

Artificios y conflictos del poder: la traca final del ciclo reformista

Una vez más, la publicación del número anual de *Con-Ciencia Social* coincide con la puesta en marcha de una nueva legislación –en este caso la LOE–, que se pretende como otra reforma del sistema educativo. Pero, a diferencia de lo que ha ocurrido con reformas anteriores, todo apunta a que el nuevo intento parece señalar el fin de un ciclo que se iniciara allá por los años 70 del pasado siglo con la LGE. Como ha venido ocurriendo ya en otros países, las iniciativas gubernamentales sobre la educación están tomando un nuevo sesgo, una nueva dirección, de manera que es más que probable que de esta forma, en estos meses, estemos asistiendo a los últimos estertores de las políticas educativas que basaban el núcleo de sus discursos en la idea del cambio y la mejora de la escuela. Así, el fin del ciclo reformista lo es también de cualquier proyecto de gobernar en el mundo de la educación con el objetivo de modificar el statu quo realmente existente, propiciándose en consecuencia la abstención del estado en la solución de los graves problemas que aquejan al sistema educativo, por la vía de redefinir tales problemas y ejercer su control por otros medios. De hecho, en algún estudio se habla de un deslizamiento desde un “Estado burocrático” a un “Estado evaluador”, y tal apreciación comienza a parecer pertinente también en este campo.

Esta nueva política se nutre de lo uno de los principios más clásicos del liberalismo decimonónico: *laissez faire, laissez passer*. Según esto, no corresponde a los gobiernos diseñar ni desarrollar procesos de transformación de la educación, sino procurar el alojamiento de niños y jóvenes en la escuela durante el mayor tiempo posible y, en todo caso, dejar actuar a los agentes directamente o indirectamente implicados. Y ello en un marco paradójicamente cada vez más restrictivo para la innovación pedagógica y para la escuela pública, y más permisivo y beneficioso para con los centros privados y la pedagogía más tradicional.

Si bien es verdad que el cierre del ciclo de reformas no nos deja exactamente en el mismo punto que empezamos, no puede afirmarse que en estos 37 años los logros hayan sido muchos ni, sobre todo, muy importantes. Ya en otros editoriales de esta misma revista se ha puesto de manifiesto nuestro escepticismo acerca del alcance de las reformas emprendidas por distintos gobiernos, sobre todo en lo que respecta a los avances en la igualdad y al tipo de formación que realmente reciben niños y jóvenes en la institución escolar. El panorama, por tanto, no es nada alentador. En España, el afianzamiento de una doble red de escolarización pagada con fondos del estado –pública y privada subvencionada–, ha propiciado la existencia de dos tipos de enseñanza, una en la que los alumnos son pastoreados con una endeble dieta de conocimientos y otra en la que se les suministra los recursos necesarios para ir superando barreras a lo largo de su trayectoria académica. Así, buena parte de los centros públicos de las grandes ciudades van configurándose más bien como centros asistenciales, en los que apenas resulta viable algún tipo de transmisión de conocimientos que ayuden a comprender y transformar el mundo en el que vivimos. A ello no es ajeno el hecho de que cuatro de cada cinco inmigrantes acude a una escuela pública y sólo uno a centros privados. Pero tampoco es ajeno el modo actual de escolarización, hasta el punto de que, como afirma Miguel Arroyo en un texto que se reseña en esta misma revista, se da la paradoja de que la escuela que conocemos puede acabar siendo un obstáculo para que las clases populares accedan al conocimiento.

Más tiempo de escolarización no sólo no ha significado más oportunidades de promoción social sino que tampoco ha supuesto más ni mejor formación. El ciclo reformista en realidad no ha hecho sino afianzar un currículum académico en el que las viejas disciplinas, más esclerotizadas si cabe, campan a sus anchas después de haberse arrinconado

en la práctica cualquier alternativa de conocimiento más potente. Pero por si no bastara con el redisciplinamiento, que se hace especialmente visible en las enseñanzas mínimas establecidas por la LOE, la política educativa de los últimos tiempos nos devuelve a una renacionalización de los contenidos de la enseñanza, a un patriotismo de naftalina que la vieja derecha ha conseguido poner de moda. Por su parte, el mantenimiento de rígidas estructuras cronoespaciales, de vetustos métodos de enseñanza y de formas burocráticas de organización de los centros escolares ha contribuido a que en muchos casos la enseñanza se haya convertido en un expediente administrativo para los alumnos y en una secuencia de tediosas rutinas para los profesores. De aquí que hoy sea oportuno preguntarse cómo es posible que niños y jóvenes pasen tanto tiempo en la escuela y aprendan tan poco de lo que se les enseña y si, por lo tanto, la supuesta bondad de la prolongación en el tiempo de este modo de escolarización no es sino un discurso para ocultar los fracasos en la incorporación de los jóvenes al trabajo y a la vida adulta.

