



Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas
Especialidad Humanidades (Filosofía)

Trabajo Fin de Máster

La educación como instrumento de control social. El sesgo capitalista

Alumno: Omar Pérez Cabrera

Tutora: Concepción Ortega Cruz

Año académico 2021/2022

El derecho a tener derechos (...) queda, de hecho, sometido a la hegemonía del mercado, con el riesgo progresivo de eliminar cualquier forma de respeto por la persona. Transformando a los hombres en mercancías y dinero, este perverso mecanismo económico ha dado vida a un monstruo, sin patria y sin piedad, que acabará negando también a las futuras generaciones toda forma de esperanza.

Nuccio Ordine

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	2
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
3. ANTECEDENTES	6
3.1. Educación en el contexto neoliberal.....	6
3.2. La necesidad de una nueva pedagogía	11
4. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTO	13
4.1. Educación y control social	13
4.2. Instituciones y agentes del control social	14
4.3. Formas heterogéneas de implementar el control	15
4.3.1. El lenguaje.....	16
4.3.2. El currículo educativo	16
4.3.3. <i>La recta ordenación</i> . Religión y educación.....	17
4.3.4. Violencia simbólica	20
4.3.5. Educación y calidad.....	22
4.3.6. Educación y meritocracia	23
4.4. ¿La educación como derecho?.....	24
4.4.1. El caso <i>The Wall</i>	26
5. RESULTADOS	27
5.1. Marginación y exclusión en la educación.....	28
5.2. De la teoría nurturista al constructivismo social	30
5.3. M. De Certeau vs. M. Foucault	33
5.4. Las humanidades como forma de aliviar el control social	36
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	39
7. BIBLIOGRAFÍA	41
8. ANEXOS.....	44

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata de reivindicar la educación como derecho. Frente a la lógica capitalista de mercado, la educación representa una resistencia desde la que hacer frente a las prácticas que denigran la dignidad del ser humano. Sin embargo, con la adopción de las imposiciones del neoliberalismo por parte de los Estados —competentes responsables en materia de educación reglada— la educación ha sido contaminada de tal forma que las directrices que guiaban la formación la han configurado en detrimento de una formación integral en donde la capacidad crítica y reflexiva quedan totalmente relegadas.

El influjo de organizaciones e instituciones globales ha promovido que los fines de la educación orienten este derecho hacia una visión mercantilizada. Las consecuencias son de tal calibre, que los principios democráticos de igualdad, libertad y justicia se han volatilizado entre las exigencias de rentabilidad, consumo y utilidad. En este sentido, se advierte la instrumentalización de la educación a través de la domesticación y colonización de unas mentes que, al sufrir un proceso de homogenización, favorecen la predicción por parte del sistema, la creación de deseos y la maleabilidad en favor del capital.

Esta pérdida premeditada de subjetivación produce una suerte de desnaturalización que aboca al educando a convertirse en un mero engranaje del sistema. Un futuro hipotecado por la herencia genética, contextual y social que, lejos de visos de mejora por las coartadas neoliberales de calidad y meritocracia, lucha por subvertir las estrategias veladas del poder por medio de resistencias —conscientes o no— que intentan cambiar su historia.

La pérdida de protagonismo del educando, la poca atención a sus contextos, la promoción de la polarización entre el docente y discente son, entre otras, formas de violencia simbólica que ponen en tela de juicio el papel de la educación en la sociedad moderna.

Para dar cuenta de este hecho, hemos de analizar las implicaciones y consecuencias que tanta literatura académica suscitan al inferir la educación como una herramienta de control social.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde Rilke aprendimos que la infancia —y por ende la adolescencia— son nuestra primera patria; aquella *patria chica* que ha configurado, a través de *contextos* y sujetos, eso que llamamos personalidad, identidad (e *identidades*), carácter y cualesquiera rasgos y estructuras (individuales o colectivas) en las que los otros nos *reconocen*.

Aunque la distancia, no solo temporal, entre el «ser es ser percibido» de Berkley y «el ojo que ves no es/ ojo porque tú lo veas;/ sino porque te ve» de Machado pueda parecer antagónica —en el sentido pasividad-actividad—, en realidad responden a aquel esquema *constructivo* en el que la noción de la alteridad y la constitución del *yo* necesitan de aquel *otro* que —en una suerte de máxima trascendente— diga: *yo soy tú que me haces*. Esto no es baladí, pues confirma, entre otras cosas, la menesterosidad del ser humano y su dependencia respecto de los otros *seres políticos*. Debido a esta condición —de la que Aristóteles induce la etología básica que nos rige— surge la necesidad de que, dentro de esa organización *política*, sea la *educación* —más allá de la crianza e instrucción— la que configure al ser humano en sus etapas iniciales.

Lo que pasó con la medicina en el siglo XIX, que cambió su objeto de estudio, pasando de la *enfermedad* a la consecución de la *salud*, nos da la clave del giro que pasa a centrar su interés en el educando frente al *sistema* en el cual se inserta. Esta nueva mirada, que se procura desde hace ya bastante tiempo, tiene como objetivo principal el desarrollo integral del discente, siendo el *sistema* y sus medios cuestiones susceptibles de alteración, cambio y/o actualización para el alcance de tal fin. La *patria* de Rilke, la constitución del *yo* (o un nosotros) de Aristóteles, Berkeley y Machado, y el cambio de objeto de la medicina, pueden ser —entre innumerables ejemplos— imperativos para dilucidar las claves, no ya de la educación entendida como proceso de control, sino del sujeto que es objeto de la misma: el educando adolescente sobre el que recae el peso de este trabajo.

Al analizar la complejidad del hecho adolescente es menester desprenderse de aquella concepción del imaginario colectivo que demoniza la adolescencia, al identificar, entre otros errores, su etimología. No, el/la adolescente no “adolece”

de nada; no está incompleto, inmaduro o es una versión *beta* del ser humano adulto que se mueve en la *completud* de su ser. Adolescencia proviene del latín *adolescere* (*ad* + *alescere*), que significa *crecer*. Este crecimiento, como constitutivo del hecho adolescente, no señala otra cosa que la inmensidad del horizonte de conocimientos y metas biológicas a alcanzar. Es cierto que la consecución de estos acontecimientos está mucho más acentuada en esta etapa, pero esta es una tarea que siempre nos acompañará en este *peregrinar* que es la vida, por lo que se torna imprescindible que la adolescencia se entienda como un momento único e irrepetible con un sentido propio. En este caso, la comunidad científica ha concitado¹ que se trata de un período de desarrollo en el plano biológico, englobando la psicología, la sexualidad y aquello que gira en torno al mundo social y de los afectos. Este desarrollo —se debe matizar—, no es hacia una “versión mejorada” o acabada del hecho ontológico de ser persona, sino que es un momento intrínseco y constitutivo de la etapa, al igual que ciertos problemas de salud o concepciones más holísticas sobre la autobiografía pueden serlo de una etapa ulterior.

Los cambios propios de la adolescencia, que en un primer momento acontecen a un nivel orgánico, acabarán afectando —junto con otros actores y *actantes*— al desarrollo socio-emocional. En este sentido, aquello que parte de lo más puramente biológico, a saber: la evolución del sistema endocrino (hipófisis), el desarrollo cerebral con la maduración de la corteza prefrontal (conducta) y el pensamiento formal —entre otros cambios—, redundan en cuestiones que comienzan a dejar de ser latentes, tales como la personalidad y la identidad, o el autoconcepto y la autoestima (Calleja & Navarro, 2009). En estas evoluciones de la etapa sigue “existiendo vida” —no se para el *ejercicio* de vivir— en el sentido de que es necesario concebir que siguen siendo sujetos únicos e individuales, que simplemente sus *cuerpos* son afectados por estos cambios fisiológicos, los cuales —sumados a las experiencias vitales y la influencia de estímulos de diversa índole (ambientales, familiares, educativos...)— modulan y configuran una suerte de estabilidad individual en la que son reconocidos y

¹ Cfr. <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

diferenciados. Pero como en cada estadio biológico (y cultural-convencional), este proceso está sujeto a un tiempo determinado (10-19 años, según la OMS), que influirá —decisivamente— sobre el porvenir de los sujetos adolescentes.

Con todo, es menester que el adulto —especialmente el docente— asuma la complejidad de la etapa adolescente con la rigurosidad que comporta la vulnerabilidad de la misma. Todos aquellos *sistemas* que circundan al discente (sistema económico, cultura, convencionalismos y tradiciones, performatividad del lenguaje, educación formal y no formal, etc.), son susceptibles de ejercer un influjo que —directa o indirectamente, con arreglo a una finalidad o sin meta específica, con carga moral o no— condicione factores tan relevantes como la autopercepción, sus relaciones sociales, la focalización en las cosas y acontecimientos, su progreso moral o educativo, la salud mental... Por ello, el fin de este trabajo es explicitar la comprensión del acontecimiento educativo mecanismo de control. Se trata, pues, de reconocer la impronta de ese *efecto Pigmalión* que, bajo formas de una suerte de control, puede coartar el desarrollo sano e integral del sujeto adolescente. La motivación de este trabajo, en definitiva, proviene de la necesidad de evidenciar la influencia y consecuencias de la intromisión de intereses particulares en un modelo de educación reglada que se impone en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. En concreto, de cómo el capitalismo neoliberal logra condicionar la educación convirtiéndola en una herramienta de *control social* que impacta en la población adolescente.

Advertir la reorientación de las dinámicas educativas hacia formas más propias de *productos* de mercado exige reflexionar sobre las bases que sustentan la educación. En este sentido, apelamos a la igualdad, la libertad y la justicia que, en términos democráticos, debieran ser fundamentos rectores que vertebran tanto el hecho educativo como su alcance. Por ello, el objetivo de este TFM no es otro que intentar “*dar cuenta de*”: 1) el sesgo capitalista que guía la práctica educativa, 2) las implicaciones que hacen que la educación se convierta en un instrumento de control social y 3) los factores relevantes que influyen como agentes en la práctica desvirtuada de la educación.

3. ANTECEDENTES

Hablar de educación precisa describir un contexto social, económico, político y cultura que nos retrotrae, en su versión histórica, a los inicios de las comunidades humanas y, en su versión actual, a los inicios del capitalismo. Sin embargo, debido a los límites de extensión impuestos por la estructura del Trabajo Fin de Máster, no haré un recorrido de los antecedentes definidos desde esa doble perspectiva, sino que me centraré en el contexto descrito por la versión neoliberal del capitalismo. Esta elección responde al hecho de que el neoliberalismo es el marco que influye directamente en la definición y organización de nuestro sistema educativo imponiendo una interpretación elitista y mercantilista del mismo mientras dicha interpretación se camufla bajo el eslogan rimbombante de *los progresos pedagógicos dignos del siglo XXI*.

3.1. Educación en el contexto neoliberal

No resulta novedoso el maridaje *educación-control social*. A lo largo de la historia se han descrito desde necesarios, complementarios y equivalentes, hasta consecuencia el uno del otro. Es por ello por lo que se torna imprescindible analizar la justificación de este binomio recurrente en la literatura académica sobre educación. Para efectuar este cometido, no solo vale historiar el hecho o hacer genealogía del mismo sino, además, evidenciar las influencias, tipologías, agentes y cualesquiera rasgos que prueben la vigencia de la relación educación-control social.

La pregunta por si la educación acontece como forma de *control social* o viceversa, hoy en día, sigue siendo una *prédica en el desierto*, un *brindis al sol* que, lejos de inducir a un *revisionismo*, permanece esperando a su *Godot* particular. El problema, que reside tanto en el propio planteamiento de la cuestión como en su posible solución —entendido el binomio como algo no deseable—, se termina de consolidar como problemático al representar un sistema de carácter “acéfalo”: no tiene una cabeza visible que permita la rendición de cuentas; sin embargo, se consume como hecho al ser parte necesaria de un

sistema socioeconómico que regula todos los ámbitos de la vida de forma global, a saber: el capitalismo y, más en concreto, el capitalismo en su versión neoliberal.

