

DOSSIER, EDUCACIÓN



DESPERTA
RED SOCIOCULTURAL



RED SOCIOCULTURAL DESPERTA: DOSSIER EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN: LAS ESTRUCTURAS DE ACOGIDA

A diferencia de los animales, el ser humano viene al mundo con una insuficiencia instintiva. Las pautas innatas de conducta existen y marcan unos límites, pero son insuficientes y no están organizadas. El ser humano tiene que construirse a sí mismo, enfrentarse a la contingencia y construir un cosmos frente al caos.

Todo esto no puede hacerlo solo. El ser humano no es un Adán que empieza desde cero, ni un individuo que aparece al margen de la sociedad a la que se asocia mediante un contrato. La construcción de la humanidad del ser humano solo puede realizarse en el seno de una comunidad, entendiendo por tal el lugar natural donde va a ser acogido y reconocido¹. Dentro de la comunidad, los lugares privilegiados para la transmisión han sido las estructuras de acogida.

Las estructuras de acogida

Las estructuras de acogida permiten la integración de los individuos en el cuerpo social². Desde una perspectiva psicológica hacen posible la identificación del individuo como proceso nunca acabado, que, tomando la instintividad como punto de partida alcanza el punto culminante en la construcción de la persona. Desde una perspectiva cultural hacen viable la integración de los seres humanos en una tradición concreta, lo que les permite adquirir su identidad personal. Son, por tanto, elementos imprescindibles en el proceso de interiorización de simbolismos, representaciones y valores.

Además, en su seno se realiza la actualización de las potencialidades humanas en la historia, y, sobre todo, la transmisión del lenguaje como elemento fundamental de la construcción simbólica de la realidad. Las estructuras de acogida han sido también los lugares privilegiados donde el ser humano ha planteado las “preguntas fundacionales” de su existencia (protología y escatología), es decir “de donde procedo” y “a donde me dirijo”.

La socialización, la identificación, la transmisión del lenguaje y la anticipación simbólica solo llegan a convertirse en algo importante en el tejido de la existencia humana a través de las estructuras de acogida, que permiten establecer un vínculo creativo con el pasado, en y desde el presente, y configurar un futuro.

- **Codescendencia. La familia.** Es la primera estructura de acogida, gracias a la cual los individuos y grupos se establecen en el espacio y el tiempo. Las diversas culturas y tradiciones han dado lugar a diversos modelos de familia (patriarcal, matriarcal, poligámica, monogámica, nuclear, clan) pero todas tienen en común la reproducción, la

¹ Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Buenos Aires, Editorial Paidós, p. 21.

² Duch, Ll. *Obra citada*, pp. 26-36.



primera socialización y la transmisión de la lengua materna. Cualquier agregado de seres humanos, aunque vivan bajo el mismo techo, no es una familia.

- **Corresidencia. La ciudad.** Ha sido el lugar adecuado para que se concretaran las figuras de la acción y la vida pública, inherentes a la condición humana. La ciudad no es solamente el lugar concreto donde la persona desarrollan su vida, sino el primer escalón de la organización política, que coincidían en un principio (Polis=Ciudad-Estado) y que posteriormente se diferenciaron, cuando el Estado adquirió proporciones mayores, que superaban a la ciudad.
- **Cotranscendencia. La religión.** Estructura que antaño reunía a todos los miembros de la sociedad, al margen de las convicciones personales, en torno al mismo cuerpo de creencias y prácticas simbólicas. En contra de lo que se suele afirmar, la religión no es solamente una cuestión personal, sino también algo eminentemente social. Si la ciudad es el marco preferente de la acción pública y política del ser humano, la religión es el marco preferente de las grandes preguntas de la protología y la escatología, y también del religió, es decir, del enraizamiento. La forma más elemental y básica de esta actitud es el culto a los antepasados.

Crisis de las estructuras de acogida

Hemos visto que la transmisión es el eje fundamental de la educación, (lenguaje, símbolos, valores, conocimientos), y que esta transmisión debe hacerse en el seno de una comunidad y a través de las estructuras de acogida. La crisis de las estructuras de acogida es una crisis antropológica y a la vez pedagógica.

La crisis de la familia está estrechamente relacionada con la idea de que el individuo es anterior a cualquier estructura social, y que estas nacen de la libre asociación de los individuos. La existencia de la familia, en cualquiera de sus variedades culturales, demuestra que esto no es así, pues la familia es anterior al individuo que nace en su seno. La respuesta posmoderna a esta realidad es desligar “familia” de reproducción y de primera transmisión, y extender el concepto de “familia” a cualquier agregado de seres humanos para salvar su principio individualista asociativo. Así aparecen los “nuevos modelos de familia”, que van desde la pareja homosexual al grupo de estudiantes que comparten un piso, pasando por la señora (o el señor) que vive solo con su gato o su perro.

La crisis de la ciudad también aparece ligada al individualismo, tanto si consideramos la ciudad como espacio urbano, como si la consideramos en su sentido de “Polis” o comunidad política. La despersonalización, homogenización y especulación destruyen el espacio urbano como estructura de acogida. La estructura clásica de la ciudad europea, con su centro o “ágora” (lugar idóneo para la vida política), con su iglesia (poder espiritual) y su ayuntamiento (poder político) tiende a ser sustituida por un modelo “funcionalista”, con “zonas de ocio”, centros comerciales y “ciudades dormitorio”.

