

SELECCIÓN DE TEXTOS PARA PROVOCAR UN DEBATE SOBRE LO QUE NOS ESTÁ PASANDO...

NOTA:

Los textos que aquí se presentan pretenden facilitar y ante todo provocar un debate acerca del tema "**El sistema educativo ante la coyuntura actual: tendencias, amenazas, resistencias**". Para su organización se ha seguido al guión temático de trabajo propuesto para el desarrollo de las sesiones.

Por la selección: Javier Gurpegui y Juan Mainer (miembros de Fedicaria)

I. La educación en el punto de mira del mercado y del Estado capitalista.

Texto 1.

UNA INICIATIVA PIONERA Y ESTRATÉGICA: MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN DE MASAS..., LA EDUCACIÓN PARA EL MERCADO GLOBAL.

“Más del 50% de nuestros jóvenes abandonan los estudios sin los conocimientos o la preparación básica que necesitan para obtener y conservar un buen empleo. A menos de que todos trabajemos para cambiar esta situación, estos jóvenes y sus empleadores tendrán que pagar un precio muy alto. La deficiencia en destrezas conlleva a sueldos bajos y reduce ganancias. A la larga, esto reducirá severamente la calidad de vida a la que todos aspiramos.

La Comisión se comunicó durante un año con empresarios, empleadores públicos, directores de personal, sindicalistas (...) Hemos conversado con ellos (...) El mensaje que nos dieron fue el mismo a través de todo el país y en toda clase de empleo: (...) el nuevo trabajador debe ser innovador, saber resolver problemas responsablemente y tener la capacidad y actitud necesaria para ayudar a los empresarios a mejorar sus empresas. (...)

Estamos convencidos de que si a los estudiantes se les enseña el conocimiento práctico en el contexto de problemas realistas, los encontrarán más atentos e interesados (...) Los empresarios nunca les han dicho claramente a los educadores qué es lo que los estudiantes necesitan saber y qué necesitan poder hacer para tener éxito. Estos requisitos son los que vemos en la Comisión SCANS.

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO REQUERIDO EN EL LUGAR DE TRABAJO

El conocimiento práctico que fue identificado por SCANS consiste en cinco competencias prácticas y tres áreas de conocimiento fundamental; las cuales incluyeron destrezas básicas y las cualidades personales que se requieren para la realización sólida del trabajo. Estas son:

COMPETENCIAS. Los trabajadores eficientes pueden utilizar de una manera productiva:

*Recursos: distribución del tiempo, dinero, materiales, espacio, personal

*Destrezas interpersonales. Trabajo en equipo, enseñanza a otros, servicio a clientes, liderazgo, negociación, trato intercultural afectivo.

*Información. Adquisición y evaluación de datos, organización y mantenimiento de los archivos, interpretación y comunicación, uso de computadores para proceso de datos.

*Sistemas. Comprensión de sistemas sociales, tecnológicos y organizacionales, control y corrección de tareas, mejoramiento de sistemas.

*Tecnología. Selección de equipo e instrumentos, aplicación de tecnología a tareas específicas y resolución de problemas técnicos.

COMPETENCIAS FUNDAMENTALES. La competencia requiere:

*Capacidades básicas. Lectura, redacción, aritmética y matemática, expresión y capacidad de escuchar.

*Aptitudes analíticas. Pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, usar la imaginación, saber aprender y razonar.

*Cualidades personales. Responsabilidad individual, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad.”

(Departamento de Trabajo de los EEUU (1992): *Lo que el trabajo requiere de las Escuelas. Informe de la Comisión SCANS —Secretaría sobre la Realización de las Destrezas Necesarias— para América 2000 (What work requires of Schools. A SCANS —Secretary’s Comisión on Achieving Necessary Skills— report for America 2000).* Texto localizable en la base de datos ERIC).

Texto 2.

UNA CRÍTICA TEMPRANA Y ACERTADA DE UN SOCIÓLOGO CRÍTICO NORTEAMERICANO

“Ser mínimamente competente implica aptitud para gestionar eficazmente la propia vida (...) es el individuo atomizado quien ha de adaptarse a una realidad sustancialmente inmutable e incontrovertible (...) un individualismo pragmático y utilitarista es más significativo que cualquier intento de comprender críticamente la cultura compartida; en lugar de esto, el currículo intenta facilitar la adaptación del individuo a los peligros y corrientes de una realidad turbulenta (...) la perspectiva de las destrezas básicas o de las competencias mínimas refleja en el fondo una concepción del mundo individualista en la que el esfuerzo y la actitud personales, no el cambio estructural, se convierten en los únicos medios para enfrentarse a la dura realidad actual”.

(Extraído de S. Shapiro, Educación y democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo”, *Revista de Educación*, 291, pp., 33-54, 1990).

Texto 3.

UNA REUNIÓN EN LA “CUMBRE”

“En septiembre de 1995, bajo la égida de la Fundación Gorbachov, quinientos políticos líderes económicos y científicos de primer orden que se consideraban a sí mismos la elite mundial (entre ellos el viejo Bush, Thatcher, Óscar Arias, Vlacav Havel, Rigoberta Menchú, Bill Gates, Ted Turner), se reunieron en el Hotel Fairmont de San Francisco (USA) para contrastar sus puntos de vista acerca del destino de la nueva civilización (se trataba de la primera reunión del State of de the World Forum). (...)”

La Asamblea comenzó reconociendo como una evidencia que no merecía discusión que en el próximo siglo, dos décimas partes de la población activa serían suficientes para mantener la actividad de la economía mundial (...) ¿cómo podría la elite mundial mantener la gobernabilidad del ochenta por ciento de la humanidad sobrante, cuya inutilidad había sido programada por la lógica liberal?