Frente a esto, las políticas educativas que vienen desarrollando los gobiernos, renunciando, como decíamos, a cambios significativos en el sistema educativo, no hacen sino poner de manifiesto su aquiescencia con este estado de cosas. La novedad de la LOE no es lo que cambia, sino lo que, siguiendo las líneas trazadas por su antecesora –la LOCE- deja intacto. Lejos de la retórica que acompaña a los discursos oficiales, la realidad es que, con esta política, se esfuma cada vez más la posibilidad de que la escuela sea verdaderamente un espacio público para la democratización de la cultura. Por el contrario, la lógica del mercado, la obsesión por la eficacia y el rendimiento entendidos como índice de excelencia y de supuesta calidad, han acabado por desplazar de la agenda de la política educativa cualquier preocupación por la alfabetización crítica de las jóvenes generaciones. Así, por ejemplo, los problemas sobre la pertinencia de los contenidos de la enseñanza, sobre las condiciones de escolarización o sobre el sentido mismo de la educación, quedan formalmente soslayados, desaparecidos del debate público, como si fueran de menor o ninguna importancia. Ahora lo que importa es medir, advirtiendo que el estado ya ha hecho todo lo que tenía que hacer y que corresponde a cada alumno, a cada docente y a cada centro ser empresario de si mismo –emprendedor, según el vergonzante argot de los dirigentes- si quiere alcanzar el éxito. Ya nada hay que cambiar. El ciclo de las reformas ha concluido.

Como decíamos, este panorama no es desde luego exclusivo ni original de los gobiernos españoles; políticas similares pueden verse también en los países ricos del capitalismo. Si acaso algunos toques de *originalidad* sirven para apreciar rasgos específicos de nuestro caso. Aparte de la singular y nefasta peculiaridad que supone la existencia de una doble red de escolarización financiada con dinero público -a la que ya nos hemos referidos y sobre la que con escaso éxito se han vertido fundadas críticas-, en íntima conexión con ello, hay que hablar del desmedido poder que la Iglesia tiene en todo cuanto atañe a la educación y a la política educativa. La vigencia de los conciertos con centros que atienden a colectivos económicamente pudientes y la persistencia de la enseñanza de la religión en los centros públicos –incluida las Facultades de Educación-, no son sino muestras evidentes de una situación que benévolamente podemos calificar de obsoleta. Pero hay más. Lo singular del caso español no es sólo el poder de la religión en las escuelas, sino el hecho de que disponemos de unos dirigentes eclesiásticos que en general se encuentran entre los más reaccionarios del mundo occidental. El papel que, junto a asociaciones y partidos conservadores, han desempeñado los obispos en la tormenta sobre la asignatura de Educación para la ciudadanía, nos devuelve a tiempos del franquismo o de la Inquisición.

Una tormenta en un vaso de agua, porque el debate sobre este y otros temas es pura retórica, que, a falta de los discursos reformista, se explica por la necesidad de legitimar el sistema educativo con nuevas expectativas. Si no fuera porque los medios de comunicación de manera interesada amplifican y hacen ruido sobre la asignatura, la cuestión pasaría

desapercibida por irrelevante. Una tormenta en un vaso de agua que, sin embargo, no podemos considerar irrelevante. El modo y la fuerza con que la Iglesia y la derecha se han hecho presentes en el conflicto, revela su aspiración a ejercer de propietarias de lo público, tratando de usurpar al conjunto de la sociedad en el empeño de la formación de los jóvenes.

Pero, en todo caso, la cuestión de la Educación para la ciudadanía revela también la caricaturesca simplicidad con que la que se abordan los temas de la educación en España. Una simplicidad recurrente, que ya ruboriza a quienes saben algo de la complejidad del mundo de la educación y provoca risa entre quienes, además, se ocupan de la brega diaria en el interior de las aulas.