Si consideramos la ciudad como “Polis” o comunidad política nos encontramos con que la atomización individual tiende a separar al individuo de la actividad política³. Difícilmente el bien común puede motivar las iniciativas individuales a partir del momento en que el motor de la vida política es privado. El mismo concepto de “bien común” es sustituido por el de “interés general”,

3 Isabel, Th. (2016) *La causa del pueblo en la era liberal de las masas*. Tarragona, Ediciones Fides, p. 197.



que no es más que la suma algebraica de los intereses individuales.

La crisis de la religión como estructura de acogida se relaciona directamente con la expulsión del fenómeno religioso de la vida pública. Subyace la idea de que las creencias religiosas son algo personal (es decir individual). Sin embargo, este laicismo no logra eliminar el fenómeno religioso, sino únicamente reprimirlo, pues el ser humano es “homo religiosus”. Lo reprimido reaparece por la puerta de atrás, en forma de fundamentalismos, adhesión a sectas y otros fenómenos destructivos.

Crisis pedagógica y posmodernidad

La educación (o pedagogía) es la forja de seres humanos, y ello se realiza a través de las transmisiones en el seno de una comunidad, siendo las estructuras de acogida de esta comunidad los lugares privilegiados de estas transmisiones. La atomización individual es la principal causa de la crisis de estas estructuras de acogida, y por tanto, de la crisis pedagógica. La posmodernidad, cuyo sujeto político es el post-individuo, es decir, el individuo totalmente desarraigado, sin identidad y en el cual todo es potencial, se caracteriza por la crisis global de la educación como crisis de transmisiones.

LOS MODELOS DE PERSONA

En cada momento de la historia de las civilizaciones, la educación ha venido determinada por un determinado modelo de persona, de ser humano. En la teoría de las siete figuras en la historia de la cultura europea⁴ se describen las distintas nociones de la persona, que vienen dadas por el medio cultural y político envolvente, y que marcan la educación en cada etapa concreta, siendo incompatibles con cualquier otra figura. Estas figuras se definen a partir del nacimiento de la educación en sentido formal (es decir, desde el origen de las poleis), y son sucesivamente:

1. La persona como ciudadano de la polis (el zoon politikon de Aristóteles)
2. La persona como ciudadano del mundo que se extiende por el Imperio Romano (el zoon koinonikon de los estoicos).
3. El hombre cristiano, tal como queda establecido por San Agustín.
4. El ideal católico de persona, propio del Imperio español y propios de la Contrarreforma.
5. El sujeto burgués y puritano, gestado en el contexto del protestantismo, que conforma el Imperio Británico.
6. El “nuevo Prometeo” que corresponde al proletariado de Marx o al Trabajador de Jünger: el hombre de la revolución industrial, del fascismo y del comunismo.
7. El post-individuo o sujeto consumidor, propio de la Globalización y del neoliberalismo, muy bien descrito por Dugin.

La conclusión es que el modelo de educación depende del medio político y social envolvente, por tanto, cualquier cambio en la educación debe hacerse a través de cambios en este medio político y social. Otra conclusión es que la escuela no es, en principio, el único elemento educativo, sino que, como hemos visto, son las estructuras de acogida los principales agentes educativos. La crisis de estas estructuras en la posmodernidad ha hecho pivotar sobre la escuela un protagonismo

⁴ Huerga, P. (2009) *El fin de la educación*. Ed. Eikasía, Oviedo, pp. 83-84.



educativo que está provocando también una crisis en esta institución. Vamos a ocuparnos ahora de la escuela.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y SU EVOLUCIÓN

La institución escolar, en su acepción más amplia, es original de la cultura europea, y muy anterior a la modernidad. Así Werner Jaeger⁵ ha definido la cultura griega clásica en clave pedagógica. La escuela romana, las escuelas monásticas medievales con su Trivium y Cuadrivium, y la propia universidad medieval, conectan de alguna manera con esta tradición pedagógica iniciada en Grecia con la Academia platónica y el Liceo aristotélico.

Sin embargo, la institución escolar va a adquirir, con el advenimiento de la modernidad, un nuevo sentido. El discurso político y filosófico de la Ilustración es, antes que nada, un discurso pedagógico. Como señala Terrén⁶ empezó a finales del siglo XVII y durante el XVIII, cuando los autores del proyecto de una sociedad racionalmente educada creyeron haber sistematizado para siempre la posibilidad de conjugar el progreso moral y material de la humanidad; cuando creyeron haber encontrado en la educación nacional de la masa el instrumento decisivo para controlar el presente y conquistar el futuro. No es casualidad que una de las obras más significativas del pensamiento ilustrado, el Emilio, de Rousseau, sea una obra de pedagogía.

Como veremos, el discurso pedagógico de la modernidad atravesará por diferentes fases, que corresponderán de alguna manera a los diversos estadios de desarrollo del programa de transformación social. Sin embargo, habrá elementos comunes en todos ellos: la idea de la plasticidad prácticamente infinita del ser humano, que puede ser pedagógicamente moldeado para encajar perfectamente en el proyecto social; y otra idea, corolario de la primera, de que los cambios en el sistema educativo producen, de manera casi automática, cambios en el ordenamiento social. Esta segunda la vemos formularse muchas veces con un razonamiento inverso: detrás de las deficiencias del sistema social hay deficiencias educativas.

