

Educación, lenguaje y filosofía.

Apuntes críticos sobre la marginación del pensamiento abstracto en la actual enseñanza obligatoria

Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idioma

Especialidad: Filosofía

Alumno: Benito Romero Rodríguez

Tutora: Concepción Ortega Cruz

Año académico 2021/2022

A todos mis profesores y profesoras de Filosofía,
que me hicieron razonablemente feliz sin saberlo.

El ser humano no es otra cosa sino lo que la educación hace de él.

Immanuel Kant

-Pero estar ansioso de aprender y ser filósofo -continué-,

¿no es la misma cosa?

-Lo mismo, en efecto -convino.

Platón, *República* (376b)

La filosofía consiste en explicar lo muy interesante

que es lo desinteresado.

Carlos Fernández Liria

ÍNDICE

1. Introducción: piruetas en el vacío [pp. 5-10]
2. Planteamiento del problema de investigación [pp. 10-15]
 - 2.1. El fracaso en la lectoescritura [pp. 10-12]
 - 2.2. Mente, lenguaje y sujeto social [pp. 13-14]
 - 2.3. La importancia del pensamiento abstracto [pp. 14-15]
3. Métodos y procedimientos [pp. 15-35]
 - 3.1. Inmersión en el contexto global [pp. 15-24]
 - 3.1.1. Los años dorados del Estado del Bienestar [pp. 16-18]
 - 3.1.2. La crisis del petróleo e implantación del neoliberalismo [pp. 18-20]
 - 3.1.3. Posmodernidad, autoayuda y meritocracia [pp. 20-24]
 - 3.2. Inmersión en el contexto local [pp. 24-35]
 - 3.2.1. La España franquista y la Ley General de Educación (LGE) [pp. 24-26]
 - 3.2.2. La España *socialfelipista* y la LOGSE [pp. 26-31]
 - 3.2.3. La España absorbida y la LOE [pp. 31-35]
4. Resultados [pp. 35-48]
 - 4.1. Inmersión en el contexto actual [pp. 35-48]
 - 4.1.1. La España precaria en el nuevo orden neoliberal [pp. 35-39]
 - 4.1.2. La dictadura de las pantallas [pp. 39-43]
 - 4.1.3. La escuela diseñada por los empresarios [pp. 43-48]
5. Conclusiones y propuesta de mejora [pp. 48-57]
 - 5.1. Sobre la utilidad de la filosofía [pp. 48-51]
 - 5.2. La filosofía para niños [pp. 51-54]
 - 5.3. La buena escuela, ¿es posible? [pp. 54-57]
6. Referencias bibliográficas [pp. 57-64]

Resumen

Partiendo de los problemas con la lectoescritura que presenta el alumnado español de las últimas décadas, en este trabajo de fin de máster se abordará la cuestión tratando las circunstancias políticas y económicas que han conducido a un tipo de reformas educativas en las que el pensamiento abstracto brilla por su ausencia, así como el papel que la filosofía puede desempeñar en el rescate de la capacidad de abstracción.

Palabras clave: educación, pedagogía, lenguaje, lectoescritura, pensamiento abstracto, economía, Estado del Bienestar, neoliberalismo, Lipman, filosofía para niños.

Abstract

Starting from the problems with literacy presented by Spanish students in recent decades, the objective of this master degree assignment will be to address the issue by dealing with the political and economic circumstances that have led to a type of educational reform in which abstract thinking shines for its absence, as well as the role that philosophy can play in rescuing the capacity for abstraction.

Keywords: *education, pedagogy, language, literacy, abstract thought, economics, Welfare State, neoliberalism, Lipman, philosophy for children.*

1. INTRODUCCIÓN: PIRUETAS EN EL VACÍO

El presente trabajo no es un trabajo original: los temas que aquí se exponen -de manera inevitablemente esquemática- ya han sido abordados por diversos autores¹. Aunque aclaro que tampoco era su aspiración ser original, sino un modesto intento por complementar los deliberados silencios y tergiversaciones procedentes de la facción psicopedagógica del máster. Por consiguiente, el actual resultado no es más que la respuesta razonada a la serie de dudas razonables y sin aclarar que fueron amontonándose en mi cabeza prácticamente desde el primer día de clase. Y hablando de días: el azar, que es muy cuco, quiso que el último día de prácticas coincidiera con el estreno de la tardía secuela de *Top Gun*, uno de los éxitos hollywoodienses de los ochenta. Y, a decir verdad, durante las primeras clases de las asignaturas teóricas² los alumnos y alumnas

¹ Por ejemplo, Marina Garcés, Andreu Navarra, Gregorio Luri, Inger Enkvist, José Gimeno Sacristán, Pascual Gil, Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández, Enrique Galindo Fernández, Ricardo Moreno Castillo, Laura R. Montecino, Alberto Santamaría o Enrique Martín Criado, por mencionar solo aquellos en los que me he apoyado.

² Me refiero a la parte teórica general, es decir, a la correspondiente a la rama psicopedagógica, y que representaba el sesenta por ciento del total de la teoría.

fuimos, en cierto modo, un curioso remedo de los pilotos de élite de *Top Gun* a los que se entrena para realizar una misión solo apta para los elegidos (tan coincidente fue el paralelismo que al principio los profesores que nos instruían no paraban de repetirnos que éramos «la élite»). Nos impartieron clase sobre cómo dar clase en el instituto personas sin experiencia en un aula de instituto, y esto ya de por sí resultaba sospechoso. Algo olía a podrido, y los compañeros de las distintas especialidades lo sabíamos, pero nadie se atrevía a comentarlo en público por miedo a las represalias. La sensación a estafa era poderosa; el cabreo, mayúsculo. Y, si bien es cierto que todos los docentes del área de psicopedagogía eran gente encantadora, no lo es menos que el buen estafador ha de serlo, porque de lo contrario difícilmente podría salirse con la suya. Pronto se revelaron corporativistas con las consignas del Ministerio y la Consejería de Educación, dedicando buenas palabras a todas las reformas educativas promovidas por el PSOE e insistiendo en que cada una de ellas (LOGSE, LOE y LOMLOE) se hizo con la mejor voluntad posible y con el decidido afán de modernizar la sociedad. De manera particular defendieron la actual LOMLOE (Ley Orgánica por la que se modifica la LOE), asegurando que va a provocar «una revolución copernicana en el actual modelo educativo» (llegados a este punto de la función fue necesario abrir las ventanas para airear el olor a corporativismo del aula). Sin prisa pero sin pausa, la instrucción fue cobrando el cariz de adoctrinamiento; como unos pilotos en prácticas, sobrevolábamos los lemas y conceptos que nos repetían sistemáticamente, semana tras semana: «Una enseñanza al servicio de la sociedad», «Integración de las capacidades del alumnado», «cultura democrática», «Aprender a aprender», «igualdad», «equidad», «resiliencia», «visibilidad», «cooperación»... Conceptos que parecían surgidos de la nada y en cuyos orígenes no se escarbaba (es decir, que se impuso un premeditado interés en su desconocimiento), pero que, eso sí, sonaban bien (al parecer aquello formaba parte de la pedagogía progresista iniciada con el naturalismo de Rousseau y proseguido con el pragmatismo constructivista de Dewey). Sin embargo, llegó un momento en el que el ambiente del aula se enrareció con tanta cháchara pedagógica de sonajero y tanto triunfalismo propio de una película de superhéroes. Por ejemplo, se nos presentó el modelo curricular basado en competencias como el sanctasanctorum; sobre dichas competencias apenas se nos habló más que por encima, nunca se definieron a fondo ni, por supuesto, nos explicaron sus orígenes, cuándo, porqué y para qué se impusieron en el sistema educativo, es decir, que nos fueron introducidas de la manera más aséptica y descontextualizada posible. Eso sí, no dejaron de repetirnos, con una insistencia sobrecogedora, que mediante las competencias se iba a dar menos contenido en favor de una mayor calidad, sin que nunca nos aclararan en qué consistía eso de la «calidad» (daba la impresión de que desconfiaban del conocimiento igual que Sócrates desconfió de la

escritura). También se nos habló del paidocentrismo, o sea, del aprendizaje centrado en el alumnado -que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje-, aunque nunca se trató en serio la relación docente/educando y no se nos hiciera ver cuestiones reales vinculadas con el complejo día a día en el aula, es decir, no se nos mostró una teoría que conectara con las prácticas. También nos subrayaron la importancia de la didáctica, pero lo cierto es que no teníamos ninguna asignatura dedicada a métodos de enseñanza (y, puestos informarnos sobre algún tipo de metodología, no habría estado mal que hubiese sido la de M. David Merrill, autor al que ni siquiera nos mencionaron, en la medida de que sus principios fundamentales de la instrucción son los que se trabajan en los centros de enseñanza pública del Archipiélago y en los que, asimismo, pone el acento la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias de cara a las oposiciones y a las situaciones de aprendizaje). Para cubrir la omisión ominosa de Merrill se nos habló, y mucho, del aprendizaje cooperativo³ frente al individual y el competitivo. En principio, nada que objetar, siempre y cuando no se vea como la única opción, ya que no hay datos que indiquen que un determinado método organizativo en un aula sea objetivamente el mejor; de hecho, el mismo docente puede usar distintas estrategias didácticas en diferentes grupos de un mismo curso, por la sencilla razón de que cada grupo es un sujeto en sí mismo que posee su propio carácter y cada sujeto es singular e intransferible. A partir de esta realidad, lo honesto, pues, sería reconocer que el único secreto para la docencia es saber tener una *actitud adaptativa* en la gestión de la diversidad humana de la que seremos responsables, y que la misma sea coherente con los propósitos y objetivos a alcanzar en la asignatura. A partir de ahí, todo lo que sean fórmulas cerradas cuya aplicación garantiza el éxito sin paliativos, desprenden, en mi opinión, cierto tufo totalitario. Retomando el aprendizaje cooperativo, el problema -y esto lo pude comprobar de primera mano trabajando codo con codo con mis compañeros del máster- es que el alumno/a sabe que está siendo evaluado, y mientras el fantasma de la evaluación se halle presente será un factor que contamine todo el proceso. Quiero decir con esto que la denostada competitividad, por ejemplo, no desaparece con la cooperación, puesto que trabajando en grupo también aflora el egoísmo, la rivalidad y la búsqueda por destacar a título personal. Tampoco se puede aseverar que con el aprendizaje cooperativo se produce un mejor acercamiento hacia el contenido, aunque sí se gana experiencia, como es obvio, en los niveles de socialización y en el trabajo grupal. Asimismo, y a pesar

³ Este aprendizaje, fraguado por John Dewey, organiza las actividades dentro del aula de tal manera que los alumnos trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva. Según los hermanos Johnson, la clase cooperativa «tiene interdependencia positiva entre los aprendices; fomenta la interacción cara a cara; desarrolla la comunicación interpersonal; permite asumir responsabilidades individuales y grupales, y facilita la autorregulación o que los aprendices tomen conciencia sus fortalezas y debilidades» (Cassany, 2021: 56).

de que nos justificaron el uso de las TIC como imprescindibles, no existía en la parte teórica del máster ninguna asignatura dedicada a las competencias digitales que, como docentes, se supone que debemos dominar. También se defendió, en nombre de la cultura democrática y equitativa, que los alumnos pasaran de curso con suspensos, así como la irracionalidad burocrática, de la que se nos hizo un apasionado alegato, a pesar de que todos los profesores de instituto con los que he hablado admiten que se trata de un obstáculo de primer orden que merma la marcha de las clases (aunque se presente como objetiva y útil, la burocracia a la postre no deja de ser un maléfico laberinto sin salida que solo sirve para robar tiempo y desmotivar a los docentes). Que el profesor sea «un dinamizador de grupos» fue otra de las ideas con las que nos machacaron. Un día trajeron a clase a un docente de secundaria para alentarnos con su experiencia y pronto se rebeló como un magnífico manipulador. Usó una estrategia de persuasión muy hábil; primero preguntó al grupo qué nos parecía el máster, y tras la avalancha de opiniones desfavorables se sumó al descontento alegando que a él tampoco le gustó cuando lo cursó, pero automáticamente pasó a defender, punto por punto, todo el contenido que nos estaban dando (hizo uso de la vieja táctica comercial de darle la razón al cliente, consistente en alabar al consumidor para que siga consumiendo); también lanzó pestes del contenido teórico del currículum de la secundaria y bachillerato, que eso no le iba a servir a los chavales para nada útil en la vida y que lo importante era estar con ellos y escucharles, como un Hermano Mayor, un educador social, un terapeuta e, incluso, un coach motivacional (la experiencia de las prácticas me demostró que existen ocasiones específicas en las que hay que maniobrar así, pero de ahí a serlo a tiempo completo como nos exigía este profesor se impone un abismo). Encima tenía la dudosa costumbre de reunirse con su alumnado en horas extraescolares (el conocido como *afterwork*, otra técnica de la psicología empresarial, y que para este caso resultaba bastante inquietante). Esa insistencia del profesor invitado en presentar la escuela como un servicio de asistencia social hizo que recordara una idea recogida en el libro *Prohibido aprender*, que estaba leyendo por aquel entonces: «A los docentes se les vende que han de ir a clase para cambiar el mundo, para fundar una Nueva Era de felicidad universal» (Navarra, 2021: 22). En efecto, parecía que la pretensión era demostrar que en el aula no se adquirirían conocimientos sino que se construían relaciones humanas igual que en un campamento de verano, y para ello nos correspondía mantener a los alumnos entretenidos a base de aplicar lo que los autores de *Escuela o barbarie* califican con sorna de «metodología salvífica» (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, 2017: 187). Pero lo que ya olía realmente a chamusquina fue que nos aseguraran que las familias no condicionan el aprendizaje de los alumnos y alumnas, sobre todo cuando a estas alturas está comprobadísimo que la educación informal (familia,

grupo de amigos, consumo audiovisual) tiene un arraigo más profundo en el aprendizaje de los sujetos que la educación formal: «Los principales agentes de socialización son la familia, la escuela, los medios de comunicación y el grupo de iguales. De ellos, la familia y el grupo de iguales son los menos controlables, mientras que los otros dos dependen más directamente del orden social» (Chamorro, 2006: 330). Al menos hasta los trece años, la familia es el principal lugar de socialización de los sujetos, la institución en la que los niños y niñas adquieren los valores y emociones que conforman su desarrollo personal, para bien y para mal, ya que «desafortunadamente numerosas familias son una antiescuela poderosa, transmisora de desinterés por el conocimiento, de móviles egoístas y de supersticiones, y fabricante de afectividades dañadas» (Chamorro, 2006: 330). Aunque parece obvio que «el sujeto que conoce, siente y actúa [...] lo hace inserto en una estructura social» (Chamorro, 2006: 15), en el máster se trató de convencernos de lo contrario, que el contexto social no es determinante y que el éxito o fracaso en el rendimiento escolar se encuentra sujeto únicamente a las metodologías docentes empleadas. Al igual que la omisión con la didáctica de Merrill, resultó un tanto perverso restar importancia a la familia como agente social, del mismo modo que tampoco se mencionó el papel que la economía desempeña en la educación, es decir, que la contextualización social brillaba por su rotunda ausencia⁴; todo nos era presentado como un ecléctico vacío, un vacío donde tendríamos que tratar con un alumnado amorfo e innato y en el que estábamos obligados a realizar extraordinarias piruetas aéreas semejantes a la de los pilotos de *Top Gun* para lograr algún tipo de logro educativo.

En fin, tampoco quiero extenderme más de la cuenta; solo dejar constancia de que, a título personal, estoy a favor de que exista una primera parte teórica del máster, pero, eso sí, bien articulada, es decir, que se trate de una teoría que conecte de forma directa con la inequívoca realidad con la que el alumnado del máster se enfrentará en las prácticas, en lugar de enumerar con diligencia las falsas bondades con las que el Ministerio y a la Consejería pretenden que los matriculados salgan al mundo. Porque mientras la práctica no se complementa con una teoría veraz, no hay nada que hacer: todo lo demás será, como ya indiqué antes, piruetas en el vacío. De manera que, por resumir y concluir, estoy a favor del contenido teórico en la primera fase del máster, pero con un sustrato teórico que de veras conecte con la realidad docente y no se quede en el mero utopismo o en la palabrería biempensante que, interesadamente, no conduce a ningún lugar, una teoría, en definitiva, que afronte la realidad ingrata sin prejuicios y con

⁴ Aun a riesgo de resultar pesado, insisto en este punto clave, una vez más, con las palabras de José María Chamorro, puesto que él lo explica a la perfección: «A la hora de determinar el objeto de una teoría general del campo social hay que tener en cuenta [...] el sistema social en que los individuos nacen, se socializan adquiriendo un lenguaje e interactúan. De ahí que el objeto *mínimo* de esa teoría general ha de ser una sociedad» (Chamorro, 2006: 81).

pragmatismo y no a base de idealismos y buenos deseos. En las páginas que siguen, como ya apunté al inicio, trataré de profundizar desde la perspectiva crítica -el único faro con luz que puede iluminarnos en medio de las tinieblas- y sin recurrir a las teorías conspiranoicas (porque los datos y los hechos son los que son), en los silencios y tergiversaciones que nos endosaron desde la facción psicopedagógica del máster, así como del papel que desempeña la filosofía en todo este tema, en particular como el proceder que ponga freno al fracaso en la lectoescritura, el problema a resolver planteado en este trabajo de investigación. Aunque verteremos posturas que entrarán en conflicto con la versión pedagógica oficial, intentaremos, al menos, hacerlo desde el cariño. Solo una última acotación antes de dar paso a los siguientes apartados: cuando me refiera a la educación, es decir, a la educación formal, lo haré siempre a la educación pública.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. EL FRACASO EN LA LECTOESCRITURA

Uno de los problemas más significativos con los que me encontré durante el período de prácticas es el retroceso del alumnado en la lectoescritura, cuestión de la que ya tenía cierta constancia a través de los medios⁵. El asunto viene de lejos -al menos treinta años- pero se ha agravado de manera acuciante desde la crisis de 2008. Estudios y docentes tienen localizado el origen de este drama en los últimos cursos de primaria, cuando el alumnado ronda los 10-12 años, precisamente el momento en el que su cerebro abandona el desarrollo cognitivo infantil en sustitución del desarrollo cognitivo adolescente. Aunque para la mayoría de los actores vinculados a la enseñanza la competencia lingüística es la decisiva del aprendizaje, la base ineludible sobre la que pivotan todas las demás⁶ («En Occidente todos esperamos que la escuela enseñe a leer y

⁵ Según advierte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, «la brecha de desempeño académico se empieza a abrir a los diez años de edad, antes de lo que se pensaba» (recuperado de https://elpais.com/sociedad/2018/10/23/actualidad/1540304913_128972.html). Otro titular: «España es uno de los países de la UE donde más se estanca la comprensión lectora entre los 15 y los 27 años» (recuperado de <https://elpais.com/educacion/2021-06-15/espana-es-uno-de-los-paises-de-la-ue-donde-mas-se-estanca-la-comprension-lectora-entre-los-15-y-los-27-anos.html>). Al hilo de estas carencias, aquí dejo una pequeña experiencia personal: en el propio máster (donde, sin duda, y debido a las exigencias meritocráticas de acceso, el alumnado medio es bastante aplicado) el nivel de las redacciones resultaba bastante pobre (esto lo pude comprobar de primera mano gracias a los numerosos trabajos en grupo en los que participé): así, costaba mantener la coherencia de razonamiento en un párrafo (en una frase podía afirmarse una cosa y en la siguiente la contraria) o el desarrollo argumentado de un posicionamiento personal. El profesor Ulises Martín Hernández corroboró, al cabo de los meses, mis observaciones con los compañeros del máster: «una gran parte de nuestros alumnos universitarios no se expresa correctamente por escrito, carece de hábitos lectores y muestra una cultura científica y humanística muy deficiente» (*El Día*, 5 de mayo de 2022).

⁶ Según se recoge en el siguiente artículo, la comprensión (o no) de un texto condiciona el éxito escolar, ya que, como señala Lluís Mas, «no disponer de un nivel de comprensión lectora adecuado no solo es un predictor de fracaso escolar, sino que priva al alumno del descubrimiento personal, de la cultura y de su desarrollo como personas». Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vivo/20210406/6629715/comprender-texto-condiciona-exito-escolar.html>

escribir», Cassany, 2021: 45), la realidad que arrojan los nefastos resultados es que saber expresarse, leer con apetito, redactar con soltura y hablar en público son aspectos que se le atragantan -y de qué manera- a los estudiantes. El citado Daniel Cassany (2021: 29), por ejemplo, distingue cuatro destrezas ineludibles en el aprendizaje de la educación formal: las receptivas (escuchar y leer) y las productivas (hablar y escribir). En rigor, la que más se cultiva es el escuchar y en las que el alumnado presenta más dificultades son la comprensión lectora y la escritura (y porque apenas se le da importancia al hablar, que esa es otra cuestión; como se lamenta Cassany, «La expresión oral es la parienta pobre de una escuela pensada para enseñar cifras y letras», de ahí que reclame la necesidad de que la oratoria sea «tarea habitual en muchas disciplinas, no solo en lengua», Cassany, 2021: 143 y 153). Así que el origen del problema, como apunté antes, se encuentra en la primaria, donde la mayoría del alumnado aprende mal los conceptos, lo cual repercute en la comprensión y en la memorización. (El principal objetivo de la primaria debería ser que el alumnado capte las ideas fundamentales de un texto y que procese bien la información, lo cual no sucede, al contrario, la asimilación de conceptos es amputada de tal manera que merma la posibilidad de producir sujetos con capacidad crítica.) Para Ausubel, «es importante y necesario estudiar los conceptos ya que, en su opinión “el hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos”» (Ramos Serpa, López Falcón, 2015: 617). En cuanto a Vygotsky, considera que «la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente» (Ramos Serpa, 2015: 617). De manera que una correcta asimilación conceptual es lo que determina «el establecimiento de abstracciones de más alto orden» (Ramos Serpa, 2015: 623). ¿Por qué esto no se cumple en la fase de primaria? Según Lola Pons, el contenido curricular español pone el foco en saber qué es un determinante, una sílaba tónica o un adjetivo, cuando «transmitir ese metalenguaje en edades cortas roba tiempo para lo fundamental: aprender a expresarse, a leer con gusto, a saber hablar en público» (*El País*, 4 de octubre de 2018). Y, aunque como señala Silvia Gumiel, «si no conocemos cómo funciona la gramática, corremos el riesgo de que nuestros argumentos sean, cuanto menos, ridículos» (*The Conversation*, 27 de octubre de 2021), no es menos cierto lo que proclama Pons: que la gramática intangible y que causa extrañeza en primaria se puede impartir sin dificultad durante la secundaria, cuando los estudiantes se hallan inmersos en el desarrollo de las capacidades lógico-formales. Pero con el actual enroque estéril en la gramática, la morfología y la sintaxis durante la primaria, cuando los niños y niñas deberían trabajar la capacidad de abstracción, lo único que se está logrando es que aprendan mal los conceptos y, de paso, que aborrezcan la lectura e, incluso, el propio placer por aprender, que hasta ese momento era dominante en ellos, empezando a percibir el

conocimiento como una tortura, porque éste se les presenta sin referencias (ya no lo encadenan con una perspectiva de futuro, con una utilidad: tienen que hacer porque sí cosas que mentalmente no contextualizan).