Tras el debate, la solución que acabó imponiéndose como la más razonable fue la propuesta por Zbigniew Brzezinski (demócrata, miembro de la Trilateral y del Bilderberg Group y consejero de Carter) con el nombre de *tittytainment* (literalmente “entetanimiento”, de teta y entretenimiento, en alusión al efecto adormecedor y letárgico que la teta materna ejerce en el bebé). Con esta palabra-baúl se trataba simplemente de definir un cóctel de entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permitiera mantener de buen humor a la población frustrada del planeta. Este análisis, cínico y despreciativo, tiene la evidente ventaja de definir, con la claridad deseable, el pliego de condiciones que las elites mundiales asignan a la escuela del siglo XXI. Partiendo de este análisis, se puede deducir, con mínimo margen de error, las formas a priori de toda reforma destinada a reconfigurar el aparato educativo según los únicos intereses políticos y financieros del Capital.”

(Algunas de las líneas maestras por las que discurrirá ese aparato educativo del siglo XXI. Se da por sentado la existencia de una segmentación vertical de los centros de enseñanza en tres “niveles”, inspirada en la idea de la “sociedad 20/80”):

“Es obvio que un sistema de estas características deberá conservar un sector de excelencia, destinado a formar elites científicas, técnicas y de gestión al más alto nivel (...) con condiciones de acceso muy selectivas, tendrán que seguir transmitiendo de forma rigurosa no sólo saberes sofisticados y creativos, sino también el máximo de cultura y espíritu crítico sin el que la adquisición y el dominio de dichos saberes carece de sentido y de utilidad verdadera (...)

En cuanto a las competencias técnicas medias (...) se trata de saberes desechables, tan desechables como los humanos que las detentan provisionalmente, en la medida en que, al basarse en competencias rutinarias y estar adaptadas a un contexto tecnológico preciso, dejan de ser operativas en cuanto se supera dicho contexto. Un saber utilitario y algorítmico (...) un saber que en condiciones extremas puede aprenderse solo (...) Generalizando, en el caso de las competencias intermedias (...) la clase dominante podrá matar dos pájaros de un tiro. Por un lado, las grandes compañías (Philips, Siemens, Ericsson, etc.) estarán destinadas a vender sus productos en el mercado de la formación continua gobernado por las leyes de la oferta y la demanda. Por otro, decenas de miles de profesores (...) se transformarán en algo completamente inútil y podrán así ser despedidos, lo que permitirá a los Estados invertir la masa salarial ahorrada en operaciones más rentables para las grandes compañías internacionales.

Quedan los más numerosos, los que el sistema destina a ser desempleados (o empleados de forma precaria y flexible) (...) Es ahí donde el *tittytainment* deberá encontrar su campo de acción. (...) Es en esta escuela para la mayoría donde deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles. No obstante, no se trata de una tarea fácil (...) los profesores tradicionales no han recibido una formación adecuada al respecto. La escuela de la ignorancia requerirá reeducar a los profesores, es decir, obligarles a trabajar de forma distinta, bajo el despotismo ilustrado de un ejército potente y bien organizado de expertos en ciencias de la educación. La labor fundamental de esos expertos será definir e imponer las condiciones pedagógicas y materiales de lo que Débord llamaba la disolución de la lógica o, en otras palabras, la pérdida de la posibilidad de reconocer instantáneamente lo que es importante y lo que es accesorio o está fuera de lugar (...) un alumno adiestrado de esta forma se encontrará desde el principio, al servicio del orden establecido, aunque su intención haya podido ser absolutamente contraria a este resultado. En esencia conocerá el lenguaje del espectáculo, ya que es el único que le será familiar: el lenguaje con el que le habrán enseñado a hablar. (...)

Los objetivos asignados a lo que quede de la escuela pública supondrán una doble transformación decisiva a más o menos largo plazo:

*Por un lado, habrá una transformación de los profesores, que deberán abandonar su status actual de sujetos a los que se les supone un saber, para formar parte de los animadores de diferentes “actividades de valores o transversales”, de “salidas pedagógicas” o de “foros” de discusión (concebidos según el modelo de los programas de debate televisivos) (...) también serán animadores encargados de distintas tareas materiales o de refuerzo psicológico.

*Por otro, la escuela se convertirá en un espacio de vida democrático y alegre, a un tiempo guardería ciudadana –en la que caben todo tipo de celebraciones y conmemoraciones, desde el aniversario de la abolición de la esclavitud, hasta el nacimiento de Víctor Hugo, o la celebración de Halloween– (...) y un lugar abierto tanto a todos los representantes de la ciudad (desde militantes de asociaciones, militares jubilados, empresarios, malabaristas o faquires) como a todas las mercancías tecnológicas o culturales que las grandes marcas, convertidas en colaboradoras explícitas del *acto educativo*, juzguen adecuado vender. En ese contexto, posiblemente, también surgirá la idea de colocar en la entrada de ese gran parque de atracciones escolares, algunos dispositivos electrónicos muy sencillos para detectar la eventual presencia de objetos metálicos.”

(Extraído, con anotaciones de los autores de esta antología, del libro de Jean-Claude Michea, *La escuela de la ignorancia*, Barcelona, Acuarela, 2002).

Texto 4.

EN EUROPA TAMBIÉN...

“En 1989, el grupo de presión patronal de la Mesa Redonda de los Industriales Europeos (en inglés: ERT, *European Round Table*) publica su primer informe sobre la enseñanza, proclamando que “la educación y la formación son (...) inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa”. A partir de este momento, “el desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas”.

A lo largo de los años 90, otros informes seguirán precisando las “recomendaciones” patronales en cuanto a <la manera de adaptar globalmente los sistemas de educación y formación permanente a los desafíos económicos y sociales>. Las líneas directrices de esos informes serán retomadas en los análisis de la OCDE, los Libros Blancos de la Comisión Europea y diversas publicaciones gubernamentales o patronales locales. ¿Qué dicen todos estos textos? Esencialmente, que para adaptar mejor la enseñanza a las exigencias actuales de la economía, hay que acabar con las pesadas estructuras educativas heredadas de la era de la masificación, con sus currícula inmutables y uniformes. En su lugar, lo que se necesita son redes flexibles de “iniciativas educativas”, “centros de formación” diversificados y diferenciados, instituciones adaptables, ágiles y en situación de fuerte competencia entre sí.

