

Editorial. El dedo, la luna y los pactos del social-liberalismo (Con-Ciencia Social, nº 14, pp. 7-12).

Un viejo proverbio oriental dice que cuando el sabio señala la luna, el necio mira al dedo; en efecto, mientras deposita su mirada en el dedo y se embelesa contemplándolo, el necio pierde la oportunidad de entender lo que verdaderamente importa. En la vida cotidiana y en particular en la arena política ocurre este fenómeno con mucha frecuencia, pero, lejos de lo que suele pensarse, el escandaloso y creciente número de necios no es sino el producto exitoso y premeditado de una estrategia, casi siempre consentida, que bien podríamos bautizar como la táctica del despiste o, directamente, como la manufactura del atontamiento. Y es precisamente en momentos de incertidumbre y crisis cuando estas maniobras urdidas para impedir el entendimiento de las cosas realmente importantes, se tornan más necesarias y apreciadas para quienes, desde posiciones de poder y dominio, precisan de unas masas entregadas a la idolatría del dedo. Algo de ello ocurre con el embeleco de los pactos sociales, poderoso talismán creado por el imaginario social de las democracias burguesas representativas susceptible de explicar y justificar cualquier tropelía y cuya infructuosa búsqueda constituye el alimento, cuando no la coartada, unas veces para explicar el desastre, otras para condenar al resistente, siempre para dar entretenimiento a la masa amorfa y terminar justificando la lógica de lo existente, los planes de quienes realmente detentan el poder.¹

En el editorial del número anterior, singularmente titulada “Una aproximación a la actual crisis y a sus (posibles) efectos”, llamamos la atención acerca de las secuelas que la crisis económica —que es, por cierto, mucho más que “eso”—, estaba desencadenando sobre la escena educativa. Consecuencias de alcance bien conocido y que, en sustancia, vienen a traducirse en el reforzamiento de viejas políticas neoliberales y fuertemente conservadoras que se iniciaron sin disimulo alguno al comienzo de la década de los noventa y que ahora, debidamente aderezadas con el condimento boloñés,

¹ Los lúcidos análisis sobre los pactos sociales durante la transición democrática, en particular sobre los llamados Pactos de la Moncloa, que en su día realizaron los miembros del Equipo de Estudios capitaneados por Ignacio Fernández de Castro, protagonista de la sección “Pensando sobre...” de esta revista, demostraron sobradamente el sentido y la función de estos cenáculos sobre los que suelen asentarse y legitimarse como conquistas de la razón y de la modernidad lo que con frecuencia no son sino mezuquinas componendas y repartos de parcelas de poder.

se presentan como un producto naturalizado, como un nuevo aldabonazo del progreso, como un nuevo tren que pasa y que no nos podemos permitir el lujo de perder también. Progresiva privatización de los servicios en todos los niveles educativos, triunfo del gerencialismo empresarial en la gestión de los centros y de las administraciones educativas, férreo control y mercantilización del currículum y de los planes de estudio merced a la implantación de sofisticados sistemas de evaluación externa, paulatina pero inexorable perversión del sentido de algunos vocablos —escuela pública, laicismo, política de becas, cuerpo único, serían algunos ejemplos— que, hasta no hace mucho, mantenían, es verdad que a duras penas, cierto marchamo ideológico progresista, son algunos de los daños colaterales que esta “crisis” está consiguiendo acelerar y hacer más visibles que nunca. En efecto, las medidas gubernamentales adoptadas a partir de 2009 —drástico decrecimiento del gasto público educativo, fuertes recortes salariales en la función pública, precarización del trabajo, externalización de los servicios, etc.— redundan en esa dirección, toda vez que esa tendencia se verá refrendada y reforzada en los próximos meses si terminan por prosperar la reforma laboral en curso y el proyecto de ley de presupuestos generales del Estado para 2011 que constituyen un auténtico bombazo en la línea de flotación de nuestro ya famélico Estado de *bienestar*.²

Emboscado en el piélago de sus propias contradicciones y de su aventajado y anémico pragmatismo ideológico, los gobiernos socialiberales de las dos últimas legislaturas han gestionado y dirigido con buen pulso la deriva neoliberal y conservadora del sistema educativo, siguiendo al dictado las directrices del *establishment* neoliberal europeo, de la banca y del mundo empresarial. No sólo han dejado actuar a sus anchas a los agentes y a las agencias defensoras de aquellas políticas —la forzada y precipitada incorporación de la Universidad española al llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), realizada desde arriba y de forma hartamente autoritaria, es un buen ejemplo de ello—, sino que, además, no han dudado en darles