En consecuencia, gracias a esta hoja de ruta (los desastres de envergadura nunca son fruto de la casualidad) el alumnado entra en la secundaria con sus esquemas cognitivos notablemente deteriorados, o sea, careciendo de la capacidad de esencializar y de generar pensamiento abstracto; esas competencias, que deberían ser uno de los objetivos fundamentales de la primaria, les ha sido arrebatada, y así es imposible que el alumnado, durante la etapa de la secundaria, pueda desarrollar el suficiente pensamiento lógico formal que le permita, a la larga, valerse por sí mismo, esto es, convertirse en un sujeto autónomo y responsable (aceptando, como Sartre, que el significado es el objeto y el significante «el conjunto lógico que será constituido por palabras», Sartre, 1973: 36, podemos afirmar que lo que sucede es que el alumnado se pierde en los significantes porque falla con el significado). Este no comprender, entendido como una bola de nieve que crece imparable curso tras curso, frustra muchísimo a los chavales ya que, como recoge la máxima de Goethe, «Lo que no comprendemos, no lo poseemos» (Cassany, 2021: 73): la sensación de quedarse atrás, de que no se es válido, no es, desde luego, plato de buen gusto, y eso hunde a los alumnos y alumnas en una desmotivación absoluta, anula su falta de iniciativa y hace que acaben tirando la toalla. Por otra parte, para combatir la sensación de fracaso que genera la mala asimilación conceptual a veces lo único que se necesita son pequeños trucos, es decir, herramientas con las que alcanzar los objetivos; me refiero a métodos y técnicas de estudio que permitan preparar los retos que han de afrontarse, y que tampoco se aplican. Porque nadie nace aprendido, toda destreza requiere de una formación, y el actual sistema educativo no aporta las suficientes soluciones para enmendar las carencias a la hora de leer, comprender y redactar un texto, desarrollar la capacidad de concentración, memorizar, exponer, trabajar en situaciones de estrés o gestionar la frustración y el fracaso (dichas técnicas solo se enseñan, y de manera dispersa, en la educación superior, cuando la base psicolingüística y emocional de los sujetos está más que consolidada y la mayoría ya se ha quedado por el camino⁷).

⁷ En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, se ha intentado frenar el fracaso en la lectoescritura mediante un Plan de Lectura (decreto 81/2010, de 8 de julio) que favorezca «la competencia comunicativa a través del desarrollo de las capacidades lectora y escritora del alumnado, así como el fomento hábito lector y el desarrollo de la competencia para el tratamiento de la información», mediante actividades de comprensión lectora (como dedicar al menos treinta minutos diarios a la lectura). Una medida que, a la vista de los resultados (los adolescentes leen con extremas dificultades, comete más faltas de ortografía que nunca, apenas sabe redactar y difícilmente comprenden un enunciado), se antoja insuficiente.

2.2. MENTE, LENGUAJE Y SUJETO SOCIAL

Carlos Fernández Liria lo expresó de esta pletórica -casi se diría que heideggeriana- manera: «El privilegio de los seres humanos es el lenguaje, concentrado en “la casa de la palabra”, centro gravitacional de la vida cultural» (Liria, 2012: 86). En efecto, la gran arma del ser humano en su adaptación al medio es el lenguaje, entendido como aquello que «empezó a distinguir al animal humano de todos los otros animales próximos a él» (Lledó, 2018: 82). La primera palabra que se pronunció sobre la tierra supuso, pues, el verdadero salto del homínido en el camino de la humanización (Pinillos, 1973: 143); ella ha ejercido la función del monolito de *2001: una odisea espacial* y la que nos ha permitido llegar hasta la Luna y bucear con criterio por las complejas entrañas del cosmos infinito. Desde esa primera palabra primitiva, y como ha descrito Sartre, el lenguaje se ha convertido en una prolongación de nuestro cuerpo: «Es nuestro caparazón y nuestras antenas; nos protege de los demás y nos dice qué son; es una prolongación de nuestros sentidos. Estamos en el lenguaje como en nuestro cuerpo; lo *sentimos* espontáneamente [...] como sentidos nuestras manos y nuestros pies» (Sartre, 1976: 55). De ahí que la existencia humana y su desarrollo sociocultural pase por el lenguaje y las operaciones mentales que los individuos establecemos gracias a la actividad lingüística (esto ya lo supo precisar, al igual que ha hecho con casi todas las cosas relevantes relacionadas con la condición humana, Aristóteles, cuando entendió que las formas del lenguaje y la comunicación representan el sustrato indispensable que garantiza el conocimiento y, por ende, la buena organización social que conduce, en última instancia, a la felicidad, Lledó, 2018: 91). Pero, ¿qué entendemos por lenguaje? Por supuesto, definiciones hay cientos de miles, pero para el caso que nos ocupa me interesa rescatar esta de Gimeno Sacristán:

«Es importante recordar que el lenguaje tiene algunas funciones evidentes. En primer lugar, la de articular el pensamiento, darle forma, organizarlo, ordenarlo y hacer que tenga coherencia en su estructura y en su fluir. Los conceptos, argumentos y discursos son herramientas que reflejan los contenidos de nuestro pensamiento, al tiempo que el lenguaje que utilizamos [...] condiciona la forma de pensar» (Gimeno, 2008: 17).

Me ha interesado de manera especial esta explicación porque pienso que pone el acento en el indiscutible desarrollo cognitivo que la asimilación del lenguaje produce en los individuos. En la actualidad existen tres grandes teorías sobre la adquisición del lenguaje: el conductismo (Skinner), el innatismo (Chomsky) y el pragmatismo social (Vygotsky, Austin, Searle), siendo esta última la que mejor se ajusta a los datos empíricos. A mediados del siglo XVIII, David Hume, en su búsqueda de una explicación final de la naturaleza humana, se preguntó cómo trabaja la mente y por qué trabaja de esa y no de otra manera. Pues bien, gracias al pragmatismo social sabemos que es «mente

humana el sistema psíquico capaz de producir los comportamientos típicamente humanos» (Chamorro, 2006: 72) y que el proceso neuronal del que participa se encuentra vinculado al lenguaje, ya que es éste el encargado de sistematizar la mente conectando unos módulos de aprendizaje con otros (Chamorro, 2006: 90). Dicho planteamiento destruye, por tanto, la hipótesis de que la mente de un recién nacido, que solo se encuentra en su fase biológica, pueda ser considerada *mente humana*, esto es, la mente de una persona, ya que son «los aprendizajes lingüísticos» los que «van convirtiendo al niño prelingüístico en persona» (Chamorro, 2006: 105). Ese aprendizaje lingüístico Piaget lo ha explicado por medio de sus cuatro etapas del desarrollo: la sensoriomotora (de 0 a 2 años), la preoperacional (de 2 a 7 años), la operacional concreta (de 7 a 12 años) y la operacional formal (de 12 a 18 años). La tercera de estas etapas, la operacional concreta, es justo la que coincide con los años de la primaria, y en ella tiene lugar, en esencia, el desarrollo del pensamiento abstracto y del pensamiento lógico-concreto, o sea, el germen del futuro pensamiento reflexivo. A la vista de lo expuesto, si el pensamiento abstracto, en esta fase crucial, «se torpedea», por así decir, la gestación mental que se construye mediante el lenguaje difícilmente se podrá vivir cognitivamente en plenitud, ya que la manera de categorizar el mundo a través de los símbolos abstractos queda dañada y repercutirá, a su vez, en la fase lógico-formal de la adolescencia; y en estas circunstancias, lo que harán los sujetos será moverse como pollo sin cabeza en un laberinto de incoherencias semánticas, o lo que es lo mismo, no podrán pensar con claridad al no tener claros los conceptos que manejan y, por consiguiente, no ordenarán, ni estructurarán las ideas, ni las expresarán correctamente por medio de su aturdido sistema semántico. Dicho de otro modo: el resultado del boicot psicolingüístico que se puede experimentar durante la tercera infancia piagetiana serán unos sujetos sociales a precios de saldo, es decir, infantilizados e incapaces de reflexionar sobre sí mismos, lo que hace que sean, en la práctica, poco operativos en términos de capacidad crítica y asuman, de este modo, la irracional oferta consumidora que la tiranía de mercado les propone sin cuestionamientos profundos. Porque no es crítica la persona que quiere, sino la que puede -de ahí que se invierta mucho en que sean pocos los que puedan-. Y es que, como aseguró el maestro Emilio Lledó con su sabiduría habitual, «si nos acostumbramos a ser inconformistas con las palabras, acabaremos siendo inconformistas con los hechos» (Lledó, 2018: 79).

2.3. LA IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO ABSTRACTO

El *Diccionario de filosofía* de José Ferrater Mora define *pensamiento* en los siguientes términos: «Lo que se tiene “en mente” cuando se reflexiona con el propósito de conocer algo», añadiendo, más adelante -y con la retranca barcelonesa propia de

don José: «Sin embargo, no resulta claro saber en ningún caso lo que se tiene “en mente”» (Ferrater Mora, 1994: 2.734). En cuanto al concepto *abstracción*, señala que posee varios sentidos pero que, a partir de Aristóteles, se entiende como «la acción y efecto de separar conceptualmente algo de algo, esto es, de poner algo (alguna característica o propiedad, sobre todo) mentalmente aparte» (Ferrater Mora, 1994: 26). Si fusionamos ambos vocablos, podemos determinar al pensamiento abstracto como «la capacidad de formar conceptos y establecer relaciones entre ellos para formar juicios y razonamientos» (vv.aa., 2019: 32). Volviendo a Lledó, queda claro, pues, que el proceso de abstracción es quien configura el lenguaje que descansa en las estructuras mentales, siendo el pensamiento abstracto fundamental en «la pregunta por el “qué es” y la búsqueda continua de respuestas a este “qué es”» (Lledó, 1973: 71). De manera que el pensamiento abstracto viene a suponer la culminación del pensamiento maduro, «el mayor logro del intelecto humano y su herramienta más poderosa» (Tapasco, 2017: 41), en la medida de que permite extraer las ideas importantes de un texto, de una conversación o interpretar con criterio una obra de arte, así como entender una metáfora, una analogía, una parábola o un sarcasmo y «comprender conceptos abstractos tales como el tiempo, la muerte, el amor, las costumbres, la empatía o la justicia» (Tapasco, 2017: 38). Acaso por todo ello el feliz poeta asturiano Miguel Ángel Gómez haya proclamado que «Las abstracciones nos hacen experimentar una sensación de flotación libre». Popper ha ido un poco más lejos, al sostener que la capacidad de abstracción resulta «decisiva» en la capacidad humana de la anticipación (Popper, 1997: 93). En este sentido, da la sensación de que lo que está haciendo Popper es darle una moderna vuelta de tuerca a la idea aristotélica de abstracción, puesto que el filósofo de Estagira entendía el pensamiento abstracto como una acción cognoscitiva inequívocamente intelectual propia del ser humano y lo que nos conduce al entendimiento racional y a la famosa acción comunicativa habermasiana (Mirabell, 2008: 3-8), en la que, lógicamente, se ubica el sentido de la anticipación popperiano. De manera que cuanto mayor sea la capacidad de abstracción de los sujetos, más compleja será su red psicolingüística y mejor preparados se hallarán para asimilar conocimientos complejos, como la astrofísica, las matemáticas o la informática. Por todo lo dicho, se concluye que «el pensamiento abstracto es importante para las personas, porque les ayuda a resolver problemas de maneras más creativas y tiene una tendencia a permitir que piensen por fuera de la caja negra, además permite una rica comprensión conceptual» (Tapasco, 2017: 43). De ahí su trascendencia, de ahí su marginación.

3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

3.1. INMERSIÓN EN EL CONTEXTO GLOBAL

3.1.1. LOS AÑOS DORADOS DEL ESTADO DEL BIENESTAR

Hace casi veinte años, el sociólogo Enrique Martín Criado se lamentaba del exceso de idealismo que ha impregnado -e impregna- el debate sobre el sistema educativo. Tras definir el concepto de *idealismo* en términos positivos y negativos, Martín Criado llega a la conclusión de que el diacrónico mundo de la educación formal se encuentra desvirtuado por el segundo enfoque, cuyo su principal cometido no es otro que oponerse al *realismo*⁸ a través de «una imagen de la realidad que tendría más que ver con [los] deseos que con ningún referente externo» (Martín Criado, 2004: 18). Sin duda, ese idealismo, entendido, insisto, como negación de la realidad, se trata de una actitud muy habitual, pero nada saludable, en el campo de las ciencias sociales, donde se sitúa la educación formal. Por supuesto, no se trata de ninguna casualidad que desde las más altas esferas teóricas se siga persistiendo en ese idealismo de corte metafísico que arranca del noble proyecto de la Ilustración y que fue el leitmotiv que justificó el encaje de la educación moderna dentro del sistema industrial orquestado por la burguesía. Que el actual debate educativo siga abordándose en su programación y en su metodología, como sostiene Martín Criado, desde la obsoleta y, según parece, intocable concepción idealista, sirve, entre otras cosas, para ocultar las numerosas deficiencias y los auténticos intereses de fondo que encierran las políticas educativas (las cuales, dicho sea de paso, poco tienen que ver con la ética ilustrada o los nobles valores del humanismo que presumen defender). Según Martín Criado, una de las mayores -y deliberadas- deficiencias que arrastra el idealismo ilustrado que envuelve el marco teórico de la educación formal es el de presentar a ésta como un ente ajeno a las exigencias de mercado, cuando la realidad es que dichas exigencias son las verdaderas impulsoras de las programaciones y las metodologías educativas que acaban aplicándose. Por supuesto, Martín Criado no se halla solo en su crítica; cada vez son más las voces disidentes – sobre todo entre el profesorado– que tienen el coraje de salirse del discurso oficial; por ceñirnos solo a algunas de ellas, podemos destacar a Andreu Navarra, para quien «los problemas educativos tienen mucho más que ver con la calidad de nuestra economía y de nuestros valores comunes que con el estado de nuestros currículos e instalaciones» (Navarra, 2021: 48). Por consiguiente, y dado que quien manda es el dinero, he considerado pertinente hablar, aunque sea de manera sucinta, de la evolución contemporánea del capitalismo para advertir sus inevitables efectos en las políticas educativas

⁸ Cuando lo cierto es que ser realista se trata de un requisito defensivo «básico» para la supervivencia; negarlo sería, según la bióloga Barbara Ehrenreich, como renunciar al instinto de alarma animal que nos permite sobrevivir (Ehrenreich, 2018: 239).

aplicadas en nuestro país durante el último medio siglo y reflejar, a su vez, la marginación de éstas hacia el pensamiento abstracto.

En su obra *The age of extremes*, el historiador Eric Hobsbawm calificó el siglo XX como el «siglo corto», ya que, a su juicio, comienza con el inicio de la Primera Guerra Mundial (1914) y concluye con la desintegración de la Unión Soviética (1991). Siguiendo la perspectiva de Hobsbawm, dicho «siglo corto» presenta un antes y un después de 1945, ya que en ese decisivo año finalizó la Segunda Guerra Mundial, tuvieron lugar las conferencias de Yalta y Potsdam en las que se diseñó la política del nuevo orden global y se produjeron los bombardeos atómicos de Hiroshima y Nagasaki. Asimismo, en este contexto de posguerra se crearon, a partir de los acuerdos de Bretton Woods de julio de 1944, las instituciones internacionales que garantizarían el proceso de liberación de la economía global o, por decirlo con las palabras de Sami Nair, los «rigurosos mecanismos de dominación» destinados a someter al llamado *mundo libre* –burda expresión propagandística para referirse al bloque occidental– «a un sistema único en el ámbito económico» (Nair, 2003: 18)⁹, con lo que queda latente el predominio de lo económico sobre lo político en el pacto social que aspiraba lograr la estabilidad en las democracias liberales de Occidente. También se adoptó el dólar como moneda internacional y empezaron a aplicarse las medidas económicas que dieron origen al Estado del Bienestar moderno, un sistema social donde adquiere relevancia la clase media y el Estado ejerce de mediador con el mercado (su función será frenar los excesos del capitalismo), todo ello a través de un sistema de organización («fordista»), planificador y socialmente progresista (Nair, 2003: 28). Gracias al modelo fordista/keynesiano, es decir, a la «articulación virtuosa» entre fábrica y Estado (Rodríguez López, 2022: 67), se garantizó la estabilidad del bloque occidental de posguerra y se logró «el mayor período de crecimiento de la historia del capitalismo» (Rendueles, 2020: 332), de ahí que varios autores consideren los treinta años posteriores al fin de la Segunda Guerra Mundial (también conocidos como «Los treinta gloriosos») como «la edad de oro del capitalismo». Unas medidas de las que se beneficiaron no únicamente los países con gobiernos socialdemócratas, sino también conservadores, ya que el objetivo último era espantar de los ciudadanos la utopía comunista. Sin duda fueron años de optimismo, ya que el pleno empleo se mantuvo de manera ininterrumpida y el gasto social en sanidad, educación, infraestructuras y servicios sociales no dejó de aumentar (Judt, 2011: 82-83). Incluso EEUU, tan

⁹ Entre dichas instituciones figuran el Banco Mundial (1944), el Fondo Monetario Internacional (1945), la Comunidad Económica Europea (1957), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (1961), la Organización Mundial del Comercio (1995) y el Banco Central Europeo (1998). Las instituciones políticas serán, entre otras, la Organización de las Naciones Unidas (1945), la Unesco (1945), la OTAN (1949), el Parlamento Europeo (1952), la Comisión Europea (1958) y el Consejo Europeo (2009).

reacio a las políticas que huelan a socialismo, vivió su particular Estado del Bienestar durante la década de 1950 bajo la presidencia del general Eisenhower, una época que coincidió con la expansión de la cultura pop y del uso masivo del plástico como la piedra de toque del consumismo y que se mantiene en el imaginario colectivo como «una Arcadia feliz» (Bernabé, 2018: 60). En definitiva, «Occidente entró en una apacible era de próspera seguridad: una burbuja, quizá, pero una burbuja reconfortante en la que la mayoría de las personas vivían mucho mejor de lo que habrían podido esperar en el pasado» (Judt, 2011: 60). Este éxito produjo un éxodo rural descomunal e hizo que durante la década de 1960 por primera vez en la Historia hubiese más población concentrada en las ciudades que en el campo. Por aquel entonces se pensaba que el experimento del Estado del Bienestar sería definitivo, pero a finales de esa misma década el modelo fordista/keynesiano empezó a hacer aguas, sobre todo en EEUU, que padeció un cierto declive de su hegemónica posición (Nair, 2003: 39), entre otros factores por la guerra de Vietnam y la dura competencia que representaban las economías productivas de Europa y Japón (Rodríguez López, 2022: 86), todo lo cual llevó a Richard Nixon en 1971 a separar el dólar del oro, poniendo fin, así, a los acuerdos de Bretton Woods.

3.1.2. LA CRISIS DEL PETRÓLEO E IMPLANTACIÓN DEL NEOLIBERALISMO

La cálida relación que los ciudadanos de Occidente mantenían con el Estado del Bienestar concluyó de manera fulminante en 1973, con el inicio de la crisis del petróleo¹⁰, cuyo feroz impacto se dejó sentir con saña a lo largo de toda la década. En efecto, el deterioro económico que trajo consigo esta crisis acabó en seco con los beneficios sociales: se produjo una recesión galopante, el paro se disparó, las ganancias cayeron y la ultraderecha rebrotó con energías renovadas. El cine de catástrofes pasó a ser el género que mejor funcionaba en taquilla. *La aventura del Poseidón*, estrenada por aquellas fechas, puede entenderse como la metáfora perfecta de lo sucedido: un lujoso trasatlántico (el Estado del Bienestar) es volcado por una ola gigante (la crisis) y a partir de ahí el apacible viaje de los pasajeros (la ciudadanía) se convierte en una cruda lucha por la supervivencia¹¹. Agotado el modelo fordista que permitió el desarrollo de las

¹⁰ Tal fue la crisis que EEUU tuvo en los siguientes ocho años, es decir, durante el período ordinario de un presidente reelegido, nada menos que a cuatro inquilinos diferentes en la Casa Blanca (Nixon, Ford, Carter, Reagan), lo que da una idea de la inestabilidad del escenario político y económico de entonces.