Por la doble acción de los cambios tecnológicos y de la crisis, es decir, de luchas competitivas acerbadas, la vida industrial empieza a estar marcada por una increíble inestabilidad, un ritmo de cambio desenfrenado. La obsolescencia rápida de los saberes enseñados por la escuela conduce a los responsables a sugerir que el sistema de enseñanza se conforme con aportar a los jóvenes las mínimas competencias (cálculo, lectura, utilización de una interfaz informática) que les permitan adaptarse fácilmente a los cambios de puestos y de entorno de trabajo. En cuanto al resto, la escuela debe inculcarles sobre todo el “saber estar”, los comportamientos que harán de ellos trabajadores disciplinados y ciudadanos respetuosos con las instituciones existentes. Deberán ser adaptables y autónomos, capaces de reciclarse por sí mismos, asumiendo personalmente los gastos (lo que se llama de manera hipócrita “aprender a lo largo de toda la vida”). Serán igualmente “flexibles” en el terreno de las relaciones sociales: fieles a su empresa y dispuestos a adaptar sus horarios de trabajo a las exigencias de la producción.

Todo esto cuenta mucho más que los conocimientos generales —de historia, de ciencias o de literatura, por ejemplo— que la escuela aportaba tradicionalmente a los jóvenes. Ahora se trata, como lo recomienda en 1997 el Consejo Europeo, reunido en Amsterdam, <de conceder prioridad al desarrollo de las competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral>. En nombre de “la reducción de los programas” y por una especie de hábil desviación del discurso pedagógico anti-elitista, la escuela se ve abocada a abandonar su misión central de enseñanza, en beneficio de la formación y de una cierta concepción de la educación. Los conocimientos dejan paso a las competencias y a la ciudadanía. Al mismo tiempo, el concepto difuso de “empleabilidad” sustituye a la antigua noción de cualificación y, de paso, se abandona todo lo que esta implicaba en cuanto a reglamentación y protección social.

En ciertos oficios, una formación técnica punta sigue siendo evidentemente necesaria. Pero ya que la escuela es incapaz de seguir esta evolución tecnológica, se promoverá, donde sea posible, una formación profesional en las empresas, por ejemplo, según el modelo alemán de enseñanza en “alternancia”.

Paralelamente, en el terreno de las estructuras, se promueve que los propios centros escolares se vuelvan más flexibles, con el fin de adaptarse más fácilmente (por medio de la autonomía) y más rápidamente (por la presión de la competencia) a los rápidos cambios del mercado laboral. Por esta razón, como señala Claude Allègre, <el centralismo es cosa del pasado>. Cuando habla de <modernizar el aparato educativo>, el entonces ministro francés quiere decir, en primer lugar, flexibilizar su organización, y en segundo lugar, reducir y desregularizar sus contenidos. El informe del año 1998 de la OCDE concluye con una asombrosa claridad: <La globalización —económica, política y cultural— vuelve obsoleta la institución implantada localmente y anclada en una cultura determinada a la que llamamos la escuela y a su vez, al docente>.” (Extraído de Nico Hirtt, *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*, Minor Network, Pozuelo de Alarcón, 2003).

Texto 5.

LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA DE MASAS EN LA ERA DEL CAPITALISMO GLOBAL (ordenadas de mayor a menor importancia)

- *Función de guardia y custodia de la infancia y la juventud
- *Función de socialización: el aprendizaje de roles, normas y relaciones de poder. Inculcación del ethos-habitus del sujeto-consumidor.
- *Función de clasificación y selección.
- *Función de transmisión de un tipo de cultura.

(Esquema elaborado por Juan Mainer)

Texto 6.

NEOLIBERALISMO Y NEOCONSERVADURISMO. CONTEXTO GENERAL Y RASGOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA ENTRE 1992 Y 2010

“La educación de masas en España ha estado marcada durante los últimos veinte años por políticas neoliberales y neoconservadoras, impulsadas por gobiernos social-liberales (PSOE-PP, centrales y autonómicos) a lo largo de las cuatro últimas legislaturas, **1992-2010**.”

Factores influyentes y consecuencias:

- *Desaparición de los países comunistas
- *Debilitamiento de los Estados frente a los procesos de globalización financiera.
- *Crisis de los Estados de bienestar y de la idea de lo “público”.
- *Políticas fiscales que favorecen abiertamente a las rentas del capital y con altísimo grado de fraude fiscal no controlado.
- *Acción de los medios de comunicación y de las empresas dedicadas a la producción simbólica (bienes culturales) crecientemente monopolizados.
- *Desmovilización social e incorporación creciente de las masas a formas de consumo masivo y capitalismo “popular”.

Caracterización y tendencia de las políticas educativas:

NEOLIBERALISMO	NEOCONSERVADURISMO
1.Educación: de derecho constitucional a servicio público. 2.Procesos de privatización y mercantilización de la escuela pública.	1.La desregulación en lo económico viene acompañado de un fuerte control en el campo simbólico. 2.Tendencia a la uniformización extrema en

<p>3. Recortes de las políticas sociales educativas que han afectado gravísimamente a los más desfavorecidos.</p> <p>4. Privatización estructural, manifestada en:</p> <ul style="list-style-type: none"> + Descenso de la inversión pública en educación: de 5,5% del PIB en 1995, a 4,9% en 2002 y 4'5% en 2009; se prevé menor para 2011. + Incremento imparable de los conciertos educativos. + Introducción en la gestión de los Centros de criterios de empresa privada: déficit democrático alarmante. + Abandono creciente de políticas de comprensividad. + Fomento de políticas de libre elección de Centros. + Triunfo en la escuela de ideologías de éxito, competitividad, individualismo posesivo y consumidor, infantilización... 	<p>los planes de estudio merced a las imposiciones del mercado, monopolista, de los libros de texto.</p> <p>3. Control mediante los informes de evaluación externa: PISA, PAU, Evaluaciones al final de Etapas educativas, Evaluaciones diagnósticas..., con la principal finalidad de ofrecer los resultados a la opinión pública.</p> <p>4. Control y mercantilización de la innovación educativa y de la renovación pedagógica (la renovación se “impone” mediante proyectos institucionales o privados financiados por las propias instituciones —Comunidades de Aprendizaje, Atlántida...—).</p> <p>5. Reforzamiento de las funciones técnico-burocráticas de control de las autoridades académicas y de los cuerpos de control intermedios (Inspección, Asesores de todo tipo, etc.)</p>
--	--

(Elaborado por Juan Mainer a partir de Antonio Viñao “El concepto neoliberal de calidad de enseñanza. Su aplicación en España (1996-1999)”. *Tempora*, 4, pp. 63-87, 2001).