² Con notable acierto y rara frecuencia, el Catedrático de Políticas Públicas de la Pompeu Fabra, Vicenç Navarro, ha denunciado públicamente las graves consecuencias que las políticas económicas y fiscales —netamente regresivas— seguidas en los últimos quince años han producido sobre el debilitamiento de los servicios públicos; en el momento actual, España no sólo se encuentra a la cola de los países de la UE-15 en gasto público en protección social, sino que es el país con menor porcentaje de población adulta —10'26% frente al 15'1% en los países de la UE-15— trabajando en los servicios propios del Estado de Bienestar.

pábulo y apoyo incondicional —las millonarias inversiones públicas para digitalizar la enseñanza, la aplicación de procesos de evaluación diagnóstica, de planes estratégicos de calidad sujetos a criterios de gestión empresarial o la puesta en marcha del Máster obligatorio para el profesorado de secundaria, son muestras asimismo bien elocuentes de la decidida actuación de los poderes públicos—. Lógicamente, si trasladamos el diagnóstico a las políticas implementadas por las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular, trátase de Valencia, Madrid, Murcia o Galicia, el panorama reviste tintes ciertamente dramáticos, pues en aquellos territorios la destrucción de los servicios públicos y de las políticas de igualdad obedece ya a una franca estrategia, sistemática e implacable, de acoso y derribo.

Los esfuerzos realizados para ocultar y maquillar esta realidad tozuda y preocupante, las estrategias urdidas, los actores sociales, políticos y económicos implicados, de forma más o menos concertada, en tal empeño, el análisis de sus alianzas tácticas o permanentes, de las plataformas mediáticas que utilizan... serían por sí mismos asuntos dignos de un estudio, que, por cierto, está por hacer; no es nuestra intención, como puede comprenderse, abordarlo en el reducido espacio de este editorial, aunque quizá el lector pueda encontrar en alguno de los textos que se incluyen en esta entrega de *Con-Ciencia Social* alguna sugerente aproximación a todo ello. Con todo, queremos aludir en estas páginas al “fracasado” *Pacto social y político por la educación*³ como una de las estrategias de ocultamiento y atontamiento más vistosas y capciosas utilizadas a lo largo del último año para sustraer, vaciar y desnaturalizar justamente lo que, de forma falaz, se decía estar realizando: el debate sobre el futuro de la escuela pública en España. Ocultar y atontar, amigos lectores, es, también, escenificar un debate sobre asuntos menores y en buena medida marginales, alimento para necios ávidos de rifirafes teledirigidos y abiertos en canal, para enmascarar la existencia de un sólido acuerdo ya preexistente. Hablemos, pues, de los pactos sociales educativos desde una perspectiva histórico genealógica con objeto de

³ El 22 de abril de 2010, el Ministro Gabilondo dió a conocer el documento definitivo del mencionado Pacto, un documento de cuarenta y seis páginas que contempla doce objetivos y ciento cuarenta y ocho propuestas para la década 2010-20, así como mecanismos de participación, financiación, evaluación y seguimiento para llevarlos a cabo.

desvelar la cara oculta de una luna que el dedo señala sin que el necio se aperciba de ello. Unos pactos con mucha historia.

Cuando en 1970 se promulgó la Ley General de Educación (LGE), siendo ministro Villar Palasí y estando el país bajo la férula del infame régimen franquista, adquirió cuerpo normativo la reforma educativa más profunda y efectiva que se ha conocido desde la primera reglamentación general del sistema educativo en la Ley Moyano de 1857; con ella, nos guste o no, se forjaron las bases estructurales de un sistema nacional de enseñanza parangonable al de los países capitalistas avanzados. No es, desde luego, que tal reforma procediese de un subterráneo afán democratizador de la dictadura; la norma respondía a imperiosas necesidades del desarrollo capitalista de aquellos años, a una incontenible demanda social de educación, inseparable de las transformaciones sociales y culturales que habían irrumpido con inusitada fuerza durante la “prodigiosa década” de los años sesenta. Ello, sin dejar a un lado el influjo que ejercían, merced a forzados compromisos políticos, las orientaciones específicas de instituciones internacionales como la UNESCO, la OCDE o el Fondo Monetario Internacional; pautas que habían guiado veinte años atrás las políticas educativas de los países más desarrollados.