¹¹ Un ejemplo del contexto de crisis que se vivió lo encontramos en el cine del nuevo Hollywood, cuyas historias eran los dramas de personas de la calle enfrentadas a la gestión de una realidad fea y adversa, con finales nada dichosos: *Alguien voló sobre el nido del cuco*, *Rocky*, *French Connection*, *El cazador*, *Fiebre del sábado noche*, etc. (curiosamente, el mismo año del inicio de la crisis, 1973, se estrenó la aclamadísima *El golpe*, comedia ambientada en la época de la Gran Depresión, aunque con final feliz). Todo ese realismo sórdido cambió en la década de 1980 con la Era de Reagan, cuando se impusieron el cine de acción y fantasía, las franquicias y las pelis de instituto para adolescentes con una acusada retórica propagandística. Asimismo, durante el reaganismo se intentó recuperar en el cine la «Arcadia feliz» de los años cincuenta, siendo el caso paradigmático *Regreso al futuro*, la película que contrapone un

democracias liberales «tanto en la vertiente de consumo como en la vertiente laboral» (Bernabé, 2018: 75), empezó a gestarse la revolución neoliberal¹², la verdadera revolución que se ha llevado a cabo con éxito en los últimos cincuenta años y en la que todavía estamos inmersos (todo lo demás han sido nobles gritos quijotescos cabalgando contra el viento a lomos de un caballo viejo). La acción primigenia de esa revolución neoliberal fue el surgimiento de la Comisión Trilateral, una organización privada formada por los principales empresarios del mundo y cuya primera reunión se celebró en 1973, es decir, en pleno contexto de la crisis del petróleo. Algunas de las conclusiones a las que se llegó en ese encuentro definirán el devenir planetario de las siguientes décadas: se concluyó que el Estado del Bienestar había generado un abuso democrático, que las demandas de los ciudadanos eran desmesuradas, que las políticas sociales eran, poco menos, que un nicho para vagos y fracasados y que, por consiguiente, existía un «exceso de derechos y reclamaciones sociales que excedía de la capacidad del Estado para satisfacerlos» (Bernabé, 2018: 74). Asimismo, la Comisión Trilateral también señaló que las democracias liberales eran un modelo agotado que habían demostrado su ineficacia como gestores económicos y eso las convertía en sujetos no válidos para afrontar los nuevos tiempos, una idea que caló e hizo que se apostara por la descentralización estatal y la privatización, por reducir las funciones gubernativas de los países a la mínima expresión y por prohibir su intervención en los intereses del mercado. De este modo, el neoliberalismo, con su atildada arrogancia y sus principios axiomáticos, había colonizado la soberanía estatal. Los Estados tenían sus alas enredadas en la vorágine neoliberal, igual que el *Angelus Novus* de Klee tenía las suyas, según Walter Benjamin, en la tempestad del progreso. La función principal del Estado a partir de ahora consistirá en garantizar un mínimo de cohesión social ante las acciones económicas de las multinacionales, es decir, de actuar como el resignado vigilante de seguridad que mantiene el orden en la tienda a cambio de su nómina. Tras unos años zigzagueantes, durante la década de 1980 se consolidaría el liderazgo empresarial y el corporativismo, así como la especulación financiera de los brókeres -los nuevos héroes del mundo libre- frente a unos Estados cada vez más empequeñecidos que no paraban de ceder ante la locura

idílico e inocente 1955 frente un agresivo e inestable 1985. Según Jameson, *American Graffiti*, estrenada en 1973, fue la película que inauguró esa mitificación de los años cincuenta, entendidos no solo como «la estabilidad y a la prosperidad de la pax americana, sino también a la ingenuidad y a la inocencia de los tempranos movimientos contraculturales del *rock-and-roll* de los primeros tiempos y de las pandillas juveniles» (Jameson, 1995: 47-48).

¹² El neoliberalismo es la teoría económica caracterizada por reducir al mínimo el poder del Estado en los países de capitalismo avanzado y surgió como réplica al keynesianismo fordista, teoría económica que a su vez surgió como respuesta a la crisis financiera de 1929. Su principal figura es Friedrich A. Hayek, considerado «el Moisés del neoliberalismo» (Rodríguez López, 2022: 85).

ciega del mercado. El binomio Thatcher-Reagan marca el punto de inflexión de la revolución neoliberal:

«Los gobiernos de Ronald Reagan y de Margaret Thatcher encarnaron esa revolución conservadora, y su sombra tutelar sigue hoy pesando poderosamente sobre las fuerzas liberales y social-liberales de todo el mundo. Desde comienzos de la década de 1980, los nuevos actores transnacionales, liberados, pueden organizar el mundo a su modo. Nunca se había visto semejante debilidad de los poderes políticos nacionales frente a las potencias financieras supranacionales» (Nair, 2003: 41).

De hecho, para Margaret Thatcher el Estado del Bienestar había alcanzado unas conquistas sociales inasumibles en aquella coyuntura económica, lo que explica su obsesión por debilitar al máximo el modelo fordista/keynesiano que se impuso en las democracias liberales a partir de 1945. Por otra parte, los discursos de Thatcher-Reagan consistían en una encendida defensa de las ideas de las escuelas de Chicago (Friedman) y Austriaca (Hayek); sirva como botón de muestra esta frase que Reagan pronunció nada menos que en su discurso inaugural: «En la crisis actual, el Gobierno no es la solución a nuestro problema; el Gobierno es el problema» (Bernabé, 2018: 67). Y mientras la deriva enloquecida de la especulación financiera arrasaba con todo y se producían los recortes en los derechos sociales, el desmantelamiento de las políticas públicas y la «voladura» de facto de las instituciones creadas en los años cuarenta (Rendueles, 2020: 21), los gobiernos presumían cada vez más de la libertad de la que disfrutaban los ciudadanos de las democracias liberales secuestradas por los mercados, esos amos sin rostro (Jameson, 1995: 43).

3.1.3. POSMODERNIDAD, AUTOAYUDA Y MERITOCRACIA

Según Fredric Jameson, la modernidad¹³ concluyó en 1945, tras la creación y uso de la bomba atómica. Si aceptamos esta consideración, los años de esplendor del modelo fordista/keynesiano supusieron el «milagroso» paréntesis entre la modernidad y la posmodernidad, es decir, del proceso cultural iniciado tras Mayo del 68 que coincidió en el tiempo con el auge del neoliberalismo (sin ir más lejos, *El arco iris de gravedad*, de Thomas Pynchon, considerada la cumbre de la narrativa posmoderna y cuya acción se sitúa en el atómico contexto de 1945 -o sea, en los estertores de la modernidad, según el planteamiento de Jameson-, se publicó en 1973, el año de la crisis del

¹³ Por modernidad vamos a entender la mentalidad colectiva que predominó en Occidente a partir del siglo XVII y que estuvo «caracterizada por una creciente valoración y predominio de la racionalidad en todas las facetas de la vida» (Andrade, 2013: 17). Esta racionalidad propia de la modernidad se encuentra muy asentada sobre la base del método científico, el cual permitirá a los investigadores «descubrir las leyes de la naturaleza: observarla, sistematizar los datos, establecer relaciones, formular hipótesis, someterlas a verificación mediante la experimentación, elaborar predicción, etc» (Andrade, 2013: 45).

petróleo¹⁴). Tal y como se ha apuntado, «el fin último de la posmodernidad es desacreditar las bases radicales de la modernidad y entrar en una confusa promiscuidad ética y estética que cuenta con la actitud cómplice del conservadurismo norteamericano» (Sánchez Robayna, 1984: 3-4). Como es bien sabido, el debate modernidad/posmodernidad da para mucho¹⁵, pero no es este el lugar para perderse en él; lo que nos interesa acen-
 tuar aquí es la visión *fragmentaria* del mundo que presenta el discurso posmoderno, mediante la cual se edificó el mito de que dejamos de estar alineados y que, en contra de sus principios -recordemos que el pensamiento posmoderno es antisistema por definición-, ha servido, en última instancia, y según lo señalado por Sánchez Robayna en la anterior cita, para favorecer los egoístas intereses neoliberales. Primero recordemos que el germen de la posmodernidad es el nihilismo que cultivaron -aunque movidos por diferentes razones- Nietzsche y Heidegger con el propósito de denunciar la decadencia de la modernidad y de rechazar las verdades universales que daban consistencia a las cosmovisiones predominantes desde la Antigüedad. Dicho nihilismo dio como resultado, ya dentro de la confrontación modernidad/posmodernidad, la siguiente tabla conceptual:

Modernidad	Posmodernidad
<i>Episteme</i>	<i>Doxa</i>
<i>Objetividad</i>	<i>Subjetividad</i>
<i>Racionalidad</i>	<i>Emocionalidad</i>
<i>Hecho</i>	<i>Interpretación</i>
<i>Universal</i>	<i>Específico</i>
<i>Totalidad</i>	<i>Fragmentación</i>
<i>Nosotros</i>	<i>Yo</i>

Los problemas que presenta la fragmentación posmoderna son múltiples, desde luego, como reducir la realidad a una interpretación, lo cual acaba por devaluar el propio

¹⁴ El canto de cisne artístico de ese paréntesis entre lo moderno y lo posmoderno fue el que está considerado por los expertos como el mejor período musical del siglo XX (el que abarca de 1967 a 1974) y que tuvo como protagonistas a la generación de los *baby boomers* (los nacidos después de la Segunda Guerra Mundial). Era un contexto de relativa esperanza (los hippies, las drogas, el amor libre, la no violencia, la música, etc), que en 1968 produjo en diversos países capitalistas y comunistas una ola de protestas antisistema y que tuvo su poético epitafio con el Festival de Woodstock de 1969. Parecía que el mundo iba a ser de los jóvenes, pero al final lo que sucedió fue que éstos envejecieron, y los que vinieron detrás lo hicieron con intereses diferentes (Juan José Millás realiza un retrato despiadado del devenir de esta generación en su novela *La soledad era esto*, a través de la confesión de un detective privado).

¹⁵ Habermas afirmó en 1980 que la modernidad sigue viva, solo que se trata de un proyecto incompleto y que, por tanto, no puede considerarse fracasado. El filósofo alemán entiende la modernidad como la heredera del proyecto cultural iniciado en la Ilustración. Los modernos resistentes secundan esta idea habermasiana; entre ellos figura Gabriel Andrade, quien reconoce que «rechazar el proyecto moderno no ayudará en nada a la clase trabajadora ni contribuirá a construir una sociedad más justa e igualitaria» (Andrade, 2013: 41).

concepto de verdad¹⁶; dicho de otro modo, si no hay ningún discurso objetivo, por consiguiente, todos son igual de válidos en el mundo en el que «cada cual tiene su verdad». Otro problema con las interpretaciones subjetivas es que «se busca de lo específico, y a veces de lo anecdótico, extraer tendencias generales que palien la angustia por carecer de una teoría unificadora» (Bernabé, 2018: 50), lo que explica el gusto posmoderno por la ocurrencia rebuscada, así como su tendencia a enredarse en bizantinas discusiones terminológicas de alto voltaje egocéntrico que privan, en la mayoría de los casos, de la contemplación del bosque. Pero lo que me interesa resaltar en estas páginas del discurso posmoderno es que esa fragmentación y subjetividad conlleva a un individualismo que encaja perfectamente con el estilo depredador del neoliberalismo. No en vano la propia Margaret Thatcher afirmó que «la sociedad no existe, sólo hay individuos y familias» (Judt, 2011: 99). De manera que con la posmodernidad se perderá el *nosotros* colectivo en favor de un *yo* y sus especificidades¹⁷; los intereses de grupo se diluirán, pero, eso sí, queda el individuo consumidor, que es lo único que realmente le interesa al capitalismo cognitivo. Dentro de esa individualidad exacerbada se sitúa, asimismo, el deplorable discurso de la literatura de autoayuda, la cual experimentó una enorme proliferación a raíz de la crisis del petróleo, del mismo modo que ya lo hizo en sus orígenes, la década de 1930, durante la Gran Depresión¹⁸ (no solo la autoayuda propiamente dicha vivió un momento de efervescencia apoteósica a raíz de la crisis: también la corriente *New Age*, con su decidida apuesta por las creencias espirituales y religiosas, se expandió como la pólvora, al igual que discursos místicos, espirituales y espiritistas de diversa índole, así como el chamanismo, el ocultismo, la homeopatía y la ufología). La finalidad de toda esta teología positiva es, como ha expuesto José Durán, propagar la idea de que «el bienestar es una cuestión individual que ha de procurarse cada persona por su cuenta y riesgo» (Navarra, 2021: 49), un discurso que encaja perfectamente con la narrativa del éxito individual que propaga el capitalismo y que deja fuera, una vez más, el contexto social. El problema, como ha evidenciado Barbara Ehrenreich, es que el pensamiento positivo que propagan todos estos discursos sustenta la idea irracional

¹⁶ Vattimo lo hizo en el libro *Adiós a la verdad*: «en él defiende la tesis de que aquello que creemos verdadero es así sólo en algún contexto y que, por tanto, no podemos tener certezas sobre nada en el mundo» (Andrade, 2013: 94).

¹⁷ En el caso de España resulta significativo lo sucedido con la poesía; a partir de los novísimos (1970) se abandonó la poesía mística, e incluso social, en favor de una penosa poesía intimista y confesional centrada en el *yo*, un *yo* que fue volviéndose más hipócrita y lamentable con el transcurso de las décadas, al persistir en el simple postureo, hasta llegar a la situación actual, donde la mayor parte de los poetas inscritos en el género escriben sobre experiencias que ni siquiera sienten, y esa falta de compromiso, ese erigirse en portavoces de causas en las que no creen, se nota -vaya si se nota-, pero lo hacen porque les conviene seguir conservando los nichos a los que se dirigen.

¹⁸ No obstante, la autoayuda, según ha documentado Barbara Ehrenreich, tiene sus raíces en el calvinismo, y toma forma alrededor de 1850 con las teorías espiritualistas de Thomas Quimby, en un pastiche que aúna transcendentismo filosófico, religiosidad hindú y corrientes místicas europeas.

de que «misteriosamente, los pensamientos pueden tener una incidencia directa en el mundo real», de que mientras «los pensamientos negativos producen resultados negativos [...], los pensamientos positivos se materializan en forma de salud, prosperidad y éxito» (Ehrenreich, 2018: 13). Es decir, que todo el entramado del pensamiento positivo entendido como salvación se reduce a la creencia de que si piensas positivamente sobre algo, ese pensamiento positivo influirá en el curso de los acontecimientos, cuando la realidad es que «los pensamientos, por sí mismos, no tienen efecto sobre el mundo» (Winston y Seif, 2019: 99). (De ahí que Barbara Ehrenreich se preguntara, irónicamente: «¿Dónde están los estudios que demuestren el efecto curativo de la buena actitud?¹⁹») Por otra parte, los pensamientos dañinos no se pueden esquivar: «lo que sí se puede trabajar es la manera en que los gestionamos, sobre todo los negativos, para que no nos perjudiquen anímicamente» (Winston, 2019: 84). Por las razones expuestas, para José Durán la charlatanería del pensamiento positivo «esconde un fondo profundamente ideológico» (Navarra, 2021: 49) que casa directamente con la meritocracia y la idea del éxito:

«Otra función que se ha arrogado el pensamiento positivo es la de defender los aspectos más crueles de la economía de mercado. Dado que el optimismo es la clave para el éxito material, y dado que se puede alcanzar ese enfoque vital optimista si uno practica el pensamiento positivo, no hay excusa para el fracaso» (Ehrenreich, 2018: 16).

Un planteamiento ideológico que, en palabras de César Rendueles, representa un «chantaje comparativo» (Rendueles, 2020: 81), pero que va en completa consonancia con el falso discurso de la meritocracia que se propagó en EEUU durante la década de 1980: el de que si no has alcanzado el éxito ha sido solo porque no te has esforzado lo suficiente por revertir tu situación, excluyendo de la ecuación factores como el entorno social, la familia, la economía y los problemas del contexto en el que te mueves, además, claro, de las propias limitaciones, ya que, en contra del falaz discurso meritocrático, no todo el mundo sirve para todo (esta última idea participa del mismo presupuesto irracional de que una actitud positiva favorece los cambios materiales): «Éste es, precisamente, un *leitmotiv* del pensamiento conservador. No toma en cuenta que la responsabilidad individual de quien no se esfuerza lo suficiente no es achacable al individuo en última instancia, sino a la forma en que fue hecho» (Chamorro, 2006: 342). Eso por no hablar de lo mucho que nos aleja del bien común todo este pernicioso planteamiento de la meritocracia y el individualismo competitivo que promulga el dogma neoliberal (y que el filósofo Michael J. Sandel ha analizado perfectamente en su ensayo *La tiranía del mérito*), ya que «si el neoliberalismo dice creer en algo es en la competitividad [...] Una

¹⁹ B. Ehrenreich, cit., p. 63.

competitividad brutal, vendida cada vez más como una forma de autorrealización» (Bernabé, 2018: 103).

3.2. INMERSIÓN EN EL CONTEXTO LOCAL

3.2.1. LA ESPAÑA FRANQUISTA Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE)

Tras este rápido vistazo por el panorama geoestratégico mundial, regresamos a la casilla de salida, es decir, al año clave de 1945, para centrarnos en lo que ha sucedido en nuestro baqueteado país. Dicho pronto y mal, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial Franco se dio cuenta de que una dictadura militar como la suya no encajaba demasiado bien en el «mundo libre» occidental, así que en favor de su propia supervivencia política -y no tanto por los intereses del país-, se trabajó a conciencia la amistad de los norteamericanos, ofreciéndoles España y su posición privilegiada como muro con el que frenar el avance comunista, que en aquel entonces representaba la máxima preocupación de EEUU: «La presencia de Franco al frente del Estado español les supone a los norteamericanos una sólida garantía de cara a sus propios intereses estratégicos en Europa» (Grimaldos, 2006: 66), algo de lo que el dictador es perfectamente consciente. De manera que mientras el resto del mundo le dio la espalda a España por su condición de dictadura militar que había colaborado con el fascismo, España decidió centrarse en plegarse a los intereses estadounidenses y a decirles que sí a todo con tal de que la España vencedora en la Guerra Civil siguiese conservando sus privilegios, como de hecho así fue. El entendimiento entre EEUU y Franco fue total prácticamente desde el principio, hasta el punto de que los norteamericanos, a la vista de que el dictador dirigía el país como si fuera un cuartel, «tienen la gran habilidad de mandarle siempre interlocutores militares» (Grimaldos, 2006: 66). El espaldarazo definitivo de EEUU al franquismo se producirá en 1953 con la firma de los tres acuerdos bilaterales de cooperación:

«Los norteamericanos imponen unas condiciones leoninas, porque saben que la firma de los acuerdos otorga carta de naturaleza internacional a la dictadura de Franco, muy aislada hasta ese momento. Tres acuerdos del Ejecutivo norteamericano, que no precisan ser ratificados por las Cámaras representativas de Estados Unidos, convierten a España en una aliada subalterna de la primera potencia occidental y permiten al Gobierno de Eisenhower establecer una nueva plataforma anticomunista en una zona con enorme importancia estratégica» (Grimaldos, 2006: 62)

Dichos acuerdos, que implicarán, entre otras cosas, una importante ayuda económica (una especie de Plan Marshall por debajo de la mesa) y la paulatina incorporación de España a los organismos internacionales²⁰, se verán fortalecidos con la visita de

²⁰ La ONU en 1955, el FMI en 1958, la OCDE en 1961 y el GATT en 1963.

Eisenhower a Madrid en invierno de 1959, lo que supondrá la definitiva homologación internacional del régimen (Grimaldos, 2006: 49). Y aunque dentro del país la propaganda que ensalzaba las bondades de la dictadura y que difundía sin descanso la idea de que gracias al Caudillo «por la gracia de Dios» España volvía a ser un imperio igual que en tiempos de Felipe II, la realidad es que si el franquismo sobrevivió en el tiempo fue porque se convirtió en un país satélite y subalterno de los norteamericanos (de ahí que Alfredo Grimaldos asegure que fuimos, literalmente, colonizados por la CIA). Esta secuencia de acontecimientos explica que el modelo fordista/keynesiano aplicado en las democracias liberales de Occidente se impusiera en España con quince años de retraso y sobre la base de una dictadura, en concreto a partir del Plan de Estabilización de 1959 que abrió la economía nacional a la inversión industrial extranjera (Rodríguez López, 2022: 70), lo que a su vez permitió el crecimiento sostenido de la economía (el famoso «milagro económico español») hasta la crisis del petróleo de 1973. La transformación que experimentó el país durante la década de 1960, con una clase media urbana y consolidada que no paraba de consumir²¹ y la modernización de los sectores secundario y terciario, se «requería una cualificación media o alta [...] para la población joven que iba aumentando y pujaba por incorporarse al tejido productivo» (Liria, 2017: 174). Es por este motivo que, en la primavera de 1968, justo cuando acababa de estrenarse la película *El turismo es un gran invento* (una chusca comedieta al servicio de Paco Martínez Soria que reflejaba el desarrollismo económico experimentado por la España de entonces), Franco nombró al opusdeísta José Luis Villar Palasí ministro de Educación para afrontar una reforma en profundidad del programa educativo de inspiración conductista del que surgirían la EGB y el COU. La nueva Ley General de Educación (LGE) fue aprobada por las Cortes franquistas el 28 de julio de 1970, siendo publicada en el Boletín Oficial del Estado el 28 de agosto; el 5 de septiembre apareció en el BOE el reglamento que la desarrollaba para ponerse en marcha el proceso de su aplicación el 15 de septiembre. A grandes rasgos

«La ley proponía la escolarización hasta los 14 años: universal, obligatoria y gratuita. A este período de escuela obligatoria se le daba el nombre de Educación General Básica (EGB). Para los escolares, una vez completado este tramo, cabían varias opciones: dejar los estudios, iniciar la Formación Profesional o seguir en la educación secundaria no obligatoria, los estudios de bachillerato orientados a la Universidad» (Rodríguez López, 2022: 111).