La infructuosidad del planteamiento sobre la educación como forma de control social se produce porque el cuestionamiento sobre las posibles deficiencias o prácticas *antidemocráticas*² pone en tela de juicio el modelo socioeconómico al que alevosamente se han adscrito los Estados a lo largo de la historia reciente, ya que, en último término y de acuerdo con los estándares internacionales³, son los competentes en materia de educación. Este modelo global capitalista, bajo formas más depuradas como el neoliberalismo, condiciona todos los procesos de socialización, haciendo que las relaciones interpersonales, con las cosas y el *mundo* —desde etapas iniciales— se ordenen —veladamente— según los intereses mercantiles de los *dispositivos* de poder⁴. Nada escapa a un sistema que, basado en la explotación, la desigualdad y la injusticia en cualquiera de sus fases y formas, proclama sus “bondades” a cambio de la negación de la propia

² El filósofo Noam Chomsky (2016), a propósito del cuestionamiento sobre las bases que sustentan la educación formal —globalizada—, evidencia la hipocresía de aquellos agentes competentes encargados de enseñar las ventajas de la *democracia* —para aquellas sociedades que se saben «libres y abiertas»—, y que en la práctica —conscientes o inconscientemente— hacen efectivo un modelo educativo que el autor denomina «colonial». Este modelo instrumental, motivado por claros intereses económicos, no tolera la disidencia ni promueve la reflexión o revisión sobre el sistema en que está inserto:

«El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. [...] nuestras llamadas escuelas democráticas se basan en un enfoque instrumental y acumulativo, que normalmente impide el desarrollo de la clase de razonamiento con la cual se puede «leer el mundo» críticamente y comprender los motivos y relaciones que subyacen a los hechos.» (p. 10)

³ Las Naciones Unidas plantean como un desafío global la consecución efectiva y plena de la Democracia como mejor solución para la promoción de los Derechos Humanos, la paz y seguridad. Para tal fin, se cree imprescindible que los Estados deban enseñar este «valor central» —que reivindica el respeto por los DDHH y las libertades fundamentales— desde las plataformas educativas formales (institucionales) (Cfr. <https://www.un.org/es/global-issues/democracy>). Dichas plataformas —englobadas dentro de los sistemas nacionales de Educación—, tienen como promotor y gestor al propio Estado, que vela por la universalidad, la accesibilidad y control (títulos, niveles, obligatoriedad, etc.) de la Educación respecto de los sujetos susceptibles de ella (Cfr. el planteamiento de la Unesco en relación con el «Derecho a la Educación»: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>; y los múltiples acuerdos internacionales sobre a los *Estándares y normas en el campo de la Educación*: <https://es.unesco.org/node/273143>).

⁴ Con la referencia al *poder* o *poderes* —económicos, políticos, de presión, etc.—, hacemos propia la interpretación y utilización posestructural de Cleo H. Cherryholmes (1999), al identificarlo con la asimetría y las diferencias de posesión y características: «Al utilizar la palabra “poder”, me referiré a relaciones entre individuos o grupos, basadas en asimetrías sociales, políticas y materiales, que permiten complacer y recompensar a algunas personas, al mismo tiempo que sancionan y despojan a otras» (p. 21).

vida (Ortega, C. en Ortega C. y Guerra, M. J., 2002, pp. 167-168). Por ello, a partir de estas premisas, el educando —despojado de una *libertad* efectiva— pasa a identificarse como consumidor dentro de esta la lógica mercantil, que establece las *demandas* de la sociedad en virtud de la creación de necesidades alineadas con la rentabilidad económica.

El modelo neoliberal interviene, directa o indirectamente, en el sistema educativo⁵ porque extrapola las relaciones comerciales de capitalización al ámbito de la instrucción y formación. La oferta de grados y materias, los cortes de selección, la transferencia de créditos, etc., no hacen más que emular las prácticas mercantiles en la medida en que crean desigualdades competitivas en el ámbito de conocimiento aplicado al mundo laboral de acuerdo con los procedimientos de la *ingeniería social* (Rodríguez-Revelo, E., 2017). Esta lógica opera de tal manera que los intereses cognitivos de los educandos son condicionados, por un lado, hacia la consecución de conocimientos que permitan la inserción laboral sujeta a la correlación *fuerza-beneficio* y, por el otro, de que estos intereses coincidan en el mayor grado posible con las demandas del mercado, asociadas a los ritmos de productividad de las empresas. En cualquiera de los casos, el resultado converge en una suerte de “endogamia” en la que el sistema socioeconómico se provee a sí mismo de correligionarios procedentes de todos los ámbitos de acción humana (social, económico, político, cultural) asistido —intelectualmente— por escuelas de pensamiento (*Think Thanks*), las cuales son responsables, de justificar teóricamente acciones que intervengan en la sociedad, como de crear ideas que marquen tendencias de pensamiento y actuación. Con todo, podemos decir que existe una convergencia internacional de las políticas educativas y las tendencias de reestructuración de los contenidos y procedimientos formativos hacia una hoja de ruta similar a la de los principios neoliberales de mercado.

⁵ Hace referencia a un “sistema educativo global”. A expensas de las particularidades intrínsecas al mismo y de las diferencias en las formas políticas que gestionan el derecho a la educación entre países, existe una convergencia notoria que tiende a homogeneizar las decisiones en materia de educación en favor de una alienación con los beneficios políticos y económicos de las élites que hegemonizan la producción y gestión de los condicionantes de vida y pensamiento.

En este sentido, la manifestación patente de la existencia de tales intereses está encarnada en instituciones *globales* que velan por la pervivencia del sistema económico neoliberal que, en último término, transmutan la propia educación a un bien de consumo más. La institución paradigmática en el asunto, al decir de Roger Dale, es la Organización Mundial del Comercio (OMC). Esta, a través del Acuerdo General sobre Aranceles y Servicios (GATS), tiene como objetivo la creación de un conjunto de normas vinculantes para el “mercado de la educación”, basado en el libre comercio de servicios que ata contractualmente a los Estados (Dale, R., 2008, p. 129). El área en la que es más clara su manifestación nos dice Dale (en *Ibid.* p. 129 y ss.), es en la educación superior, en la que se puede reconocer perfectamente un mercado mundial de la educación, llegando a suponer parte importante de la economía estatal de un país. Por ello, al decir del clásico Étienne de la Boétie se produce —o se orienta hacia tal fin— una *servidumbre voluntaria*; por lo que la educación —a través de un currículo congestionado y fragmentado— estaría más preocupada por alcanzar los estándares internacionales que mantienen en la competencia del mercado a las instituciones (Quintero Gil, R., 2020). Esto, garantizando las condiciones laborales que sostengan el modelo de desarrollo económico neoliberal por medio de una ideología competitiva al buscar, por todos los medios, el lugar privilegiado para la acumulación de capital (*Ibid.*).

Como apunta el pedagogo Roger Dale (2008), el entramado de la contextura y de los *actantes* «de la globalización se asocian con el carácter de proyecto *político* del neoliberalismo», el cual está liderado —mayoritariamente— por una serie de multinacionales «cuyos intereses residen en reducir al mínimo las barreras a la libre circulación de bienes, servicios y capitales» (p.126). En este sentido, estos fines necesitan ser aupados —y lo son— por instituciones internacionales que procuren la regulación de *lo público* —y los derechos, como es el caso de la educación— en favor de sus intereses. Como hemos referido anteriormente, esta globalización neoliberal está dirigida por organismos institucionales encargados inicialmente de proporcionar «elementos para un buen gobierno, bajo forma de normas (en la OMC, por ejemplo), instituciones (por ejemplo, el Banco Mundial) y discursos (por ejemplo, a través de la noción

de trabajo promocionada por la OCDE)». Existen, además «organizaciones regionales, como la Unión Europea, el Tratado de Libre Comercio [TLC o NAFTA] y la CEAP (Cooperación Económica de Asia y los países del Pacífico)», las cuales ejercen su influjo sobre los propios Estados-nación, «sin los cuales, paradójicamente, no podría haber globalización ya que esta depende de la voluntad de estos de ceder elementos de su soberanía a otras organizaciones supranacionales, con la expectativa de así responder de la mejor forma al interés nacional» (*Ibid.*). Una expectativa que no siempre se cumple y que viene aparejada de procesos de globalización que fomentan un nuevo régimen —de acumulación capitalista— que persigue cuestionar aquellos “costosos” derechos sociales conseguidos, con claras repercusiones desfavorables para la educación:

«De la vieja idea de “governabilidad” se pasa así a la de “governanza” y de la crisis del Estado del bienestar se evoluciona hacia un “conservadurismo compasivo” que sirva para neutralizar los llamados “efectos perversos” de ese proyecto, tratando de revitalizar instituciones como la familia, las iglesias y otras formas de control social sobre el creciente número de “excluidos” y “vulnerables” que produce el sistema» (Jaime Pastor en Ortega, C. en Ortega C. y Guerra, M. J., 2002, p. 31).

Como se ha dilucidado, existe una relación directa entre el sistema socioeconómico neoliberal en el que basan sus *relaciones* los Estados y todo aquello que compete a su sistema de educación, a saber, desde el ordenamiento de contenidos y su enseñanza, hasta la especificación sobre la consecución de aprendizajes en virtud de fines instrumentales (competencias). Es por ello, por lo que se produce, «en el contexto de una economía mundial, [el que] los gobiernos [precisen de] la ayuda de las multinacionales para crear riqueza material y, por su parte, las multinacionales [requieran] a los Estados-nación para proporcionar las infraestructuras de apoyo [...] necesarias para lograr sus objetivos estratégicos» (Rizvi, F., 2008, p. 116). Esto produce una suerte de condicionamiento para los Estados que se ven interpelados a poner a disposición de los mercados (encarnados en multinacionales, sectores financieros, inversionistas...) los recursos públicos para responder a las demandas —bajo la

forma, fundamentalmente, de mano de obra—. Así, la educación se convierte en la coartada perfecta desde la que la convergencia de lo público y privado pueda surtirse de *cuerpos* que mantengan esas relaciones bilaterales de mantenimiento del sistema económico-social.

Por eso, la educación es el primer eslabón de un negocio en cadena que aliena al ser humano. Lo más sórdido es acontecer a cómo la educación se postula teóricamente —y se divulga y promociona así— como todo aquello que de bueno, desinteresado y deseable se pudiera esperar de un derecho, para en el fondo ser *ancilla* de unos intereses deshumanizadores. Por desgracia —para la educación, pero sobre todo para los beneficiarios de la misma—, esto que venimos evidenciando, y que hasta hace poco se nos presentaba como algo políticamente incorrecto —de ahí su necesidad de ocultamiento—, se nos muestra ahora sin ningún tipo de pudor⁶, como una suerte de fin y sentido de la educación necesario para la subsistencia dentro de las dinámicas neoliberales que se han ido creando con la complacencia de los gobiernos, organizaciones e instituciones globales. Por eso —como apuntábamos anteriormente—, la *calidad* entendida como aquel adalid de un —prostituido— derecho, al final es solo la respuesta *adecuada* a unos objetivos establecidos por los procedimientos marcados: una suerte de contribución a la nueva noción de autoridad.