Y lo mismo cabe decir del nuevo discurso sobre las competencias. Sin entrar aquí en el fondo de la cuestión, podemos intuir que, al menos en lo que respecta a la educación obligatoria, el asunto tiene poco recorrido si no se inserta en un contexto más amplio en el que se aborden todos los problemas que aquejan a la enseñanza. Como se pone de manifiesto una y otra vez en diversos estudios y se revela en distintos indicadores, los problemas existen; presentar el recurso de las competencias como un nuevo descubrimiento, como un bálsamo milagroso con el que por fin curarán los males, sin tocar la columna vertebral del modo actual de escolarización, no es más que un nuevo placebo destinado a evitar la cirugía que necesita el paciente

Esta y otras zarandajas y modas pasajeras, no consiguen más adhesión que la de los funcionarios expertos en la elaboración de maquillar viejos discursos burocráticos sobre la educación y la de algunos avispados del gremio de la pedagogía y la didáctica que ven ocasión de ampliar su poder y su capital. Lamentablemente el campo de la didáctica oficial, especialmente el de la Didáctica de las Ciencias Sociales, está sujeto al poder de un reducido grupo de personas que ejercen de mandarines y someten su funcionamiento a las más clásicas reglas del clientelismo. El modo en que, desde sus recientes orígenes, se vienen desarrollando los procesos de acceso a los cuerpos del gremio universitario, es tristemente revelador de la grave enfermedad que aqueja a la corporación y de la esterilidad de su propia existencia. Pues no se trata solamente de establecer la fidelidad a los mandarines como principal criterio de admisión, sino de imponer la ortodoxia de su didáctica como único referente del conocimiento válido sobre la enseñanza. Naturalmente esta afección -que, afortunadamente, no aqueja a todos sus miembros-, tiene consecuencias sobre el papel que la Didáctica oficial puede ejercer en la mejora de la educación, pues, ocupados en los juegos de poder y en la burocracia de sus proyectos, poco o nada queda para aportar en el estudio y debate de los problemas reales de la educación. De hecho son muy pocos los docentes que conocen -y menos los que reconocen- su existencia.

Esta orfandad y el modo en que se acostumbran a tratar esos problemas, no ha impedido, sin embargo, que hayamos asistido a una explosión de literatura sobre el tema de las competencias en la que junto a textos vacíos de contenido podemos encontrar otros de cierta enjundia, cuya lectura puede ayudar a la discusión. No es el caso del que se incluye en el texto de la LOE. La inclusión a última hora del emplaste sobre las competencias en el currículum oficial publicado en el BOE, acabó por hacer infumable un texto que era ya rancio por académico y tradicional.

Aunque ese currículum nos resulta obsoleto y viejo conocido, y aunque el tema de la Educación para la ciudadanía y el asunto de las competencias posiblemente acaben siendo modas pasajeras, no debemos dejar pasar la cuestión sin someter a crítica los aspectos claves de las propuestas de nuevas materias y objetivos para la enseñanza, pues, independientemente de lo que suceda en la práctica, los discursos contienen un programa más o menos implícito acerca del sujeto que la escuela del capitalismo pretende construir. El molde en el que se pretende fraguar su identidad se compone de una dosis de constitucionalismo patriótico, otra de solidaridad entendida como nueva forma de caridad y

otra de flexibilidad para insertarse en un mercado laboral cambiante e inestable, a lo que, a juzgar por la suerte que en el momento de redactar este Editorial corre la Ley de la Memoria Histórica, parece añadirse un afán por el olvido.

Pero si alguna virtud tienen los nuevos discursos y la nueva política educativa, es la de poner de actualidad en el campo de la didáctica crítica la discusión sobre la educación para la democracia y sobre la escuela como instrumentos de emancipación. Superando o, mejor, dejando al margen cierto escepticismo fundamentado acerca de las posibilidades de la escuela que conocemos, este asunto será el centro del debate en próximo encuentro de Fedicaria que se celebrará en Sevilla en el mes de Julio del próximo 2008. Asumiendo el reto que supone afrontar desde nuestras posibilidades la progresiva desertización de espacios y esferas públicas independientes y la derechización del pensamiento y de las políticas educativas, esta cita tendrá como objeto la reflexión sobre CIUDADANÍA, POLÍTICAS DE LA CULTURA Y USOS PÚBLICOS DE LA ESCUELA. Con este título y con este encuentro se pretende construir pensamiento colectivo acerca del papel que la escuela puede jugar en la necesaria regeneración (y profundización) democrática de nuestra sociedad. Decía Bourdieu que sin crítica no hay democracia, es decir, no hay ciudadanos sino súbditos; pero la crítica reclama ante todo situar a la cultura en el ámbito de los conflictos de poder. Habrá que ver cuáles son las estrategias y los contenidos que, desde la formación de los jóvenes y desde la escuela, pueden contribuir hoy al objetivo de emancipación que preside la existencia del colectivo fedicariano.