²¹ En *Diario de un snob*, una recopilación de crónicas periodísticas aparecidas a comienzos de los años setenta, es decir, justo antes de la crisis, Francisco Umbral deja constancia de la espiral consumista en la que vivía el país, alegando que la obsesión de la clase media era comprar como si no existiera un mañana. También se refiere a la presencia cada vez mayor del idioma inglés en el territorio, por la sencilla razón de que es la lengua del comercio.

Como acabamos de indicar, la ley fue fruto de la mera necesidad, ante la ampliación de la clase media, que requería más cualificación en aquella coyuntura de desarrollo: leer y escribir a duras penas, tal y como veía sucediendo, ya no eran requisitos suficientes para atender a las nuevas competencias profesionales. Muy progresista para la época al saber ajustarse a las demandas de la emergente clase media (recordemos que la anterior ley de educación databa nada menos que de 1857) y, también, debido a su carácter conductista para el aprendizaje, la ley establecía el premio como la gran palanca motivacional de la «cultura del esfuerzo», sosteniendo que todos los alumnos/as podían alcanzar los objetivos, que solo era cuestión de darles oportunidades. Aunque la ley «todavía dejaba en el abandono a aproximadamente la mitad de los chicos en edad escolar» (Rodríguez López, 2022: 123), logró que el analfabetismo casi desapareciera del país y fue el inicio de la expansión de los estudios superiores.

3.2.2. LA ESPAÑA SOCIALFELIPISTA²² Y LA LOGSE

En las elecciones generales de octubre 1982 el PSOE logra un triunfo aplastante: con casi el 80% de participación, obtiene más de diez millones de votos que se traducen en 202 diputados, la mayoría más arrolladora lograda por un partido en la era democrática tras la muerte del dictador. El PSOE mantendrá un poder hegemónico durante los siguientes catorce años. A pesar de que alguna boba comedia de Mariano Ozores (director del destape que entonces arrasaba en los cines de barrio) alertaba de la llegada de los socialistas al Gobierno, lo cierto es que no había nada que temer: la Transición española fue tutelada por la CIA y el servicio secreto alemán, y el PSOE liderado por Felipe González que surgió del Congreso de Suresnes de 1974 formaba parte de ese tutelaje²³. De hecho, según ha desvelado Alfredo Grimaldos, en Suresnes había «más policías y miembros de los servicios de información que socialistas» (Grimaldos, 2006: 25). Y añade: «Este fino trabajo de construir un partido “de izquierdas”, para impedir precisamente que la izquierda se haga con el poder en España, es obra de la CIA, en colaboración con la Internacional Socialista» (Grimaldos, 2006: 145). En el mismo libro de Grimaldos, Justo de la Cueva, histórico socialista que participó en el Congreso de 1979 en el que Felipe González impuso que el término «marxismo» desapareciera de los estatutos del partido, reconoce que «el PSOE va donde diga la CIA» (Grimaldos,

²² Neologismo acuñado por Francisco Umbral para referirse a los años en que gobernó el PSOE liderado con mano de hierro por el carismático Felipe González y con el que criticaba el alejamiento del partido de las esencias socialdemócratas de «Los treinta gloriosos»: «Hoy en España (y en Europa) -escribe Umbral- no se puede hacer más que una política: socialdemocracia conservadora. Y eso lo ha hecho muy bien [Felipe] González» (Umbral, 1993: 105).

²³ Aunque me he apoyado en el libro de Alfredo Grimaldos *La CIA en España*, existen otros títulos que han documentado al detalle este episodio, como *Soberanos e intervenidos*, de Juan Garcés, o *El sueño de la Transición: los militares y servicios de inteligencia que la hicieron posible*, de Manuel Fernández-Monzón Altolaquirre.

2006: 152). De manera que se había diseñado un PSOE que defendiera sin fisuras el modelo neoliberal (por mucho que le escueza a los socialdemócratas de corazón, el *socialfelipismo*, no nos engañemos, se encargó de aplicar el mismo programa económico que el binomio Thatcher-Reagan). Y las consignas que recibió eran muy claras: por una parte, convertir a España en un socio europeo receptivo, esto es, que el país renunciara a cualquier afán de liderazgo y aceptara sin rechistar las órdenes procedentes de Bruselas del mismo modo que el franquismo aceptó las de EEUU (no es casualidad que siempre hayan sido los socialistas los encargados de acometer las reformas europeas de fuste); por otra, no incomodar a los intereses nacionales fácticos: los banqueros, los burgueses, la Iglesia, los militares, y la sociedad civil de la derecha. «La labor de Felipe González», aclara Carlos Elordi, consistió en «no alterar la estructura del poder económico heredada del franquismo»²⁴ (Elordi, 2013: 52). Y tanto fue así que, tal y como criticó un desengañado Francisco Umbral, los socialistas, por no modificar, ni siquiera modificaron la venta de armas heredada del franquismo²⁵. Dentro de ese PSOE diseñado por la CIA para que España no se apartara ni un milímetro de la senda neoliberal, destaca la figura de Carlos Solchaga, el hombre clave del *socialfelipismo*, ya que fue el encargado de asentar los intereses del capitalismo especulativo sobre el suelo español. Solchaga era un burócrata experimentado que había pasado por el Banco de España, el Instituto Nacional de Industria y el Banco Vizcaya cuando Felipe González lo nombró coordinador del Área de Estudios y Programas de la nueva ejecutiva socialista posterior a la renuncia marxista y preocupada por elaborar «un programa de gobierno basado en principios realistas y no ideológicos» (Juste, 2017: 39); la maquinaria se había puesto en marcha. Una vez en el Gobierno, la función de Solchaga era clara: «dejar atrás la *época dorada* de la socialdemocracia, y sustituir el Estado industrial y protector por aquel que conjagara mayor desregulación, una economía globalizada y mayores cotas para la iniciativa privada» (Juste, 2017: 26). Y así fue. En primer lugar, desde el Ministerio de Industria (1982-1985), «donde se encargó de la mayor operación de desindustrialización hecha hasta entonces» (Juste, 2017: 41); posteriormente, desde el Ministerio de Economía y Hacienda (1985-1993), «conduciendo el proceso de

²⁴ El dictador había creado «un sistema de poder» formado por la banca, la clase empresarial, la burguesía, los terratenientes, la Iglesia, el Ejército y el Poder Judicial (Elordi, 2013: 15). Es decir, por los vencedores de la Guerra Civil. Y eso no se modificó lo más mínimo con la Transición.

²⁵ «El PSOE, al llegar al Poder, se encuentra, entre la “detestable” herencia recibida, el negocio de las ventas de armas (que España, vieja artesanía, hace muy bien)» (Umbral, 1993: 236). Recordemos que las tres industrias que generan más riqueza en el mundo son el tráfico de armas, la droga y la pornografía. Según el último estudio del Stockholm International Peace Reseach Institute, España se sitúa como el noveno país del mundo en venta de armamento: <https://www.publico.es/politica/espana-situa-noveno-puesto-ranking-mundial-vendedores-armamento.html>

incorporación de España al SME²⁶, que exigía un conjunto de medidas para reducir la inflación» (Juste, 2017: 41). De manera que Solchaga fue el artífice de las políticas de fuste del *socialfelipismo*: el desmantelamiento de la industria, las privatizaciones de las empresas²⁷, la reestructuración financiera, el control de la inflación, la inclusión de España en la Comunidad Económica Europea (CEE), la entrada de la inversión extranjera y la transformación definitiva del país en el sector servicios (tal vez esto era a lo que se refería Alfonso Guerra cuando, a raíz de la contundente victoria socialista de 1982, sentenció: «Vamos a poner a España que no la va a reconocer ni la madre que la parió»²⁸). Así pues, el nuevo marco de modernización consistió, en una primera fase, en una reconversión industrial brutal, lo que, en opinión de algunos, significó «la voladura sin control del fordismo hispano», ya que «la cadena de despidos, quiebras y cierres de empresas dejó a la industria española severamente reducida» (Rodríguez López, 2022: 93). De hecho, en 1986, el año en que España entró en la CEE, solo quedó en pie una gran siderurgia: el sector naval. Como es lógico, la consecuencia inmediata de las políticas de reconversión fue un aumento galopante del número de parados (más del 20% de la población activa). El sufrimiento social se extendió como la pólvora: «Los barrios obreros, levantados a toda prisa en las décadas previas, se poblaron de figuras de desesperación: obreros alcoholizados, amas de casa sumidas en la depresión [...] y jóvenes atrapados en la pandemia de la época -la heroína-» (Rodríguez López, 2022: 76). Así que eso es lo que hubo entonces: mucho paro y mucha droga (como ha resumido Francisco Umbral, «Los Gobiernos del PSOE, con Felipe y sus ministros de antracita, son culpables de no haber salvado España de la droga», Umbral, 1993: 168), una realidad que ha reflejado bien el cine quinqueni de esos años. La alternativa a este drama mayúsculo fue la evasión que proporcionaba el espectáculo pijo-descerebrado de *La Movida*, protagonizado por hijos de familias pudientes que iban de progres pero que con los años han acabado defendiendo sin complejos a la derecha (Alaska, McNamara, Loquillo, Mecano, etc.), una distracción que, como no podía ser menos, recibió el amparo de los propios socialistas (baste recordar el célebre «Quien no esté colocado, que se coloque», que pronunció con atildada desvergüenza Enrique Tierno Galván)²⁹. Sin

²⁶ Sistema Monetario Europeo.

²⁷ De 1983 a 1996 se privatizaron una media anual de 7,4 empresas.

²⁸ Jorge Semprún, en el jugoso capítulo de sus memorias políticas como ministro de Cultura, deja constancia de que en las reuniones del Consejo de Ministros la política económica era innegociable y que Solchaga era el hombre fuerte del Ejecutivo; nadie se atrevía a cuestionarle, ni siquiera el mismísimo Felipe González.

²⁹ Para resumir lo que significó esta primera etapa cultural del *socialfelipismo*, nada mejor que invocar la figura de un mártir: el cantautor ácrata y satírico Javier Krahe, quien se atrevió a criticar con agudeza en un concierto retrasmitido en diferido por TVE la ambigüedad ideológica del PSOE y su líder a través de la canción «Cuervo ingenuo», la cual se censuró y le costó a Krahe el veto en los ayuntamientos gobernados por los socialistas. Respecto al papel lacayo

embargo, después del ingreso de España en la CEE el escenario fue otro: «España se había convertido en destino codiciado por inversores internacionales [...] Estos llegaban plétóricos a España, viendo la apertura de grandes nichos de mercado que se abrían al capital extranjero, gracias a la desregulación de múltiples sectores» (Juste, 2017: 23-24). Así es: fueron los años del *boom* financiero-inmobiliario, de la especulación salvaje y de la cultura del pelotazo. Y, también, cuando el ministro Solchaga, quien no se caracterizó precisamente por su sensibilidad izquierdista, proclamó sin sonrojo que «España es el país del mundo en el que es más fácil hacerse rico» (Rendueles, 2020: 116).

Tal y como sucedió veinte años atrás, el país se encontraba inmerso en un nuevo escenario socioeconómico que necesitaba de otra reforma educativa: en este caso, la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España), gestada con tres pesos pesados del PSOE (José Antonio Maravall, Javier Solana y Alfredo Pérez-Rubalcaba) al frente del Ministerio de Educación, además del catedrático Álvaro Marchesi -el auténtico ideólogo de la ley- en la Secretaría de Estado. En principio la LOGSE contó con un respaldo pedagógico interesante: poseía un claro perfil constructivista (Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Ausubel) y su premisa básica era que el alumnado fuese capaz de vivir en democracia, en un contexto de igualdad y diversidad. Pero, como han puesto de manifiesto los autores de *Escuela o barbarie*, pronto se demostró la ineficacia de supeditar el contenido de las asignaturas «a algo tan difuso como los intereses de los alumnos [...] cuya madurez está en construcción» (Liria, 2017: 178), lo que evidenciaba la nociva noción esencialista de sujeto que manejaba la ley, atribuyéndole a los chicos y chicas una serie de capacidades innatas y una autonomía racional fuera del entorno social. Tanto la apelación a ese criterio trascendental en el que la responsabilidad recae exclusivamente en el individuo (y que omite las circunstancias, los agentes externos y el contexto social), como la idea de que la devaluación de los contenidos producirá ciudadanos demócratas, críticos y autónomos (Liria, 2017: 179) son, en última instancia, coartadas para salvar al sistema neoliberal, o sea, para no culpabilizarlo de las tropelías que éste ejerce a través de sus maniobras económicas y que no se vea como el causante directo de una desigualdad estructural que la escuela es incapaz de solucionar, por mucho que se envuelva a ésta en la garante de la «igualdad de oportunidades»; más bien sucede todo lo contrario: «La escuela es una máquina de transformación de la desigualdad social en desigualdad escolar que se reafirma de nuevo como desigualdad social. Su funcionamiento elemental consiste en convertir el

que desempeñó la clase intelectual de la época da buena cuenta Gregorio Morán en la quinta parte de su obra *El cura y los mandarines*, donde refleja que todos se vendieron a cambio de un premio literario, un sillón en la Academia, un puesto universitario o una cierta presencia mediática. La única excepción fue el inquebrantable Manuel Sacristán.

privilegio social en crédito escolar» (Rodríguez López, 2022: 117). Así pues, el punto de partida es inevitablemente asimétrico, pero el sistema escolar se dedica a perpetuar el falso planteamiento de que todas las personas son iguales y de que poseen las mismas oportunidades porque sabe que, de afrontar el problema con seriedad y rigor, tocaría el nervio peludo del *statu quo*. Basta con aplicar la lógica más elemental: si la educación pudiera corregir ella sola las desigualdades de base, hace tiempo que lo habría hecho; si el cambio social pasara únicamente por el empleo en el aula de las metodologías constructivistas planteadas por la LOGSE, hace tiempo que el invento habría dado sus frutos, algo que nunca sucedió. No obstante, y para que no existan equívocos, por supuesto que la educación formal es necesaria; lo que aquí se defiende es que ella sola no es suficiente como elemento transformador, ya que, como sostiene Marina Garcés,

«La escuela no hace magia: ni genera igualdad automáticamente, ni hace mejor la democracia porque sí, ni hace felices a los niños y jóvenes necesariamente. Más bien todo lo contrario: segrega, clasifica, jerarquiza y contiene la violencia que la propia sociedad infiltra cotidianamente en los cuerpos y en las mentes de los más jóvenes. Que todo esto no suceda depende de una implicación constante, de un trabajo a contrapelo y de una alianza entre sectores, colectivos y ámbitos de la sociedad que no deleguen toda la educación en la escuela» (Garcés, 2020: 63).

Por otra parte, la LOGSE subió la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, lo que significaba retener en las aulas durante dos años a gente que no quería estudiar, que antes se quedaba fuera de los institutos y derivaba, por lo general, en la Formación Profesional, un cambio que afectó, lógicamente, al rendimiento -que no era malo- de las clases de secundaria:

«Los “jóvenes bárbaros” trastocaron el anterior sistema de distribución de bienes escolares, obligando a los viejos “tramos de calidad” educativa (las enseñanzas medias) a gestionar una población renuente a la cultura escolar. El “malestar educativo” se contagió entre los profesores, nada dispuestos, tampoco preparados, para encargarse de las nuevas aulas caracterizadas por buenas dosis anomia y conflictividad [...] Se convirtieron en testigos de cómo la cultura meritocrática del esfuerzo del viejo bachillerato, fuente a su vez de su prestigio, se disipaba entre los nuevos alumnos de cultura “antiescolar”» (Rodríguez López, 2022: 123-124).

Este desastroso cambio de paradigma que se ha ido recrudesciendo con los años hizo que muchos de los educadores añoraran pronto la ley de Villar Pasalí que fue tumbarada por la LOGSE, cuya aplicación significó el inicio, para no pocos de esos mismos educadores, del derrumbe de la enseñanza pública. Así lo resume un enfurecido Andreu Navarra: «Los impulsores de la LOGSE eran totalmente conscientes de los peligros que entrañaban sus cambios de paradigma, pero no hicieron nada o no gran cosa para

evitarlos, obligando a sus sucesores a elaborar normas que *maquillaran* esas taras anunciadas» (Navarra, 2021: 51).

3.2.3. LA ESPAÑA ABSORBIDA Y LA LOE

El período 1989-2008 (calificado en sus inicios, y con no poca grandilocuencia, como el «Fin de la Historia») viene a ser el equivalente neoliberal a la paz social del ciclo 1945-1973 que trajo consigo el modelo fordista/keynesiano. En efecto, tras la caída de la URSS, el neoliberalismo tenía vía libre para comerse el mundo y no la desaprovechó, propagándose en el paisaje social la -falsa- idea de que se vivía en un crecimiento económico ilimitado y sin consecuencias. Después del Tratado de Maastricht (1992/93), Europa se convirtió, ante todo, en un mercado subordinado a los círculos económicos estadounidenses (Nair, 2003: 174), lo que supuso, en la práctica, que los gobiernos se quedaran sin ningún margen de maniobra: durante la década de 1990, la mayoría de ellos aplicaron las políticas neoliberales convencidos de que no se podía hacer otra cosa, revelando, así, su incapacidad para afrontar la raíz del problema: la especulación financiera y la burbuja inmobiliaria³⁰. Desde el punto de vista ideológico, esta nueva etapa significó, ante todo, que la derecha y los banqueros habían ganado la batalla, empezando por la absorción de la socialdemocracia, cada vez más errática en su acción social y lamentable en su intento de justificar las políticas neoliberales como el inevitable mal menor³¹. En el caso de España, esta victoria arrolladora del «capitalismo más inhumano» (Elordi, 2013: 34) se reflejó en 1996 con el cambio de Gobierno: las políticas económicas conservadoras de José María Aznar, tan temidas por algunos, a la postre resultaron ser «espectacularmente similares a las de los gobiernos socialistas» (Rendueles, 2020: 117); a lo sumo, lo que hizo el Gobierno del PP fue apretar el acelerador de unas privatizaciones que acabarían produciéndose sí o sí. Porque esa fue la tendencia en la España absorbida por el mercado financiero y despojada definitivamente de su

³⁰ La izquierda real no alcanzará el poder sino a través de figuras concretas, como el alemán Oskar Lafontaine y el griego Yanis Varoufakis; ambos acabaron siendo ministros de Economía de sus respectivos países y apenas duraron cinco meses en sus cargos por la incompatibilidad de sus propuestas reformistas con las políticas neoliberales. En realidad, la falta de encaje de la izquierda real con el Poder no es nueva; en el áspero ámbito iberoamericano, por ejemplo, tenemos la nefasta experiencia de los golpes de Estado de España y Chile que echaron por tierra las políticas de progreso o, más recientemente, la oscura destitución como presidenta de la brasileña Dilma Rousseff.

³¹ Sostiene Daniel Bernabé que la izquierda en general y la socialdemocracia en particular, incapaces de tener un margen de maniobra real sobre las políticas económicas, se ha volcado en la lucha simbólica, conscientes de que lo simbólico no altera ninguna estructura determinante, de ahí que se haya dedicado a «resaltar lo minoritario, lo específico, exagerar las diferencias» (Bernabé, 2018: 230). Que las luchas simbólicas también son necesarias, claro que no se discute, pero, como concluye el activista, «las luchas simbólicas no pueden ser excusa para rehuir la falta de propuesta o de capacidad para intervenir en las luchas económicas» (Bernabé, 2018: 233). Una táctica, por otra parte, la de prestar atención desde el ámbito progresista únicamente a la lucha simbólica, que también procede de EEUU. La tesis de Bernabé, en cualquier caso, fue acogida con polémica dentro de la izquierda y dio origen a un apasionado debate.

soberanía como Estado-nación: privatizar a diestro y siniestro (recordemos que en 1995 se había creado la Organización Mundial del Comercio, organismo que rige las normas comerciales de los países, principalmente la Unión Europea y EEUU, y que «ejerce considerables presiones para “privatizar” el conjunto de los servicios», Nair, 2003: 46). No por casualidad, fue por entonces cuando empezó a extenderse en el mercado laboral el término *flexibilización*, inseparable de los contratos temporales, la precariedad y la vida nómada. Lo peor es que los financieros «consiguieron convencer a muchos ciudadanos de que ellos estaban haciendo el milagro de que la riqueza y el bienestar económico estuvieran al alcance de cualquiera que decidiera participar en su juego» (Elordi, 2013: 41). También es cierto que los bancos contaron con el viento a favor, ya que el período 1995-2007 fue el último ciclo de expansión económica mundial, si bien es verdad que sustentado en una gigantesca burbuja financiero-inmobiliaria que acabó estallando en 2008. Según el diagnóstico que vertió Sami Nair hace casi veinte años, la tendencia de entonces era clara: «la Unión Europea va a perder la batalla de la defensa del modelo social europeo frente al modelo anglosajón defendido sin tapujos por las multinacionales y Estados Unidos» (Nair, 2003: 46). A la vista de lo visto, sería inútil refutar dicho pronóstico.

