [...] Los verdaderos problemas de las sociedades modernas se plantean sobre todo allí donde el orden social no es compatible con las necesidades de la división del trabajo. Una revisión de los problemas actuales no sería más que un catálogo de tales incompatibilidades. El catálogo empezaría por lo heredado, enumeraría todas las costumbres, las leyes, las instituciones y las políticas y solo se completaría después de haber tratado la noción que tiene el hombre de su destino en la Tierra, de sus ideas acerca de su alma y la de todos los otros hombres. Porque todo conflicto entre la herencia social y la forma en que los hombres deben ganarse la vida acarrea necesariamente un desorden en sus asuntos y la división en sus espíritus. *Cuando la herencia social y la economía no forman un todo homogéneo hay necesariamente una revuelta contra el mundo o una renuncia al mundo*. [Énfasis nuestro.]

Esta necesidad de adaptación al orden económico presupone la incuestionabilidad del mismo, por lo que no cabe pretender conservar ningún tipo de costumbre, ley, institución o política si se revela como incompatible con «las necesidades de la división del trabajo», elevadas a la categoría de leyes de la naturaleza. Solo existe un Dios, que es el Mercado, y los economistas liberales son sus profetas, que predicán incansables su evangelio para llevar a cabo su propia «revuelta contra el mundo». El poder político tiene que someterse a los

dictados de la nueva divinidad, atento a sus señales. La alianza entre el trono y el altar, propia del Antiguo Régimen, se transmuta en la alianza entre el gobierno, que debe mantener apariencia democrática, y la bolsa. Todo debe ser adaptado a la nueva teología del cambio perpetuo, hasta modificar por completo la concepción misma del hombre. Se necesita un «hombre nuevo», desprendido de cualquier característica antropológica (costumbre, ley, institución...) capaz de proporcionar cierta estabilidad o tranquilidad, pues todo lo que implique quietud es un pecado para el nuevo Dios de la «destrucción creadora» perpetua. Como siempre que se postula un «hombre nuevo» el problema de su advenimiento se convierte en un problema educativo:

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

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

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

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

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

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

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

[3] No negaremos que de hecho hay profesores que se ajustan a esta imagen, pero, como siempre, las generalizaciones suelen ser tremendamente injustas. La experiencia que tenemos en años de docencia en distintos institutos de varias comunidades autónomas nos invita a pensar que se trata de una minoría. Lo que nos hemos encontrado, más bien mayoritariamente, es a personas muy comprometidas con su trabajo y sinceramente preocupadas por la formación de sus alumnos, muchas veces en unas condiciones materiales ciertamente difíciles. Resulta mezquino y miserable extender esa imagen de vagos, incompetentes y privilegiados con el único propósito de atacar a la idea misma de que los profesores deban ser funcionarios y, con ello, a la escuela pública. A esta labor se ha dedicado con fervor, entre otros, Mariano Fernández Enguita.

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

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

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

Ibid., p. 36.

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

Ibid., p. 37.

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

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

Ibid., p. 43.

La innovación pretende adaptar al hombre al ritmo de cambio tecnológico produciendo una nueva subjetividad que, como ya hemos apuntado, adquiere la figura del *hombre nuevo* como *hombre nuevo*. En el informe que comentamos ahora esto aparece revestido un falaz humanismo: «Si es verdad que los medios de la tecnología –y muy especialmente las máquinas de operaciones mentales– representan para el cerebro humano un equivalente de lo que habría podido ser obtenido por una mutación biogenética, es necesario que el *hombre nuevo* esté en condiciones de establecer un equilibrio entre sus capacidades ampliadas de comprensión y de poder, y su contrapartida potencial de carácter afectivo y moral. No basta reunir el *homo sapiens* y el *homo faber*, es además que se sienta en armonía con los demás y consigo mismo: *homo concors*» (p. 131). Nuestro apócrifo Antonio García Banderas podría ser un buen ejemplo de este *hombre nuevo* capaz de trabajar en equipo (armonía con los demás) y estar siempre motivado (armonía consigo mismo) y reconciliado con la visión del mundo de Kit Hopy Energy.