3.2. La necesidad de una nueva pedagogía

Desde el punto de vista del análisis pedagógico, este trabajo también cuenta con un claro antecedente representado por las tesis desarrolladas por Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido* (1970 [2005]). Freire (2005), a partir de preguntar por la comprensión de los actos de *enseñar* y *aprender* —que ponen de manifiesto la relación *educador-educando* como una de las formas de

⁶ A modo de ejemplo, véase como se traduce esos imperativos neoliberales, amparados por los términos de «eficacia, eficiencia y productividad» en *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (2007) (Cfr. En Rodríguez Pérez, J., 2018, p.107):

«Los programas universitarios deben estructurarse de manera que se mejore directamente la empleabilidad de los licenciados. Las universidades deben ofrecer planes de estudio, métodos docentes y programas de formación o readiestramiento innovadores que, a las capacidades más propias de la disciplina, sumen otras de carácter más amplio relacionadas con el empleo [...]. Incluso se pretende ir más allá de las necesidades del mercado de trabajo y estimular una mentalidad emprendedora entre los alumnos».

opresión asimétrica en las que se traduce el *control social*—, plantea la crítica a lo que llamó «la educación bancaria»: «el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos» (*Ibid.*, p. 79) mediante la narrativa de una experiencia vicaria. No es el alumnado el que vive en primera persona, como sujeto, la experiencia del conocimiento, sino como una suerte de *donación* basada en la «absolutización de la ignorancia» que polariza la relación del que enseña con el que recibe pasivamente esa enseñanza. Obviamente, es hecho no es gratuito, pues forma parte de una lógica mecánica en la que los *opresores* mantienen el control de los sujetos utilizando la estrategia de «transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime» (*Ibid.*, p. 81). Ante este hecho, solo es posible adoptar una vía: la de la *liberación*. Freire apuesta así por una nueva antropología en la que el ser humano, *liberado* de las cadenas de la opresión, logre un mejoramiento de sus condiciones de vida y una suerte de progreso moral, ambas en clave comunitaria. Esta nueva pedagogía busca una conciencia crítica alejada de la sobreestimación del pasado y de las explicaciones *mágicas* de la realidad, en la que los oprimidos —inmensa mayoría, aún hoy— logren «concientizarse» de tal forma que cobren conocimiento de su situación, encontrando su propio lenguaje y siendo menos dependientes, más libres y comprometidos en la transformación y construcción de la sociedad. Por ello, al decir de Freire, se torna imprescindible una *pedagogía crítica* que reivindique la educación como un verdadero derecho que posibilite aquella emancipación ilustrada, pero de forma *real*, esto es, atendiendo a que el punto de partida de la educación está en los *contextos* (social, cultural, político...), lo que obliga a cambiar la concepción sobre la labor del educador para identificarla como la labor de un artista que «redime el mundo»:

«[...] no puede haber una teoría pedagógica, que implique fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay en este sentido una educación neutra. Si, para unos, el hombre es un ser de la adaptación al mundo (tomándose el mundo no solo en sentido natural, sino estructural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si, para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino. Si lo miramos como una «cosa», nuestra acción educativa se precisa en términos

mecanicistas, de lo que resulta cada vez una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador» (Freire, Fiori y Fiori, 1973, pp. 49-50).

No obstante, la propuesta de Freire no es un mero antecedente de los problemas que vamos a plantear a lo largo de este trabajo es, en realidad, un impasse de actual vigencia que sigue siendo problematizado como cartografía del control social.

4. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTO

4.1. Educación y control social

La existencia de *control social* respecto al hecho educativo no comporta novedad alguna. Al contrario, se presupone un orden *regular* tanto en los centros como en el propio alumnado. Este orden —desde los principios que establece la Declaración de los Derechos Humanos⁷ en relación con la educación—, tiene como objetivo el desarrollo integral de todo el alumnado beneficiario de este derecho, y, por lo tanto, de que los centros y sus responsables procuren todos los medios para tal fin. Sin embargo, coexiste otro tipo de objetivos que, si bien no entran dentro de la oficialidad, sí operan de forma efectiva en los medios y fines de la educación. Este condicionamiento “extraoficial” proviene del influjo directo del sistema socioeconómico en la competencia pública sobre el derecho a la educación; es decir, tiene su origen en la prevalencia de la concepción subrepticia de la educación entendida como mercancía antes que como derecho social. Así, la educación que debiera ser concebida como un derecho, se convierte en un factor económico que atomiza el espacio social en vez de garantizar la universalidad beneficiaria y la autonomía del sistema educativo en

⁷ La Declaración de los DDHH en su artículo 26 recoge lo referente a al derecho a la educación. Pero nos detenemos en el 26. 2, en el que establece los objetivos principales: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.» (Asamblea General de la ONU, 1948).

favor de un desinteresado progreso cognitivo, moral y social del alumnado (Quintero Gil, R., 2020).

4.2. Instituciones y agentes del control social

La vertiente de la educación como herramienta de *control social* de la que venimos dando cuenta se da *en y por* instituciones y agentes de distinta naturaleza, aunque, en un sentido último, con los mismos intereses económicos y políticos. Es cierto que cada uno tiene una relación específica con la educación, pero en la que el *control social* se llega a producir, ya sea desde una visión concreta, como hecho colateral, o siguiendo un itinerario del que, irremediablemente, se puede sacar rédito. Así, tal y como hemos expuesto en el apartado de antecedentes, existen instituciones globales como la OMC, el Banco Mundial, la Unión Europea, etc., que han “diversificado” sus ámbitos de competencia y actuación para lograr influir —a través de recomendaciones, intervenciones, informes y establecimiento de estándares de garantías— en las decisiones sobre política educativa de los ámbitos estatales. En este sentido, ¿es necesaria una complicidad —o ayuda— por parte de agentes directos?, ¿es inevitable?, ¿hay conciencia de pertenencia a una estructura vulnerable de intervenciones no deseables? Como decía Brecht — en su poema *Preguntas de un obrero que lee*—, «¿Quién pagaba los gastos? /A tantas Historias, tantas preguntas». Lo cierto es que, a expensas de un *sistema* que favorece la intromisión interesada de los mercados en *lo público*, de un sistema de creencias que regula la moralidad de las acciones y pensamiento con fines velados hacia un control que beneficia los privilegios, de un mercado y empresas —que en su mayoría— ejercen de “camorristas” bajo los términos de *productividad y calidad*, o de una administración pública irreflexiva que está maniatada a cumplir órdenes, existen unos interlocutores clave, como son el profesorado, que se ven implicados —aunque no sea su cometido profesional y vocacional— a ser parte —directa o indirectamente, conscientes o no— de la contribución a la consecución de los intereses económicos del mercado. Donalddo Macedo (en Chomsky, 2016) lo expresa perfectamente:

«Cada vez más, a medida que la cultura corporativa aumenta su control sobre la escuela, la función de los maestros se ve reducida a imponer “una verdad oficial”, predeterminada por un “grupo reducido de personas que analizan, ejecutan, toman las decisiones y mueven los hilos en el sistema político, económico e ideológico”. Para poder llevar a cabo esta tarea de educación (que, irónicamente, no produce más que ignorancia), los maestros han de tratar a sus alumnos como vasijas vacías que se deben rellenar con ideas predeterminadas y, generalmente, desconectadas de la realidad social que los envuelve, así como de cualquier valor de igualdad, responsabilidad y democracia» (pp. 11-12).

Así, esta apuesta por el sistema del «educar para domesticar» (Chomsky, 2016) se encuentra en pocas ocasiones con una fuerza revulsiva, por parte de los susceptibles del derecho a la educación, que condicione o evidencie esas formas de actuación. Sin embargo, cuando se presenta esta resistencia gracias a procesos educativos innovadores o de raíces humanísticas —y al ser un sistema acéfalo muy complejo y deslocalizado—, quien paga las consecuencias de este sometimiento e intervención es, precisamente, el eslabón último y más condicionado por estas políticas, a saber, los y las docentes.

La resistencia, aunque parece específicamente dirigida a los agentes inmediatos del control social (esto es, al profesorado), tiende a ser analizada como una respuesta sintomática de la juventud hacia el control y la autoridad más en general, especialmente cuando se usa al servicio del capitalismo y de la producción de una fuerza de trabajo dócil (Acker, S., 1995, p. 123).

4.3. Formas heterogéneas de implementar el control

Si el control social no surgiera de forma deliberada sería igualmente una consecuencia debido a la alineación que las acciones políticas sufren por parte de las acciones económicas. Las formas para ejercer ese control social o, en su defecto, por las que se manifiesta, son de diversa índole. Así, habría que atender, por ejemplo, a formas de alienación o control, hasta cierto punto, más sutiles,

como puede ser el uso discriminatorio del lenguaje, como a formas más tangibles de ejercer el control como, por ejemplo, el currículo educativo y el poder de la formación religiosa.

4.3.1. El lenguaje

El lenguaje tiene un poder inconmensurable a la hora de condicionar los procesos educativos en la medida en que permite interiorizar el orden establecido. La forma gramatical, el vocabulario y la intencionalidad, pueden suponer formas coercitivas de la libertad, creatividad y autonomía en el proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que sin lenguaje no habría educación, el lenguaje —dentro de esta lógica de *control social*— puede engendrar una *des-educación* en el sentido de Chomsky (2016). El sociólogo Bernstein, en *Class, Codes and Control* (2003), evidenciaba el uso de códigos lingüísticos y como la escuela, al basar su ejercicio en el uso de un código elaborado más complejo, marginaba —en la lógica de las relaciones de poder respecto al lenguaje— a los usuarios de un código restringido que son condenados al fracaso escolar y social. En este sentido, el lenguaje es otro medio desde el que *colonizar conciencias*. Por tal motivo, la imposición de la lengua de Shakespeare —extraída de la hegemonía global del ámbito de los negocios— en los sistemas educativos ha supuesto una suerte de dominio cultural, pero también otra forma de adecuar la educación al ámbito económico. Roger Dale (2008) lo percibe muy acertadamente:

«Se trata de una hegemonía “pura y dura”, entendida como la “dominación a través de la difusión del sentido común” más que a través de la coacción; dominación que se alcanza cuando el dominado pasa a considerar natural la normalidad o superioridad del idioma impuesto.» (p. 132)

4.3.2. El currículo educativo

Otra de las formas en la que se manifiesta una suerte de *control social* acontece en el seno mismo de la educación. Se trata de la vulnerabilidad de los criterios de evaluación, el contenido de las materias, los procedimientos, la oferta, etc., en relación con la volatilidad de las exigencias de los mercados y las políticas educativas de turno. El lugar por antonomasia donde se visibilizan estas

exigencias —subrepticias— acontece en el currículo educativo. Este traduce todos los requerimientos del mercado en materia laboral a través de la selección de contenidos, enfoques y prevalencia de competencias específicas. El ejemplo más llamativo se da con la tendencia de la estandarización del currículo, término fuertemente ligado al argot empresarial. Los estándares, considerados instrumentos necesarios para el aseguramiento de la calidad educativa, homogenizan la cultura y unifican la enseñanza, no siendo garantía de una mejora en los aprendizajes, ya que se tiende a dejar de lado la diversidad cultural existente en los centros educativos (Rodríguez-Revelo, E., 2017). Con todo, los estándares educativos influyen en la fragmentación curricular⁸ y desigualdad académica bajo las denominaciones: aptos (capaces) y los no aptos (poco capaces), consideraciones con tendencia homogeneizadora en detrimento de una *pedagogía crítica* que atienda al sujeto real (*Ibid.*), al perseguir solo una suerte de ordenamiento social que garantiza la *calidad* del estudiante como *producto* (*Ibid.*)⁹.