En varias investigaciones y trabajos que han sido publicados dentro de la extensa producción fedicariana se han estudiado, con detalle y rigor metodológico, esas transformaciones de gran calado, operadas en la llamada “transición corta” (1960-1970) entre los modos de educación, que dieron lugar al *modo de educación tecnocrático de masas* y que dejaron definitivamente atrás y sin posibilidad de retorno el *modo de educación tradicional elitista* de origen decimonónico. En efecto, la LGE legitimaba de forma un tanto peculiar una suerte de *pacto no escrito*, un *acuerdo sin el explícito reconocimiento de las partes*, entre las fuerzas de la tradición liberal-progresista y las fuerzas portadoras del conservadurismo en el ámbito de la derecha española. Dicho de otra forma, no es ninguna *boutade* afirmar que, más allá de cierta retórica de ribetes nacional-católicos, el sistema de enseñanza que se establece en España a partir de 1970 daba cumplimiento a las viejas aspiraciones de la tradición liberal progresista, representada en España por la estela del *institucionismo* que había llegado a constituir una alianza con sectores muy amplios de la clase obrera organizada para definir el

modelo educativo republicano: una escolarización masiva, general y común para todos y todas hasta los catorce años, superando la tradicional dualidad de dos subsistemas sin conexión, la escuela primaria y el bachillerato, cuyos principios y fines se ajustaban a los destinos predeterminados para el alumnado según su origen social.

De hecho, la izquierda española, que, en buena lid, se sentía obligada a impugnar toda legalidad emanada del franquismo, no tuvo grandes críticas que hacer a la LGE, a excepción de las excrecencias fascistoides aún adheridas a los programas, la cercenación del presupuesto económico que debería acompañar a la Ley —asunto que, por cierto, también fue denunciado desde sectores afines al régimen— y la ausencia de democracia en la participación de la “comunidad educativa”. Nada realmente de fuste, si comparamos esa hojarasca con el auténtico numen —el rampante triunfo de la racionalidad instrumental y tecnocrática— que se alojaba tras la “revolución silenciosa” que la normativa reformista iba a provocar en el sistema nacional de enseñanza. Después de la Constitución de 1978 muchos de esos déficits apuntados, en una situación ya formalmente democrática, se fueron cubriendo de una u otra forma, aunque ha seguido perdurando hasta el presente un retraso, respecto a los países avanzados de referencia, en la financiación educativa que arrastramos desde la creación del Estado liberal en la centuria anterior.

Digamos que, en puridad, la derecha y la izquierda políticas, tras la definitiva consecución de la educación de masas se habían quedado sin territorios a conquistar en la gran batalla por la educación, sin arsenal de gran calibre para la lucha ideológica, porque lo sustancial ya se había hecho a sus espaldas o, si se prefiere, con su implícito consentimiento. A las espaldas —queremos decir— de las actuales formaciones políticas que están presentes en el escenario bipartidista que viene dominando el panorama político español desde mediados de los ochenta: PSOE y PP. Entonces, ¿qué significado tuvieron la LOGSE y otras leyes orgánicas que se han ido sucediendo en los últimos tiempos? Independientemente de lo que unos y otros han dicho y seguirán diciendo sobre esta y otras reformas educativas, lo que de ninguna manera es cierto es que la LOGSE fuera aquella reforma que transformó de raíz un sistema de enseñanza

tradicional.⁴ En las páginas de nuestra revista hemos comentado durante los últimos trece años el “pim-pam-pum” de reformas y contrarreformas que se han sucedido al compás de coyunturales recambios y alternancias en el poder central y autonómico. Unas más importantes que otras. Pero todas en el bien definido terreno de juego de un mismo modo de educación tecnocrático y de masas.