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

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

[16] El reduccionismo mercantilizador que conduce a limitar la función de la Escuela a la producción de «conocimiento» y «espíritu crítico» en el restringido sentido que le dan a estos términos los poderes económicos que dominan el mundo hacen que la crisis de la educación moderna se exprese en términos de extensión políticamente inducida de la ignorancia. Jean-Claude Michèa hace, a este respecto, la siguiente observación: «Entendemos por “progreso de la ignorancia” no tanto la desaparición de los conocimientos indispensables en el sentido denunciado habitualmente (y, muy a menudo, de forma justificada), sino el declive constante de la *inteligencia crítica*; esto es, la aptitud fundamental del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral. Ambos aspectos no son completamente independientes, en la medida en que ejercer el juicio crítico exige bases culturales mínimas, empezando por la capacidad de argumentar y el dominio de las exigencias lingüísticas elementales que toda “neolingua” está destinada a destruir. Sin embargo, es necesario diferenciar uno y otro tipo de ignorancia, puesto que la experiencia cotidiana nos muestra que un individuo puede saberlo todo y no entender nada»; J.-C. Michèa, *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Acua-rela, 2002, pp. 14-15.

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

[18] Véase nota 50 del capítulo II.

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

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

[21] *Ibid.*

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

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

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

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

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

[27] En este punto conviene alertar sobre la postura de ciertos sindicatos, que insis-

tiendo en considerarse como «sindicatos de clase», sin embargo apoyan en sus documentos las estrategias europeas de educación y formación de la UE. Véase, por ejemplo, lo que dice CCOO en un documento relativo al derecho a la educación: «Compartimos la estrategia europea en lo que respecta a educación y formación pero exigimos el establecimiento de instrumentos y mecanismos que garanticen su desarrollo y su viabilidad. Debe existir una alianza clara y expresa de los estados miembros y un compromiso real y vinculante, no solo en los objetivos que se marquen, sino en la creación y el mantenimiento de las condiciones necesarias para avanzar en ellos teniendo en cuenta el punto de partida de cada país, analizando su situación real y su capacidad y creando los instrumentos de compensación necesarios que eviten un desarrollo a varias velocidades. En este contexto, determinados compromisos educativos, al menos los más básicos, deberían desarrollarse al amparo de Directivas y no únicamente recomendaciones» (en <<http://laeducacionquequeremos.es/derecho-a-la-educacion/>>). ¿Es que un sindicato de clase tiene como misión apoyar las estrategias que conducen a su propia desaparición como tal? Este es uno de los perversos efectos de la confusión que estamos intentando contribuir a esclarecer con este libro.

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

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

[30] S. Huntington, M. Crozier y J. Watanuki, *The crisis of democracy. Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission*, Nueva York, New York University Press, 1975. Fundada por iniciativa de David Rockefeller en 1973, la Comisión Trilateral es una organización privada encargada de promover las ideas y políticas funcionales a los amos del capitalismo mundial.

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

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

[33] H. Botwinick, *Persistent Inequalities. Wage Disparity under Capitalist Competition*, New Jersey, Princeton University Press, 1993. Citado en Myrna Alonzo Calles, *Crítica a la teo-*

ría del capital humano, ponencia presentada en las V Jornadas de economía crítica, Santiago de Compostela, mayo de 1996.

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

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

[36] En este mismo sentido recordamos unas declaraciones de Julio Anguita, quien, en una entrevista concedida al diario *El Mundo* (21 de febrero de 2016), decía: «El progreso es el caballo de Troya del pensamiento conservador económico. Acepta el capitalismo, siempre que presente otra cara. Los progres han degradado la palabra progresista, que significaba luchar por la libertad, hasta convertirla en algo francamente deleznable».

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

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

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

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

[41] *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*, Madrid, OCDE/Santillana, 2013, p. 21.

[42] *Ibid.*

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

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

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

[46] Es significativo que muchos pedagogos hayan aceptado el juego, pretendiendo que de lo que se trata es de «autonomía pedagógica» de los centros. La sustitución de la

defensa de la *libertad de cátedra* por la de la *autonomía pedagógica* no es nada inocente. Pero sobre esto nos extenderemos más adelante.

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

[48] W. Lippmann, *La cité libre [The good society]*, París, Librairie de 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