Texto 7.

UN FUTURO YA (CASI) PRESENTE: LA JERARQUIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, LA NUEVA “RED” ESCOLAR.

	Función asistencial	Propedéutica malos resultados	Propedéutica buenos resultados	Formación elites
Centros públicos	Algunos	Muchos	Algunos	Ninguno
Privada concert.	Algunos	Algunos	Muchos	Algunos
Privada	Ninguno	Ninguno	Algunos	Muchos

(Cuadro elaborado por José María Rozada para la ponencia “Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado”, en *Conciencia Social*, nº 6, pp. 15-57, 2002).

II. Tendencias y amenazas: privatización, mercantilización y tecnoburocratización.

a) NUEVO CURRÍCULUM Y NUEVAS FUNCIONES

Texto 8.

LA PRIVATIZACIÓN COMO TENDENCIA, ESTRATEGIA Y COMO COARTADA.

“El abandono de objetivos cognoscitivos en beneficio de las competencias únicamente ligadas a la empleabilidad, priva sobre todo a los chicos y chicas de origen popular del acceso a saberes generales que proporcionan la fuerza necesaria para entender el mundo y, por lo tanto, para transformarlo. La adecuación escuela-empresa significa más selección y abre un abismo entre las distintas ramas de la enseñanza.

Pero esto no ha de ser obstáculo: se pueden abandonar ahora ciertos discursos engañosos sobre la Escuela democrática; esos discursos que habían acompañado a la

masificación durante más de treinta años. Por la simple razón de que ya no es necesario masificar como se había hecho hasta ahora. La situación del mercado laboral ha cambiado completamente. Por una parte, Europa tiene una tasa de paro oficial que no tiene casi ninguna posibilidad de reducirse de forma rápida y duradera por debajo del 10% (la tasa real, sin las falsificaciones estadísticas, es del doble y más). Por otra parte, la crisis y la desregulación del trabajo han generado multitud de trabajos, de empleos precarios que en absoluto necesitan ni una alta cualificación ni un nivel de saberes generales muy elevado. En Estados Unidos, el informe FAST II sobre el empleo ha mostrado que a la cabeza de las profesiones con mayor nivel de crecimiento se encuentran el personal de limpieza, los cuidadores, los vendedores, los cajeros y los camareros. El único trabajo relacionado con lo tecnológico, el de mecánico, aparece en vigésima y última posición.

Esta es la razón por la que un mínimo de competencias básicas son suficientes para un gran número de jóvenes. Tras treinta años de elevación general de los niveles de formación requeridos por el mercado laboral, el mundo industrializado ha entrado en una era de estiramiento de esos niveles. Es cierto que se piden ingenieros y técnicos con cualificaciones cada vez más altas y más especializados, pero al mismo tiempo, se explota una masa cada vez mayor de mano de obra “para todo”: lo bastante competente y flexible para que sea productiva, y lo bastante numerosa y privada de educación para que sea poco exigente.

Adecuación escuela-empresa, mayor jerarquización, mercantilización. Esta triple estrategia se ve a menudo acompañada por una política de austeridad presupuestaria. La presión constante sobre el empleo contribuye a estimular la competencia entre centros, entre redes y, por lo tanto, a su adaptación a las exigencias del mercado. La falta de recursos económicos empuja a los centros escolares a recurrir a sponsors externos. Los bajos presupuestos fomentan la sustitución del profesorado por ordenadores y programas didácticos. La exigencia de racionalización conduce a abandonar las asignaturas “menos importantes”, es decir, aquellas que no corresponden directamente a las demandas del mercado (entiéndase: la patronal), lo cual a menudo es espontáneamente asumido por las familias. El “coste excesivo del fracaso escolar” fomenta medidas diversas —tales como la prohibición administrativa de repetir curso o por el contrario, políticas de orientación más estrictas—, pero tendentes en todo caso a reforzar la selección social. La bajada de la calidad de la enseñanza, consecuencia de la defianciación, lleva a las familias a buscar para sus hijos e hijas formas alternativas de enseñanza: escuelas privadas, pero también Cd-Rom lúdico-culturales, libros, programas didácticos, clases a distancia por Internet. En resumen, todo conduce hacia la privatización de la enseñanza. La austeridad presupuestaria se convierte en coartada de una política que abandona abiertamente el derecho a una educación de alto nivel para todos y todas y que entrega al Capital para que este pueda sacar un doble provecho: la venta lucrativa del saber y el control directo de los conocimientos, competencias y comportamientos inculcados a los futuros trabajadores y consumidores.”

(Extraído de Nico Hirtt, *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*, Minor Network, Pozuelo de Alarcón, 2003).

Texto 9

PRIVATIZAR ES EMPOBRECER

“Si se les disminuyen los gastos de funcionamiento a las escuelas y universidades, hay que procurar que no se disminuya la cantidad de servicio, aun a riesgo de que la calidad baje (...) Las familias reaccionarán violentamente si no se

matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza y la escuela puede progresiva y puntualmente obtener una contribución económica de las familias o suprimir alguna actividad. Esto se hace primero en una escuela, luego en otra... pero no en la de al lado, de tal manera que se evita el descontento generalizado de la población”. (Extraído de Christian Morrison, Centro de Desarrollo de la OCDE, en “La faisabilité politique de l’ajustement”, publicado en el número 13 de *Cuaderno de política económica*, citado en Nico Hirtt, “Los tres ejes de la mercantilización escolar”, 2001).