4.3.3. *La recta ordenación.* Religión y educación

No es nada nuevo que la polémica dimensión espiritual del ser humano haya condicionado tanto la vida como para que en su devenir se constituyese como

⁸ Existe una extensa literatura académica que evidencia las carencias de un currículo fragmentado —en sus contenidos, en su metodología, en su coordinación...—, y como éste solo responde a una especialización (Cfr. Morin, E., 2010) del conocimiento en detrimento de una formación integral y significativa. Por eso hay voces autorizadas, como la del profesor Guarro Pallás (2002) que abogan por un currículo *integrado*, como garante, entre otras cosas, de una democracia efectiva:

«La integración curricular favorece la humanización del conocimiento. Es decir, se pone el conocimiento al servicio del ser humano y no al revés. [...] favorece el compromiso del alumnado con su realidad incitándole a una participación más activa, responsable y crítica en ella. [...] la integración curricular permite aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales. [Por el contrario] desde cada materia sólo pueden considerarse los aspectos propios de la misma. Pero las cuestiones sociales no pertenecen a ninguna área específica, son complejas y así hay que estudiarlas (p. 95-96)»

⁹ Es pertinente tener en cuenta como se imbrica la concepción *fordista-taylorista* en el núcleo mismo de la educación:

«[...] se introducen en la educación el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, determinadas maneras de selección y de formación. Con el nuevo modelo, la educación adquiere nuevas exigencias de “flexibilidad y capacidad de adaptación”, que deben tener las organizaciones escolares, los técnicos, directivos y docentes para poder ofrecer respuestas ante las contingencias imprevisibles, situaciones singulares o demandas de sus potenciales clientes.» (Reta, V. E., 2009, pp. 119-120)

parte de la formación básica. Lo que comenzó como una suerte de ascetismo que ordenaba la cosmogonía particular, a la par que regulaba el pensamiento y comportamiento por medio de una ética *revelada*, es —todavía hoy— una dimensión de poder *no-separada* en el ámbito civil (nunca hubo una predisposición firme a cumplir aquello de «al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios»).

A pesar de las múltiples religiones que existen, concitamos que todas —así como sus ámbitos culturales— han estado condicionadas, de alguna forma, por la hegemonía de la judeocristiana. Ya sea por cuestiones bélicas, por ser el primer monoteísmo o por los miembros y sus márgenes de influencia, la religión que nació en la medialuna fértil del cercano oriente —bajo la pertenencia a la esfera de los esclavos y a un mismo sentimiento de *pueblo elegido*—, había conseguido, desde cambiar la ordenación numérica de la historia a legitimar los poderes terrenales, ambos hitos globales. Con todo, adoptamos la popular definición de religión de Tomás de Aquino —que da nombre al apartado— y que creemos es la más precisa y universal: «la recta ordenación del hombre hacia Dios».

Para entender la religión como un agente/institución más de *control social* para con el ámbito educativo, es necesario diseccionar la definición del aquinate atendiendo a su inserción en el sistema capitalista con el que convive. Lo que en un principio parecía responder a la posibilidad de una relación del ser humano con la divinidad creadora —a través de los ritos establecidos (*recta ordenación*)— ahora, sumergida en la dominancia de las formas totalizadoras que abarcan todos los aspectos de la vida humana, públicos y privados del capitalismo y sus derivadas, se ha convertido en parte útil para la justificación y promoción de acciones que, en esta correlación de fuerzas¹⁰, logren establecer un mantenimiento mutuo de privilegios, recursos e instrumentalización de los medios y fines del adoctrinamiento. Por lo tanto, acontecemos —en su versión

¹⁰ Evidenciamos que se produce una ayuda recíproca —entre religión y sistema— en la que salen beneficiados. Ello está inserto dentro de la propia naturaleza del capitalismo, a saber, no buscar enemigos, sino apropiarse de ellos: «[...] un acto de economía “capitalista” significa un acto que descansa en la expectativa de una ganancia debida al juego de recíprocas probabilidades de cambio; es decir, en probabilidades (formalmente) pacíficas de lucro» (Weber, 2008, p.13).

desvirtuada— a cómo la «recta ordenación hacia» se empieza a traducir en el hecho educativo como *vía*, como nueva forma de *re-ligare*, y la meta «Dios» se transmuta en *capital*; por lo que «el capitalismo victorioso no necesita ya de este apoyo religioso, puesto que descansa en fundamentos mecánicos» (Weber, 2008, p. 148), que en algunos casos hace difícil una distinción entre la religión y el capitalismo respecto de sus fines (ejemplo, el negocio de las *escuelas* concertadas y privadas de carácter religioso). Esta idea ya fue preconizada desde que Max Weber (1901) relacionara el «espíritu del capitalismo» con la *religión* en su forma de ética (protestante). Justamente, nos dice Weber (2008, pp. 128-130), el capitalismo surge de la concepción puritana del tiempo, el cual debía ser “aprovechado” para evitar —en definitiva— el pecado. En este sentido, el tiempo debía ser invertido en trabajo (relación ascética desde antiguo). Así, esta capitalización del tiempo llegó a configurar su propia concepción bajo formas de rentabilidad y obtención de beneficios: «el tiempo es dinero».

Evidentemente, este proceso no es ajeno a la relación de la religión con la educación, es más, la transposición del papel de la religión por la del mercado ha supuesto utilizar los mismos mecanismos de orientación, ordenación y *control social*. En este sentido, indagando en un análisis profundo de cualquier texto de pedagogía o filosofía de la educación —o en incluso donde se remita a la educación y se la sitúe históricamente como *actante*—, siempre subyace por algún lado, bien el papel de las Iglesias (distintas confesiones, pero en especial la católica ya desde la “pedagogía” catecúmena y la biblia paupérrima [arte]), de la religión *per se* o de cierto moralismo y puritanismo asociado a una suerte de trascendencia que permite implementar ciertos controles sociales a través de la custodia de la memoria y de los convencionalismos insertados en la colectividad por la transferencia de valores. A expensas de lo que supuso la *Revolución Francesa* para la secularización, la religión, en su versión negativa, sigue siendo un agente de moralidad y pensamiento que, con su inflexible doctrina *revelada*, crea y establece principios irreflexivos e indiscutibles de temas tan relevantes para la educación como los que van desde el comportamiento, la sexualidad y el género, hasta la construcción de un *esquema-mundo* (cosmogonía) particular. Por ello, «lo que la educación debe hacer respecto a lo sagrado [es]: hacer de la

liberación del ser humano su tarea principal, es decir, borrar lo que queda de miedos inexplicables, la culpabilidad irracional, la credulidad ciega y fanática de cada uno» (Reboul, O., 2009, p. 119)¹¹.

4.3.4. Violencia simbólica

Tal y como hemos afirmado en el apartado anterior, haciendo referencia a una afirmación del Roger Dale, el principal modo de coacción e implementación del orden político se produce utilizando la estrategia de que una situación social tiene que ser aceptada porque su fundamento deriva del sentido común. El método utilizado por el poder neoliberal para implementar esta estrategia lo constituye la denominada violencia simbólica. La noción de violencia simbólica, acuñada por Pierre Bourdieu en sus investigaciones *La dominación masculina* y *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, forma parte de una perspectiva teórica desarrollada por el autor francés en la década de los sesenta y setenta del siglo XX. Con esta noción pretende hacer referencia al poder ejercido por el ámbito simbólico en la constitución social y a las diferentes formas de violencia que derivan de esta conceptualización.

Si atendemos la definición social de violencia, esta suele referirse al dominio, control, coacción, discriminación, etc., ejercida de forma física o, a lo sumo, de forma psicológica, siempre y cuando esta se represente como causa o efecto de la violencia física. Sin embargo, la violencia simbólica se refiere al dominio

¹¹ A pesar de estas críticas, es cierto que existieron —aun hoy, en forma de grupúsculos— modos de entender «la recta ordenación del hombre hacia Dios» (la religión) como formas activas por las que conseguir equilibrios sociales. Eran los días en los que se hablaba de Teología de la Liberación y de los sacerdotes católicos como agentes clave en los procesos revolucionarios del continente americano: «la verdadera revolución nos acerca a Dios» o «poner el Evangelio en práctica», eran consignas que —en cualquiera de sus fines (religiosos o sociales)— buscaban la dignidad del ser humano. Gustavo Gutiérrez —mayor exponente literario de la teología de la liberación— afirma sobre esta «(...) que busca partir del compromiso por abolir la actual situación de injusticia y por construir una sociedad nueva, debe ser verificada por la práctica de ese compromiso; por la participación activa y eficaz en la lucha que las clases sociales explotadas han emprendido contra sus opresores. La liberación de toda forma de explotación, la posibilidad de una vida más humana y más digna, la creación de un hombre nuevo, pasan por esa lucha». (Gutiérrez, G., 1975, p. 387). Evidentemente, y retomando la crítica anterior, la Teología de la Liberación fue prohibida y declarada herética: de nuevo, la religión católica en consonancia con el sistema capitalista que suprime la disidencia.

ejercido a través del orden simbólico, es decir, a través del entramado de significados culturales que —utilizando el lenguaje como instrumento socializador— generaliza —cultural y políticamente— una forma de entender el mundo y nuestra forma de adaptación al mismo. La violencia simbólica constituye, en definitiva, el entramado de significados a partir del cual derivan el resto de violencias: la violencia física, psicológica, económica, sexual, etc. Para que la violencia simbólica sea efectiva deben darse dos circunstancias: 1) que los sujetos crean que asumen voluntariamente el sistema de conocimientos, creencias y acciones que deriva de ella y 2) atribuirle una naturaleza esencialista que configure como sentido común el modelo de vida impuesto, subrepticamente, por la misma. Obviamente, el mecanismo configurado por la violencia simbólica no deja de ejercer sus efectos en la escuela a través de una acción pedagógica que, disfrazándose de innovación, despliega sus rendimientos economicistas.

Si bien la violencia física, como método de disciplina y control, estuvo bastante arraigada hasta finales del siglo XX, postreramente, han ido dándose —y depurándose— hasta nuestros días, formas más sutiles de *violencias* desde las que, en último término, sacar algún tipo de rédito. Estas *violencias* están encarnadas, por ejemplo, en las tutelas, los paternalismos, la hiperespecialización del conocimiento, la irresolución o fomento de desigualdades, y en otros ámbitos de actuación sobre los que la educación debiera ser crisol de la compensación de desigualdades, la promoción de los derechos humanos y de las prácticas subyacentes a la democracia. Al decir de la profesora Ángela Sierra (2019), trascender el paradigma de la violencia se convierte en un reto, justamente, por la legitimación que encuentra esta en los poderes económicos y políticos, los cuales operan de la misma forma, a saber, neutralizando la disidencia a través de una violencia institucionalizada. Por ello, se torna imprescindible que la violencia —como «el desgarrar respecto a lo ordinario y su permanencia en el ámbito de lo extraordinario, es decir, fuera de los límites establecidos» (*Ibid.*, p. 64)— no solo sea identificada en sus agentes, sino en los contextos que circundan el hecho educativo y que lo condicionan: estructura familiar, nivel cultural de los tutores,

ambiente espacial, dignidad de las infraestructuras que se habitan y surten de servicios, etc.