La Ilustración, como primera fase del desarrollo histórico de la modernidad, genera un modelo pedagógico cuyo representante más característico es el italiano Pestalozzi. Es muy significativo un cuadro que representa a Godoy, un ministro ilustrado, sosteniendo en una mano un bastón de mando y un libro que reza “educación pública de Pestalozzi”. En torno a 1800 el movimiento pestalozziano estaba muy difundido entre los sectores más activos de la burguesía europea. Por sus instituciones pasaron futuros industriales de zonas como Mulhouse y fue llevado hasta los Estados Unidos por un empresario, McLure, que años después fundaría New Armony en compañía de Owen.

En España las primeras escuelas pestalozzianas, aunque apadrinadas por algunas sociedades ilustradas, fueron dirigidas por militares, algo que no es meramente anecdótico, pues la relación educación – ejército sería igualmente palpable en la posterior introducción de la enseñanza mutua, importada de Inglaterra en plena fiebre lancasteriana.

Estas primeras formulaciones del paradigma pedagógico de la modernidad hacen ya evidente un aspecto fundamental: bajo el discurso de una pedagogía presuntamente liberadora y socializadora, que debe hacerse extensiva hacia sectores cada vez más amplios de la sociedad, subyace una praxis de normalización, control y en definitiva de burocracia. La organización de masas, el

⁵ Jaeger, W. (1946) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Méjico, FCE (primera edición alemana 1933)

⁶ Terrén, E. (1999) *Educación y Modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona, Ed. Anthropos



control del tiempo y el anatema de la ociosidad son las principales características de la institución escolar moderna, al menos en sus orígenes.

Estas cuestiones son las que marcan la radical inflexión con los modelos premodernos. La escuela (Scholé) fue inicialmente un hallazgo cultural del mundo mediterráneo que siguió al derrumbamiento de la civilización micénica. Venía asociada desde sus orígenes al tiempo aristocrático que permitía un cultivo desinteresado del espíritu desligado de cualquier actividad productiva y vinculado al ideal del kalos kagathós. Las instituciones escolares medievales, aunque puestas al servicio del ideal cristiano de la salvación del alma, conservan la característica de estar desvinculadas de cualquier proceso productivo.

En esta línea es también muy significativo el caso de los ideólogos franceses. Convencidos seguidores de la visión condorcetiana de la perfectibilidad humana a través de la educación y del análisis de las sensaciones de Condillac, los ideólogos desarrollaron una fuerte vinculación con el republicanismo francés, llegando a influir decisivamente en su configuración institucional, y haciendo de la constitución napoleónica del año III prácticamente una prolongación de su ideario.

Miembro de esta corriente fue Destut de Tracy que describió la ideología como una disciplina que tenía por objeto la observación y descripción de las operaciones de la mente para posibilitar una descripción correcta de los objetos y la erradicación de toda concepción no ajustada a la verdad del mundo natural. El análisis sistemático de las ideas y las sensaciones debía proporcionar la base de un conocimiento científico del que poder inferir enunciados de carácter moral. La ideología era la “primera ciencia”, la base de la gramática, de la lógica, de la educación y, en definitiva, de lo que Condorcet⁷ llamaba “el arte social”: el arte de regular la sociedad.

Si las instituciones políticas resultantes de la revolución francesa y americana preparan el terreno político, social e institucional para la primera revolución industrial, las primeras formulaciones pedagógicas de la modernidad sientan las bases para que la institución escolar vaya educando a la población en la disciplina del trabajo fabril y en sus valores. A medida que la revolución industrial se extiende e involucra a más sectores de la población también lo hace la escuela moderna a través del concepto cada vez más extensivo de enseñanza obligatoria.

Paralelamente se produce la decadencia de las instituciones vinculadas al mundo preindustrial, como la figura del aprendiz, que consistía en el envío de niños a otras familias y su inmersión en talleres artesanales desde muy temprana edad. La solidez y el arraigamiento de este dispositivo de educación y socialización fue una de las razones que permitieron la hegemonía de la organización gremial, hasta que las nuevas condiciones pusieron en relieve las limitaciones de un sistema de relaciones sociales y productivas no orientado hacia la reproducción expansiva constante. La cuestión gremial fue uno de los principales caballos de batalla del discurso ilustrado.

A medida que el proyecto educativo de la modernidad se va desplegando los aspectos relativos a la homogeneización y al control burocrático van tomando más protagonismo. A mediados del siglo XIX se crean los primeros cuerpos de inspectores de educación, lo que en países como España fue el paso subsiguiente al establecimiento de las Escuelas Normales, a imitación del modelo francés, y de los primeros reglamentos nacionales sobre la formación y selección de maestros. En Francia la sociedad encargada de la mejora y propagación de la educación del pueblo, heredera genuina del filantropismo ilustrado, dejó de existir en 1850, un año después de la constitución del primer cuerpo de inspectores de educación.

⁷ Condorcet, Marqués de (1980) *Bosquejo de un cuadro histórico del espíritu humano*. Madrid, Editora Nacional.



Los principios del siglo XX alumbran la gran expansión de la sociedad industrial, de la confianza ciega en la ciencia y en la técnica y de la fe absoluta en el progreso, lo que se resume en el positivismo comtiano, tanto como teoría epistemológica como filosofía de la historia⁸. Un buen representante de la vertiente pedagógica del positivismo es el norteamericano John Dewey que pensó en la educación moderna como síntesis de dos grandes conquistas de la modernidad: la ciencia y la democracia. Siguiendo a Kant, que había pedido que se fundaran escuelas experimentales antes de extender las normales, fundó en 1896, una escuela – laboratorio en la universidad de Chicago.