Texto 10

PRIVATIZACIÓN – PSICOLOGIZACIÓN – MEDICALIZACIÓN. TRES CARAS DE UNA MISMA MERCANCIA AVERIADA

“En la situación presente el progresivo desplazamiento de la educación hacia los espacios de la vida privada, del ocio y del consumo, tiende a desdibujar el tradicional sentido de las escuelas como espacio desprivatizado. Ahora, el sistema escolar impelido a cumplir una misión de inculcar una subjetividad consumista a la medida del individuo (educación personalizada como las ofertas de las secciones de los grandes almacenes), se llena de señas de lo privado (intromisión de lo personal y lo familiar, de lo psicológico), quedando lo público como eco evocador de algo que fue o pretendió ser. Tal situación, incluso, no es compatible, todo lo contrario, con un cierto resurgimiento de un discurso desescolarizador como el protagonizado, sobre todo en EEUU, por el movimiento de la escuela en casa. La reprivatización del espacio público concuerda con el doblamiento urbano segmentado socialmente en la ciudad difusa de nuestro tiempo y con el regreso al hogar familiar. Esta privatización de lo público que ineluctablemente se acompaña de la agobiante presencia del examen (en su doble acepción, escolar y psicomédica) como técnica de clasificación de los sujetos y como extracción del alma infantil, conduce sin remedio al pantanoso imperio del niño-problema. Con la voluntariosa colaboración del saber psicopedagógico, al final los problemas siempre acaban situándose en fulano o mengana, en mi niño o en mi niña, de modo que padres y madres consumen como consumidores vicarios (clientes), en tanto que tutores del producto educativo encarnado en su prole, asegurando o reclamando, en su caso, los derechos propios del cliente o usuario”.

(Extraído de Raimundo Cuesta, *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, p. 251, 2005).

b) GESTIÓN EMPRESARIAL DE LOS CENTROS

Texto 11.

LA GESTIÓN EMPRESARIAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. LOS NUEVOS DIRECTORES

(Ideas extraídas del borrador del *Decreto de direcciones de centros educativos* para Cataluña).

“Se consolidará el reconocimiento de los directores de centros como “autoridad pública”, a través de una serie de competencias que configuran un nuevo perfil profesional.

Al final de cada cuatro años de trabajo como director, se evaluará la consecución de los objetivos establecidos en su proyecto. Si la evaluación es positiva, cobrará un nuevo suplemento, que podría incrementarse a medida que se acumulen mandatos que reciban esta valoración. Así rendirá cuentas a la sociedad del cumplimiento de su función.

Se incrementarán las funciones del director como jefe de personal, favoreciendo su intervención en tres nuevas figuras del profesorado. En primer lugar, los docentes que ocupen los puestos docentes para los que se necesita un requisito adicional, que se convocarán públicamente y se resolverán por concursos de méritos. En segundo lugar, los puestos que requieren una habilidad singular, que precisarán además de la entrevista de una comisión, en la que participa el director. En tercer lugar, el profesorado que ocupen los “puestos de trabajo claves” para el desarrollo del proyecto educativo del centro, que serán de libre designación a propuesta de la dirección del centro. Todos estos puestos serán propuestos por el director.

El director además asignará al profesorado jornadas especiales de trabajo, con más presencia en el centro y más remuneración. Seleccionará además el profesorado para realizar las sustituciones de los que figuren en la bolsa de interinos. También podrá imponer sanciones por faltas leves del profesorado, y formular propuestas de sanción en caso de faltas graves o muy graves.

El *directivo profesional docente*, además, será una figura que en determinados centros fijará los complementos retributivos derivados de la dedicación a la investigación docente y decidirá sobre la formación que necesita el profesorado del centro”.

Texto 12.

MÁS MADERA SOBRE LA GESTIÓN EMPRESARIAL: EL PAPEL DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS Y DE LOS “BALANCES DE RESULTADOS”...

“En primer lugar, la realización de este tipo de pruebas induce a alumnos y profesores a centrar su atención en prepararlas, restringiendo el contenido de lo que se enseña y se aprende y ocupando tiempo en detrimento de otras tareas y conocimientos (Grant, 2000; Mons, 2009; Barrenechea 2010). Los contenidos de la enseñanza se va centrando en los aspectos que van a ser objeto de examen, abandonándose otros conocimientos; mientras que la práctica de la enseñanza tiende a polarizarse en torno a la preparación del examen, empobreciéndose de esta forma el sentido de la educación.

Por otra parte, se ha subrayado la incidencia negativa en el comportamiento de los profesores y centros sobre los alumnos con más dificultades. Así, se tiende a prestar más atención a los alumnos que tienen posibilidades de obtener resultados satisfactorios, abandonando a su suerte a los que seguramente tendrán malos resultados. En muchos casos los directores sugieren a los “malos alumnos” que abandonen la escuela, al menos el día de la prueba, para no bajar los resultados (Wrigley, 2007; Mons, 2009). Además, cuando la remuneración y el estatus profesional están ligados a los resultados, los profesores tienden a abandonar los centros con alumnos más difíciles para trabajar en otros con más posibilidades de éxito; es por esto por lo que Ladd y Walsh, citados más arriba, han constatado que la política de incentivos perjudica a los centros que tienen más necesidades de mejora, de manera que, como ya señalaba Wrigley, uno de sus efectos perversos es precisamente que aumenta las diferencias entre alumnos de grupos sociales diferentes. (...)

Respecto a las evaluaciones y pruebas de diagnóstico, tan en boga en el discurso y prácticas dominantes en la política educativa actual, puede decirse aquello de que las cosas no son lo que parecen. Sin negar que este tipo de recurso pudiera llegar a tener algún interés para producir conocimiento y para la mejora de la educación, es evidente que su potencialidad es mucho más limitada de lo que se pregona. En realidad se trata de un elemento más del dispositivo que conservadores y social-liberales aplican para el control de centros y profesores y para devaluar el sentido de la educación, orientándola básicamente hacia la mera consecución de unos resultados. Herederos, por tanto, de la

vieja idea de entender la educación como producción de *capital humano*, ese dispositivo funciona como un mando a distancia, pretendiendo gobernar desde fuera de los centros escolares lo que ocurre dentro de ellos. La rendición de cuentas, la evaluación y autoevaluación, los incentivos, el gerencialismo empresarial... y los resultados de las pruebas de diagnóstico, constituyen los aspectos más visible de estas políticas conservadoras y mercantiles que aplican los gobiernos del PSOE o del PP al dictado de la OCDE y del Consejo de la Unión Europea. Se trata, por una parte, de un modo de gestión de la educación inspirada en el fordismo más clásico, y, por otra, de una forma de trasladar la responsabilidad del fracaso a los centros y a los profesores”.

