

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

El papel del saber en la
sociedad capitalista

Autor: Ignacio Javier Díez Arauz
Tutor: José Manuel Chillón

A María José Gómez Mata, una de tantas grandes maestras que me he encontrado en el camino del aprendizaje. Por sus lecturas, consejos y aclaraciones, sin las que este trabajo no podría haberse escrito.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
2. EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD	7
3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN	
3.1. ASPECTOS ESTRUCTURALES	13
3.2. ASPECTOS FILOSÓFICOS	21
4. ALGUNAS RESPUESTAS	
4.1. ALTHUSSER: LA EDUCACIÓN COMO APARATO IDEOLÓGICO DEL ESTADO	29
4.2. ESTADO, ILUSTRACIÓN Y CAPITALISMO	31
5. CONCLUSIÓN: EL FUTURO DE LA FILOSOFÍA	36
TRABAJOS CITADOS	38

1. Introducción

Este trabajo se ha escrito con una doble finalidad. La primera responde al interés personal por desarrollar algunas nociones generales que se sostienen sobre la educación: ¿tiene esta potencial emancipador o, por el contrario, contribuye a la alienación de los ciudadanos al reproducir el funcionamiento de otras estructuras de poder y dominación? Aunque contradictorias, ambas nociones coexisten como estados de opinión consolidados en la conciencia de nuestra ciudadanía.

Junto con la familia, la institución educativa está presente en parte importante de la constitución de la identidad de la ciudadanía por lo que su influencia no debe subestimarse. A lo largo del extenso proceso que supone la educación, no son pocas las personas que atestiguan el funcionamiento paradójico de esta institución, unas veces liberador, otras veces represivo; unas veces inspirador, como podrán narrar no pocos alumnos de filosofía sobre sus docentes, otras rígido, menguando la creatividad de sus actores.

La segunda finalidad es de tipo teórico-filosófico, a la que también me vinculo personalmente, y busca no sólo responder a las inquietudes de un individuo, sino contrastar la posibilidad que una y otra crítica tiene si se proyectan universalmente: ¿Qué cabe esperar de la educación si funciona como espacio de emancipación o como espacio de represión?

Por ello, en el capítulo dos, pretendo mostrar las justificadas razones de quienes sostienen la tesis de que la institución educativa ha funcionado en parte importante de su historia como una herramienta de dominación al servicio de los intereses de las clases dominantes. Este orden desigual encuentra varios ejemplos que destacan en un breve recorrido histórico, junto con algunas ideas de la sociología de la educación, que durante su génesis en el siglo XIX otorga a la educación la función de disciplinar espiritualmente y moralmente a los individuos. Esto impulsará teorías de la educación críticas (de corte marxista) acerca del papel de la escuela. No obstante, el diagnóstico funcionalista-crítico sobre la educación parece contrastar con la consolidación de los derechos civiles y sociales de los últimos siglos, y con el relato oficial de las administraciones públicas e internacionales sobre el papel inclusivo y emancipador que juega actualmente la educación.

Posteriormente, en la primera parte del capítulo tres, insisto en la importancia de vincular los problemas educativos a otras estructuras que componen el todo social, como la economía. Por ello atiendo a la peligrosa alianza que las reformas educativas nacionales han hecho entre educación y economía, especialmente a partir del proceso de integración europeo, sin atender a que la educación persigue intereses potencialmente antagónicos a los de la economía. También cuestiono la capacidad del estado (concretamente de los parlamentos) para tomar decisiones adecuadas sobre la educación pues su funcionamiento imita al mercado al negociar intereses, eludiendo la deliberación. Igualmente, me detengo en que las contrarreformas educativas no atienden a circunstancias locales sino que se inscriben dentro un proceso global de reestructuración del modelo educativo del estado del bienestar. En la segunda parte del capítulo tres, señalo tanto los ideales que deben constituir la base fundamental de toda práctica educativa en general, como el papel que la filosofía puede y debe jugar en la sociedad.

En el capítulo cuatro, desarrollo la todavía influyente posición de Louis Althusser sobre la educación como aparato ideológico del estado y ensayo, siguiendo a Carlos Fernández Liria, una respuesta a la difundida posición del filósofo francés.

Finalmente, como conclusión, retomo la preocupación por una educación que no es indiferente al modelo económico capitalista. Señalando que la filosofía debe insistir tanto como pueda en que la ciudadanía no debe abandonar las preguntas por el sentido de las cosas. A pesar de que a corto plazo no cabe esperar que la filosofía desaparezca de las aulas, el progresivo deterioro de la educación exhorta a que los profesionales que se dedican a su enseñanza se interroguen sobre el papel que el mercado le irá asignando en el futuro. Al final de la conclusión señalo algunas pautas programáticas básicas sobre las que se debería articular cualquier defensa de la filosofía.