Pero, tal y como es su razón de ser y bajo una visión más plausible y deseable, la educación —en la mejor versión de sí misma— tiene fines totalmente opuestos a los de la violencia, es más, la propia educación se postula como una herramienta para luchar contra esta porque, a diferencia de la sumisión que se obtiene de la violencia, el fin del proceso educativo no es otro que el de la autonomía (*Ibid.*, p. 67). Se dibuja, así —dentro de este *habitar* la incertidumbre— algo de esperanza en tanto en cuanto la práctica de la educación y la concepción de la misma sea conforme a los principios democráticos de justicia, libertad e igualdad y entendida como «el camino de la humanización»:

«El papel que cumple el sistema educativo tiene que ver con el hecho de que los valores democráticos no son verdades reveladas o hábitos naturales. Hay que enseñarlos. El respeto a la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la justicia, la tolerancia a la diversidad, la responsabilidad personal y cívica, el autorrespeto y el autocontrol, existe y podrá seguir existiendo en la medida en que pueda ser enseñado, aprendido y practicado». (*Ibid.*, p. 73)

4.3.5. Educación y calidad

La última coartada neoliberal a la educación —para poder referirnos a ella como herramienta de control social— viene dada por la implementación del criterio de *calidad*¹². Esta era la última basa en la que la educación termina de someterse al mercado. Si el control se producía porque el orden económico mundial requería una educación que instruyese en aquellos ámbitos que las empresas hegemónicas necesitaban, la *calidad* será el cuño de legitimación por la que las políticas educativas se están adecuando a esos intereses (Cfr. Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B., 2008). El criterio de *calidad* no hace alusión a la libertad de elección, la autonomía de los centros, la formación

¹² La cuestión sobre la *calidad* llega a nuestro país de la mano de la ley educativa LOCE del Partido Popular en 2002, aunque es un término que se propugna a nivel global —desde hace tiempo con vigencia actual— a través de instituciones como la OCDE, y que los Estados, mayoritariamente —a expensas de ideologías y sistemas—, han asumido.

integral, los conocimientos holísticos, la ética, etc., sino, por el contrario, alude a una ideología que realmente es una «tapadera de intereses de clases y grupos que [...] apelan a la necesaria calidad de la enseñanza, aduciendo que ya se han cubierto los objetivos cuantitativos de su extensión universalizada, para despedirse de exigencias igualitarias y defender expectativas excluyentes» (Pérez Tapias, 2008, p. 51). Así, nos dirá Carlos Cullen (en *Ibid.*, p. 75-76), este discurso de la *calidad* —basado en la actividad económica del mundo empresarial— opera de tal forma que todo lo reconvierte al neoliberalismo pragmatista dominante, lo que conlleva, entre otras cuestiones, una transformación del saber en *emprendimiento*, *eficientismo* y *competitividad*. Cuestiones todas, que responden —unidireccionalmente— a aquellas necesidades habilitantes para el mercado laboral bajo el halo utópico del “ascenso social”.

4.3.6. Educación y meritocracia

Junto con el tema de *la calidad*, coexiste —y se expande— otro mito que sirve como coartada neoliberal, a saber: el recurso discursivo de *la meritocracia*. Esta introduce criterios profundamente elitistas, pero que se ven enmascarados de tintes económicos por un discurso incompleto e injusto sobre el esfuerzo y su cultura. De hecho, bajo este halo de *excelencia*, *calidad* y *ascenso social*, se esconde la no apuesta por la equidad, y con ello el olvido de los condicionantes sociales en detrimento o en beneficio de un progreso educativo. Las ventajas o desventajas para una formación integral dependerán, en mayor medida, de los medios culturales y económicos de que dispongan los responsables de los educandos en las etapas vitales para la adquisición de conocimientos y destrezas. Como ya hemos indicado, estas diferencias —que tienen un gran peso en la cultura escolar, en el ámbito educativo y la forma de entender las relaciones de poder—, hunden sus raíces en el sistema capitalista. En este sentido, la *calidad* educativa y la meritocracia se configuran como falacias sobre la posibilidad de ascenso social:

«Lo diferente en la civilización capitalista han sido dos cosas. Primero, que el proceso meritocrático ha sido proclamado como una virtud oficial en lugar de ser meramente una realidad de facto. La cultura ha sido diferente. Y, segundo, ha crecido el porcentaje de la población mundial para el que tal ascenso ha sido posible. De todas maneras, aunque haya crecido, la promoción meritocrática ha seguido siendo algo propio de una minoría. Y es que la meritocracia es un falso universalismo. Proclama una oportunidad universal que, por definición, sólo es significativa si no es universal. La meritocracia es, intrínsecamente, elitista» (Wallerstein, 1999, pp.61-62).

El alcance de este influjo socioeconómico en la educación reglada parece no tener *patente de corso*. ¿Puede un derecho como la educación ser un sector más de la economía?, ¿se le allana el camino deliberadamente para ejercer presión en *lo público* contra *lo público*?

4.4. ¿La educación como derecho?

Desde la escueta *Declaración de Los Derechos del Niño* (1959) — especialmente en su *principio VII*—, se preconizó la educación como un derecho fundamental para el desarrollo integral de las personas. Sin embargo, cuando afirma como exigencia última «llegar a ser un miembro útil de la sociedad», parece abrir la puerta a la contradicción que llega hasta nuestros días: la de los medios y fines de la educación. Es meridianamente perceptible cómo asistimos a una resignificación —o vaciamiento— de todo aquello que procuraba la *escuela*. Como decía la poeta, «ninguna pasión [por algo] es sin conflicto». Entonces, ¿qué tipo de sociedad se presume como para que la persona —por medio de la socialización educativa— tuviera que ser provechosa?; ¿la utilidad de una educación «gratuita, universal y obligatoria» debe redundar en *lo público* o, por el contrario, se trata de capitalizar un derecho de acuerdo con intereses privados? Mientras la sociedad, como colectivo de agrupación natural, evidencia en su *progreso* las *necesidades* de las que está falta para ciertos equilibrios sociales, el mercado, como colectividad de intereses, *demand*a o exige para sí la regulación pertinente que impida su declive o favorezca su crecimiento capital a través de los recursos —también humanos— de que disponga la sociedad. Por

lo tanto, la educación, en ambos casos, se postula como la célula primigenia que posibilita el desarrollo de unas dinámicas internas o correlación de fuerzas que abren la individualidad del ser humano hacia la *intersubjetividad* y la rendición de cuentas por medio de la suma de sus voluntades y cuerpos. Por eso, la respuesta a la pregunta kantiana de si progresa el género humano, tiene como respuesta un “depende de lo que hagamos”.

En el fondo, la contraposición que se da es la de *negocio* versus *derecho*: visiones distintas sobre la educación y de cómo entender el papel protagónico del discente, como *medio* o como *fin en sí mismo*. La educación, en el fondo — como origen—, no responde a un verbo transitivo: *educar para*. Por el contrario, —más allá de la mera instrucción— atiende a un fin en sí mismo como formación constitutiva del hecho de ser persona, para su desarrollo y formación integral. Por eso, una educación —que veladamente o no— solo tenga la pretensión de *formar para* que la persona se constituya como *fuerza* que contribuya al mantenimiento de privilegios y enriquecimiento de unos pocos, pierde su razón de ser.

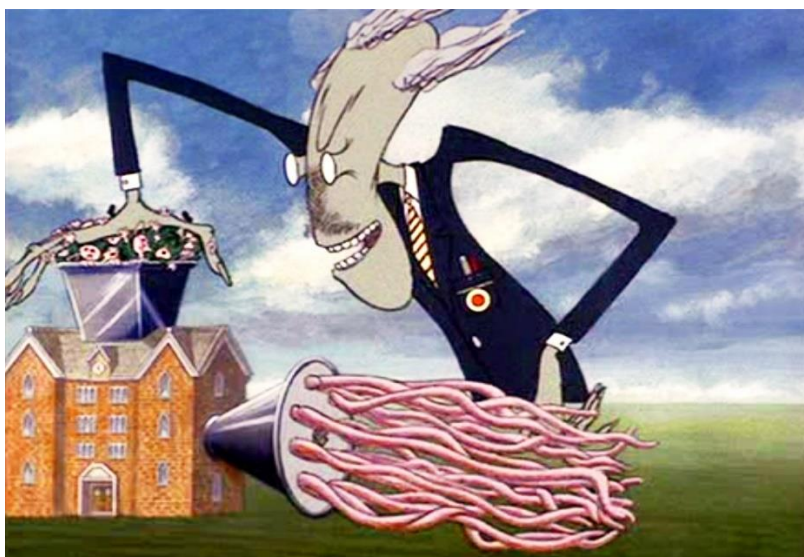
Los competentes en materia de seguimiento, instrucción, dotación de servicios, apoyo de la educación —que se presentan como defensores de este derecho, pero a la vez como explotadores del mismo—, utilizan las propias infraestructuras físicas y las estructuras organizativas como acicate desde el que representar —vicariamente— la autoridad que suponen los intereses del mercado. La disciplina, la orientación de los espacios físicos, la ordenación curricular fragmentada, la evaluación, todo aquello que circunda a la educación reglada, no es gratuito. Evidentemente, se intenta responder a aspectos organizativos y diferenciadores del resto de ámbitos de la vida, lo que no quita que puedan ser una plataforma desde la que —estéticamente— inocular una propensión al seguimiento irreflexivo de la normas y leyes y conseguir, así, la adopción de un pensamiento *colonizado* y *domesticado* que transmute de aquellos valores ligados a la educación, como derecho y formación integral, a meros criterios para la consecución de *éxitos* en términos de empleabilidad y adquisición de capital.

4.4.1. El caso *The Wall*

La película *The Wall* (1982) —basada en el álbum homónimo de la banda británica *Pink Floyd*— sirve de ejemplo audiovisual del objeto de este trabajo: la educación como herramienta de *control social*. La parte que interesa de esta película es aquella relativa a la infancia —basada en vivencias autobiográficas de alguno de los componentes de la banda— del protagonista, "Pink", pues en ella se hace una fuerte crítica al sistema educativo británico de los años cincuenta y sesenta. A través de unos *flashbacks* hacia esa época de su vida, el espectador puede comprender cómo se inician todos los traumas que guiarán la vida del Pink adulto: el auto-aislamiento (el muro que uno crea para aislarse del exterior), problemas con la fama, las drogas, las relaciones con otras personas... que lo llevarán a la locura y a ese sueño-realidad tintado de referencias neonazis donde él mismo se convierte en un líder fascista. Más que preguntarse cuánto es paranoia y cuánto es verdadero, lo que se desvela son las verdaderas implicaciones de cómo una determinada educación —u orientación de esta— puede influir en el comportamiento y posterior desarrollo de una persona, unido a otros factores a los que ya se estaba predispuesto —en el caso de nuestro protagonista, la muerte del padre y la sobreprotección de la madre—.

La canción-protesta más famosa y conocida del disco/película, *Another Brick in the Wall*, funciona como resumen de ese descontento. Un coro, precisamente de niños, grita «We don't need no education/ We dont need no thought control/ No dark sarcasm in the classroom/ Teachers leave them kids alone». No *necesitan* la educación, no necesitan un control del pensamiento, ni oscuros sarcasmos en la clase, los profesores deberían dejar en paz a los niños. Una enseñanza basada en todo eso, en coartar la imaginación que castiga y disciplina en lugar de enseñar/aprender, conduce a una sociedad *domesticada e idiotizada*. Además de toda esa reflexión ya presente en las letras del álbum, la fuerza de las imágenes que deja la película la hacen bastante reseñable. Los alumnos pierden su propia identidad, uniformes y caretas, todos son lo mismo, un ladrillo más en la pared. Esos niños al pasar por el colegio se les hace —literalmente, como recurso estético— picadillo, es decir, se les convierte en lo que el Estado

necesita: trabajadores eficaces, que no cuestionen ni piensen por sí mismos, que todos estén igualmente alienados. Aquí no cabe espacio para la poesía, y todo lo relativo a la creatividad está fuera de lugar y será fuertemente castigado con burlas y castigo físico.



Fotograma 1. Profesor hace picadillo a estudiantes. Animación que recrea la homogenización del proceso educativo. *The Wall* (1982) del director Alan Parker

5. RESULTADOS

EL influjo de la educación entendida como instrumento para ejercer el *control social* ha causado la aparición de un nuevo perfil de sujeto. Según el profesor Perera (2019), «la cultura de la globalización con hegemonía neoliberal está produciendo nuevas subjetividades» (p. 91), y estas una serie de problemas que afectan directamente al alumnado degradando el bienestar social, como:

«[...] el terror a la exclusión, que se expresa en la disociación de vivir bajo la sensación de lo peor; el fortalecimiento de nuevas patologías ligadas a la violencia como forma de rechazo de una forma de sociedad excluyente, pero también como conformación de una entidad autodestructiva; la violencia como expresión de la competitividad, pues se pierde el valor del otro ser humano como alteridad dialogante y se le reemplaza por el peligro de otro ser, como alteridad amenazante» (*Ibid.*).