(Extraído de Javier Merchán, “Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico como instrumentos de la política educativa: significado y balance de su aplicación”, *Conciencia social*, 14, 2010).

c) NNTT O EL MARIDAJE ENTRE MERCANTILIZACIÓN Y TECNOBUROCRACIA

Texto 13.

LAS NUEVAS TECNOLOGIAS: NUEVOS FETICHES

“Como digo, la educación ha sido siempre terreno abonado para todo tipo de idealismos y fascinaciones. Sin duda en la actualidad, con un sistema educativo inmerso en un galopante proceso de mercantilización, entregado a la lógica de la eficiencia económica y de los mercados, el nuevo gran fetiche es la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela. Nadie discute su utilidad como herramienta, pero de ahí a convertirlas en el eje de la reforma pendiente y en el bálsamo portador de todas las bondades, hay un abismo enorme. Los profesores críticos debemos atrevernos a pensar y cuestionar abiertamente el hecho, que se nos presenta como incontrovertible, de que el uso de las nuevas tecnologías sean hoy una necesidad básica en la escuela... básica ¿para qué? y ¿para quién? Las tecnologías no son neutras, como a menudo se dice y cree, para empezar porque, como todo, tienen dueño. Hace tiempo que sabemos aquello de que el medio es el mensaje. No es lo mismo llenar los institutos de cacharrería informática, como pretende el programa Escuela 2.0, que no hacerlo; en todo caso, no parece muy coherente decir que hay que educar en un “consumo responsable” y, al mismo tiempo, potenciar desde el sistema escolar el uso, medioambientalmente insostenible, de todo tipo de gadgets telemáticos entre nuestros alumnos. Como dice un dicho popular norteamericano: un tonto con una herramienta sigue siendo un tonto. Por mucho que nuestros gobernantes y expertos exhiban estudios acerca de las bondades del empleo de nuevas tecnologías en educación, lo cierto es que debería ser el profesorado quien se planteara a fondo qué aportan las tecnologías en la construcción de conocimiento crítico; lamentablemente, se hace todo lo contrario dedicando horas y recursos en “formar”, yo diría mejor adiestrar, al profesorado en el uso de ordenadores, I’Pod, pizarras digitales y todo tipo de sofisticada y cara maquinaria que, además, se haya sometida a una vergonzante y canallesca obsolescencia programada”.

(Extracto de una conferencia de Juan Mainer en enero de 2011, texto inédito).

Texto 14.

UN COMPROMISO PARA EL RECUERDO... Y UN TEXTO DEL ENEMIGO...

- Potenciaremos el desarrollo del software de código abierto, especialmente en los ámbitos de la educación, la sanidad, y las administraciones.

- Potenciaremos la democratización del conocimiento como fuente de progreso humano, cultural y económico de nuestra sociedad.
(Programa Electoral del P.S.O.E. en el 2008).

“... el mercado suele penalizar el pensamiento a largo plazo. Los consumidores y los inversores son generalmente conservadores y no acostumbran a tomar decisiones muy arriesgadas. Sin embargo, el secreto para romper el marco actual de las telecomunicaciones, de la informática y de la industria del conocimiento y del ocio, para dar a luz a la nueva era de las autopistas de la información, cada día menos utópicas, reside precisamente en abrir nuestras mentes al pensamiento a medio y largo plazo, romper rigideces del pasado y adaptar nuestro comportamiento, con la mayor flexibilidad posible, a las nuevas maravillas (y algún que otro desencanto) del siglo XXI. (...) Esta vez, con la información y los recursos disponibles, no tenemos por qué perder el tren del progreso ni tomar precipitadamente otro equivocado. El coste puede ser demasiado alto para las generaciones venideras y para la estabilidad laboral y, en algunos casos, también emocional. Por eso, quizá valga la pena tomar la próxima entrada en la autopista de la información y seguir la dirección que indiquen nuestros hijos. Sólo ellos saben programar el vídeo del futuro con los ojos cerrados”
(Extraído de J. A. Martínez Soler, F. Ros e I. Santillana, *Las autopistas de la información*, Madrid, Debate, 1996, pp. 104-105).

Texto 15.

UN POCO DE HISTORIA...

“La incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza se inicia con los medios audiovisuales, con experiencias pioneras de trabajo sobre todo con la fotografía y el cine desde los años 60. Pronto se vio la necesidad de no limitar su presencia en el aula a la educación con los medios, sino de considerar la educación sobre los medios como función también de la escuela; desde enfoques críticos los medios se convierten en materia de estudio como fenómenos sociales y como dispositivos tecnológicos. Más tarde, coincidiendo con la experimentación de la reforma impulsada por el gobierno socialista a mediados de los años 80, en España se impulsan los programas institucionales *Atenea* y *Mercurio* que son deudores de un concepto de formación del profesorado muy unido a la innovación educativa; seguramente el programa *Mercurio*, recogiendo la tradición anterior de educación con los medios, aporta en algunos casos un cierto componente crítico, mientras que el *Atenea* nace ya muy marcado por el sesgo tecnológico; con la unificación de ambos en el “Programa de Nuevas Tecnologías de la Información Comunicación” (*PNTIC*) fruto de la consolidación del multimedia digital, se impone definitivamente ese sesgo tecnológico y, paralelamente, se liga la formación del profesorado a la dotación de ordenadores y otros medios en los centros educativos, desligándose cada vez más de su vinculación a proyectos experimentales innovadores. De esta forma los enfoques más críticos de la educación para los medios han ido pasando a un segundo plano frente a los puramente tecnológicos, reduciendo la integración de las TIC a la presencia de artefactos cada vez más sofisticados y caros en los centros educativos.