Lo curioso es que la imperturbable marcha de la enseñanza en el mundo real transcurre muy al margen de todos los cambios retóricos y de las propuestas de cambio y mejora que unos y otros, con el impagable concurso del ejército de expertos, técnicos y asesores de la “cosa”, se afanan en defender y en publicitar sin descanso en el mercado de los bálsamos y lenitivos disueltos siempre a reblandecer las aristas más duras de una realidad, la escolar, que previamente se acostumbra a presentar como caótica o ingobernable —las necesidades que periódicamente se escuchan sobre la necesidad de metamorfosear al profesorado en autoridad pública son una buena muestra de lo que estamos diciendo. Como indicamos en el anterior editorial de *Con-Ciencia Social* la idea salvadora en torno a un *pacto* de las grandes fuerzas políticas viene embelesando tanto a la monarquía como a los sindicatos, al Consejo Escolar del Estado y a las asociaciones de madres y padres, a partidos políticos sin excepción y a expertos en educación. Las voces que reclaman *un gran pacto educativo* para salir de las crisis —de todas las crisis—, como único remedio a los nefastos “bandazos” que ha venido padeciendo el sufrido sistema y el sufrido profesor y el sufrido alumno, contribuyen a afianzar el sinsentido en el que con frecuencia se construyen las falacias que pasan a formar parte de la ideología del “sentido común”. La necesidad del pacto se sustenta además en un juicio apriorístico: el más que dudoso “desastre” educativo. Desastre para quién o para qué, cabría preguntarse... En todo caso un diagnóstico simple y apresurado, el del “desastre”, que difícilmente se puede admitir si, desde una óptica

⁴ Con notable atrevimiento y falta de rigor alguien como César Coll, para defender la importancia histórica de la LOGSE, ha llegado a decir: «Teníamos una ley que venía de 1857, que sufrió pequeñas alteraciones en los años 70. O sea, pasamos todos esos años sin ningún cambio o adaptación a los nuevos tiempos. La ley de los años 70, ocurrió bajo la dictadura de Franco, o sea, tampoco fue posible realizar algo que fuera realmente significativo. (...) Por tanto el primer objetivo de la reforma educativa española tenía que ver con recuperar ese retraso histórico de casi cien años», Cesar Coll (2003): “Pensando globalmente e atuando localmente com Cesar Coll”, *Crear mundos*, (<http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/entrevista%20cesar%20coll.htm>).

sistémica, claro está, analizamos el éxito que los sistemas de escolarización masiva obtienen en orden a manufacturar sujetos dóciles, individualistas, consumidores compulsivos y muy discretamente preparados. No en vano, “el modelo” viene exportándose con singular celo, sin reparar en gastos y como marchamo de modernidad y progreso, en las reformas educativas puestas en marcha en los “países en desarrollo” por gobiernos de uno u otro signo y color político.

El pacto anunciado e incluso pergeñado es difícil de alcanzar precisa y paradójicamente porque las diferencias a dirimir no son en absoluto sustanciales —aquí reside, como ya hemos dicho, el ardid del embeleco—, ni siquiera son dignas de concitar el entusiasmo o el rechazo frontal de los agentes que realmente operan en la cultura práctica de los centros de enseñanza —profesores y alumnos—. Es decir, tanto las crisis de la educación como sus supuestas soluciones “a lo grande” —recuérdese que esta especie de los “pactos de Estado” se reserva para los graves momentos de “salvación nacional”— son, sobre todo, inventos y carnaza mediática cuyo único objetivo consiste en la retroalimentación del conjunto de juegos discursivos que pugnan por incrementar o mantener su poder en distintos campos.

¿Y si finalmente hubiera un pacto sobre la educación entre los dos grandes partidos (PSOE y PP) alrededor del cual se movieran otros menores y otras organizaciones sociales en busca de posición e identidad? Si se diera ese pacto —no tengan duda al respecto los lectores— la educación seguiría siendo un campo preferente para la confrontación ideológica.

La idea del gran pacto lleva implícito, además, un idealismo tan extendido como pernicioso y nauseabundo. Forma parte de aquel con el que se pretende elevar a la escuela a un immaculado altar desprovisto de las “cosas” malas que se dan en el exterior, en la sociedad, y que busca dejar a la escuela incontaminada de las contradicciones y profundas desigualdades sociales que la circundan. Y como el debate de ideas políticas, éticas, religiosas, etc., y más exactamente el debate y la reflexión sobre los grandes problemas sociales de nuestro tiempo, es visto como parte de esas “cosas” indeseables, muchos sueñan con una —imposible— neutralidad académica. También entre muchos defensores del pacto se aspira a blindar la escuela con el silencio que sigue al no mirar y

al no oír los ruidos de la calle; en el interior de las aulas el hecho de mirar hacia el conflicto social que está presente en la vida real —por ejemplo, en el momento de redactar estas líneas, 29 de septiembre, tiene lugar una huelga general—, de oír sus ecos y hablar de ello no es cosa bien vista por la mayoría de la corporación docente; una actitud que es perfectamente extensible a buena parte de “la comunidad educativa”. La lamentable consecuencia de esta tradicional y permanentemente renovada “protección” de la escuela respecto de los conflictos de ideas y hechos reales es que hurta la posibilidad de hacer de las aulas un espacio realmente público para pensar, actuar y construir formas democráticas de confrontar los pensamientos. La “asignaturización de la democracia” —ya lo hemos dicho en anteriores editoriales en los que hemos tratado sobre la educación de la ciudadanía— no es ninguna “mano de santo” para dar soluciones al problema planteado; más bien todo lo contrario, como ha quedado sobradamente demostrado.