5.1. Marginación y exclusión en la educación

La violencia mata, o en el peor de los casos destierra, crea apátridas; forzosos exilios del conocimiento, la cultura y la sociedad, pasando a ser servidores (esclavos) de segunda. Y es que cuando la educación como derecho falla, y se convierte en regulador social, deja un reguero de *cuerpos* y *voluntades* a merced de cualquier gerifalte que sigue creyendo que el mercado es aquel lugar de encuentro humanístico, y no el lugar del Estado mínimo, el comercio desregularizado, la privatización, la reducción del gasto público y una globalización¹³ que nada tiene que ver con la *hermandad* cantada en la *Oda a la Alegría* de Schiller —o la de Miguel Ríos—. Aquellos desposeídos, vencidos y sin voz de los que hablaba W. Benjamin, son actualmente más vibrantes, y no precisamente por sus voces, sino por la ingente masa que conforman, y en la que por desgracia —y alienación— no se reconocen (Lumpenproletariado). Aunque las reivindicaciones sociales de los 60 y 70 (Henri Lefebvre, Agnes Heller, y tantos otros), pretendiesen dar voz y evidenciar a aquellos individuos *comunes* peregrinos de *lo cotidiano*, aquel deseo democrático e igualitario de dar voz se enfrentaba —y se enfrenta hoy— con el academicismo que se centraba exclusivamente en la élites intelectuales, sociales y políticas (Jay, 2005, p. 242). Quedan relegados a los márgenes de la toma de decisiones, de *lo culto*, en definitiva, de la Historia. Con todo, El paradigma del *Estado educador* debe ser cuestionado, porque, tal y como se está orientando, es imposible que llegue a todos los estratos de la sociedad y pretenda ciertos equilibrios sociales que promuevan unos valores democráticos. La manifestación de estas desigualdades —las cuales eran casi que promovidas desde la educación como forma de intervención en favor de la diferenciación para el mantenimiento de privilegios— ya fue poetizada por Galeano:

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan
los nadies con salir de pobres, que algún mágico día
llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cánta-
ros de la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni

¹³ Véase las críticas al neoliberalismo del economista Ha-Joon Chang en, por ejemplo, *Economía para el 99% de la población* (2015).

hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.
Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

(Eduardo Galeano, 1989, p. 59)

En este sentido, Ángel Gabilondo (Cfr. FAPAGInerdelosRios, 2017) —en su faceta como profesor y teórico—, ya advertía de aquello a lo que la educación debía atender, a la par que señalaba las implicaciones negativas para los educandos de un sistema que margina y excluye *per se*. En sus múltiples charlas sobre educación, enmienda la plana a Rousseau al concluir que la educación no es ese «epifanismo» de sacar algo que está *dentro*; por el contrario —al decir de los grecolatinos—, entiende que debe ser concebido como *incorporar* algo, porque la inteligencia, la capacidad, tiene una dimensión social que no es estática, por lo que se debe adquirir mediante el proceso educativo. En este sentido, señala el profesor, sin igualdad de oportunidades, la supuesta “excelencia” ya estaría preservada. Esto quiere decir que las dificultades sobre la consecución de aprendizajes normativos —que vienen derivadas, entre otros, de los *contextos* en los que se socializa y se conforma como persona— no tienen por qué ser *culpa* expresa del discente —o del adulto señalado que fue alumno/a—; tampoco, aunque sean causas *naturales* (NEAE), no debe ser marginado, excluido o pensar que no es susceptible de merecer la mejor

formación. Se trata de que, dentro de una lógica equitativa, la diferencia no debe ser un obstáculo, y cuanto menos un motivo para la marginalidad; lo importante no son muchos *valores*, sino una escala de estos en los que la justicia y la *compensación* sean la puerta a poder, por igual, ser capaces —en definitiva— de llegar a la cultura y el conocimiento. Por ello —contradiendo al sistema que pretende rentabilizar los recursos humanos—, se ha de procurar más que una *política* de la educación, una *poética* («poesis») de la misma: esto es, ocuparse de “lo que no existe”, de educar para transformar un mundo que aún no existe; y aprender a ser *singulares*, porque nadie vivirá por ti, nadie tendrá tu palabra... (*Ibid.*)

«¿Acaso el hombre es amo de sus gustos? Debemos compadecer quienes los tengan singulares, pero insultarlos, jamás: su error es el error de la naturaleza; eran tan poco responsables de haber llegado al mundo con gustos diferentes como lo somos nosotros de nacer patizambos o apuestos» (Marqués de Sade, 1999, p. 171).

«Todos sabemos que, a veces, los esclavos pueden superar a sus amos, que los soldados pueden frustrar a sus generales y que los niños pueden tomar a sus padres como criados. La habilidad para amortiguar los efectos de la desigualdad institucionalizada no es lo mismo que la igualdad institucionalizada» (Harris, 2011, p. 473).

5.2. De la teoría nurturista al constructivismo social

Otro de los agentes que subyace a lo que venimos planteando, es la familia. La familia que, siguiendo a Engels, no es más que un constructo fundado en la opresión, puede llegar a ser una colaboradora indirecta de las dinámicas de *control* por medio de la instrucción y transmisión de conocimientos, valores y prejuicios. Esta forma de *agrupación* ha pasado de ser homogéneamente de tipo nuclear a la aparición de distintas tipologías basadas en las preferencias, contextos y sexualidades, aunque todavía es el modelo de la mal llamada *familia tradicional* el que se impone como modelo hegemónico al representar la versión políticamente correcta a los ojos de la moralidad velada que sostiene al sistema.

Más allá de que la familia como agrupación *natural* —en el sentido de autoconservación— sea una suerte de primera *escuela* que sirve como preparación al desarrollo de costumbres, emociones y sentimientos, es también —coadyuvada por la educación— la génesis del aprendizaje de los roles interpuestos por las dinámicas de la confluencia de distintos poderes con el objetivo de mantener el *establishment*. En este sentido, es más fácil controlar y predecir cuando la familia —como agente de influencia— está homogenizada.

A propósito de la familia como espacio donde acontecen los procesos iniciáticos de inserción en la sociedad, hemos de evidenciar un aspecto crucial que contribuye a que la educación derive en *control social*. Aunque se trate de un proceso cuanto menos primario y alejado del desarrollo final y más evidente, supone la forma de entender las relaciones —de los progenitores o tutores respecto a su prole— en el sentido de suministrar y procurar todo lo necesario para la consecución de una buena *educación*, crecimiento y obtención de aprendizajes vitales. Se trata de la poco extendida y silenciosa teoría *nurturista*. Aunque está poco desarrollada, y sus estudios son relativos a Canarias, es evidente que las conclusiones que obtiene la profesora encargada de la investigación, Beatriz Triana (1990), son fácilmente extrapolables a la forma de *educación* generalizada y globalizada que procuran la inmensa mayoría de los padres para con sus hijos.

El estudio sobre las explicaciones del «origen de las concepciones de los padres sobre la educación y el desarrollo, y cómo éstas se plasman en la mente de los padres (*Ibid.*, p. 19) arrojó que, de entre las distintas formas de entender estos procesos (constructivista, ambientalista e innatista)¹⁴ sobresalió la *nurturista*. Esta teoría es la que da nombre a los que piensan que «el crecimiento físico es la fuerza que dirige el desarrollo». En este caso, «el interés de los padres

¹⁴ Las ideas centrales que definen cada una de las teorías son:

«*Teoría constructivista*: El desarrollo del niño depende de su voluntad y esfuerzo, ya que es el responsable de sus propias acciones. El tipo de práctica educativa que se deriva de esta teoría es el fomento del autocontrol.

Teoría ambientalista: El ambiente determina el desarrollo. Así, la disciplina de los padres adquiere gran importancia ya que asume que el niño es un ser pasivo que hay que modelar mediante las prácticas educativas.

Teoría innatista: El desarrollo viene determinado por la herencia. La disciplina reduce su importancia ya que los rasgos psicológicos difícilmente se pueden cambiar». (Triana, B., 1990, p. 28)

se centra en la salud y la buena alimentación como factores cruciales para la educación y el éxito escolar» (p. 28). No obstante, en los resultados de la encuesta¹⁵, aunque sobresalga la teoría *nurturista*, se explicita una apuesta por la combinación de distintas teorías, aunque poniendo en evidencia el gran desconocimiento existente sobre cómo afectan los factores ambientales al proceso de desarrollo. El resultado de las encuestas denota el poco conocimiento sobre los factores circundantes al hecho educativo y formativo que *atraviesan* la vida del discente (niño/a, adolescente), así como la herencia de conocimientos sobre los procesos de instrucción y crianza (concepciones, prejuicios, estereotipos, etc.) que van pasando, casi inalterables de generación en generación.

El desconocimiento detectado y el mayor apoyo a la visión *nurturista* encierra el riesgo de que puede llegar a eximir de realizar análisis más complejos a los responsables de la educación familiar, ya que podría parecer que basta con garantizar la satisfacción de las necesidades materiales. El estudio atribuye un mayor apoyo de esta perspectiva a los padres y madres de un bajo nivel cultural y escasos estudios (cfr. pp. 34-35). Este hecho dista mucho de ser baladí puesto que representa la dinámica de reproducción de la mentalidad del oprimido: la víctima de la exclusión justifica su marginación y la de su propia prole haciendo referencia a una perspectiva *nurturista* que obvia la importancia de las condiciones y circunstancias sociales que le discriminan.

Casi lo único que nos cabe esperar es que estas formas *sutiles* de control social sean denunciadas por una forma de hacer pedagogía comprometida ética y políticamente con la igualdad y la democracia. Esto pasa inexorablemente por transitar desde una teoría *nurturista* hasta una visión de la formación, los cuidados y el desarrollo que sea mucho más amplia y, sobre todo, contextualizada aproximándose a una versión del *constructivismo social* (Vygotsky, Piaget). El *constructivismo social* postula que el individuo es el protagonista activo en el aprendizaje, que por medio de las experiencias configura los procesos mentales para con las formas de entender la realidad y la

¹⁵ Véase en el Anexo las tablas con los resultados y coeficientes del trabajo de campo.

puesta en acción de los conocimientos. En este sentido, cobra un papel fundamental los contextos, el medio sociocultural y los procesos de subjetivación.

5.3. M. De Certeau vs. M. Foucault

El *control social* que acontece en el marco de la educación tiene dos posibles implicaciones para la concepción de la subjetividad y comportamiento de los educandos. Rescatando las posiciones del teórico de la microfísica del poder, Michel Foucault, y del teórico de *lo cotidiano*, Michel De Certeau, convenimos en que son máximos exponentes en términos de *negatividad* y *positividad* — respectivamente— de las prácticas de resistencia frente al poder. Estas aportaciones son perfectamente extrapolables al ámbito de la educación para entender el influjo de las *estrategias del poder* y sus *dispositivos*, así como de la multiplicidad de visiones respecto al hecho del *control social*.

Si bien es cierto, siguiendo a Foucault (1978), que la afección que sufren los *cuerpos* por la implantación de la disciplina y docilidad construye una nueva subjetividad, De Certeau (2010) —que habla de *consumidores*— ve en ese *poder de normalización* espacios donde reconvertir imposiciones como formas de resistencia *activas (tácticas)*. Es cierto que no siempre se producen, o que es muy difícil actuar en los márgenes que se escapan al *panóptico* de los *dispositivos de poder*; pero al igual que los *consumidores* de De Certeau, los discentes —como *consumidores* más— también encuentran espacios en los que, con habilidad, rebasar ingeniosamente las trabas impuestas por el sistema educativo (*per aspera ad astra*). Ejemplo de ello son los que siendo de clase trabajadora y alejados de un ambiente cultural y de estudio, logran cualificarse y rebasar las expectativas de sus progenitores.