[Las siguientes líneas de Jesús Romero Morante establecen un adecuado diagnóstico para la situación actual:]

“la mera informatización de unas situaciones instructivas no eleva necesariamente sus virtudes, dado que la multifuncionalidad de estas tecnologías las habilita tanto para apoyar enfoques de calidad como para apuntalar querencias de dudosa justificación (...) la irrupción del ordenador y de Internet no es aval —desde una

óptica pedagógica— más que de sí misma, a no ser que las contextualizaciones que les dan valor educativo se inscriban en una apuesta innovadora más amplia”

Las evidencias que Jesús Romero recogía hace casi tres lustros se actualizan en un sentido similar por recientes investigaciones como la citada en el informe “oficial” que acaba de hacer público (Enero de 2010) el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón sobre “Evaluación del Programa Pizarra Digital en Aragón”: “Con independencia de la frecuencia y la variedad con las que se utilizan las TIC, la adopción de estas tecnologías en los centros docentes no tiene como principal objetivo la innovación educativa: la mayor parte de los profesores que utilizan las TIC en clase manifiestan que las han adoptado, principalmente, como apoyo a las actividades docentes que ya venían realizando (68,3%). Sólo un 17,5% del profesorado reconoce haber introducido las TIC para realizar cambios importantes en la forma de impartir sus clases y de hacer trabajar a sus alumnos.”

(Extraído de Pilar Cancer, “Una mirada desde la Escuela: desde los primeros ordenadores al programa 2.0”, ponencia presentada al *XIII Encuentro* de Fedicaria, 2010).

Texto 16.

DATOS INTERESANTES QUE HAY QUE CONOCER SOBRE ESCUELA 2.0...

(Extraídos del artículo de J. L. Murillo García, “Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs”, en *REIFOP*, 13 (2), pp. 65-78, 2011).

“El proyecto “Pizarra Digital” se inició en el año 2003 en Ariño con un acuerdo, casi podríamos llamar “piloto” viendo lo que ha ocurrido después, entre Microsoft, Toshiba y el Gobierno de Aragón representado por su Consejera de Educación de entonces, casualmente, Eva Almunia; continuó el curso siguiente con la ampliación en Arén; y a partir del curso 2005-06 comenzó su generalización.

Con este programa se dotaba al alumnado de 5º y 6º de primaria de un Tablet PC y a sus aulas de un videoprojector, sin ningún debate previo para adecuarlo al currículo aragonés, sin contenidos digitales para utilizar ese hardware, y sin escuchar ni tener en cuenta la experiencia del profesorado y de los centros que llevaban años utilizando TICs en sus aulas.

El programa “Pizarra Digital” supuso, como era previsible, un despilfarro de recursos públicos, pero un gran negocio privado. Como contaba García, F. (2005): “Aragón invertirá en 3 años 22 millones de euros en Tablet PC para escolares”, a pesar de que ya entonces, Alberto Ruano, director de Toshiba en España, el suministrador de los Tablets PC en aquel momento y socio del proyecto, manifestaba públicamente que “El Tablet PC se pensó para profesionales con alto nivel adquisitivo. El uso en las escuelas ha sorprendido a los fabricantes...”(...)

Desde entonces la relación entre Microsoft y las administraciones dirigidas por Eva Almunia ha sido continua, intensa y fructífera con una promoción pública mutua basada en premios honoríficos, en la generación de casos de éxito, habituales en las campañas publicitarias, y en apariciones conjuntas ante los medios de comunicación: invitación a Eva Almunia y al colegio de Ariño a la despedida mundial de Bill Gates de la dirección de Microsoft en Berlín (enero de 2008), concesión de la Medalla de la Educación aragonesa a Microsoft Ibérica (Decreto 43/2008 de 11 de marzo en el BOA), Eva Almunia nombrada secretaria de Estado de Educación (14 de abril de 2008), firma de un acuerdo a nivel nacional de Eva Almunia con Microsoft para suministrar su software a todos los centros ya dentro del programa “Escuela 2.0”(...)

Una vez creado el grupo de socios para el proyecto “Escuela 2.0” tuvieron en cuenta dos modelos para ponerlo en marcha:

- “El primero es el seguido por el Gobierno de Rumanía, cuantificado en más de 300 millones de Euros en licencias (que no proyectos informáticos) de Microsoft y en PCs para la educación y que está bajo serias sospechas de corrupción.

- El segundo es el proyecto 'Magalhães' actualmente en proceso de implantación en la educación portuguesa con resultados agrídulces y un proceso de anticompetencia en la Comisión Europea por ilegalidad.

A ello se sumarían las pizarras digitales y accesos a la Red mediante wifi en las escuelas y ADSL, más redes 3G limitadas en el tiempo a un 'horario de deberes' fuera de las escuelas.”

III. La crítica de la crítica: espacios y tiempos para resistir y actuar

Texto de Javier Gurpegui:

“Una vez llegados a este punto, se hace especialmente necesaria una <crítica de la crítica>, que no necesariamente suponga una vuelta al redil, un arrepentimiento de radicalidades pasadas o, sencillamente, un cambio de chaqueta; es preciso reflexionar sobre el papel de las personas y organizaciones que apostamos por un pensamiento crítico y por unas prácticas alternativas; y para ello, nos fijaremos en los dos ámbitos sociales que constituyen nuestra identidad social de enseñantes:

a) Tenemos un **puesto de trabajo**, basado en relaciones de producción, donde desarrollamos una tarea especializada, cuyo contenido se ha concretado en función de un determinado reparto social de las funciones.

b) También tenemos una **vida asociativa**, vinculada a veces al trabajo, pero que lo trasciende, adoptando un punto de vista externo al laboral. Estas asociaciones –los sindicatos, los Movimientos de Renovación, otros colectivos posibles- se vinculan a opciones ideológicas más conscientes y voluntarias que las laborales.