¿Y cómo afectó este escenario a las políticas educativas? Veámoslo. En 1996, el economista, socialista y ex presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors, publicó para la Unesco un informe que llevaba el esclarecedor título de *La educación encierra un tesoro*, donde se establecían los cuatro pilares sobre los que debía girar la educación: «aprender a conocer», «aprender a ser», «aprender a hacer» y «aprender a vivir» (Liria, 2017: 90). Previamente, en 1993, Delors publicó otro informe, titulado *Crecimiento, competitividad y empleo*, donde se desgranaban los propósitos para la educación del nuevo siglo: «El principio fundamental de las diferentes categorías de acciones que deberán emprenderse debería ser la valorización del capital humano durante toda la vida activa»³². Cabe subrayar aquí la importancia del concepto «capital humano», muy usado en el ámbito de la psicología empresarial, cuyo origen se remonta a una teoría económica de finales de los años sesenta y que valora a los individuos en función de la productividad que generan. (Por cierto, aquí en España fue, cómo no, otro economista, en este caso el barcelonés Josep Maria Bricall, quien exigirá por esta época al Gobierno más «flexibilidad» en el sistema educativo español y la necesidad de orientarlo a las demandas del mercado.) Después de los informes de Delors tuvo lugar en Lisboa (año 2000) la reunión del Consejo Europeo, donde se impuso como objetivo estratégico el

³² Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/23/lo-que-emerge-en-tiempos-de-crisis/>

modelo curricular basado en competencias³³ que impulsaron la OCDE, el Banco Mundial, la OMC y el FMI, es decir, organismos no votados por los ciudadanos pero que son los que ejercen, de facto (y de manera vertical, impositiva y sin contestación ciudadana) la gobernanza mundial. Aunque las competencias nacieron en EEUU en 1957 como «los conocimientos que todo buen norteamericano debía tener para que el conjunto del país avanzara con seguridad» (Navarra, 2021: 61), se popularizaron en la década de los setenta a través de las teorías de David McClelland aplicadas al mundo laboral. Por resumirlo, las competencias en educación fijadas por banqueros y economistas sirven para reducir el «contenido enciclopédico» (término que no cesan de emplear con carácter peyorativo) en favor de unas destrezas y habilidades mínimas (en esencia, formalismo pedagógico orientado a las conductas) que casen con las exigencias de un mercado laboral cada vez más precarizado y que lo último que necesita es «una ciudadanía imaginativa y formada, autónoma y consciente, capaz de moldear economías y alternativas colectivas» (Navarra, 2021: 46)³⁴. He aquí una de las muchas paradojas con las que nos encontramos ante el nuevo paradigma educativo: las competencias deberían ser consecuencia de un conocimiento previo; sin embargo, lo que se ha fijado con este plan curricular es el dominio de unas competencias mínimas pese a la presencia del contenido de la asignatura curricular. Dicho de otra manera: de lo que se trata no es de saber el contenido de la asignatura sino de controlar las competencias que deben aplicarse para asimilar el contenido: en esto consiste el currículum competencial. Y no hace falta ser un lince para entrever que este tipo de enseñanza acabará derivando en la eliminación de las asignaturas propiamente dichas en favor de áreas temáticas (Humanidades, Ciencias, Actividades Culturales y Práctica Institucional o Ciudadana) en las que puedan aplicarse más cómodamente y de manera contextualizada el desarrollo competencial, dado que es lo único que interesa³⁵. El plan estaba en marcha; ahora solo

³³ Tal y como han señalado los autores de *Escuela o barbarie*, el nuevo educar consiste en: 1) reducir los contenidos y centrarse en las competencias; 2) promoción de lo emocional; 3) desarrollo de metodologías procedentes del mundo empresarial; 4) entrenamiento de la personalidad para el mundo profesional y el emprendimiento; 5) modificar la función del profesor, que pasa a ser un coach; 6) Establecer un control u «orientación» superior desde los gabinetes de orientación y los servicios de inspección de las administraciones públicas (Liria, 2017: 159-160).

³⁴ En el estudio *Una universidad al servicio de la sociedad* (2007), por ejemplo, se pide una mayor asociación de las universidades con las empresas y reclama que la universidad se reforme para ofrecer competencias y conocimientos adecuados para el mercado laboral: «El recurso esencial es el conocimiento», dice en el primer párrafo (p. 5). Más adelante: «Así, se plantea la necesidad de modernizar la Universidad para flexibilizarla y adaptarla a los nuevos desafíos, incrementando la competitividad de la economía europea». Y atención con el que finaliza: «No se trata de insertar la Universidad en el marco del Estado del Bienestar, sino de integrar a la Universidad de manera más decidida en el tejido económico y productivo, fomentando la excelencia a través de la competencia».

³⁵ Leyendo el punto dedicado a las competencias del documento base del marco curricular de la LOMLOE *Perfil de salida del alumnado al término de la educación básica*, se llega a la perfecta conclusión de que pocas asignaturas se ajustarían con coherencia a las doce competencias fundamentales por la que se decanta la LOMLOE, a no ser que se retoquen de tal manera que, en última instancia, se pueda justificar buena parte del desarrollo competencial exigido

faltaba legitimarlo, por este motivo el panorama mediático se saturó de técnicos, gurús, pedagogos, expertos, tecnócratas y economistas, esto es, gente salida de todas partes que jamás había pisado un aula para hablar de lo que las aulas necesitaban, justificando con bonitas palabras las nuevas reformas educativas y proyectando un desprestigio brutal sobre el conocimiento -en particular las Humanidades-, al que presentaron como una losa del pasado más reaccionario e inservible; esto lo explica muy bien Marina Garcés en su obra *Nueva ilustración radical*: «como todas las proclamas revolucionarias, la educativa también se ve obligada a devaluar lo que se está haciendo» (Garcés, 2017: 9). Dicho de otra manera: era necesario matar lo viejo para que se impusiera lo nuevo (en efecto, suena a tragedia shakesperiana). Lo peor es que todo este pensamiento pedagógico dominante al servicio de los intereses del neoliberalismo más despiadado se vendió como progresista (la prueba de ello es que, en materia educativa, igual que en la económica, socialdemócratas y demócratacristianos siempre están de acuerdo). Es decir, que se vendió como progresista un programa profundamente reaccionario diseñado para que «prácticamente nadie pueda acceder a una educación académica» (Navarra, 2021: 44), que fue, no nos engañemos, el auténtico objetivo: con la antigua reforma educativa de Villar Palasí, la expansión de los estudios superiores fue espectacular: se había pasado de los 350 mil alumnos universitarios del curso 1969-1970 (1% de la población ocupada) al millón y medio del curso 1999-2000 (20% de la población ocupada). Esa subida de más de un millón doscientos mil alumnos en treinta años contrasta con la de apenas noventa mil de los siguientes veinte (curso 2019-2020). ¿Qué sucedió, entonces?: pues que el mercado laboral español (sostenido, como el europeo, por la burbuja inmobiliaria) no estaba preparado para recibir a personas sobrecualificadas; era necesario generar unos filtros meritocráticos de selección que supusieran una inversión de tiempo, dinero y energías, para que al final del camino de la sobrecualificación solo pudiese llegar una minoría de la población ocupada. Visto en perspectiva, da la sensación de que la elite progresista de entonces tiró la toalla; asumieron que la guerra contra el neoliberalismo se había perdido y que lo único que podían hacer era unirse con el enemigo³⁶. Por supuesto, dentro de este contexto de mercantilización de los servicios

(puesto que entiendo que sería una quimera que una única asignatura alcance la totalidad de las mismas). Las propuestas metodológicas de las competencias (proyectos cooperativos de investigación, aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, etc.) forzosamente se salen del orden natural de la enseñanza tradicional.

³⁶ En opinión de los autores de *Escuela o barbarie*, los gurús que justificaron las nuevas reformas fueron recompensados, entre otros, con el máster de formación de profesorado: «El máster de formación del profesorado fue una buena recompensa por su impagable labor propagandística» (Liria, 2017: 184). También, añaden, con instituciones como la Facultad de Ciencias de la Educación, carreras como Pedagogía y Psicopedagogía y el ciclo de Formación de Formadores (Liria, 2017: 164), trincheras desde las que, a su juicio, se difunde el discurso pactado en Lisboa.

públicos hay que situar, también, el llamado Plan Bolonia, un proceso con el que, según Ordine, se introdujo la lógica empresarial en los estudios superiores (Ordine, 2013: 77):

El núcleo de la reforma universitaria consistió en la división de los estudios universitarios en dos tramos: el grado y el máster. El primero se estableció como un título universitario elemental, apenas una prolongación del bachillerato, con tasas universitarias relativamente asequibles. El segundo, sin embargo, se decantó como un título de especialización, con verdadero valor de mercado, también con unos costes de matrícula bastante más elevados, y con una fuerte penetración de sistemas del tipo universidad empresa (Rodríguez López, 2022: 126)³⁷.

Llegamos así a la LOE (Ley Orgánica de Educación), nueva reforma educativa que entró en vigor con los socialistas en el Gobierno y en la que se introdujeron las famosas competencias aprobadas en Lisboa. Para vender de forma atractiva el currículo competencial frente al enciclopédico, se insistió en que con la nueva ley se trabajarían las «inteligencias múltiples», una teoría elaborada por Howard Gardner en 1983 que establece diferentes tipos de inteligencia pero que no cuenta con el consenso de la comunidad científica (incluso hay quienes la consideran un camelo³⁸). Además de la teoría de Gardner se incorporó la de Ken Robinson sobre la escuela creativa. Para Robinson, la educación es «capacitar a los alumnos para que *comprendan el mundo que les rodea* y conozcan sus *talentos naturales* con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos»³⁹. Esa creatividad defendida por Robinson se lograría, pues, enterrando el académico sistema escolar heredero de la ilustración y de la revolución industrial y priorizando las competencias pactadas en Lisboa. Estos y otros mimbres sirvieron para que la propaganda pedagógica aderezara la nueva reforma educativa con conceptos como «innovación» y «modernización», palabras que, en última instancia, no eran sino la tapadera lingüística de un proceso de carácter económico unidireccional al servicio de los intereses del mercado.

4. RESULTADOS

4.1. INMERSIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL

4.1.1. LA ESPAÑA PRECARIA EN EL NUEVO ORDEN NEOLIBERAL

³⁷ Carlos Fernández Liria cuenta de esta tragicómica manera su experiencia con el proceso: «No se sabe de dónde desembarcó de pronto en la Universidad una legión de “expertos en educación” explicando tópicos sin sustancia, obviedades y disparates pedagógicos surrealistas; como si se tratase de un parvulario, desplegaron una batería de humillantes *power points* infantiles y patéticos, y se pusieron a dar lecciones de cómo había que dar clase a catedráticos, profesores, doctores y académicos en general. Un despropósito que rayaba en el sarcasmo» (Liria, 2009: 22).

³⁸ Sin ir más lejos, Andreu Navarra: «Las inteligencias múltiples son una interesante especulación filosófica, pero también un mito pseudocientífico» (Navarra, 2021: 52).

³⁹ https://actualidaddocente.cece.es/libro_blog_educacion/escuelas-creativas-de-ken-robinson/

En septiembre de 2008 Lehman Brothers, el cuarto banco de inversiones norteamericano, se declaró oficialmente en bancarrota a causa de sus pérdidas en el sector inmobiliario; por su parte, Goldman Sachs, otro de los gigantes de la banca, recibió la autorización de la Reserva Federal para dejar de ser un banco de inversión y convertirse en uno comercial que recibiera apoyo financiero del Gobierno. Se había producido la mayor crisis del sistema financiero mundial desde 1929. «Hipotecas basura», «activos tóxicos», «plan de rescate», «crisis económica» y «Gran Recesión» fueron conceptos que empezaron, de pronto, a cobrar relevancia mediática. Se aproximaba un incierto horizonte económico de consecuencias todavía más inciertas. En medio de este trágico escenario, el entonces presidente francés, Nicolas Sarkozy, dijo a las claras que había que «refundar el capitalismo» y que el sistema financiero internacional debía partir de cero, como se hizo con los acuerdos de Bretton Woods⁴⁰. Y fue más allá: «No podemos gestionar la economía del siglo XXI con los instrumentos del siglo XX». Sarkozy afirmó que habíamos entrado en el fin del mundo de mercado consumista reinante tras la caída del muro de Berlín y que lo que tocaba era «refundar el capitalismo sobre bases éticas», señalando directamente al desorden económico y a la especulación financiera como los grandes culpables de una catástrofe financiera de la que todavía, catorce años después, no hemos salido. Es posible que nunca antes ni después Sarkozy se mostrara tan inspirado en su carrera política como en ese asombroso arrebato de sinceridad; el problema es que sus amonestaciones cayeron en saco roto, puesto que la receta que se aplicó para paliar aquel desastre de envergadura fue una ola negra de ultra neoliberalismo que arrasó con todo, llevándose por delante a los más débiles y vulnerables y dejando a los supervivientes sumidos en la pena y la perplejidad. Porque, a diferencia de las crisis anteriores, en esta última no se apostó por un pacto social que presentara un mínimo de sensibilidad con los ciudadanos de los Estados, sino que el totalitarismo economicista apretó las tuercas como nunca: desgarrador retroceso en el gasto social, empezando por la sanidad y la educación; desregulación del mercado de trabajo, aumento de los empleos precarios, debilitamiento de los sindicatos, disminución de los servicios públicos y desahucios, lo que se ha traducido en ilusiones perdidas, estrés, depresiones, violencia de género, suicidios, etc. Las democracias liberales habían entrado en la senda cruel de la política de recortes, una vieja aspiración de EEUU, mientras la ciudadanía observaba el espectáculo con una frustración y un dolor colosales y padecía espantosas tragedias personales. En sus primeros compases -o, mejor dicho, embistes-, la crisis sirvió, entre otras cosas, para que la gente constatará «la incapacidad del poder político para convertirse en una instancia autónoma, con capacidad plena de

⁴⁰ https://elpais.com/diario/2008/09/26/internacional/1222380007_850215.html

mando» (Elordi, 2013: 12), algo de lo que ya avisó Fernando Fernán-Gómez en el documental *La silla de Fernando*: «El futuro no está en nuestras manos sino en las manos de los que se han apoderado del futuro de todos nosotros». Resulta difícil afirmar si esto ya se sabía o nadie quería darse cuenta de ello; el caso es que, acontecido el desastre, se empezó a ver con nítida claridad que los políticos eran lacayos de los mercados financieros, y que el margen de maniobra de los gobiernos respecto a la banca era nulo: «La prioridad indiscutible de la acción política era salvar a la banca, con los medios que hicieran falta» (Elordi, 2013: 37). La pobreza y la desigualdad aumentaron exponencialmente, degradando el panorama social hasta límites nunca vistos por varias generaciones, ya que la desigualdad lo deteriora todo (Rendueles, 2020: 71). Y mientras el neoliberalismo persistía en su ser sin importarle nada más, la gente, de manera instintiva, adoptó la misma dinámica del monstruo: la sociedad se había fragmentado en miles de heterogéneos pedazos posmodernos, metamorfoseándose, pues, en individuo -el viejo sueño hayeksiano de Margaret Thatcher-, un individuo desesperado y, por consiguiente, egoísta, que solo va a lo suyo y al que lo único que le importa es persistir en su ser. De este modo, los sujetos acabaron incorporando la lógica capitalista a su ADN, convirtiéndose, ésta, en el sustrato íntimo que da cohesión a la totalidad de las cosas. Al mismo tiempo, una propaganda incendiaria logró que se normalizara la dictadura de lo precario con pasmosa naturalidad, extendiéndose la idea de que la lucha de clases formaba parte del pasado; ya no existía lo colectivo, solo emprendimiento para abrirse camino en medio de la sórdida inestabilidad de un mercado caníbal. Tal y como manifestó el recientemente fallecido Richard J. Bernstein, se perdió «la noción del bien común» (*El País*, 26 de febrero de 2021). A partir de ahora cada persona estaba obligada a ser su propia marca empresarial para sobrevivir, lo cual convirtió a los sujetos en los perfectos feligreses de la secta neoliberal. Es lo que el filósofo Anselm Jappé calificó de «regresión antropológica», consistente en «una anulación progresiva de las etapas de la humanización» (Jappé, 2009: 92). Y la única salida para alcanzar la dignificación ante la ausencia de oportunidades en un presente deprimente pasó por seguir entregados de manera ciega y obediente, casi patológica, al consumismo salvaje, dado que la estructura social se sustenta sobre la sociedad de consumo (y no al revés). Como sostiene Bauman,

«la sociedad de consumidores florece cuando logra convertir la insatisfacción (y por lo tanto, según sus propios términos, la infelicidad) en permanente [...] El impulso a buscar en las tiendas (y sólo en las tiendas) soluciones a los problemas y alivio al dolor y la ansiedad se transforma en un comportamiento que no sólo es tolerado, sino ávidamente alentado como hábito» (Bauman, 2010: 242 y 243).

De manera que mediante el consumismo se produce una impecable paradoja: se le dice a la gente que consumiendo hallará la felicidad pero el sentido del consumismo

es que la gente sea permanente infeliz para que siga consumiendo de manera compulsiva en esa absurda búsqueda de una felicidad que, por supuesto, no llega jamás. Por este motivo, entiende Bauman, el consumismo «además de ser una economía del exceso y el despilfarro» es «una economía del engaño», lo cual, por otra parte, es buena señal para la lógica capitalista, ya que dicho engaño garantiza la supervivencia de la sociedad consumista (Bauman, 2010: 243 y 244). Otra consecuencia nefasta de este nuevo paisaje humano que ha impuesto la revolución neoliberal es el perfil narcisista - casi sociópata- que presentan los sujetos convertidos en mercancía (aunque, como señala Jappe, «en una sociedad basada en la producción de mercancías era inevitable, a largo plazo, que el narcisismo se convirtiera en la forma psíquica prevaleciente», Jappe, 2009: 92). El principal problema de este ensimismamiento narcisista (alimentado, entre otros, por el uso de la tecnología⁴¹) es su continua autoafirmación, en la que rara vez se admite la discrepancia; en la era posmoderna en la que las emociones priman por encima de las razones, en la que el grito y el enfado caprichoso tienen lugar antes que la discusión con argumentos, los individuos exigen que se les atienda y se les comprenda, pero no les interesa lo más mínimo atender ni comprender los intereses ajenos (como escribió Canetti, se «renuncia al esfuerzo de comprender al otro aun antes de haberlo escuchado», Canetti, 2011: 197), y eso les mantiene en una permanente actitud defensiva que ha vuelto sustancialmente incómoda la convivencia social. Se considera a los demás entes abstractos y al otro un mero instrumento para alcanzar los objetivos. El monólogo fraudulento es el fetiche que hace creer que no se caerá en el abismo. Y en un espacio público dominado por lo emocional y que posee la misma libertad que puede existir en una entrevista de trabajo, solo se toleran las emociones sanas; todo cuanto huela a malestar anímico es considerado un fracaso que conlleva automáticamente a la marginación. Esa calma, esa tranquilidad y esa serenidad que la realidad nos niega solo se encuentra en el pensamiento positivo propagado por gurús y *coachs* motivacionales a partir del colapso financiero de 2008 que se saldó, entre otros dramas, con un aumento desproporcionado del paro. El resumen de este pensamiento es que no puedes cambiar tu realidad miserable pero sí «tu percepción de la realidad: que de negativa y amarga pase a positiva y afirmadora. Y este fue el gran regalo que le hizo el mundo de la empresa a sus empleados despedidos y a los que se quedaron trabajando el doble: el

⁴¹ La aparición de internet y de las redes sociales ha cambiado drásticamente la manera en la que piensa y se comporta la gente, y no para mejor. En la brillante introducción de la película *La red social* (2010, David Fincher), el protagonista y su amiga mantienen, cara a cara, una conversación de chat, en la que puede apreciarse que ninguno escucha realmente al otro, sino que cada uno de ellos se dedica a mantener un agresivo monólogo. Por consiguiente, aquí se ve con total claridad la diferencia entre un diálogo tradicional y otro virtual: mientras en el primero suele existir un esfuerzo de interacción, el segundo maneja el *yoísmo* como único código (se habla para el otro pero como si el otro no existiera). La escena, aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=9rOXj4E4hNQ>

pensamiento positivo»⁴² (Ehrenreich, 2018: 140). Por ir concluyendo: a partir del desastre económico de 2008 se ha demostrado la insostenibilidad del modelo ultra neoliberal, que la explotación infinita de los recursos no es posible -por la sencilla razón de que son finitos-, pero ahí seguimos, avanzando sin freno hacia las profundidades del abismo, con la angustia que ello conlleva. La trágica sensación de que nos encontramos en un callejón sin salida es cada vez más grande; aunque vamos camino del colapso climático, y a pesar de la tragedia del COVID-19 y del confinamiento (que ya se ha vuelto un tabú, con el fin de no escharbar en las heridas psicológicas que continúan abiertas), parece que no se ha aprendido nada, tal y como declaró Judith Butler hace unos meses:

«Cuando paramos, de repente el aire era más limpio y se podía respirar. Todo estaba más tranquilo y se podía escuchar. Pensamos que podríamos salvar el planeta, eliminar la contaminación y vivir con menos. Una de las grandes creencias colectivas era que podríamos acelerar la reparación ecológica. Pero luego hemos visto cómo mucha gente ha querido volver rápido a sus coches, compras y viajes. El capitalismo se ha reiniciado con más fuerza que nunca»⁴³.