Para centrar el debate de fondo sobre el sentido y el futuro de la educación y la escolarización, acaso habría que recuperar el sentido profundo de un viejo dilema que durante la dictadura se planteaba en ocasiones con excesiva simplicidad: escuela estatal *versus* escuela pública. El reto de hacer “ideológicamente más pública a la escuela pública”⁵ es absolutamente pertinente, a nuestro juicio, pues, desde luego, la desaparición de la dictadura no fue pareja a la desaparición del Estado sino, más bien, a su pertinaz presencia, junto al libérrimo mercado, en la organización de las políticas de la cultura y de la educación. Con independencia de una más que deseable eliminación de toda subvención a los centros de titularidad privada —asunto, por cierto, que ningún pacto va a abordar en la actual correlación de fuerzas políticas—, por hacer “más pública la escuela pública” entendemos una drástica disminución de las administraciones y lobbies educativos en el currículo, en la organización escolar o en el control burocrático de índices de calidad. Intervenciones todas que, bajo la coartada de la mejora educativa no han hecho sino hipertrofiar la lógica tecnoburocrática de la

⁵ Coincidimos en el sentido que el profesor de la Universidad de Murcia Antonio Viñao viene atribuyendo a esta frase en numerosas comparecencias públicas, orales y escritas, en las que, desde su Cátedra de Teoría e Historia de la Educación, ha venido advirtiendo sobre el progresivo desmantelamiento del derecho a la educación que viene desprendiéndose de la aplicación de políticas conservadoras.

enseñanza. Un tecnicismo que se pone al servicio de criterios de rentabilidad y rendimiento y que, forzosamente, conduce a la segmentación y, finalmente, refuerza y legitima la marginación de amplios sectores de la población. Eso sí, con la complicidad culpable de los mismos sujetos que no responden a las expectativas de un esfuerzo pautado por expertos y burócratas.

Sigamos mirando el dedo, en lugar de buscando la luna... El pacto educativo, reclamado desde el uno al otro confín, desvía la mirada hacia lo que se ha llamado la cultura burocrática y política de la escuela, hacia los estratos donde, ilusoriamente, se piensa que están los agentes determinantes de la educación institucionalizada. Mirando el dedo apartamos el foco de la reflexión sociológica, de la reflexión histórico-genealógica y de la reflexión sobre los problemas materiales y culturales de nuestro tiempo, sin percatarnos de que es precisamente en estas dimensiones de la realidad donde se gestan o abortan los cambios escolares y no al revés. Por todo ello, a estas alturas de la vida, afirmamos que constituye un insulto a la inteligencia seguir pensando que es en la escuela donde se hallan las claves para cambiar la condiciones de la vida social.

.....

En el presente número, los lectores encontrarán una novedad importante en la organización y contenido de la revista; se trata de la nueva sección “Lecturas y textos”, que viene a sustituir, quizá sería mejor decir reorientar, la de “Reseñas”. En efecto, hemos querido incluir en ella una serie de artículos que, con mayor o menor extensión, abordan temas diversos, por lo general relacionados con lo tratado en las secciones precedentes de la revista, si bien no necesariamente. Como puede observarse en este mismo número, en unas ocasiones los temas son tratados al hilo del comentario de una o varias obras de un mismo autor, en otras se confrontan puntos de vista procedentes de varios autores y, finalmente, las hay en las que se solicita a colaboradores externos que escriban sobre su propio trabajo o línea de investigación, en función de la relevancia e interés que el Consejo de Redacción de la revista estime pueda tener para sus lectores. Esperamos muy sinceramente que el nuevo formato de esta sección sea del agrado de nuestros lectores y contribuya a afianzar un proyecto que con tenacidad y enorme

esfuerzo ha ido abriéndose camino en el espacio de las revistas de pensamiento crítico de habla hispana.