*Las artes de hacer*¹⁶

De Certeau dialoga constantemente a través de su obra (*La invención de lo cotidiano*, 1979) con Michel Foucault. A pesar de que constituye una de sus referencias principales en el tratamiento del poder (*Vigilar y castigar*, 1975), disiente claramente de la visión pesimista y focalizada en las disciplinas y en los “fuertes”. De Certeau entiende que la subjetividad foucaultiana se construye, pues, en relación con el poder: desde la impronta de sus estrategias o sus formalizaciones institucionales, hasta las luchas a mayor o menor escala por ejercerlo. Sin embargo, De Certeau se centra en las *tácticas* —la de los “débiles”—, aquellas *artes de hacer* que resaltan la capacidad de resistencia de los individuos *comunes* frente a la presencia anónima del poder (Cfr. Giard, 2010, p. XXI). De esta manera, nos dice Cassigoli (2016, p. 683), la empresa que comienza Foucault —la de articular su filosofía sobre las prácticas no discursivas—, lleva a De Certeau a fijar su atención en la diversidad de operaciones cotidianas que se producen en el interior de las “estructuras tecnocráticas”, en donde los detalles cotidianos pueden modificar su funcionamiento. Para De Certeau, estas acciones antidisciplinarias eran realmente transgresoras en el orden de las capacidades inventivas, imaginativas y creadoras; escapaban del espacio geográfico y geométrico en el que los dispositivos visuales *panópticos* imponían su planificación instrumental (*Ibid.*, 683). Con todo ello, mientras que Foucault enfatizó sus estudios en la tecnología disciplinaria, fruto de la violencia del orden contra los cuerpos; De Certeau lo hacía en los ardidés de los consumidores, unas prácticas que ahora se abrían a ser interpretadas también como resistencia (Cfr. De Certeau, 2010, pp. 53-58).

Si bien es cierto que de Certeau parte de las investigaciones foucaultianas, no por ello concuerda con sus conclusiones. Con el referente de *Vigilar y castigar* (1975), se muestra de acuerdo con la conclusión de Foucault según la cual los «procedimientos técnicos “minúsculos”, al jugar con los detalles, han

¹⁶ Cfr. Pérez Cabrera, O. (2020), *La teoría de lo cotidiano de Michel de Certeau aplicada a Primavera tardía de Ozu y Un condenado a muerte se ha escapado de Bresson*, Trabajo de fin de Grado de autoría propia en la que se establece —entre otras cosas— paralelismos y confrontaciones críticas de las concepciones sobre el sujeto y su margen de actuación dentro del campo restringido de los *poderes* que condicionan al ser humano.

redistribuido el espacio para hacerlo el operador de una vigilancia». Es decir, que De Certeau reconoce que «por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la “vigilancia”», pero para él, a diferencia del teórico de la microfísica del poder, esto no significa que los practicantes no puedan sortearla (De Certeau, 2010, p. XLIV). Es más, a esa cuestión apunta la propia investigación certeuniana en *La invención de lo cotidiano*, a que a partir de un ejercicio de campo comprobamos cómo el consumo programado es alienante, pero abre la posibilidad a un consumo “creativo”. Por ello, su teoría señala que los consumidores (¿dominados?) toman para sí esos dispositivos disciplinares para darles una contrapartida que, de forma silenciosa, se organiza en paralelo al orden sociopolítico institucional. Así, considera las *maneras de hacer* como artes en el sentido de que son «procedimientos de la creatividad cotidiana», mediante las cuales, los usuarios, los practicantes, los consumidores, se reapropian del espacio organizado a través de multitud de *tácticas* basadas en las formas comunes de vivir y consumir (Cfr. pp. XLIV-XLV). Por esto, no se trata al modo foucaultiano de «precisar cómo la violencia del orden se transforma en tecnología disciplinaria» (Certeau, 2010, p. XLV); sino de arrojar luz sobre esos procedimientos de la creatividad ordinaria que constituyen un verdadero «ambiente de antidisciplina». Unos usos en los que la creatividad de las *tácticas* y los rudimentos de aquello que pertenece al ámbito de lo cotidiano, confabulan —bajo esa “vigilancia”— para que las *artes de hacer* (pertenecientes a la “cultura popular”) se constituyan en auténticas prácticas de nuevos «consumos combinatorios y utilitarios» indisociables entre sí (Cfr. p. XLV). Se da, pues, un movimiento subversivo, pero de forma muda, en los tejidos más comunes y ordinarios, que no por ello son menos complejos. Así, las *estrategias* del poder son puestas en un brete por no prever los movimientos, las utilidades y sus combinaciones, así como las *trayectorias*.

Cfr., De Certeau, 2010, pp. 40-45	Dependencia	Lugar	Tiempo	Poder	Sujeto	Resistencia
<i>Estrategias</i>	autonomía	dominación. <i>Práctica panóptica</i>	capitalización	transformación de incertidumbres de la historia en espacios legibles	"fuerte", controlador, previsor	la que el establecimiento de un lugar ofrece al deterioro del tiempo
<i>Tácticas</i>	contingencias	no-lugar más que el del otro	aprovechamiento de las "ocasiones"	actúa en el terreno impuesto	"débil", astuto, creativo	utilización del tiempo habilidosa en las "ocasiones" y en los aprietos del poder

Tabla 1. Esquemización de las características de estrategias y tácticas (autoría propia)

Con todo, asistimos a cómo la teoría certeuniana de las *artes de hacer* refleja —también para la educación— una atalaya desde donde comprender las dinámicas sociales por las que los individuos intentan, conscientes o no, sortear las limitaciones que los poderes les infringen. Los ardidés de astucia y creatividad para *combinar*, modificar o sortear la forma en la que los *productos* (leyes educativas, currículo, instalaciones educativas...) se les impone, hacen de los educandos una suerte de héroes *comunes*: aquellos que tienen que lidiar con cómo actuar con libertad dentro de la sociedad homogenizada y programada en la que están insertos. Por lo tanto, también en el hecho educativo se pueden ejercer resistencias, tanto por parte de los discentes hacia el control al que se les somete, como por los docentes que intentan *crear*, en muchas ocasiones, un *currículo oculto* que logre ajustarse al contexto y sujeto reales, a ese «mar de fueguitos» de Galeano.

5.4. Las humanidades como forma de aliviar el control social

Otra de las claves que avocan hacia el *control social* y a que «los nadie» *no sean* —por medio de las decisiones educativas del sistema neoliberal excluyente—, se produce con la reducción de las parcelas del conocimiento en favor de la hiperespecialización y en detrimento de los saberes humanísticos (Morin, 2010). Como hemos visto a lo largo del trabajo, la forma en la que deviene la *escuela* como herramienta de *control social* es bajo la emulación del trabajo práctico, tecnificado, productivo y rentable, por medio de la parcialización y la

des-esencialización de la visión del mundo. Para ello, se rentabiliza la educación atribuyendo el reconocimiento social, político y económico solo a las formas de saber consideradas útiles. Nuccio Ordine, en *La utilidad de lo inútil* (2021), afirma que «la lógica del beneficio mina por la base las instituciones [...] y las disciplinas [...] cuyo valor debería coincidir con el saber en sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos» (*Ibid.*, p. 9). Acontecemos, hieráticos e indolentes, a cómo el *homo oeconomicus* regula en perjuicio de la *dignitas*.

Paradójicamente, no deja de ser una constante, en la literatura académica, el tema de la *educación en valores* —que venía orientando a la educación— y cómo esta acontece en momentos de mayor pérdida (crisis) por su no vigencia, reemplazo u olvido (Cfr. Pérez Tapias, 2008, pp. 53-54). Esta crisis se ve reafirmada como tal, en el hecho de las numerosas contraposiciones axiológicas que se van sucediendo como tendencias pertinentes para los intereses inmediatos de la voluptuosidad del mercado capitalista. Estas exigencias, fruto de la *correlación de fuerzas*, las acaba asumiendo la educación —al decir de Weber— casi de manera *religiosa* como itinerario deseable —de *calidad*— para la orientación del alumnado. Si hay una etapa en la que se hace patente esta intención subrepticia de regulación social, es en la educación secundaria, de la que son sujetos las personas adolescentes, como se referenció en el segundo apartado de este trabajo, a propósito de sus particularidades. Como sabemos, los objetivos¹⁷ de la educación Secundaria y Bachillerato en nuestro país podrían resumirse —tal y como se reflejan en las leyes educativas— en la orientación y preparación para el mundo laboral. Como expone Chomsky (2016), la educación —camuflada de *democrática*— opera con un modelo *colonial* que devalúa la dimensión intelectual y el pensamiento crítico e independiente por la instauración de un modelo de enseñanza basado en complejos procedimientos y técnicas que maniatan al profesorado y domestican al alumnado produciéndose una suerte de deshumanización:

¹⁷ Cfr. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseanzas/secundaria/informacion-general/objetivos.html> y <https://educagob.educacionyfp.gob.es/en/enseanzas/bachillerato/informacion-general/objetivos.html>

«[...] nuestra sociedad permite que las culturas corporativas reduzcan las metas de la educación a los requerimientos pragmáticos del mercado y, por tanto, se forma a los estudiantes para que sean “trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos”, la sociedad se ve forzada a crear estructuras educativas que adormezcan la capacidad crítica de los alumnos, con miras a domesticar el orden social y asegurar así su autopreservación.» (Donaldo Macedo [prólogo] en Chomsky, 2016, p. 11)

Por ello, la eliminación de la filosofía y la ética¹⁸ —o por lo menos su vaciado de contenido— se torna imprescindible para la creación de un nuevo sujeto que responda mejor a las *demandas* del mercado, ya que el cometido de la filosofía es «contribuir eminentemente al desarrollo del espíritu problematizador [...] [porque] es ante todo una potencia de interrogación y de reflexión que versa sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana» (Morin, 2010, p.28), lo cual contradice gravemente los intereses del *capital*.

Con todo, se hace patente la necesidad de un pacto educativo encabezado por una política activa que, lejos de atender a las exigencias del mercado, lo hiciera con las demandas de la sociedad. Un *pacto* guiado por las voces heterogéneas de los que nunca tuvieron voz: los profesores, los investigadores, el alumnado, las representaciones ciudadanas... Se trata de constatar que la realidad de una educación entendida como compensadora de desigualdades, propiciadora de una capacidad crítica y reflexiva y como espacio y encuentro para una formación holística y moral, no se ha producido. Las políticas y leyes educativas que presumen garantías favorables a la promoción de la auténtica *dignidad* del ser humano —con lo que ello implica—, no se adecúan a los principios y valores que se desprenden de sus textos; al contrario, incurren deliberadamente en una instrumentalización de sus recursos —también humanos— para copar las *demandas* espurias del mercado.

¹⁸ Véase el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En ella se establece que todo el alumnado debe cursar la asignatura Educación en Valores Cívicos y Éticos, en sólo uno de los cursos de la etapa. Se merma así la presencia de la filosofía en todos los cursos de la ESO.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La intención de este trabajo ha sido la de evidenciar el sesgo capitalista que domina el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación. Con ello se ha querido *exhumar* tanto las intenciones como las prácticas veladas que ponen de manifiesto la instrumentalización educativa. Con una clara reorientación mercantil por parte de instituciones y organizaciones mundiales, es amparada por las políticas educativas estatales que contribuyen al mantenimiento de un sistema neoliberal desregularizado. La pretensión es clara: un Estado mínimo que favorezca la rentabilidad de los *recursos humanos* para el mantenimiento de privilegios de grupos de poder *deslocalizados*. Esta acefalia permite *desfocalizar* las posibles disidencias, haciendo que quienes padezcan, tanto las formas de *resistencia* como la obligación de trasladar un currículo sesgado e ideologizado, sea el último eslabón: el profesorado. Además, es menester, para tal fin, que se recurra a una suerte de *violencia simbólica* que, encarnada en la colaboración — directa o indirecta, consciente o inconsciente— de agentes e instituciones que circundan el hecho educativo (Estado, familia, *escuela*, etc.), cree necesidades, homogenice y *colonice* el pensamiento para un efectivo *control social*. Estas formas de *totalitarismo* —propias del más puro *horror lógico* orwelliano— son las que producen marginados y excluidos —también del sistema educativo— como *consecuencias negativas* “necesarias” para la conservación de los desequilibrios sociales que, en definitiva, enriquecen al *establishment*.