Empecé este bloque con las palabras de un presidente francés y voy a cerrarlo con las de otro presidente francés, en este caso el actual: Emmanuel Macron anunció, hace pocas semanas, que el planeta ha alcanzado «el fin de la abundancia, de la liquidez sin coste», elevando, así, la inquietud por un futuro en el que «todo el mundo tendrá que hacer esfuerzos»⁴⁴. Se avecinan, pues, vientos nada favorables que, en principio, no parece que sean un impedimento para la revolución neoliberal que sigue en marcha. Ernesto Sabato afirmó, en su dorada vejez, que «el ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos» (Sabato, 2017: 107). Ojalá sea así.

4.1.2. LA DICTADURA DE LAS PANTALLAS

En septiembre de 1995, el mismo año en que se fundó la OMC y se produjo el inicio del último ciclo mundial de prosperidad económica, se celebró en San Francisco,

⁴² Según Barbara Ehrenreich, «Entre 1981 y 2003, unos treinta millones de oficinistas norteamericanos perdieron su trabajo en las reestructuraciones empresariales. Y ni las empresas privadas ni las públicas tenían gran cosa concreta que ofrecerles a las víctimas de aquel desmantelamiento masivo» (Ehrenreich, 2018: 137). Y la única solución que el ofreció el mundo empresarial fue huir de la negatividad del despido mediante un «enfoque animoso y hasta agradecido hacia la crisis» (Ehrenreich, 2018: 55), algo que se aprecia con total claridad en la escena de *Up in the air* (2009, Jason Reitman) en la que el personaje interpretado por George Clooney (un experto en despedir a personal de empresas) le transmite a un empleado al que acaba de notificar su cese que lo viese como la oportunidad de llevar a cabo los sueños que había dejado aparcados: <https://www.youtube.com/watch?v=lzyXrkEPgdg>

⁴³ https://www.eldiario.es/catalunya/judith-butler-capitalismo-reiniciado-fuerza_1_8948386.html

⁴⁴ https://www.eldiario.es/internacional/macron-viviendo-abundancia_1_9263757.html. A las palabras de Macron podemos sumar estas otras que el politólogo Francis Fukuyama pronunció justo en el cierre del presente TFM y críticas con el neoliberalismo desbocado: «Los neoliberales fueron demasiado lejos. Ahora hacen falta más políticas socialdemócratas». Recuperado de https://elpais.com/cultura/2022-09-06/francis-fukuyama-los-neoliberales-fueron-demasiado-lejos-ahora-hacen-falta-mas-politicas-socialdemocratas.html?ssm=FB_CC

a puerta cerrada, el congreso «State of the World Forum», en el cual «participaron alrededor de 500 de los personajes más poderosos del mundo (entre otros Gorbavoch, Bush, Thatcher, Bill Gates)» (Jappe, 2009: 90) para estudiar el panorama del siglo XXI⁴⁵. Las predicciones que allí se arrojaron fueron escalofriantes: en el futuro el 80% de la población trabajadora sería sustituida por la tecnología y tendría que vivir a expensas del 20% restante -un pronóstico que año tras año se aproxima a toda velocidad-. Como solución a una revuelta social planetaria de consecuencias catastróficas, propusieron el *tittytainment*, esto es, una oferta de entretenimiento audiovisual ilimitada que mantuviera a la población anestesiada y embrutecida y a los individuos en «un estado continuado de infantilismo donde se cultivan instintos y tendencias que retardan o paralizan su incorporación a una sociedad» (Lledó, 2018: 43)⁴⁶. Doce años después, en enero de 2007, justo en los estertores del último ciclo mundial de prosperidad económica, y también en San Francisco, un pletórico Steve Jobs, «anunció la invención de un aparato tecnológico [...] que aunaba las funciones de teléfono, cámara de fotos, ordenador y mucho más» (Medina, *El Confidencial*, 11 de agosto de 2021): el iPhone. Hay quienes consideran que a partir de esa fecha el mundo cambió para siempre, ya que, hasta entonces, «todas las generaciones habían conocido un mundo analógico en el que la tecnología, aunque presente, no hacía pivotar sobre sí la manera de las personas de relacionarse entre sí y con el mundo» (Medina, cit., 2021). En efecto, la revolución neoliberal había logrado, al fin, la manera de crear «un consumidor dócil y narcisista, que ve en el mundo entero una extensión suya» y gobernable a golpe de clic (Jappe, 2009: 93). Desde entonces vivimos atrapados -y sin posibilidad de alternativa- en la orwelliana dictadura de las pantallas, el régimen político encargado de mantener a la ciudadanía apaciguada -o sea, lejos del estallido social- a base de esa oferta de entretenimiento ininterrumpido que se había fijado en el «State of the World Forum». El problema de esta sociedad audiovisual que otorga una mayor primacía a la imagen antes que al concepto es que se nos educa mediante la palabra cuando lo que forma a los individuos son unas imágenes que nunca se explican, de ahí que, como han propuesto autores como José Luis Molinuevo, exista la necesidad de educar a los alumnos/as tanto en saber leer y escribir como en el discurso de las imágenes, o sea, en saber interpretar la simbología y el sentido ontológico de la imagen (que nos alimentemos a base de imágenes pero que no se nos haya entrenado para gestionarlas solo sirve para generar más confusión cognitiva en los sujetos). Aunque la utilidad puntual de las pantallas está ahí y es evidente, se desvanece

⁴⁵ La experiencia de aquel congreso se encuentra recogida en el libro de Hans Peter Martin y Harald Schumann *La trampa de la globalización*.

⁴⁶ Ese infantilismo ya tiene sus efectos biológicos: en las últimas décadas el llamado «cerebro adolescente» se ha prolongado hasta los 25-30 años.

enseguida con su mal uso, que es lo habitual; además, la propia tecnología nos condiciona de manera insistente para que hagamos ese correcto mal uso, ya que es el que genera pingües beneficios empresariales, mediante tácticas de manipulación idénticas a las que se emplean en los casinos y las casas de apuestas⁴⁷, con el fin de que los usuarios se pierdan en un consumismo visual estimulante para el ojo pero vacío de contenido útil. Por este motivo en la dictadura de las pantallas perdemos el dominio de nosotros mismos sin ser conscientes de ello; somos rehenes del dulcísimo zapeo digital que nos proporciona una hiperestimulación audiovisual que, a la larga, se revela perjudicial, ya que, además de ser un eficaz ladrón de tiempo, nos impide separar lo prioritario de lo irrelevante y nos hace olvidar que lo interesante de la vida se encuentra en los intersticios, de ahí que algunos autores vean necesario limitar

«nuestra exposición a esa abundancia de opciones y posibilidades del mundo digital. Esas opciones son como puertas que se nos abren de continuo a cada paso, gobernadas por los algoritmos del deseo y la utilización de los hallazgos de la psicología conductual [...] El exceso abrumador de estas opciones anula nuestra capacidad para observar o contemplar el mundo [...] El discurso falaz y tiránico de los “me estoy perdiendo algo” [...]: en realidad uno no se está perdiendo nada, simplemente *está perdido* en un mar de estímulos» (Lenz, 2022: 101 y 102).

El alumnado de hoy forma parte de la denominada Generación Z, «la primera nativa digital que no ha conocido conscientemente un mundo analógico» (Medina, cit., 2021). Uno de los efectos que esto ha provocado es el llamado «síndrome del pensamiento acelerado», término acuñado en 2013 por el psiquiatra Augusto Cury y consistente en la intolerancia al aburrimiento a causa de la hiperestimulación audiovisual: «Ese niño pegado a la *tablet* o a la televisión dedica todo su esfuerzo mental a procesar información [...] que no es capaz de elaborar con profundidad, ya que cuando está a punto de comprender lo que observa, aparece un nuevo estímulo» (Pinilla, *Ethic*, 5 de agosto de 2022)⁴⁸. Esta saturación informativa no solo imposibilita la necesaria calma psicológica que la mente requiere para funcionar con lucidez, sino que la adicción a los dispositivos móviles hace que los jóvenes *malduerman* y descansen menos horas de las

⁴⁷ Según ha reconocido Pierre Laurent, ingeniero informático de Silicon Valley, «las apps y dispositivos no están diseñados para promover la educación y el conocimiento. El objetivo hoy es que el usuario pase más tiempo en la aplicación, para poder recoger más datos o poner más anuncios. Es decir, la razón de ser de la aplicación es que el usuario pase el mayor tiempo posible ante la pantalla. Están diseñadas para eso». Recuperado de <https://el-pais.com/especiales/2019/crecer-conectados/gurus-digitales/>

⁴⁸ El neurocientífico Michel Desmurget sostiene que «el cerebro no puede soportar el constante asalto sensorial», de ahí que «el ambiente en el que estamos viviendo ahora no es el óptimo para el funcionamiento ni el desarrollo del cerebro» (*La Tercera*, 23 de julio de 2021).

necesarias⁴⁹, lo que se traduce en una serie de efectos muy negativos para la salud mental: «fatiga, desmotivación, falta de sentido vital, problemas de concentración, lapsos memorísticos, insatisfacción ante los logros, intolerancia al aburrimiento y a la rutina y ansiedad generalizada» (Pinilla, cit., 2021), además, claro está, de la engañosa sensación de que a través de las redes sociales se logra una versión mejorada e inalcanzable de uno mismo, en esa búsqueda fatua de conseguir a través de ellas el reconocimiento social que no llega por otras vías (estudios, trabajo, familia, amistades, pareja, hobbies, etc). Otra consecuencia digna de mención de la dictadura de las pantallas es la manera en que ha transformado la noción del tiempo: además de que todo se vuelve viejo demasiado pronto porque enseguida aparece una novedad que engulle a la anterior, la permanente estimulación audiovisual imposibilita pensar en el largo o el medio plazo, puesto que agota a los individuos en la inmediatez pura, eso que Thomas Hylland Eriksen ha calificado como «la tiranía del momento» (Bauman, 2010: 227) y que ha generado, según Elzbieta Tarkowska, «humanos sincrónicos» que «viven exclusivamente en el presente» y «no prestan atención a la experiencia pasada ni a las consecuencias futuras de sus acciones» (Bauman, 2010: 229). Esa *cultura presentista*, surgida al amparo de la dictadura de las pantallas, en la que «prima la velocidad y la eficacia», y que «no favorece ni la paciencia ni la perseverancia» (Bauman, 2010: 229), imposibilita, a la postre, que los sujetos puedan

«llevar a cabo un trabajo profundo, pues este requiere de largos períodos de actividad intelectual ininterrumpida [...] Si tratamos de aprender una nueva destreza compleja [...] en un estado de baja concentración (tal vez tienes abierto Facebook), estaremos poniendo a actuar demasiados circuitos de manera simultánea y aleatoria para aislar el grupo de neuronas que de verdad queremos fortalecer» (Newport, 2022: 16 y 49).

Y a pesar del documentado deterioro que la disruptiva presencia de los móviles y las *tablets* supone para el circuito neurológico -especialmente en el de los jóvenes cuyo cerebro todavía se encuentra en fase de desarrollo-, y del freno que la sistemática exposición a las pantallas representa para la elaboración de tareas profundas y complejas que requieren de un inevitable grado de concentración, a pesar de todo ello, los gobiernos han impuesto el uso de las TIC en la educación formal para seguir fomentando en los chavales el consumismo digital al que ya se entregan en cuerpo y alma fuera del aula («¿tiene que hacerse cargo la escuela, cuando la invasión íntima de las plataformas audiovisuales y las redes sociales conforman, segundo a segundo, los cerebros de los más jóvenes?», Garcés, 2020: 148). Las aulas, que otrora fueron templos del saber, se han convertido, con esta última maniobra antipedagógica, en salones

⁴⁹ Algo de lo que doy fe: durante las prácticas en el instituto tuve a alumnos/as que se pasaban la noche enganchados al teléfono y solo descansaban una o dos horas antes de asistir a clase.

recreativos, como los que proliferaron a lo largo y ancho del país durante la década de los ochenta, pero sin la presencia de yonquis (aunque bien es cierto que la adicción a la tecnología genera chorros de dopamina). Lo peor de este sombrío escenario es la desconcertante naturalidad con la que buena parte de los docentes ha asumido que la lucha contra la tecnología se ha perdido y que la única cosa sensata que puede hacerse es introducir al zorro dentro del gallinero, como quien dice, esto es, que todo el aprendizaje competencial se encuentre obligatoriamente al servicio de la dictadura de las pantallas que a su vez se encuentra al servicio del capitalismo cognitivo. Tal y como se nos dijo en un curso que nos impartieron en el instituto en el que realicé las prácticas del máster: «No podemos darle la espalda a la sociedad-pantalla que nos ha tocado vivir, la cultura audiovisual ha venido para quedarse, es una realidad que no tiene vuelta de hoja, y si queremos sobrevivir como profesores lo mejor que podemos hacer es adaptarnos al uso de las tecnologías». Lo peor, como ha denunciado Pascual Gil, es que toda esa práctica digital «se suele reducir a cuatro rudimentos de acceso a plataformas y a una evidente adicción a las redes sociales, las cuales rara vez hacen algo más que construir identidades vacías y superficiales» (*El diario de la educación*, 23 de abril de 2020). De ahí que haya expertos en educación, como Catherine L'Ecuyer, que apuesten por retrasar al máximo la presencia tecnológica en el aula (los hijos de las grandes empresas de Silicon Valley, por cierto, van a escuelas completamente analógicas, esas que la pedagogía progresista tanto detesta por obsoletas y por no responder a las demandas actuales... para el 80% de la población que dependerá del otro 20%, se sobrentiende).

4.1.3. LA ESCUELA DISEÑADA POR LOS EMPRESARIOS

En su libro de 2017 *Nueva ilustración radical*, la filósofa Marina Garcés lo resume sin ambages: el capitalismo ha situado el conocimiento «en el centro de un proyecto epistemológico y educativo muy claro y con objetivos muy determinados [...] La escuela del futuro ya se ha empezado a construir y no la están pensando los estados ni las comunidades, sino las grandes empresas de comunicación y los bancos» (Garcés, 2017: 61 y 62)⁵⁰. ¿Y qué es lo que pretende esa educación al servicio de los intereses empresariales? Que los chavales sepan lo justito -o sea, que carezcan de una formación contundente y de pensamiento crítico- para afrontar un mercado laboral precario en el

⁵⁰ En los capítulos cuatro y cinco de *Escuela o barbarie* los autores desarticulan con rigor el entramado educativo de la «escuela-basura posmoderna» al servicio de los intereses empresariales y la devaluación del saber teórico.

que la mayoría de ellos, por desgracia, acabará abrasado⁵¹; que, en definitiva, no se sientan incómodos campeando en los deprimentes recovecos de la «humanidad verteadero» (Garcés, *The Objective*, 14 de diciembre de 2020) que les tocará vivir. Este es el motivo por el cual se degrada la educación pública con nuevos paradigmas pedagógicos que son pura ideología al servicio de la doctrina neoliberal. Por eso el contenido contun-dente se ha ido mutilando con nocturnidad y alevosía en favor de un insípido picoteo⁵² que mantenga a los alumnos y alumnas mentalmente desestructurados y los obligue a seguir formándose a lo largo de su vida (con el consiguiente desembolso económico que ello implica). Uno de los argumentos más socorridos para justificar el descenso en los niveles de memorización es que la información ya se encuentra en internet (otra cuestión interesante es saber si los jóvenes se encuentran preparados para discriminar lo verdadero de lo falso en internet, ese alarmante pozo sin fondo donde abunda una «desinformación premeditada» que «hace más daño que nunca», Cassany, 2021: 129). Ante esa excusa dominante, no está de más recordar la pertinente y aguda observación del profesor Chamorro al respecto:

Pedagogos progresistas han desestimado la memoria en la creencia de que basta que el niño comprenda los conceptos y aprenda a buscar información cuando la necesite. No han tenido en cuenta que la comprensión ha de entenderse como un paso previo a la memorización y que no basta que el alumno entienda una formulación teórica mientras la está leyendo u oyendo: si no memoriza sus conceptos, no puede manejar la teoría cuando no tenga su formulación ante los ojos [...] El niño se va haciendo persona precisamente a través del desarrollo y sistematización de su memoria. Una cabeza conceptualmente pobre vive pobremente aunque haya aprendido a manejar una enciclope-dia o pase el día conectada a la Red (Chamorro, 2006: 334)

Es decir, que sin la base de la memorización los sujetos no aprenden. Por otra parte, la drástica reducción de contenidos, la tendencia a poner «el foco en un

⁵¹ Un acercamiento a esa realidad laboral abrasadora lo encontramos en las páginas de la novela *Supersaurio* (2022), de la joven escritora grancanaria Meryem El Mehdati. El libro es una estimulante y rabiosa reivindicación de la clase obrera, además de una incisiva crítica a la actual sociedad-centro comercial en la que vivimos.

⁵² La última propuesta dirigida en este sentido es reducir el contenido teórico de una clase al formato de una charla TED (el acrónimo de Tecnología, Entretenimiento y Diseño). Estas charlas motivacionales iniciaron su andadura en plena Era Reagan con el objetivo de divulgar «ideas inspiradoras y transformadoras». Su duración no debe sobrepasar los veinte minutos y suelen abordar un tema desde la superación personal. O sea que el contenido debe intercalarse con anécdotas personales, porque hay que mantener a la audiencia entretenida y la mejor manera de hacerlo es introduciendo el factor emocional/sentimental (recordemos que vivimos en la época en la que las emociones se han impuesto a las razones). No obstante, lo que sí que parece preocupar es que se aprenda, al menos, el idioma inglés. Durante mi experiencia en las prácticas pude escuchar a un grupo de profesoras de diversas especialidades hablar entre ellas sobre sus hijos escolarizados y recalcaron que lo importante no era que supiesen los contenidos de las materias, sino que dominasen el inglés, ya que, según ellas, sin el inglés es imposible encontrar un hueco mínima-mente decente en el competitivo mercado laboral. A partir de ahí, también consideraban necesario el desempeño en las tecnologías y en las habilidades sociales, así como la utilidad de una segunda lengua. Pero de contenidos, nada.

aprendizaje vacío de saber» (Garcés, 2020: 76), ha conseguido que la escuela pierda un alto grado de protagonismo como elemento central del aprendizaje en favor de los espacios fuera de ella -la educación informal-. Porque, en contra de lo que se presupone, el hambre hacia la cultura del saber y del conocimiento existe, lo que explica que «muchos estudiantes [tengan] hoy la sensación de que lo que aprenden no sirve para nada. No se trata, solamente, de que sus estudios no les ofrezcan salidas profesionales [...]: la sensación generalizada es que lo que se aprende en las escuelas y universidades realmente “no dice” nada» (Garcés, 2020: 156). (Unas cuantas décadas atrás Matthew Lipman expuso la misma idea con otras palabras: «Con demasiada frecuencia, los estudiantes no ven ninguna conexión entre lo que están estudiando, lo que hacen en su vida cotidiana y lo que hace globalmente la sociedad», Lipman Sharp y Oscanyan, 1998: 77.) El problema que presenta la educación informal con la que los chicos y chicas tratan de cubrir el vacío de saber que se les niega en el aula es que ésta carece del filtro científico que ofrece la escuela⁵³. El quid de la cuestión, como recuerdan los autores de *Escuela o barbarie*, es que «la base de la igualdad no puede ser otra cosa que el conocimiento» (Liria, 2017: 116) y lo que está haciendo la nueva escuela (que se define como democrática y presume de garantizar la igualdad de oportunidades) es resistirse a transmitir el conocimiento que puede garantizarle al alumnado alguna perspectiva de futuro, una consumación gravísima, en la medida que «la institución escolar está en tránsito de perder su capacidad de integración social o, en otras palabras, su capacidad de seguir la experiencia por antonomasia de la norma social del “conocimiento” y la “cultura”, y con ello de la clase media» (Rodríguez López, 2022: 128). Tal y como señala el profesor Jordi Martí, en los últimos treinta años de reformas educativas el alumnado no ha cambiado; lo que sí ha cambiado es que el sistema educativo se ha vuelto menos exigente⁵⁴, y eso repercute en el aprendizaje, claro, ya que, como sostiene el entrenador Toni Nadal, el esfuerzo es la base del aprendizaje, porque sin voluntad de sacrificio no se pueden mejorar las condiciones de partida (Nadal, 2009: 93-94), de ahí su crítica al modelo

⁵³ Aquí podemos ubicar la figura de los *youtubers*, «en su mayoría jóvenes que empezaron usando la plataforma de vídeos para divagar humorísticamente sobre videojuegos, animación japonesa y cualquier tópico adolescente» (Bernabé, 2018: 110) y que han pasado a convertirse en líderes de opinión (*influencers*). El problema de este tipo de contenido, como ha puesto de manifiesto Daniel Bernabé, es que la cultura del *youtuber* «es tremendamente autorreferencial y cerrada, no enlazando nunca elementos de fuera de la misma, sino replicando sus propios esquemas, llegando así, tarde o temprano, a ese punto en que se cruzan las barreras de la dignidad personal. Y en eso es bastante deudora de la telebasura televisiva» (Bernabé, 2018: 111). Eso por no mencionar, claro, la información de consumo rápido que ofrece WhatsApp, Twitter o Facebook, «altamente polarizada a nivel ideológico, procedente de fuentes no contrastadas [...], elaboradas en su mayoría a partir de hechos o sucesos de gran impacto, escasa fiabilidad y claro interés por generar un alto tráfico de visitas a los medios en cuestión, casi siempre recurriendo a titulares tendenciosos, en la órbita de la tan frecuente moda del “clickbait”» (Sánchez García, 2021: 164).