Dewey era consciente del impacto de la revolución industrial sobre la organización social, y sobre todo de la tremenda velocidad de las transformaciones y de la dificultad de definir el escenario que resultaría de todo el proceso; sin embargo, como liberal optimista y como positivista convencido creía en la capacidad reformadora de la ciencia, en su misión salvadora al servicio de la civilización y en la contribución del discurso pedagógico al modo de vivir racional y democrático.

Para Dewey la concentración tecnológica de la educación en la metodología, la disciplina organizativa y la cientifización de la enseñanza, lejos de ser una renuncia a la utopía ilustrada eran instrumentos que permitían la realización efectiva de esta utopía. Ciencia y organización, lejos de abrir un horizonte de claudicación y renuncia, eran la gran esperanza. En este sentido puede considerarse a Dewey como el último philosophe, el descendiente de Bacon y Condorcet de la era tecnológica.

El discurso pedagógico de Dewey, con el contrapunto de la psicología conductista de Watson y de Skinner⁹, se convirtió en columna vertebral del discurso oficial hasta después de la posguerra. La idea central era que el principal problema de la nueva sociedad estribaba en la productividad de la educación como inversión rentable, tanto desde el punto de vista político como económico. Los problemas educativos, al igual que los políticos, devienen problemas técnicos.

La cobertura ideológica que esta línea de reflexión concedería al desarrollismo impulsado por la OCDE o el Banco Mundial constituyó la esencia del consenso educativo de la sociedad del bienestar, característica de la posguerra. La Ley General de Educación impulsada por Villar Palasí en España, donde se desarrollaban ideas que Ricardo Díez Hochleitner había asimilado en la UNESCO, hay que enmarcarla en este tipo de discursos, fundamentados en la teoría economicista del capital humano.

A partir de los años sesenta comienza un periodo de eclosión de nuevas alternativas pedagógicas, que desde el punto de visto ideológico se alimentan del discurso socialista, es decir, de la otra orilla de la modernidad. Hasta el momento este discurso poco había dicho sobre educación: esta se consideraba como un bien económico que, al igual que los otros, estaba monopolizado por la burguesía como clase dominante. El problema era más de reparto que de contenido. La reivindicación de laicidad de la enseñanza era quizá el único contenido ideológico fuerte que encontramos en este discurso.

Una excepción la encontramos en el filósofo comunista italiano Antonio Gramsci (1891- 1937) que propuso una educación integral basada en las humanidades y no en la técnica, donde el niño

⁸ Alsina Calvés, J. (1997) *El Positivismo, ideología de la sociedad industrial*. *Hespérides*, nº12; (1998) *Ciencia, Tecnología y Sociedad ¿es posible una técnica sometida a valores?* *Hespérides*, nº 16/17.

⁹ Alsina Calvés, J. (1986) *Etología, ciencia actual*. Barcelona, Ed. Anthropos.



aprenda también sus deberes cívicos frente a sus derechos, en un marco de disciplina, autoridad y trabajo, y en un sistema de igualdad de oportunidades que potencie los méritos.

El punto de arranque para este nuevo discurso lo podemos situar en 1966, cuando Theodor Adorno pronunció una conferencia radiofónica en la que señalaba como principal objetivo educativo la consecución de mecanismos pedagógicos que impidieran que la guerra y el holocausto pudieran volver a repetirse. El problema, sin embargo, era que la posibilidad del holocausto era algo que estaba presente en la lógica de estas mismas fuerzas materiales y culturales que aparentemente la habían derrotado. Realidades como Vietnam, Sarajevo, Kosovo o Chechenia así lo demuestran.

A partir de aquí se inicia un discurso pedagógico y político, que algunos han definido como de nueva izquierda, que alimentará la revuelta estudiantil del Mayo del 68 francés y de procesos parecidos en las universidades americanas, y cuyo representante intelectual más significativo será Herbert Marcuse, filósofo alemán formado en la escuela de Frankfurt y emigrado posteriormente a Estados Unidos. La característica principal de este discurso es la constatación de la pérdida del protagonismo revolucionario de la clase obrera, que será sustituida por las minorías marginalizadas, entre las cuales jugarán un papel fundamental los estudiantes universitarios.

De esta manera la revolución se refugia en las aulas y se inicia una pedagogía de la rebelión y la contestación. Pero en este discurso ideológico y pedagógico subyace una contradicción constante entre la crítica y negación de la modernidad, por un lado, o una simple reformulación de la misma por otro. Muchos seguían pensando que una renovada administración de las cosas y, entre otras, de la educación, podía conseguir una armonía definitiva de bienestar material y moral. Así genocidios como el holocausto o la bomba atómica serían más el producto de una modernidad mal administrada que un síntoma de fracaso de la misma.

En el fondo persiste la esperanza de que cambios significativos en la educación produzcan cambios revolucionarios en la sociedad. A pesar de su radicalismo en la década de los setenta, el discurso de la nueva izquierda ha evolucionado hacia posiciones socialdemócratas, y en el terreno pedagógico asistimos al espectáculo de que algunos de sus argumentos, más o menos desnaturalizados, sirvan como retórica a reformas educativas de inequívoco cuño neoliberal, como es el caso de la reforma educativa española, especialmente en su variedad catalana. La imagen de Cohn-Bendit, antiguo líder de la revuelta estudiantil del Mayo francés, reconvertido en respetable miembro de la socialdemocracia alemana, aplaudiendo los bombardeos de la OTAN sobre Serbia como parte de una política global en defensa de los derechos humanos, es bastante significativa al respecto.