Si bien es cierto que ha habido voces críticas con el sistema que han propuesto una nueva pedagogía basada en la cercanía, en la atención, en el protagonismo activo y la consecución de auténticas experiencias que guíen el aprendizaje contextualizado, lo es también la influencia de una correlación de fuerzas cuyo propósito es desmantelar *lo público* en detrimento de una democracia real, amparados, en muchos casos, por el beneplácito de los Estados y la legitimación de una religiosidad transmutada en *capital*.

¿Qué podemos *hacer*, no tanto para resignificar la educación como para devolverle un sentido primigenio de *saber, saber ser y saber hacer*? Probablemente no haya una respuesta concreta y unitaria, sino un camino por

recorrer que, en términos de responsabilidad, debiera medirse —conforme a que la educación es un derecho— por medio del ejercicio efectivo de la democracia; esto es, hacer «hincapié en que no debe ser entendida como el recuento de las preferencias individuales, sino como la transformación de los deseos individuales en necesidades colectivamente justificables y sostenibles» (Biesta, G., 2016, p. 21). De tal forma, la *libertad* y la *igualdad*, como valores intrínsecos de ese sistema (democracia) —que creemos no es el peor—, deben articularse para garantizar una ciudadanía plena que, más allá de servir como un proceso de *socialización* que domestique al calor del ordenamiento socio-político, proporcione la capacidad de crear subjetividades (*Ibid.*, 2016), es decir, consciencia —también de clase— de que se es protagonista de la propia vida y que la acción y transformación *política* no es solo posible, sino un imperativo. Con todo, podríamos hablar de que ese proceso de *subjetivación* es una suerte de *atributo* del ser ciudadano.

Los procesos neoliberales de *desnaturalización* y precarización nos han de invitar —irremediabilmente— a percatarnos de las formas de violencias que se infringen contra nuestras mentes y cuerpos, a costa del rédito económico de *unos pocos*; a fijarnos en la progresiva *colonización de nuestras mentes* para programarnos como *medios para fines* que no son los nuestros; a concienciarnos de que la educación es un derecho para *ser* y no una herramienta para *no ser*; en definitiva, a darnos cuenta de que el hecho educativo no puede responder a unas lógicas mercantiles que nada tienen que ver con la vida o, al menos, con una *vida buena*. Lo que nos cabría esperar es que *un despertar de conciencias*, fruto del revisionismo y de la atención a los marginados, fuera —al decir de Benjamin— la fuerza revolucionaria que guiara aquellos esfuerzos y anhelos del ser humano por hacer de sus vidas una experiencia única e irrepetible que merezca la pena ser vivida.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea
- ARÓSTEGUI, J. L. Y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal
- ASAMBLEA GENERAL DE LA ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). París. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- BIESTA, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), pp. 21-34. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- CASSIGOLI, R. (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michel de Certeau. *Revista de Antropología Chilena*. 48 (4), 679-689. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016005000033>
- CHERRYHOLMES, C. H. (1999). *Crítica y poder*. Madrid: Octaedro
- CHOMSKY, N. (2016). *La (des)educación*. Edición e introducción de Donaldo Macedo. Madrid: Crítica
- DALE, R. (2008). La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales. En Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (Coord.). (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 121-140). Madrid: Akal
- DE CERTEAU, M. (2010). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana
- FAPAGINERDELOSRIOS (15 de mayo de 2017). *02 Ponencia de D. Ángel Gabilondo Pujol en el IX Encuentro de Experiencias de APAS* [vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=si2XLxkj-fE&t=2418s>
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- FREIRE, P., FIORI, H., & FIORI, J. L. (1973). *Educación Liberadora*. Bilbao: Zero
- GALEANO, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo veintiuno
- GIARD, L. (2010). Historia de una investigación. En Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer* (pp. XIII-XXXV). México: Universidad Iberoamericana

- GUARRO PALLÁS, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Madrid: Octaedro
- GUTIÉRREZ, G. (1975). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme
- MARTÍN, C., CALLEJA, M.I. Y NAVARRO, J.I. (2009). Adolescencia. En C. Martín y J.I. Navarro (Coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 191-207). Madrid: Pirámide
- MORIN, E. (2010). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral
- ORDINE, N. (2021). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado
- ORTEGA, C. Y GUERRA, M. J. (Coord.). (2002). *Globalización y neoliberalismo: ¿un futuro inevitable?* Oviedo: Nobel
- PERERA MÉNDEZ, P. (2019). Educación en y para el exilio. En M.^a Lourdes C. González-Luis (Coord.), *Sin espacio, sin tiempo* (pp. 75-99). Dykinson
- PÉREZ CABRERA, O. (2020). La teoría de *lo cotidiano* de Michel de Certeau aplicada a *Primavera tardía* de Ozu y *Un condenado a muerte se ha escapado* de Bresson. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21988>
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2008). La ideología de la «calidad» en las propuestas educativas neoliberales. En Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (Coord.). (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 47-82). Madrid: Akal
- QUINTERO GIL, R. (2020). La educación como herramienta de control social. Recuperado de: <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/la-educacion-como-herramienta-de-control-social/>
- REBOUL, O. (2009). *Filosofía de la educación*. Barcelona: Davinci
- RETA, V. E. (2009). Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo. *Fundamentos en Humanidades*, vol. X, núm. 19, 2009, pp. 119-137 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411965007>
- RIZVI, F. (2008). La globalización y las políticas en materia educativa. En Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (Coord.). (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 91-116). Madrid: Akal
- RODRÍGUEZ PÉREZ, J. (2018). La articulación de la hegemonía neoliberal a través de las políticas educativas. *Revista Laguna*, 42; julio 2018, pp. 95-117. Recuperado de: <http://doi.org/10.25145/j.laguna.2018.42.006>

- RODRÍGUEZ-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *ALTERIDAD*. Revista de Educación, vol. 12, núm. 2, pp. 248-258. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- SADE, M. D. (1999). La filosofía del tocador. En M. d. Sade, *Los infortunios de la virtud - La filosofía del tocador*. Barcelona: Edicomunicación, S. A. (CULTURA).
- SIERRA GONZÁLEZ, A. (2019). La educación o cómo trascender el paradigma de la violencia. En M.^a Lourdes C. González-Luis (Coord.), *Sin espacio, sin tiempo* (pp. 51-75). Dykinson S. L.
- TRIANA, B. (1990). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o culturales. *Infancia y aprendizaje*, 54, pp. 19-39. Universidad de La Laguna
- WALLERSTEIN, I. (1999). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria
- WEBER, M. (2008). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península

8. ANEXOS

Adjunto las tablas de resultados de la investigación de la profesora Beatriz Triana (1990).

TABLA I
Matriz factorial de las variables rotadas

	Factor 1 T.ª Con	Factor 2 T.ª Amb	Factor 3 T.ª Inn	Factor 4 T.ª Nur	Valor propio
— Es necesario un poco de disciplina para que el niño aprenda a labrarse su porvenir	-.105	.640	.218	.124	3.010
— Como al nacer el niño no puede hacer nada por sí mismo, es necesario que los padres le enseñen el camino correcto	-.062	.643	.145	.014	2.492
— Es necesario que evitemos que el niño esté en situaciones que puedan ser perjudiciales para su posterior desarrollo	-.108	.474	.031	.184	1.852
— En mi opinión, cada niño tiene una manera de ser según la educación que haya recibido .....	.144	.487	-.136	-.154	1.523
— En mi opinión el niño es como una semilla, y la obligación de los padres es cuidarla y abonarla para dar buen fruto.....	.007	.592	.149	.163	1.257
— Debido a que no le corregimos a nuestros hijos sus primeros errores, después aparecen muchos más.....	.130	.568	.255	.065	1.102
— Yo creo que el niño desarrolla por sí mismo su propia personalidad y por eso es el responsable de sus acciones.....	.749	-.063	.002	.059	1.009
— En mi opinión, el niño es como el sembrador, recoge el producto de lo que él mismo ha sembrado .....	.687	.136	.210	.042	0.961
— A mi juicio, todo lo que el niño consigue y es, sale de su propio esfuerzo .....	.744	-.094	.129	-.028	0.909
— Pienso que el niño que quiere conseguir algo y es una persona voluntariosa e inquieta, siempre lo logrará.....	.479	.139	.014	.073	.0891
— Estoy convencido de que el niño que sabe controlar sus emociones (el genio, el llanto, etc.), es capaz de buscar soluciones a los problemas que se le presentan ..	.496	-.018	.124	.298	0.852

TABLA I
(Continuación)

	Factor 1 T.º Con	Factor 2 T.º Amb	Factor 3 T.º Inn	Factor 4 T.º Nur	Valor propio
— Creo que cada niño construye su propio futuro.....	.721	-.046	-.052	.021	0.765
— Al niño le debemos dejar que actúe con libertad, porque es muy difícil que modifiquemos lo que viene determinado por la herencia.....	.199	.072	.477	-.088	0.728
— Creo que la forma de ser y de comportarse del niño la ha heredado de sus padres.....	.067	.283	.524	.119	0.700
— Debido a la herencia, desde que nace un bebé podemos observar muchas características propias de sus padres.....	.001	.158	.655	.198	0.677
— Debido a que el niño nace con una forma de ser heredada de sus padres, es muy difícil que le podamos cambiar.....	-.073	.231	.630	.028	0.666
— Yo creo que la herencia determina el desarrollo posterior del niño.....	.115	.029	.452	.172	0.601
— Debido a que los niños heredan nuestros fallos, debemos disculparles y no castigarles.....	-.010	-.049	.608	.013	0.544
— Es inútil que le demos instrucción al niño, porque cuando nace su desarrollo está programado.....	-.071	.040	.614	.236	0.540
— Estoy convencido de que un niño enfermizo fracasa en cualquier tarea.....	-.022	.070	.192	.496	0.515
— Debido a que la alimentación y la salud son los factores más importantes en el éxito de los niños, nuestra educación debe ir encaminada en que coman mucho y no tengan enfermedades.....	-.049	.093	.233	.561	0.495
— Creo que es difícil enseñar a un niño si lo tienes mal alimentado.....	-.009	.207	-.348	.597	0.439
— Pienso que la salud y la buena alimentación permiten que el niño se desarrolle sin ningún problema.....	.295	.031	.117	.664	0.430
— Creo que cuando el niño no rinde en la escuela es porque no come lo suficiente.....	.074	.025	.070	.625	0.401
— El niño tiene que tener salud para que lo podamos educar correctamente.....	.054	.306	.011	.530	0.389
— Pienso que los niños con buena alimentación no tendrán ningún problema a nivel de educación..	.162	-.057	.038	.659	0.311

TABLA II

Coefficientes de fiabilidad para cada escala del cuestionario de las teorías implícitas de educación

Teoría Ambientalista.....	0.540
Teoría Constructivista.....	0.567
Teoría Innatista.....	0.710
Teoría Nurturista.....	0.760

TABLA IX

Tipo de teorías de los padres y su distribución en función de las variables demográficas

Grupo Padres	Descriptoros Sociales	Asumen	Rechazan
1	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel educativo y profesional • Zona urbana 	Ambientalista-Constructivista	Nurturista-Innatista
2	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel educativo y profesional 	Innatista-Constructivista	Ambientalista-Nurturista
3	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel educativo y profesional • Zona rural 	Innatista-Nurturista	Ambientalista-Constructivista