⁵⁴ Recuperado de <https://xarxatic.com/ha-caido-el-nivel-educativo-en-espana/>

«progresista» (que bebe, a su vez, del pensamiento positivo) de mostrar una tolerancia sin límites hacia el alumno/a y de darle la razón siempre (como a los clientes de una empresa), pues de esa manera no solo no se progresa sino que se generan tiranos narcisistas y egocéntricos, además de una baja tolerancia a la frustración⁵⁵; como confiesa Nadal, «Yo a mis hijos intento enseñarles que no todo se consigue de forma automática, que hay que saber esperar y aguantarse. Los niños no paran de pedir, y decirles a todo que sí es la peor educación que pueden recibir. Hacer a un niño “feliz” con regalos y consintiendo todos sus caprichos es negarle el futuro» (Nadal, 2009: 94-95). Y en síntesis eso es lo que está sucediendo en estos momentos en las aulas: poco contenido, poca memorización y mucha comprensión propia del «aula feliz». En este contexto el papel del docente se reduce, poco menos, que al de ejercer de maestro de ceremonias que entretiene al abúlico personal mediante las «metodologías salvíficas» y los eslóganes del pensamiento positivo, entendido, éste, como la medida homeopática para combatir una realidad ingrata, tal y como se hizo en las empresas de EEUU durante la década de 1980. Por esa razón los libros sobre las «adecuadas» prácticas docentes para estos tiempos no disimulan su tono de autoayuda⁵⁶, promulgando recetas infalibles que pasan por aceptar el escenario dado como el único posible y al que no se puede cuestionar y demonizando de manera ridícula las metodologías anteriores al currículo competencial. Por todo lo expuesto, expertos en educación como Inger Enkvist reclaman que se recupere la disciplina y la autoridad en la escuela ante el alumno: «éste lo que necesita es una enseñanza sistemática y muy estructurada, sobre todo si tenemos en cuenta los problemas de distracción»⁵⁷, además de poner en el acento en aprender contenido, el cual, por lo demás, favorece esa cacareada creatividad que defienden Howard Gardner y Ken Robinson, los dos referentes de la nueva pedagogía al servicio de la escuela diseñada por las empresas.

A la vista de lo visto, sería un tanto ingenuo pararse a pensar por qué el pensamiento abstracto no tiene cabida dentro de la escuela diseñada por los empresarios, pero en fin, a pesar de ello lo aclararé: a la escuela diseñada por los empresarios no le

⁵⁵ Al parecer la asombrosa subida en los últimos tiempos de alumnos con TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad) se debe a que han sido hijos educados sin ninguna disciplina.

⁵⁶ Uno de los últimos ejemplos de este tipo de libros lo representa *¿Eres el profe que te hubiera gustado tener?*, que hace uso de una neolengua procedente del mundo del marketing empresarial y de la autoayuda. La función de estos libros no es otra que la de maquillar el paisaje a base de consejos homeopáticos y normalizar, de este modo, el *statu quo*. No se cuestiona lo más mínimo las TIC, ni la reducción de contenido. Todo pasa por la digitalización del aula y por mantener al alumno entretenido, como si estuviera viendo una película o una serie o jugando a un videojuego. Todos los defensores de esta metodología, sin excepción, insisten en esa palabra: *entretener*. El aula no es, pues, un espacio para la formación, sino para el entretenimiento, para que el alumno siga viendo alimentado el narcisismo que cultiva sin descanso a lo largo del día a través de las redes sociales.

⁵⁷ Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/07/10/actualidad/1499687476_336740.html

interesa el fomento del *pensamiento abstracto* (que podría iniciarse sin dificultad a partir de los tres años) porque es la antesala inevitable del *pensamiento crítico*, y lo que interesa es que el pensamiento complejo se encuentre al alcance de esa minoría privilegiada del 20% que ostentará las profesiones de mayor estatus. Y es que, con la marginación del pensamiento abstracto se priva al alumnado de la posibilidad de concebir mundos posibles, de que brote en ellos una nueva conciencia (otro de los objetivos del neoliberalismo: imponer en el tejido social la idea de que la alternativa al actual sistema no es posible, que el *statu quo* no se vea alterado). ¿De verdad interesa a las multinacionales una ciudadanía que aborde los retos para el presente y para el futuro?: cuestiones como el transhumanismo, el cambio climático, la ética alimentaria, la verdad y la posverdad, la pandemia, el poshumanismo, el antropocentrismo, la ingeniería genética, las tecnologías, el feminismo, la biotecnología... Es evidente que no. Porque con la marginación del pensamiento se frena la posibilidad del espíritu crítico que plantea cara «a las exigencias cada vez más inhumanas de la competencia económica» (Jappe, 2009: 89).



¿Y qué es lo que debe fabricarse en las aulas, según la lógica mercantil impuesta en la educación? (aquí amplió la respuesta ya esbozada al comienzo del presente bloque): el sujeto que se mantiene en un estado de postración cognitiva (Chamorro, 2006: 340), o sea, «una ciudadanía de baja intensidad», adaptable a la precariedad del mercado laboral, tal y como ha determinado Alberto Santamaría en su obra *En los límites de lo posible*. Individuos cognitivamente desarticulados e ignorantes de su situación que sea mano de obra manejable. Porque nada resulta tan útil para los intereses de la revolución neoliberal como una cabeza cognitivamente desestructurada que no perciba las contradicciones del capitalismo salvaje. De ese modo podrán existir individuos que

abracen ideologías que, objetivamente, van en contra de sus intereses de clase; individuos que sientan simpatía por partidos políticos liderados por sociópatas convencidos de que echando más gasolina a la hoguera se apagará el fuego; individuos que se mantendrán entretenidos con los problemas artificiales diseñados por el Poder, retroalimentándose de noticias sin sustancia, abotargando el espíritu con pura banalidad, rumiando lo artificial creyendo que ahí existe algo de sustancia, participando de la tóxica cultura de la individualidad y de una competencia atroz, casi inhumana; individuos que penalicen la solidaridad, viéndola como una anomalía propia de débiles, fracasados o inmaduros; individuos que abracen sin remordimientos el deterioro; individuos, en definitiva, que sigan trayendo hijos al mundo a sabiendas de que no les van a garantizar los recursos necesarios para una crianza digna. Y, sobre todo, individuos que sigan consumiendo, que es lo que de verdad le interesa al capitalismo cognitivo. Como siempre sucede, habrá unos pocos privilegiados que logren salvarse -los más fuertes y los mejor preparados, según el darwinismo social- y subirse al deseado tren del 20% que consigue que el engranaje siga girando⁵⁸. En cuanto al 80% restante, vivirá atrapado en la pernicioso frustración neoliberal y consumiendo a destajo como pollos de granja antes de ser sacrificados. Así que, por condensar en una única frase todo lo expuesto en el TFM hasta aquí, puede concluirse sin margen de duda que «el tipo de escuela predominante cumple una función necesaria para la supervivencia del sistema» (Chamorro, 2006: 340).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

5.1. SOBRE LA UTILIDAD DE LA FILOSOFÍA

Negamos aquí, por dañina, esa visión romántica y bohemia, e incluso elitista, de ver a la filosofía como la antítesis de la utilidad (Ordine, 2013: 46). A riesgo de resultar incorrecto, no solo estoy plenamente convencido de la utilidad de la filosofía, sino que me atrevo a afirmar que se la persigue justo por detentar dicha cualidad. Por tanto, la filosofía se trata de la figura incómoda del currículo no por su inoperancia sino porque puede activar a las conciencias dormidas en el fondo del olvido, y eso, al orden neoliberal, no le interesa (algo de sospechoso hay cuando la filosofía es la única materia del

⁵⁸ Cal Newport divide los trabajos en profundos y superficiales; los primeros «se llevan a cabo en un estado de concentración desprovisto de distracciones, de tal manera que las capacidades cognitivas llegan a su límite máximo» (Newport, 2022: 15), mientras que los segundos son «tareas que no son exigentes desde el punto de vista cognitivo, tareas de tipo logístico que se suelen ejecutar en medio de distracciones» (Newport, 2022: 17). La hipótesis de Newport es que, en la sociedad del *tittytainment* -el entretenimiento ilimitado- el trabajo en profundidad cada vez más se cotiza al alza, porque se está convirtiendo en un bien escaso en una economía laboral en la que «tres grupos tendrán una ventaja particular: los de las personas que puedan trabajar de manera eficiente y creativa con las máquinas inteligentes, aquellas que destacan en lo que hacen y las que tienen acceso al capital» (Newport, 2022: 40-41).

currículo que tiene que estar constantemente justificando su presencia, dando someras explicaciones sobre cuál es su aporte a la educación de los alumnos/as, en qué consiste, en definitiva, su valor formativo). Y esa utilidad es lo que lleva a que siempre se intente aislarla y marginarla, de hacerle *bullying*; porque se trata de la pieza más cotizada del divino tesoro que, según Jacques Delors, es la educación; porque la filosofía es útil para las personas, pero peligrosa para los intereses de la escuela diseñada por los empresarios, como deja de manifiesto este iluminador texto de Iñaki Marieta:

«Quizás, la función de la filosofía no siga siendo otra que la de alertar permanentemente contra el cruel incendio que propaga el poder político, venga de donde venga [...] Por eso es más que comprensible que los diferentes poderes establecidos en los diferentes regímenes que dirigen cruelmente este mundo, no tengan ningún interés en fomentar la formación filosófica de sus ciudadanos, porque ello implicaría el acceso a criterios diferenciadores entre lo verosímil y lo verdadero, entre la formación y la información, entre el dogma y la crítica, entre el seguidismo de la palabra del *leader* de pantalla y la capacidad de argumentar con la que cada uno es capaz de expresar sus diferentes posiciones. ¿Pero y si la ciudadanía no quiere la revolución informativa que la filosofía intenta propagar desde hace más de dos milenios? ¿Acaso se puede imponer la libertad?» (Iñaki Marieta, en sus redes sociales, 24 de julio de 2022).

Debido a este carácter de peligrosidad, se persigue y se desprestigia a la filosofía en el currículo de bachillerato, cuya situación es, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo, precaria tirando a pésima, ya que la materia se encuentra maquiávicamente diluida para que no llegue a cualquiera o lo haga sin excesiva intensidad. Baste pensar que la filosofía, como los idiomas o la música, se cocina a fuego lento, y a nadie se le ocurriría embutir en el currículo un idioma o una asignatura de música de la manera en que se halla la filosofía y esperar a cambio un dominio aceptable de la materia (sin embargo, a pesar de esta paupérrima presencia curricular, los gestores de la educación siempre invocan, cínicamente, la enseñanza crítica, analítica y creativa que proporciona la filosofía para legitimar el currículo educativo, lo cual entra en una absoluta contradicción con la realidad). No en vano, una de las primeras medidas que llevó a cabo la Unesco cuando se creó fue priorizar la importancia de la filosofía en los espacios democráticos, afianzar la materia como herramienta necesaria en favor de la solidaridad mundial y el mantenimiento de la paz⁵⁹. Y es que, como ha manifestado Matthew Lipman, la filosofía trabaja directamente los cinco factores sobre los que pivota el espíritu ilustrado de la escuela: *leer, escribir, escuchar, hablar* y *razonar* (Lipman,

⁵⁹ La Unesco ha apadrinado el libro *La filosofía. Una escuela de la libertad* en el que se desgranar las virtudes de la materia en cuestión y su encaje para afrontar los problemas del mundo contemporánea, y, ante las evidencias, no queda más remedio que considerar su enseñanza como necesaria e indispensable.

1998: 45). Así que por supuestísimo que la filosofía posee un valor formativo; lo tiene incluso desde la estricta perspectiva empresarial, la única que en estos momentos parece dominar todos los espacios de acción sociales (véase, si no, el caso de la «filosofía práctica» y su desarrollo a través de la consultoría práctica, el movimiento desarrollado en la década de 1980 que ofrece a sus clientes servicios de consejería filosófica, y uno de cuyos máximos divulgadores es Lou Marinoff, el autor de *Más Platón y menos Prozac*). Ahondando en esa vinculación de la filosofía con lo práctico, nada tan apropiado para esta época de incertidumbre como los tres interrogantes kantianos: ¿Qué puedo saber?, ¿Qué debo hacer?, ¿Qué he de esperar?, unas preguntas que, para Emilio Lledó, sitúan al ser humano en su constitución individual, pero también en su proyección colectiva, así como en su organización social. Unas preguntas que, además, se encuentran estrechamente relacionadas con la capacidad de tomar buenas decisiones, es decir, de resolver los problemas concretos surgidos en situaciones reales mediante la elaboración de juicios fundamentados, una competencia sumamente compleja que sí que merecería la pena trabajarse en el aula -acaso por este motivo se encuentra ausente de ella-. En suma, la filosofía permite cultivar de forma admirablemente sana la capacidad de asombro y ello alimenta, a su vez, el ansia de conocimiento, el no dar por válida cualquier información u opinión que pretenda persuadirnos. La filosofía es, por decirlo de alguna manera, el arte de amar con pasión la curiosidad -creo que la definición pertenece a Carlos Fernández Liria-, y esa curiosidad es lo que nos permite avanzar de manera inteligente por el camino de la vida. Por esa razón sostiene el profesor Miguel Mandujano que

«la Filosofía no solo tiene efectos en la comunicación, sino que trata de pensar mejor o de poder expresarnos de una forma más resolutive. Tiene un efecto muy importante en nuestra democracia. Si somos capaces de pensar claramente y de identificar cuándo nos quieren engañar, exigiremos más a nuestros políticos y tendremos una calidad democrática superior. Por eso está tan relacionado con el pensamiento crítico» (*Periodismo ULL*, 21 de abril de 2022).

En fin, soy consciente de que no estoy diciendo nada nuevo (Emilio Lledó, por ejemplo, lleva décadas metido en la lucha de una educación que apueste por unos firmes cimientos filosóficos, y sin que se le haga demasiado caso, por cierto). Pero tocaba plantear, aunque sea de manera torpe y lacónica, una reivindicación de la utilidad de la filosofía, y que no se perciba como esa exquisita inutilidad a la que se refería Ordine. Para finalizar, solo un reproche, a modo de pequeña autocrítica: aunque duela decirlo, a veces da la impresión de que el grupo menos adecuado para defender los intereses de la filosofía es el propio gremio de filósofos y filósofas, con sus peleas intestinas que no conducen a ninguna parte, sus vanidades, sus conflictos personales y sus

intransigencias, y en el que nada está a salvo del cuestionamiento salvo las propias posturas personales, lo que hace que el consenso sea poco menos que un milagro; eso sí, un espléndido milagro fruto de la razón ilustrada.

5.2. LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Con la entrada en vigor de la LOMLOE, el alumnado no entrará en contacto serio con la filosofía hasta los dieciséis años⁶⁰ (y no todo el de secundaria, porque tenemos que descontar al 45% que no cursará la formación postobligatoria), es decir, cuando ya hayan superado todas las fases piagetianas, arrastren unos déficits notables con la lectoescritura y les cueste comprender un texto filosófico. En esas circunstancias, es lógico que la filosofía, con sus conceptos y figuras lógicas que rebosan abstracción por los cuatro costados, les resulte una materia ardua, a pesar de tratarse del grupo -en teoría- más maduro con el que trabajarán los docentes (lo cual, dicho sea de paso, no es necesariamente una ventaja, pues como ha reconocido el profesor Ricardo Moreno, «no podemos negar que un chaval a partir de los 12 años es ingobernable y si no quiere estudiar, ni estudiará ni dejará estudiar a los demás»⁶¹). Por este motivo es fundamental que el alumnado reciba la formación filosófica cuando todavía no maneja bien sus códigos de expresión, o sea, lo antes posible. Baste pensar que los niños poseen una *percepción espacial* enorme que van perdiendo porque la educación formal merma su creatividad (al tiempo que, paradójicamente, exige que el alumnado sea creativo). Al niño se le puede preguntar por las cuestiones relacionadas con el mundo con total libertad, pero con el paso de los años, esa libertad se va diluyendo: «Entre los dos y los siete años muestran una gran habilidad en el manejo de relaciones parte-todo, habilidad que desgraciadamente tiende a perderse según van avanzando hacia la pre-adolescencia» (Lipman, 1998: 163). De manera que la curiosidad que nos sirve para orientarnos y que es consustancial a nuestra condición de sujetos psicolingüísticos se va desdibujando curso tras curso; las dudas van desapareciendo del aula como la candidez del espíritu y se prefiere no entender antes que preguntar. Como le espeta Calicles a Sócrates en *Gorgias*, la filosofía es cosa de la juventud (Platón, 1999: 82) y «está muy bien ocuparse de la filosofía en la medida en que sirve para la educación», ya que «el que no filosofa me parece servil e incapaz de estimarse jamás digno de algo bello y generoso» (Platón, 1999: 83) -la otra cara de la moneda es que Calicles encontraba un absurdo seguir

⁶⁰ La presencia de la materia en secundaria es residual, quedando relegada como optativa (se eligen dos de un total de nueve) en cuarto de la ESO (2 horas semanales), además de Valores Cívicos y Éticos (1 hora semanal) en primero (obligatoria) y segundo de la ESO (como alternativa a Religión). Cabe subrayar que la asignatura de Valores Cívicos y Éticos no es competencia exclusiva de los Departamentos de Filosofía.

⁶¹ Recuperado de <https://www.farodevigo.es/faroeeducal/foro-de-educacion/2021/09/25/ricardo-moreno-escuela-par-que-atracciones-57677811.html>

filosofando durante la vida adulta, pero esa ya es otra cuestión-. Y dado que la filosofía enseña a mantener una actitud activa en el mundo lo mejor es asimilarla a la edad más temprana posible. Así lo entendió el filósofo Matthew Lipman, el continuador de una larga tradición de docentes que apostaban por la docencia socrática, cuando empezó a aplicar su programa curricular de filosofía para niños en el curso 1968/1969, o sea, en los estertores del tránsito -según Jameson- de la modernidad a la posmodernidad, el cual coincidió con la cima del movimiento contracultural estadounidense. Como afirma Martha Nussbaum, «Lipman parte de la convicción de que el niño pequeño es un ser activo e inquisitivo cuya capacidad de indagar e investigar debería respetarse y promoverse» (Nussbaum, 2010: 106-107). Así, el proyecto pedagógico alternativo de Lipman que garantiza el saber *leer, escribir, escuchar, hablar y razonar* se sustenta en el aprendizaje dialógico, consistente, a su vez, en la pedagogía socrática (la mayéutica), el método cooperativo y la incentivación del hábito lector. Gracias a estas herramientas, el alumnado puede desarrollar el pensamiento crítico-argumentativo, el pensamiento creativo-innovador y el pensamiento ético-responsable, además, claro, del pensamiento abstracto, que de alguna manera es la casa no dogmática que da cobijo a las otras destrezas. ¿Por qué el diálogo socrático? Recordemos que los primeros técnicos de la educación fueron los sofistas: ellos proporcionaban a aquellos ciudadanos que podían costearse sus enseñanzas las habilidades expresivas-comunicativas necesarias con las que defender con pericia los posicionamientos respecto a una cuestión. O sea, que los sofistas enseñaban retórica porque quien dominaba la oratoria y el arte de la palabra dominaba a los restantes ciudadanos (de ahí el motivo de que los conocimientos sofísticos no estuvieran al alcance de todo el mundo). Tras ellos aparece Sócrates, que introdujo la mayéutica y los conceptos -capitales- de *moral y justicia* en la formación personal. Esta metodología pedagógica, según Martha Nussbaum, ayuda a que «los alumnos reflexionen y argumenten por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad» (Nussbaum, 2010: 76), algo, a su juicio, fundamental en democracia, ya que «la falta de autoexamen [...] genera una ausencia de claridad con respecto a los objetivos» (Nussbaum, 2010: 77), además del hecho de que «las personas que no hacen un examen crítico de sí mismas [...], con frecuencia, resultan demasiado influenciables» (Nussbaum, 2010: 78). De manera que los griegos, a partir de ese eje central que es Sócrates, nos están diciendo la manera de vivir mejor en sociedad: con el conocimiento (*episteme*) frente a la opinión (*doxa*), es decir, con una formación que desarrolle la capacidad crítica y reflexiva que nos aleje de la falacia y que necesariamente participa de una potente capacidad de abstracción, objetivos que se han logrado mediante el proyector emancipador de la filosofía para niños de Lipman; por este motivo su metodología solo se está llevando a cabo en centros privados; tal y como sucedía con la educación

sofística, para las buenas enseñanzas (las que permiten dominar al resto de ciudadanos) hay que pagar. Porque la buena educación se trata, no lo olvidemos -sí, volvemos a Delors-, de un tesoro. Y, de hecho, se sigue pagando por ella más allá de la etapa infantil (para quien no pudo tenerla, se sobreentiende); al igual que sucede con los servicios de consejería filosófica, ya es habitual la oferta de talleres⁶² que imparten el método socrático para la formación de un liderazgo que convierta a los educandos en sujetos competentes según los cuestionables parámetros empresariales por los que se rigen los actuales sistemas democráticos.