La crisis de la modernidad

Hay una amplia conciencia social de la crisis, pero tal como ha mostrado Kühn para los paradigmas científicos, estos no se abandonan hasta que aparece una alternativa y transitan por un periodo de máxima inseguridad y de explicaciones ad hoc. Algo parecido está ocurriendo con el paradigma social de la modernidad. La ideología de la modernidad se ha convertido en un discurso hueco, incapaz de dar respuesta a los problemas de la humanidad contemporánea. Por otra parte, los discursos posmodernos, que quieren aparecer como una alternativa, como el neoliberalismo, no son más que los últimos estertores de algo que agoniza.

En general un sistema entra en crisis cuando es incapaz de controlar y resolver sus propias



contradicciones y las perturbaciones que se producen en su entorno. Aguilar¹⁰ ha resumido estas contradicciones y perturbaciones de la siguiente manera:

- Nacionalismo emergente, especialmente en las sociedades que pertenecían al antiguo imperio comunista, que es fuente constante de focos de tensión y de guerras.
- Procesos de liberación del tercer mundo, especialmente en forma de fundamentalismo islámico.
- Corrientes migratorias
- Problemas ecológicos.
- Desequilibrios demográficos.
- Límites sanitarios, cuyo máximo exponente sería la aparición de pandemias como la SIDA, o el reciente COVID.
- Fenómenos de degeneración del tejido social, cuyos exponentes más manifiestos serían los fenómenos de corrupción, violencia irracional, criminalidad, y otros fenómenos asociados a las drogas.
- Desórdenes personales, que se manifiestan en un aumento exponencial de las neurosis, depresiones y las enfermedades mentales en general.
- Límite económico: imposibilidad de mantener los límites actuales de crecimiento y de prestaciones sociales que se dan en los países desarrollados, y mucho menos extenderlos al conjunto del planeta.
- Inestabilidad de los mercados provocada por la globalización, que es, por otra parte, elemento imprescindible para la culminación del ciclo del sistema.
- Paro.

Con respecto a la educación la crisis de la modernidad se manifiesta en una creciente desconfianza hacia la capacidad de las instituciones educativas para realizar las funciones que tradicionalmente han venido desarrollando, pero paradójicamente aparece, junto a esta desconfianza, un aumento desproporcionado de las tareas y atribuciones que la sociedad parece esperar de estas mismas instituciones educativas. Hay problemas de paro porque la formación profesional que reciben nuestros jóvenes es insuficiente; hay problemas de ocio juvenil porque las vacaciones escolares son demasiado largas y porque los centros no están abiertos los fines de semana; incrementan los accidentes de tráfico porque en las escuelas e institutos no se imparte educación vial, y así un largo etcétera.

En este ambiente emergen las recetas neoliberales aplicadas a la educación, que pretenden solucionar estos problemas mediante la aplicación fundamentalista de las leyes del mercado. Se pretende trasladar la educación al ámbito privado: los centros docentes deben incrementar sus servicios y la “calidad” de los mismos, y los “consumidores” elegirán que respondan mejor a sus expectativas e intereses. El alumno (y su familia) se convierten en “clientes”.

Las políticas neoliberales en educación quieren presentarse a sí mismas como posmodernas. Desde el punto de vista político se fundamentan en autores como Hayek o Fukuyama. Para el primero es socialista, y por tanto rechazable, cualquier mínimo intento de planificación o dirigismo estatal, por mínimo que sea, en el cuerpo social. El segundo teoriza sobre un supuesto Fin de la Historia, especie de utopía débil en la que se resolverán todos los problemas sociales y políticos de la modernidad de la mano del mercado como máximo regulador, y de su expresión política más genuina: la democracia formal capitalista.

¹⁰ Aguilar, J.A. (1993) Evidencia de contradicciones estructurales en el sistema social de la modernidad. *Hespérides* nº 1, Vol. 1, pp. 69-102.



Desde el punto de vista cognitivo los neoliberales apuestan por la postepistemología, como fracaso del consenso basado en la arquitectónica del cognitivismo moderno. Los proyectos de desregulación curricular, que acompañan a los proyectos pedagógicos neoliberales, dependen del paradigma postepistemológico porque en buena medida renuncian a una base universal del conocimiento: no hay fundamentos metafísicos a los que poder agarrarse y sobre las que poder imponer representaciones que no puedan cuestionarse.

Podría verse en la hegemonía del constructivismo en la psicología educacional que ha inspirado la Reforma Educativa en España, concretada en la LOGSE, (y otras parecidas en Hispanoamérica) uno de los principales síntomas de este cuestionamiento. Muestra su interés primordial por los procesos y las destrezas de aprendizaje desarrolladas según la realidad circundante y los intereses del niño, lo cual tiene como corolario la reducción a un segundo plano de los contenidos culturales. El vacío de todo referente metafísico respecto a lo que hay que enseñar se rellena mediante los mecanismos de oferta y demanda trasplantados a la escuela: los profesores deben competir para atraer al alumnado y los centros escolares deben también competir para atraer más matrícula.