Entretanto, este número que el lector o lectora tiene en sus manos se organiza en su mayor parte alrededor de un nuevo *Tema del año: la educación crítica de la mirada*. Tradicionalmente, la imagen y los medios de comunicación de masas han tenido una codificación bastante heterogénea en el ámbito escolar. A esta circunstancia no es en absoluto ajeno el desprecio que este ámbito social y cognitivo ha sufrido por parte de la cultura académica. El caso es que, si observamos el siglo XX (por ceñirnos al momento de constitución de la *iconosfera* contemporánea), se han sucedido distintos enfoques, podríamos decir que cíclicamente: el audiovisual como instrumento expositivo o para ilustrar otros contenidos, como recurso para las actividades extraescolares o los momentos de relajo, como *tema transversal*... No han faltado propuestas, sencillamente, de excluirlo del ámbito educativo, como tampoco han faltado las de convertirlo en un contenido educativo con interés en sí mismo.

Pudiera parecer a simple vista que ésta última idea trae la solución. ¿Qué mejor manera de educar una mirada crítica que constituyendo el discurso audiovisual en un objeto de interés por sí mismo? Y sin embargo, en esta otra vertiente puede aflorar un cierto “complejo de inferioridad” respecto a las asignaturas y campos del saber más “consagrados” por la tradición. Complejo que puede conducir a que la *educación de la mirada* se convierta en la mera aplicación didáctica y divulgativa de un saber experto. Este saber experto puede ser sencillamente el conocimiento técnico necesario para utilizar las nuevas tecnologías; pero también puede tratarse del intento por codificar sistemáticamente el conocimiento necesario para producir y comprender mensajes visuales o, mejor dicho, *leer las imágenes*. Intento al que en ocasiones se han dedicado disciplinas como la *semiótica*.

Educar críticamente la mirada constituye un empeño que no esquivo esa dimensión más técnica del saber, pero que la recontextualiza en un nuevo ámbito: el que pretende articular los problemas sociales derivados del uso de las imágenes (espectacularización de la información, manipulación informativa, reproducción de las desigualdades...) y el conocimiento necesario para resolverlos. Conocimiento que, utilizando la expresión de Walter Benjamin, pudiéramos asir con las manos, para que

así dejara de pesar sobre nuestras espaldas. Dicho de otra forma: un conocimiento surgido de la necesidad social de construirlo, más que derivado de los protocolos académicos o sistematizado según una lógica científica. En ese ambicioso horizonte de trabajo se pretende situar nuestra humilde aportación.

En consecuencia, podemos decir que la verdadera protagonista de este número es la mirada, y no la imagen. Frente a lo que se ha convertido en rutina, lugar común o como queramos llamarlo –el análisis centrado en las imágenes–, nosotros entendemos que nuestro horizonte de trabajo exige la superación de un análisis que sólo tenga en cuenta los productos e ignore el proceso, los agentes y los factores de la producción. Las imágenes no son esencias, no son frutos naturales; detrás de cada una de las imágenes que nos salen al paso existe un sujeto posicionado, una mirada cargada de intención. Un sujeto que puede tener una apariencia individual (como suele ser en el caso de la fotografía) o colectiva (como es más en el caso del cine), pero que lógicamente es el producto de un entramado social de intereses más amplio, que rebasa el espacio y la tecnología donde se producen y se usan las imágenes. Una imagen es el fruto de una mirada interesada y es el fruto de unos factores sociales de producción que explican que esa imagen sea lo que es y no otra cosa. No debemos insistir en esa línea que hace de la imagen una especie de producto sin productor; toda imagen apela a una mirada porque toda imagen es ante todo y sobre todo *encuadre*. Entender la imagen es interpelar esa “trastienda de sentido” que es el *encuadre*. “Décider d’un cadre, le cadre est politique”, escribe el fotógrafo y cineasta Raymond Depardon. Sí, sin duda, *el encuadre es político*.

Educar no en la imagen o para la imagen. Eso sería un servilismo que simplemente nos prepara de un modo instrumental para adecuarnos a nuestro papel en la llamada sociedad de la imagen. Sociedad que en verdad es una pura y nada simple sociedad del espectáculo tal y como la entendió Guy Debord. Si nos interesan las imágenes es porque sabemos del peso de las miradas en la constitución de ese verdadero sujeto moderno que se reclama soberano que no sólo quiere sino que exige saber. Si nos interesan las imágenes no es por su calidad de ilustraciones más o menos perfectas a la hora de mimetizar la realidad, sino porque en las sociedades modernas ellas son el fruto de unas tecnologías del conocimiento usadas por los grupos hegemónicos en la incesante producción de lo real. Puede que en este preciso momento estemos entrando en otra etapa en la que más recientes herramientas de producción de una nueva forma de realidad –la *virtual*– llevan camino de erigirse en máquinas de imposición de verdades incuestionables; pero nadie puede cuestionar seriamente el papel que tanto la fotografía como la cinematografía han jugado no sólo en la educación sentimental de las personas de la modernidad, si no y sobre todo en la conformación de sus roles sociales.