Un potente documento visual en el que se observa con precisión el despliegue del método de Lipman es la película *Sólo es el principio* (2010, Jean-Pierre Pozzi, Pierre Barougier). En ella vemos el desarrollo de un taller de filosofía para niños entre los cuatro y los seis años. Sentados en círculo -el símbolo primordial- y orientados por la profesora, los niños y niñas aprenden a expresarse, a escucharse y a conocerse reflexionando mediante temas como el amor y la amistad, el miedo, la muerte o la libertad. No hay competitividad ni, por consiguiente, alumnos mejores y peores: solo los argumentos que acompañan al porqué de las cosas. Ese «¿Por qué?» supone, según Lipman, la génesis del razonamiento filosófico; el asunto, claro, está en tratar con respeto las preguntas formuladas por los niños, tarea que, desde luego, es llevada a cabo por la profesora de *Sólo es el principio*: además de responder con criterio y sensibilidad, constantemente -en un ejercicio de puro *quid pro quo*- devuelve la pregunta a los niños para que ellos también participen activamente de la argumentación, en lugar de relegarlos a la condición de sujetos pasivos que se limitan a escuchar (lo que hace la profesora, ni más ni menos, es llevar a la práctica la sentencia kantiana: «El profesor no debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar», Lledó, 2018: 42). Este método de animar a los niños y niñas a participar en la clase de forma abierta y crítica (el habermasiano «actuar comunicacional») en lugar de callarse tiene rápidos efectos, puesto que a esas edades la mente absorbe como una esponja la información que recibe; así, sesión tras sesión, los espectadores de *Sólo es el principio* vamos viendo la impresionante transformación que el infantil grupo experimenta gracias al aprendizaje dialógico: razona con creatividad, maneja un conocimiento fundamentado y aprende a valorar la coherencia como uno de los grandes pilares del discurrir filosófico, o, dicho de otro modo, aprende a identificar las contradicciones y a no incurrir en ellas cuando se expresan⁶³, todo lo cual deja

⁶² He aquí un ejemplo: <https://www.crehana.com/pe/cursos-online-liderazgo/metodo-socratico-para-la-formacion-de-lideres/>

⁶³ Para Lipman, se trata de un error por parte de los adultos el subestimar la importancia que la coherencia desempeña en los niños: «Muy a menudo, el niño espera que los adultos hagan lo que prometen hacer y que sean lo que dicen que las personas deben ser. Puede ser muy desmoralizante para los niños el descubrir que los adultos que han tomado como modelo pueden ser coherentes en sus palabras pero no en sus vidas» (Lipman, 1998: 191). Un ejemplo

en buen lugar la tesis de Bruner de que «cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz» (Chamorro, 2006: 338). Como impactante colofón del documental, quedan estas afligidas palabras de uno de los niños: «Cuando estemos en primaria ya no haremos filosofía y ya no reflexionaremos». Imposible que a nadie con un mínimo de sensibilidad no se le parta el corazón ante semejante lamento (por fortuna para sus intereses, el dogma neoliberal carece de él; al contrario de lo que expresa Shylock en su monólogo de *El mercader de Venecia*, por mucho que pinchemos al neoliberalismo, éste jamás sangrará).

5.3. LA BUENA ESCUELA, ¿ES POSIBLE?

Para Martín Criado, una de las consignas más perniciosas del idealismo ilustrado que continúa aplicándose en la teoría de la educación es el supuesto de la *salvación social* de los individuos mediante una retórica marcada por un oloroso ethos religioso⁶⁴, y de la que siguen participando los nuevos gurús de las reformas educativas (quienes, en última instancia, y a pesar de su supuesto rupturismo con el pasado «reaccionario», parece que se han limitado a sustituir los viejos idealismos negativos por otros que vayan más en consonancia con la incertidumbre propia de la época actual). Es evidente que Martín Criado no es el único autor que ha planteado la crítica aquí expuesta; a lo largo de las últimas dos décadas, diversos expertos en la política educativa han dejado constancia del sinsentido que es abordar la cuestión de la educación pública sin atender a la despiada lógica neoliberal del sistema capitalista, es decir, al desarrollo *in vivo* de la economía, para quien la educación no deja de ser, también -como espero que haya quedado reflejado a lo largo de este TFM-, una mercancía que debe ser explotada de la manera más conveniente en aras de conseguir los mayores beneficios económicos posibles, los cuales, dicho sea de paso, no pasan precisamente, por la utopía de la «salvación social», tal y como ha sido el indeleble espíritu de las sucesivas reformadoras educativas, ya que, para que la citada salvación pueda materializarse de algún modo, lo que habría que cambiar no es la educación *per se*, sino la «dinámica de construcción de las posiciones económicas y sociales» (Martín Criado, 2004: 21), o lo que es lo mismo, para que el modelo educativo imperante sea consecuente con los postulados

de esto lo encontramos en la famosa *Carta al padre* de Kafka, donde en una memorable página el creador de *La metamorfosis* -que vivió toda la vida como un niño castrado por su progenitor- destaca la incoherencia de la severa figura paterna a la hora de predicar con el ejemplo y el consiguiente desequilibrio cognitivo que dicha contradicción generó en el joven Kafka. Y es que, como dijo sarcásticamente la anciana protagonista de *Harold y Maude* (1971, Hal Ashby): «La coherencia no es una característica humana».

⁶⁴ Algunos autores no se cortan a la hora de denunciar la «jerga religiosa de los buhoneros neoeducativos» (Navarra, 2021: 59), cuyo hipócrita afán, casi dictatorial, hacia lo políticamente correcto, los hace parecer, según confesó en una entrevista Ricardo Moreno Castillo, «curas frustrados» (*Faro de Vigo*, 12 de septiembre de 2021).

que presume defender debería constituirse en un escenario sociopolítico diferente al actual dominado por el totalitarismo economicista, ya que difícilmente la cacareada igualdad de oportunidades podrá crecer de manera sana sobre un suelo que no es igualitarista (Rendueles, 2020: 214). De ahí que se reconozca, como muy bien ha evidenciado José María Chamorro, que

«el fracaso socializador no sólo tiene relación causal con la mala escuela, sino también con el orden social. Aunque la escuela ideal descrita es posible a la luz de las leyes naturales y psicológicas, es imposible en una estructura económico-política como la nuestra», ya que «no podría llevar a buen término sus propósitos. Pues no sería efectivo que en la escuela se estuvieran enseñando unos valores contrarios a los que rigen la vida social. La tremenda presión de los significados y valores que se predicán incesantemente en una economía de mercado, y el espectáculo del comportamiento de las personas capaces de adaptarse con éxito a ese orden, acabarían haciendo ilusoria toda pretensión educativa» (Chamorro, 2006: 340).

Por tanto, la solución de alto calado -o revolucionaria, si se prefiere llamarla así-, no pasaría tanto por una reforma educativa -que también- como por la urgente necesidad de crear un sistema «desde cero, basado en el fomento de la creatividad, de la solidaridad, de un espíritu emprendedor enfocado hacia el bien común» (Roncero, *Be Sincro!*, 8 de mayo de 2018). Así las cosas, parece evidente, a estas alturas, que los esfuerzos de la comunidad educativa, por muy nobles y justos que sean -vamos a imaginar que lo son-, no dejan de ser fútiles mientras se hallen inmersos en la actual revolución neoliberal, cuyos pilares fundamentales se asientan sobre la desigualdad y cuyos dominios gravitan en torno a la existencia carnívora de la misma⁶⁵.

En consecuencia, y por responder a la pregunta planteada en el título de este último bloque del TFM, la buena escuela no cabe en el actual contexto neoliberal; simplemente su mera existencia no tendría ningún sentido; moriría al poco de nacer (sería un hermoso error con inminente fecha de caducidad). Llegados a este dramático punto, es el momento de poner sobre la mesa el famoso interrogante leninista: ¿qué hacer? Si algo le debemos a la revolución neoliberal que se ha adueñado del destino de todos nosotros es la capacidad de haber renunciado a las alternativas utópicas y considerar una utopía en sí misma -o sea, un lujo- el simple hecho de pensar en la posibilidad de una alternativa, ya que las posibilidades de acción y de lucha han quedado

⁶⁵ Así, por ejemplo, pienso que educar en la equidad carece de sentido práctico si en paralelo no se destruye la desigualdad inherente al sistema. Porque tratar de compensar las carencias de cada alumno/a no acaba de tener demasiado sentido si en el mundo laboral al que se van a enfrentar lo que prima es la desigualdad, el egoísmo, la injusticia y una competitividad lesiva. En cierto modo, lo que se está haciendo desde las aulas es sobreproteger al alumnado, y de ese modo lo único que se consigue es que la caída sea más dura (dicho lo cual, y para que quede claro, no me opongo a la equidad, solo expongo la dificultad de su encaje bajo el paraguas neoliberal).

neutralizadas, igual que en la novela *1984*. Hace demasiado tiempo que las cosas no son como uno quiere, sino como están. Y peor que pueden llegar a estar (según Ignacio Zafra, el objetivo final de la escuela diseñada por los empresarios es extender la enseñanza obligatoria hasta los dieciocho años, o sea, de que personas que no quieren estar en clase permanezcan dos años más en el aula, con el consiguiente ambiente antiacadémico que ello generará, Navarra, 2021: 92). Por lo que a mí respecta, asumo sin sonrojo que nadie posee la solución definitiva que garantice un posible final feliz al trágico devenir de los acontecimientos, que hay, por tanto, que abandonar el sueño de lo deseable para centrarse -con esperanza, eso sí- en lo posible. Tal y como se apuntó en el anterior subapartado, la filosofía para niños diseñada por Lipman es una bella realidad, pero solo en algunos centros privados. Para la escuela pública ni está ni se la espera. Y frente a esa imposibilidad -que sería lo deseable- la alternativa realista que propongo -o sea, lo posible- es el voluntarismo. Sí, sí, el voluntarismo. Aunque parezca una locura, el voluntarismo, en su aparente fragilidad e insignificancia, se ha revelado como el único punto de fuga del sistema, la estratégica grieta por la que colarse. El voluntarismo es lo que permite armonizar un poco el viciado ambiente, lo que impide que el asimétrico conjunto no chirrfe y, también, el responsable de introducir algo de igualdad, de belleza, de racionalidad, de justicia y de coherencia en el cosmos humano, evitando que éste no haya saltado todavía por los aires -algo que se presiente sucederá más pronto que tarde-. (El problema es que en el viejísimo pulso que el voluntarismo mantiene con el neoliberalismo, aquel se encuentra cada vez más solo y agotado.) Ese voluntarismo al que apelo se traduce en la figura del *docente comprometido*, un docente con la humildad y el coraje propios de Spinoza que asuma la obligación moral de gestionar con sensatez el catastrofismo heredado y que sortee con talento los múltiples impedimentos que permiten que dicho catastrofismo siga perpetuándose en las aulas. Se trata de una esperanza complicada, lo sé; el adversario es implacable, dispone a su favor de todos los recursos y no descansa jamás. Asimismo, con el vigente marco legal el margen de maniobra en los centros es escaso y da para lo que da (todo se halla programado al milímetro y es difícil salirse del guion), a lo que hay que añadir la presencia de una burocracia insaciable que actúa como eficaz mecanismo de control para que el profesorado no se salga del redil. A pesar de esos y otros impedimentos, insisto en apelar a esa figura del docente comprometido, por el cual entiendo a la persona que desempeña el noble oficio de enseñar filosofía a los jóvenes de la manera más cuidadosa de la que sea capaz a partir de los imperfectos elementos de los que dispone: programas cerrados, diversidad, desigualdad, alumnos disruptivos, diferentes ritmos de trabajo, escasez de tiempo, ratios deficientes, falta de recursos, incompreensión de otros compañeros/as, etc. Una magnífica suma de contrariedades que hacen que «la enseñanza secundaria de la

filosofía puede ser, no sólo más difícil, sino incluso más compleja y exigente que la universitaria» (Pombo, 2018: 182). Pero en mi humilde opinión -y, ojo, esto lo dice un pesimista crónico- merece la pena intentar esa conquista de lo inútil que es acercar al alumnado de bachillerato la filosofía en tiempos inciertos y precarios. Además, como reconoció una de las profesoras del centro en el que estuve de prácticas, «con los chicos y las chicas parece que nunca llegas, pero sí que llegas: a lo mejor no llegas a quien tú creías que ibas a llegar, ni llega lo que tú pensabas que iba a llegar, pero siempre hay algo que llega a alguien». Bueno, concluyo: mi propuesta puede resultar modesta, e incluso austera; acepto estas apreciaciones siempre y cuando se las emparente con las reveladoras palabras de Juan de la Cruz: «Nuestra esperanza es una antorcha en la noche: no hay luz deslumbrante, no hay más que antorchas en la noche». Aferrémonos, pues, a esa antorcha que dispense algo de luz en el centro neurálgico de la espesa oscuridad a la que nos ha conducido la revolución neoliberal.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A) LIBROS

Andrade, G. (2013). *El posmodernismo ¡vaya timo!*. Madrid. Laetoli.

Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona. Paidós.

- Bernabé, D. (2018). *La trampa de la diversidad*. Madrid. Akal.
- Canetti, E. (2011). *Apuntes, vol. 2*. Barcelona. Debolsillo.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona. Anagrama.
- Chamorro, J. M. (2006). *Lenguaje, mente y sociedad. Hacia una teoría materialista del sujeto*. Tenerife. Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Cervera, N. (2022). *¿Eres el profe que te hubiera gustado ser?* Barcelona. Plataforma.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de los cretinos digitales*. Barcelona. Península.
- Ehrenreich, B. (2018). *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*. Madrid. Turner.
- Elordi, C. (2013). *¿Quiénes mandan de verdad en España?* Barcelona. Roca.
- Fernández Liria, C. y Serrano García, C. (2009). *El Plan Bolonia*. Madrid. Catarata.
- Fernández Liria, C. (2012). *¿Para qué servimos los filósofos?* Madrid. Catarata.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Fernández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid. Akal.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona. Ariel.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona. Anagrama.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
- Grimaldos, A. (2006). *La CIA en España. Espionaje, intrigas y política al servicio de Washington*. Barcelona. Debate.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós.
- Judt, T. (2011). *Algo va mal*. Madrid. Taurus.
- Juste, R. (2017). *IBEX 35. Una historia herética del poder en España*. Madrid. Capitán Swing.
- Lenz, L. (2022). *Lugar del tiempo*. Tenerife. Ediciones del Pampalino.

- Lipman, M.; Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Madrid. Taurus.
- Montes, P. (1996). *Golpe de estado al bienestar. Crisis en medio de la abundancia*. Barcelona. Icaria.
- Morán, G. (2015). *El precio de la Transición*. Madrid. Akal.
- Nadal, T. (2009). *Sirve Nadal, responde Sócrates*. Barcelona. Debolsillo.
- Nair, S. (2003). *El imperio frente a la diversidad del mundo*. Barcelona. Areté.
- Navarra, A. (2021). *Prohibido aprender. Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Barcelona. Anagrama.
- Newport, C. (2022). *Céntrate*. Barcelona. Península.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid. Katz.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona. Acantilado.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Seix Barral.
- Popper, K. R. (1997). *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid. Tecnos.
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades*. Barcelona. Seix Barral.
- Rodríguez López, E. (2022). *El efecto clase media. Crítica y crisis de la paz social*. Madrid. Traficantes de Sueños.
- Sabato, E. (2017): *La resistencia*. Barcelona. Austral.
- Sánchez Meca, D. (2004). *El nihilismo. Perspectivas sobre la historia espiritual de Europa*. Madrid. Síntesis.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito*. Barcelona. Debate.
- Sartre, J. P. (1973): *El escritor y su lenguaje*. Buenos Aires. Losada.
- Sartre, J. P. (1976): *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires. Losada.

Semprún, J. (1993). *Federico Sánchez se despide de ustedes*. Barcelona. Tusquets.

Umbral, F. (1993). *La década roja*. Barcelona. Planeta.

VV. AA. (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. México. Unesco-UAM.

VV. A.. (2019). *Filosofía 1º Bachillerato*. Madrid. MacGraw-Hill.

Vázquez Montalbán, M. (2000). *El premio*. Barcelona. Planeta.

Winston, S., Seif., M. (2019). *Guía para superar los pensamientos atemorizantes, obsesivos o inquietantes*. Málaga. Sirio.

B) CAPÍTULOS DE LIBROS COLECTIVOS

Aguilar Villagrán, M., Carreras de Alba, R., Navarro Guzmán, J. I. y Martín Bravo, C. (2009). «Desarrollo cognitivo en educación infantil». En Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 97-113). Madrid. Pirámide.

Dólera García, A. C. y Rosselló Jiménez, M^a. V. (2014). «Ciencias sociales en educación infantil: el aprendizaje dialógico como propuesta educativa». En Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 1 (pp. 145-156). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona.

Hernández Pina, M. F. (1980). «Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner». *Anales de la Universidad de Murcia*, vol. 37, nº 4, curso 1978-79, pp. 69-90.

Lledó, E. (1973). «Universales lingüísticos y sociedad». En *Doce ensayos sobre el lenguaje*, 1974 (pp. 61-78). Fundación Juan March. Madrid.

Muntaner Guasp, J. J. (1988). «Consecuencias didácticas de la teoría de J. Piaget». *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, vol. 6, pp. 249-258.

Pinillos, J. L. (1973). «Comunicación, lenguaje y pensamiento». En *Doce ensayos sobre el lenguaje*, 1974 (pp. 139-156). Fundación Juan March. Madrid.

Valle Flores, L. y Calleja González, M^a. I. (2009). «Desarrollo del lenguaje». En Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 75-96). Madrid. Pirámide.

C) ARTÍCULOS DE REVISTA

Jappe, A. (2009). «El gato, el ratón, la cultura y la economía». *El Viejo Topo*, nº 263, pp. 88-97.

Luján-García, C.; Pérez-Marín, M. y Montoya-Castilla, I. (2013). «La familia como factor de riesgo y de protección para los problemas comportamentales en la infancia». *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, nº 47, pp. 83-94.

Martín Criado, E. (2004). «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares». *El nudo de la red*, nº 3-4, pp. 18-32.

Miralbell, I. (2008). «La teoría aristotélica de la abstracción y su olvido moderno». *Sapientia*, vol. LXIII, pp. 3-27.

Pombo, O. (2018). «Dilemas de la enseñanza de la filosofía». *Artefactos. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, vol. 7, nº 1, pp. 175-190.

Ramos Serpa, G. y López Falcón, A. (2015). «La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural». *Educación Pesqui*, vol. 41, nº 3, pp. 615-628.

Rosa, H. (2011). «Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada». *Persona y Sociedad*, nº 1, Vol. XXV, pp. 9-49.

Rosengarten, R. (1984). «Salvar la modernidad». *Syntaxis*, nº 5, pp. 72-76.

Sánchez García, F. J. (2021). «Educar la mirada. El discurso informativo de las *fake news* en el currículo de secundaria y bachillerato». *Contextos Educativos*, nº 27, pp. 153-167.

Sánchez Robayna, A. (1984). «Algo más sobre la melancolía postmoderna». *Syntaxis*, nº 5, pp. 3-5.

Tapasco, S. M. (2017). «Investigación y experimentación en el desarrollo del pensamiento abstracto: un análisis». *Raccis*, vol. 7, nº 2, pp. 36-44.

Villalón Sorzano, J. R. (2009). «La operación mental de la abstracción en el pensar lógico y la enseñanza directa de la misma». *Celba*, nº 1, pp. 35-52.

D) MATERIAL CONSULTADO EN INTERNET

Bernstein, R. J. (2021). «Hemos perdido la noción del bien común». Recuperado de <https://elpais.com/ideas/2021-02-26/richard-j-bernstein-hemos-perdido-la-nocion-del-bien-comun.html>

Gumiel Molina, S. (2021). «¿Sirve de algo aprender sintaxis, morfología o semántica?». Recuperado de <https://elobrero.es/educacion/76823-sirve-para-algo-aprender-sintaxis-morfologia-o-semantica.html>

Harvey, D. (2021). «No existe una idea buena y moral que el capital no pueda apropiarse y convertir en algo horrendo». Recuperado de <https://ctxt.es/es/20211101/Politica/37891/David-Harvey-marxismo-capital-crisis-climatica-migraciones.htm>

Hernández Mújica, R. C. (2020). «Desarrollo del pensamiento lógico desde la perspectiva piagetiana». Recuperado de <https://vinculando.org/educacion/desarrollo-del-pensamiento-logico-perspectiva-piagetiana.html>

Illouz, E. (2021). «Si fracasas, es culpa tuya; pero siempre te quedará ser auténtico». Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20210624/7553257/fracasas-culpa-siempre-te-quedara-autentico.html>

Izuzkiza, J. (2021). «Se atiende tanto a la diversidad que se abandona a los que sí quieren estudiar». Recuperado de https://www.niusdiario.es/sociedad/educacion/reflexion-profesor-ensenanza-atiende-tanto-diversidad-abandona-si-quieren-estudiar_18_3100920183.html

L'Ecuyer, C. (2021). «Hay que desconfiar de los métodos educativos que venden un aprendizaje fácil y acelerado». Recuperado de <https://elpais.com/economia/formacion/2021-09-23/catherine-lecuyer-hay-que-desconfiar-de-los-metodos-educativos-que-venden-un-aprendizaje-facil-y-acelerado.html#:~:text=Catherine%20L'Ecuyer%3A%20%E2%80%9CHay,%7C%20Formaci%C3%B3n%20%7C%20Econ%C3%ADa%20%7C%20EL%20PA%C3%8DS>

Magris, C. (2021). «La pandemia cambiará el mundo más que la Segunda Guerra Mundial». Recuperado de <https://elpais.com/cultura/2021-04-18/claudio-magris-la-pandemia-cambiara-el-mundo-mas-que-la-segunda-guerra-mundial.html>

Mandujano, M. (2022). «Sin filosofía se están negando herramientas a las generaciones futuras». Recuperado de <https://periodismo.ull.es/sin-filosofia-se-estan-negando-herramientas-a-las-generaciones-futuras/>

Martín Hernández, U. (2022). «Escuela y herencia cultural. Pedagogía vs Educación». Recuperado de <https://www.eldia.es/opinion/2022/05/05/escuela-herencia-cultural-pedagogia-vs-65730733.html>