Pero las recetas neoliberales no son una alternativa a la modernidad, sino su última expresión. Son el resultado lógico e histórico de la aplicación de un programa de transformaciones sociales que se inicia en la Ilustración, y que viene a cerrar el ciclo. En el terreno educativo las recetas neoliberales no son más que la adaptación de las instituciones docentes a las necesidades de la globalización económica, la precariedad laboral y el recorte de servicios públicos. Por otra parte, es muy ilustrativa la convergencia entre proyectos neoliberales y retórica socialdemócrata, al menos en lo que respecta a temas educativos: así por ejemplo fue bajo gobiernos laboristas cuando el Departamento de Educación y Ciencia británico fue sustituido por la Comisión de Servicios de Recursos Humanos. Algunos años después el ministro socialista español Miguel Boyer afirmaría la necesidad de suprimir la rigidez del sistema educativo a través de la presión competitiva de la enseñanza privada. En los noventa, el laborismo de la “Tercera Vía” de Tony Blair sigue insistiendo en llevar la gestión privada a la escuela pública.

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DE LA LEY MOYANO A LA LOMLOE

El 9 de septiembre de 1857, se publicaba la Ley de Instrucción Pública, elaborada por el ministro de Fomento Claudio Moyano, conocida popularmente como “ley Moyano”. Por primera vez los institutos de enseñanza media se separaban de las universidades, y se estructuraba un sistema educativo unificado. Entre otras cosas, obligaba a los institutos a tener un gabinete de Ciencias Naturales y un laboratorio¹¹.

La estructura global del sistema educativo español definido por esta ley iba a durar más de 100 años, atravesado diversos regímenes políticos que mantuvieron su estructura (monarquía, dictadura de Primo de Rivera, II República, Franquismo), aunque en su seno se sucedieron distintos planes de estudios. Así, por ejemplo, en el año 1938 y aún en plena guerra civil, Pedro Sainz Rodríguez, ministro del gobierno de Burgos, aprobó un nuevo plan de estudios, con una notable presencia de las humanidades. A este plan siguió el de 1953, que creaba el bachillerato

¹¹ Burguera, C. et al. (2022) Jaume Capell Bellmunt (1907-1965) biografía d'un botànic. *Llull*, vol. 45, n° 91, pp. 183-202.



laboral, embrión de la futura Formación Profesional, que se añadía al ya existente bachillerato de comercio. Todos estos cambios de lo que ahora llamaríamos el currículo mantenía intacta la estructura del sistema, y tenían muy claro que la finalidad de los centros educativos era la instrucción pública.

Llegamos a 1970, cuando se promulga la Ley General de Educación (LGE), obra del ministro de Franco Villar Palasí, que ya había realizado una previa declaración de intenciones políticas al publicar, el año anterior, el famoso Libro Blanco La Educación en España: bases para una política educativa¹². A pesar del contexto político en que se formula, los contenidos de esta ley podrían haberse elaborado en cualquier democracia liberal y parlamentaria de cualquier país europeo. Uno de los asesores de Villar Palasí, Diaz Hochleitner, principal cerebro del proyecto, aplicó muchas de las recetas educativas que había aprendido en sus contactos con la UNESCO.

La LGE introdujo la Educación General Básica, para todos los ciudadanos españoles, con carácter obligatorio hasta los 14 años. Los maestros fueron reconvertidos en profesores de EGB con diplomatura universitaria (carrera de tres años), y las antiguas Escuelas Normales (en las cuales se podía ingresar con el bachillerato elemental) en Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB.

Al finalizar la EGB el alumno tenía dos opciones: si había superado la etapa obligatoria con satisfacción, y recibido el correspondiente título de Graduado Escolar, podía iniciar los tres cursos del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), y a continuación el Curso de Orientación Universitaria (COU), que se impartía en los Institutos de Bachillerato y centros privados de secundaria. Otra opción era la Formación Profesional, que se impartía, en la esfera pública, en los institutos del mismo nombre, con un profesorado específico. Podían ingresar en ella alumnos con Graduado Escolar o con el simple certificado de escolarización (es decir, que no habían superado la EGB).

La LGE ya empezó a introducir elementos pedagogistas en la educación. En el año 1977, Genoveva Sastre y Montse Moreno fundaron, en el seno del Ayuntamiento de Barcelona, el IMIPAE (Institut Municipal de Psicologia aplicada a l'Educació), desde el cual empezaron a aplicarse las teorías constructivistas en la Enseñanza Primaria¹³. Por otra parte, hay que reconocer que la Formación Profesional fue el gran fracaso, pues el hecho de que para ingresar en la misma no se necesitara el Graduado Escolar la degradó académicamente y la convirtió en una especie de programa de garantía social.

Sin embargo, también hay que decir que la aplicación de la LGE coincidió con un ambicioso programa de construcción de centros públicos, y con una notable mejora de las condiciones de trabajo y prestigio social de los docentes. En el periodo que va desde la década de los setenta a los noventa, la enseñanza pública, especialmente el bachillerato, alcanza en España sus cotas más altas de calidad y prestigio social, con un alumnado interclasista. En los cinturones industriales de las grandes ciudades y en los barrios obreros, los institutos de BUP contribuyeron a la movilidad social, pues masificaron las universidades con hijos de trabajadores.