Ambas esferas constituyen generan discursos constitutivos de nuestro ser social y constituyen dos polos necesarios de nuestra vida docente, entre los cuales debe necesariamente establecerse una “tensión”. Por un lado, una inmersión en el ámbito laboral, sujeta a una óptica estrictamente pragmática nos abandonaría a la lógica interna de lo escolar, que debe ser interpelada desde el punto de vista externo, del colectivo que produce a través del *diálogo intersubjetivo* una mirada crítica. De lo contrario, podemos incurrir en el espejismo de que sólo podemos hacer lo que realmente hacemos, si no hay un cuestionamiento de los valores y el reparto de papeles vigente en la Escuela. La falta de perspectivas desemboca en la práctica ciega y en la correspondiente sumisión. La perspectiva crítica “distanciada” facilita la *problematización de nuestro presente*, el cuestionamiento de las rutinas que hemos terminado por aceptar como “normales”, es decir, que hemos “naturalizado”.

Así, *la crítica de los códigos* no escritos, que rigen nuestro comportamiento como custodios y transmisores profesionales de un saber, demanda un punto de vista que trasciende el momento actual, y nos retrotrae al pasado. Sólo *pensando históricamente*, es decir, reconstruyendo el proceso por el cual hemos desembocado en el actual sistema educativo, podemos iluminar “lo que pudo haber sido y no fue”, podemos percibir nuestro presente no como una realidad inevitable, sino como el producto de unas decisiones contingentes, tomadas en el pasado según unos determinados intereses. A

través de la interferencia que se produce entre la perspectiva crítica y la inmersa en el trabajo, se impulsa una crisis en el sujeto, que ahora tomará conciencia conflictiva de cómo son las cosas y cómo podrían ser, *reeducando su forma de desear*.

Al mismo tiempo, nuestra construcción de una perspectiva crítica no debe perder de vista el horizonte de las prácticas; lo contrario sería favorecer un “libre vuelo” de la razón, que no termina por aterrizar, y se retroalimenta a sí mismo. Se corre entonces el riesgo de incurrir en el *idealismo pedagógico*, es decir, la tentación de pensar que la solución a los problemas de la esfera social de la educación, pueden solucionarse con la mera aplicación de una idea, de una teoría o de un planteamiento intelectual abstracto. Dicho de otra forma: a una “buena teoría” correspondería una “buena práctica”; puro platonismo. Es frecuente pensar que si fracasa una reforma, es porque no se fundamentaba en unas “buenas ideas”, y no por una confluencia de factores y agentes sociales que han hecho trascender las intenciones conscientes de los individuos.

El mismo planteamiento ingenuo aparece cuando imaginamos nuestra acción educativa a un nivel más micro. Dotados de un discurso crítico bien depurado, nos podemos implicar en nuestro centro educativo, ocupando incluso puestos de más responsabilidad como los cargos directivos. O bien en trabajos fuera del centro, pero en el entorno de la administración educativa, desde asesorías variadas (CPRs, UPs...), hasta puestos en la Consejería de Educación o en el Servicio Provincial. La convicción de que la crítica todo lo vence nos puede producir una engañosa sensación de ingravidez, ya que esperamos que de la mera aplicación de nuestras ideas cualquier cambio posible. Y si la cosa no sale, persistir, y acusar a los demás de inmovilistas. Son éstos los riesgos de *las utopías positivas*: simplifican los procesos de cambio, vinculándolos al impulso de una palanca ideal, que nunca es suficiente, ya que las ideas y los discursos se imbrican con las estructuras y las prácticas dominantes, determinantes a la hora de decidir la dirección de los cambios.

Texto de Juan Mainer:

El profesor es, le guste o no, parte de un sistema, el sistema escolar, que en las sociedades capitalistas que padecemos no está pensado ni diseñado, precisamente, para liberar ni emancipar a nadie, sino más bien para reproducir y sancionar las diferencias sociales y económicas. El profesor es y ha sido siempre una pieza, importante, pero una pieza de ese enorme engranaje reproductor y en él cumple, casi siempre de modo infraconsciente, un papel muy ingrato pero muy real: el de “guardián de la tradición y esclavo de las rutinas escolares”. Ser consciente y conocedor de ello constituye, a mi juicio, un paso extraordinariamente importante para empezar a pensar y hacer las cosas de otro modo, siempre teniendo muy presente que el espacio del profesor crítico es un espacio incómodo, a menudo desasosegante, que se sitúa en una encrucijada, allá donde se encuentran la necesidad y el deseo: la necesidad del sistema y el deseo de cambiarlo. Yo creo que no cabe tildar mi discurso de pesimista, pero, obviamente, huyo como de la peste del perverso idealismo que contamina el pensamiento del campo de la pedagogía y de los pedagogos, de los que creen que con un puñado de buenas ideas, propuestas e intenciones, encarnadas en unos cuantos profesores motivados, la escuela puede volverse del revés. Esto, dicho así, es una enorme impostura desde una perspectiva histórica pero también desde una perspectiva ético-política. Así pues, como puede comprenderse fácilmente, mi propósito no es complacer ni agrandar los oídos de nadie; tampoco pretendo aportar una nueva propuesta o solución, más o menos experimental, como tantas veces se ha pretendido. En el campo educativo hay y ha habido demasiado profeta y demasiado visionario, demasiadas reformas, metodologías y soluciones mágicas para problemas complejos... En el campo de la educación se ha hablado y se

habla demasiado de cómo deberían ser las cosas y se analiza y reflexiona muy poco sobre cómo son las cosas en la realidad y acerca de por qué son así. Para mí es mucho más importante conocer y preguntarse por las resistencias al cambio que por diseñar el enésimo cambio educativo que acaba quedando en nada.(...)

Para el profesorado, hoy es más necesario que nunca encontrar espacios de resistencia y reflexión ante una avalancha de normativa que, envuelta en el papel regalo de las competencias, las nuevas tecnologías o la transferencia escuela-empresa, en realidad trata de maniatar los procesos de formación autónoma y contrahegemónica de los docentes. Muchas veces no somos realmente conscientes de lo que, como ciudadanos y profesionales, podríamos llegar a hacer y conseguir, si pusiéramos nuestras energías y nuestro trabajo unidas al servicio de proyectos de transformación y crítica radical de la cultura y de la educación; en ese sentido las nuevas tecnologías nos ofrecen un impresionante abanico de posibilidades para subvertir el statu quo que deberíamos explorar mucho más.