Así pues, la mirada es la protagonista, porque no podremos hablar de cultura de la imagen si no existe una verdadera cultura de la mirada y porque la mirada ha de ser entendida no como el subproducto cuasi mecánico de unos mecanismos fisiológicos si no como un espacio social, espacio de relación, espacio de poder. Una mirada crítica es aquella que nos incita a mirar y, por lo tanto, a pensar. La razón de ser de este número monográfico, y de seguro insuficiente porque el mundo a abordar es excesivamente extenso, es rizomática, pero quedémonos, por ahora, con dos que son en realidad una: el papel de la mirada en la escuela es históricamente inexistente; el papel de la imagen en la escuela es históricamente insuficiente.

Por todo ello, los dos artículos iniciales de este número se centran en la imagen producida por una mirada que construye su discurso mediante una cámara de fotos o una cámara de cine. Una diferencia sustancial entre los dos artículos tiene que ver con la condición de la mirada: mientras que la mirada ligada a la fotografía hace de todos y cada uno de nosotros productores alienados porque ignoramos esta condición y

consumidores-espectadores, la mirada vinculada con ese mundo que es el del cine sólo participa de la segunda de las condiciones. No es una diferencia baladí y de ahí que esto deba notarse en el desarrollo argumental de los discursos de ambos artículos. Pero si bien esta diferencia existe, que a nadie le quepa duda alguna que los dos autores participan de ese principio que reclama, en la mal llamada sociedad de la imagen, una educación crítica de la mirada para que ese ciudadano devaluado en espectador sin haber llegado a ejercer aún y en verdad de ciudadano pueda derrotar al espectador y enterrarlo sin pompa ni circunstancia.

Como una prolongación del tema del año se organiza la sección habitual *Pensando sobre la obra de...*, en este caso dedicada a Román Gubern, un referente de los estudios visuales y mediáticos de los estudios visuales y mediáticos ineludible en nuestro entorno. En primer lugar, el artículo sobre su itinerario intelectual pretende cartografiar las constantes temáticas de su ingente producción escrita, al menos teniendo en cuenta sus principales publicaciones. Establecemos para ello, en primer término, una división de carácter meramente expositivo, entre sus investigaciones de historia del cine y sus estudios sobre medios de comunicación. En un segundo plano de reflexión, destacamos dos cuestiones de fondo, vertebradoras de su trabajo y cercanas a nuestras preocupaciones: por un lado, los límites y rupturas, de carácter tanto comunicativo como social, a las que ha estado sujeta la representación visual; por otro, los usos y abusos educativos de los medios de comunicación, fundamentalmente moldeando la mirada de las audiencias, sin descuidar su incidencia en el entorno escolar.

A continuación, la entrevista con Gubern ha pretendido evitar el modelo de reconstrucción de un itinerario personal, pero también la mera repetición divulgativa de las cosas dichas en su obra escrita. Antes bien, hemos querido llevar a cabo una actualización de sus principales enfoques a la luz de nuevos problemas surgidos en la esfera de los medios: la crisis del modelo clásico de historia cinematográfica (y la consiguiente pugna con otros modelos), el desarrollo de un revisionismo histórico también en cine, los valores de la educación histórica, el modelo instrumental de educación de la mirada y sus insuficiencias, la naturalización tecnocrática de la comunicación audiovisual, su potencial para la *colonización de las conciencias...* Temas de una agenda que, en realidad, no ha cambiado sustancialmente desde los años sesenta, aunque sí que se recrean las condiciones sociales en las que se desarrollan, cambiando de máscara una explotación, una desigualdad y una miseria (no sólo mediáticas, sino también) que siempre parecen las mismas.

Finalmente, como viene siendo habitual, algunos trabajos de la sección de críticas de libros profundizan en algunas publicaciones sobre el *Tema del año*. Éste es el caso de los artículos que abordan la compilación de Inés Dussel y Daniela Gutiérrez sobre educación de la mirada, la obra de Kerry Freedman sobre la enseñanza de la cultura visual y el libro de John Tagg sobre fotografía y representación.