En el año 1982 el Partido Socialista Obrero Español ganaba las elecciones generales con mayoría absoluta. El gobierno de Felipe González empezó pronto a ocuparse del tema educativo. La primera ley promulgada fue la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que, entre otras cosas, institucionalizaba los conciertos con centros privados para que recibieran subvención

¹² Alsina Calvés, J. (1997) La Reforma Educativa: un modelo de cambio social diseñado. *Hespérides*, nº 15, pp. 379- 395.

¹³ Forns, M. (1994) El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología*, nº 63.



pública. El propio Felipe González, en una entrevista posterior concedida a la periodista Victoria Prego, se jactaba de que “cuando nosotros llegamos al poder, solo un 10% de los centros privados recibía subvención pública; cuando dejamos el poder, el 90% de los centros privados recibía subvención pública”. Es bueno recordar este dato, cuando ahora algunos van diciendo por ahí que los socialistas están en contra de los conciertos.

Después de ciertas reticencias, las patronales de la enseñanza privada se entusiasmaron con el proyecto. En realidad, y ahora se empieza a ver, el concierto no es más que una forma de control para impedir que desde algún centro privado se desarrolle un proyecto pedagógico alternativo al Pensamiento Único.

En el año 1985 se inicia un proceso de experimentación, “debates” y estudios que culminaran con la promulgación, en 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que se aprobó con el apoyo del PNV y de CiU (la coalición nacional-socialista), y con el aplauso de los sindicatos UGT y CCOO, cuyas únicas condiciones fueron que los maestros pudieran dar clase en secundaria y que desapareciera el cuerpo de catedráticos. Esta fue la auténtica Reforma Educativa.

Sostenemos que los sistemas educativos están determinados por el medio político envolvente. No se puede entender esta Reforma Educativa solamente en el plano pedagógico y académico, sino que responde a objetivos muy ambiciosos determinados por imperativos políticos y económicos de magnitud internacional. España iba a entrar en el Comunidad Europea (ahora UE) y en la OTAN, y la sociedad española tenía que cambiar para adaptarse a los cambios (a peor) que esto iba a significar. España estaba destinada a ser una nación semiperiférica en el ordenamiento mundial, lo cual significaba no tener industria pesada (desmantelada por el PSOE) y una economía basada principalmente en el sector servicios, lo cual significaba un mercado laboral precario y de poca calidad. No olvidemos que fue también el gobierno de Felipe González el que legalizó las empresas de trabajo temporal.

En el preámbulo de la LOGSE dice muy claro que “Nuestro propio pasado está repleto de cambios (educativos) que fueron concebidos con la mejor intención, que contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, pero que nunca pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían modificar”.

Esta realidad que se pretende modificar es, precisamente, el objeto inmediato de la acción educativa: el estudiante. Y se pretende modificarlo para adaptarlo a una economía de mercado totalitaria (en el sentido de que invade áreas de la acción humana tradicionalmente ajenas a lo económico) y un mercado laboral precario y de baja calidad¹⁴.

La LOGSE significó, entre otras cosas, la exportación neocolonialista del modelo de escuela comprensiva anglosajona, no solamente a España, sino a muchos países de Hispanoamérica. John Williamson acuñó la expresión “Consenso de Washington”¹⁵ para referirse al programa de reformas institucionales realizadas en estos países, con reformas educativas parecidas a la española, y en las cuales colaboraron algunos de los ideólogos de la LOGSE, como César Coll.

La filosofía básica de esta escuela comprensiva es la integración de “todos” los alumnos en un mismo tipo de escuela y con un mismo currículo, con una lamentable y malintencionada confusión

14 Daró, A. (1995) Cap on va la LOGSE? *Revista de Girona*, nº 168

15 Gentili, P. (1997) El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, nº 29.



entre la “igualdad” entendida como igualdad de derechos e igualdad de situaciones. Hay que señalar, en este sentido, que Inglaterra fue pionera en estas “integraciones”: el año 1974, la llamada *Comisión Warnok*, compuesta por un equipo de 26 “expertos” en pedagogía, sociología, psicología y medicina, aconsejó y consiguió la desaparición de las Escuelas Especiales para alumnos discapacitados y su integración en la red escolar normal. La comisión estaba presidida por H.M. Warnok, a propuesta de la Sra. Margaret Thatcher, por aquel entonces Secretaria de Estado de Educación y Ciencia.

En España estas políticas se implementaron con un gobierno socialdemócrata, y con el apoyo de las grandes centrales sindicales, lo cual no era obstáculo para que siguieran, con obediencia ovejuna, todas las consignas económicas emanadas del FMI, pero muy útil, desde el punto propagandístico, para situar en la “caverna” cualquier posicionamiento crítico.

La LOGSE provocó un tremendo vaciado de contenidos docentes, con una ESO en la que imperaba el paidocentrismo, el terror al esfuerzo, y el rechazo a todo lo que sonara a “académico”. A la ESO, de cuatro cursos, seguía un Bachillerato de solamente dos años, periodo totalmente insuficiente para preparar a los alumnos para estudios posteriores, fueran universitarios o de módulos profesionales de grado superior. En el fondo latía la idea romántica y roussoniana de la bondad natural del ser humano, del culto a lo “espontáneo” y “natural” y, en consecuencia, el rechazo absoluto a todo lo que significara autoridad, jerarquía e imposición.

No vamos a ocuparnos de la serie de leyes que siguen a la LOGSE (la no nata Ley de la Calidad, la LOE y la LOMCE), pues no son más que pequeños retoques, que no cambian en absoluto el modelo. Iremos directamente a la LOMLOE, que es una nueva vuelta de tuerca a la educación en España, y a través de la cual se introducen elementos nuevos, que hacen que el sistema involuciones a peor.

La LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020 se publicó en el BOE el 29 de diciembre de 2020. Derogaba la llamada LOMCE (o ley Wert) y modificaba parcialmente la LOE (de Zapatero) o Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. La ley se ha llamado también Ley Celaá por su promotora, la ministra de Educación Isabel Celaá, señora que se declara católica, y cuyas hijas han estudiado en un centro religioso de los que separan a los alumnos por sexos (consejos doy que para mí no quiero).

Si las leyes posteriores a la LOGSE han sido “más de lo mismo”, aquí nos encontramos con elementos nuevos. Si hasta el momento el objetivo había sido vaciar la enseñanza de contenidos y convertir al profesorado en un híbrido de animador del tiempo libre y de funcionario de prisiones, aquí observamos un cambio cualitativo. El vacío se llena con propaganda y adoctrinamiento. Al profesorado se le exige un auténtico compromiso ideológico y al alumno hay que convertirlo en activista.

En el preámbulo se dice, ya sin ningún tapujo que “La Ley adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la **diversidad afectivo sexual**, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista”.

Y más adelante añade “Reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con la establecido en la **Agenda 2030**. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la **ciudadanía mundial** ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria [...] incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión

internacional y la **educación intercultural**, así como la educación para la **transición ecológica**, sin descuidar la acción local, imprescindible para abordar la **emergencia climática**".

Más adelante asegura que "La ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, **multilingüe y cosmopolita**". En la Educación Primaria nos dice que "se trabajarán la educación para el consumo responsable y el **desarrollo sostenible**, la educación para la salud, **incluida la afectivo-sexual**. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar básico de la democracia".

El adoctrinamiento y la exigencia de la adhesión ideológico se refleja en el diseño de las oposiciones para ingresar en los cuerpos docentes. En la medida que se rebajan las exigencias de conocimientos se incrementan los ítems ideológicos. Así vemos que se exigen programaciones con "perspectiva de género", y se remite continuamente a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo sostenible como si se trataran de textos sagrados.

La LOMLOE no afecta al esqueleto del sistema educativo: sigue existiendo la ESO de cuatro años, pero se la integra, juntamente con la Primaria, en la llamada Educación Básica. Sigue existiendo un Bachillerato de dos años, pero con una importante reforma de los exámenes de Selectividad, en los cuales ya no se tendrán en cuenta las faltas de ortografía, donde se "darán pistas a los alumnos", y de los que nos dicen que van a ser "creativos".

La evaluación de los alumnos se va a realizar de forma "global" y teniendo en cuenta su "madurez". Por "madurez" hay que entender el haber internalizado todos los mantras del pensamiento globalista. Se podrá promocionar con materias pendientes, e incluso se podrá obtener el título de Bachillerato en estas condiciones.

La neutralización del profesorado es tal que no se ha producido prácticamente ningún tipo de respuesta a semejantes dislates, salvo entre núcleos muy reducidos de algún sindicato profesional. Algunos sectores no solamente aplauden, sino que aún les parece poco.

NUESTRA ALTERNATIVA

Partimos de la base de que los sistemas educativos están determinados por el medio sociopolítico envolvente y por una determinada figura del ser humano. No se puede plantear una alternativa educativa al margen de este medio. Por eso desde Desperta trabajamos en el terreno metapolítico para cambiar este marco, para cambiar las ideas hegemónicas.

A pesar de ello, vamos a exponer una serie de puntos clave donde resumiremos nuestro concepto de la Educación.

- La misión de las instituciones escolares es, básicamente, la instrucción. Los demás aspectos de la transmisión educativa deben realizarse en las estructuras de acogida.
- Reactualizar los valores clásicos de la Cultura Europea. La tradición clásica, la herencia cultural del catolicismo y las ciencias desde un punto de vista no positivista deben ser los ejes fundamentales de la transmisión.
- Protagonismo de la enseñanza pública como eje del sistema y como factor fundamental de

movilidad social. En lugar de subvenciones a los centros privados, que no son más que un instrumento de control, ayudas directas a las familias (cheque escolar).

- Recuperar el papel de la familia. Aunque el protagonismo estatal en la administración de la enseñanza sea incontestable, la educación es una función social que supera, con mucho, el marco administrativo del estado. El papel de la familia como estructura de acogida es imprescindible, sobre todo en los primeros estadios de socialización.
- La educación debe formar ciudadanos, no consumidores. Ciudadanos que conozcan sus derechos, pero también sus deberes, que sean responsables y cumplan las normas comunitarias.
- Recuperar el valor de la voluntad, del esfuerzo y del sacrificio.

Recuperar la autoridad y el prestigio social del profesorado.

- Apostar por la igualdad de oportunidades. Nadie debe ver limitadas sus posibilidades por motivos económicos. Igualdad en la línea de salida, no en la de llegada. La selección es un imperativo consustancial en la función educativa.

Barcelona, 21 de marzo de 2023.

DOSSIER EDUCACIÓN



Este DOSSIER ha sido efectuado por un equipo de trabajo y estudio de *DESPERTA/Red sociocultural* y puede ser citado y/o reproducido totalmente tan sólo con mención expresa de sus autores, o parcialmente tan sólo tras la aprobación expresa de las citas por parte de los mismos.