2. Educación y desigualdad

Escribir después de filósofos como Nietzsche, Marx, Foucault o Rancière habilita a los jóvenes investigadores a una aproximación al problema de la educación de una forma que habitualmente se oculta en los discursos de las administraciones estatales y que, desgraciadamente, no siempre se insiste lo suficiente en los escritos académicos.

Me refiero a la idea, común a estos filósofos, de que la transmisión del saber “se encuentra determinada en términos de producción, reproducción y conservación de cierto orden de dominio en torno al cual se estructuran relaciones sociales” (Madrid, 2006).

De corroborarse esta afirmación, la educación de nuestros ciudadanos resultaría un apéndice de otro conjunto de relaciones sociales que condicionan la forma en que nos relacionamos con el resto de los individuos e intervenimos la realidad. De ser cierta, insisto, los problemas educativos que sufren distintas naciones alrededor del mundo difícilmente se podrán solucionar con la sola reforma del modelo educativo vigente.

Hace solo poco tiempo que la educación es una actividad profesional con administraciones reguladoras y docentes especializados en diversos campos del saber. No ha de olvidarse que la actual conciencia física, su infraestructura (colegios, institutos, universidades), así como el imaginario que encarna (al servicio del conocimiento y el progreso social), son realidades históricamente recientes, y que la educación, en sus inicios (y en parte importante de su configuración actual), fue una institución al servicio de los intereses de las clases dominantes.

En el origen de los primeros grupos sociales la transmisión del conocimiento entre individuos y la reproducción biológica fueron elementos esenciales para la producción de sus medios de vida y para la supervivencia del grupo. Allí la educación suponía poco más que “la repetición o reactualización permanente del origen fundacional de la comunidad, y no tanto la ocasión para ejercer la creatividad y la innovación social e intelectual” (Campillo, 2015). Al multiplicarse la población, la producción aumenta y las relaciones que entre sí contraen estos individuos se hacen más complejas.

El desarrollo de las fuerzas productivas, la división del trabajo (particularmente la posibilidad de diferenciar con claridad las actividades espirituales y materiales y su asignación como trabajo a diferentes individuos), las formas de intercambio, las formas de propiedad y la distribución desigual implican una serie de contradicciones, fruto de estas relaciones sociales, donde destaca primordialmente la contradicción que se da entre el interés de un individuo concreto y el interés común de todos los individuos relacionados entre sí (Marx & Engels, 2014). Como señalan los estudios marxianos a este respecto:

A partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le viene impuesto y del que no puede salirse; el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico, y no tiene más remedio que seguir siéndolo si no quiere verse privado de los medios de vida (Marx & Engels, 2014, pág. 27).

En la medida en que estos elementos se desarrollan, el interés común cobra una forma propia e independiente, separada de los intereses particulares y colectivos, generando una comunidad ilusoria¹, el estado.

La adecuada comprensión sobre cómo la educación va evolucionando hacia la especialización, transformándose en la institución que hoy conocemos, exige prestar atención a los cambios materiales que suceden en el tránsito de sociedades tribales a sociedades complejas y la relevancia que va adquiriendo la institucionalización del conocimiento. Con ello se podrá trazar una línea de continuidad que permitirá establecer que la educación, desde sus comienzos, está marcada por la jerarquización social, expresión de la distribución e intercambio desigual entre individuos.

Para los estudiantes y profesores de filosofía esta realidad histórica no es del todo extraña. En los clásicos textos de Platón pueden encontrarse algunos fragmentos que describen de manera general el modelo educativo propio de la Antigüedad griega y que constatan que la división social del trabajo supone una división educacional. Por ejemplo, en *Protágoras* (327e-328a), se señala que los niños nacidos en las clases más bajas del orden estamental eran educados en el oficio paterno mientras que la aristocracia, gracias al servicio de maestros especializados, adiestra a sus hijos en el dominio de las artes de gobierno y el ocio (325c-326e).

La división social es una parte fundamental de las primeras expresiones educativas. El dominio de los oficios manuales de las clases más bajas, por una parte, y la transmisión de los saberes necesarios para la administración y el gobierno de la *polis*, por otro, justifican la idea, nada extraña a la Historia, de la existencia de una educación clasista que se esmera en la reproducción ideológica de una tradición que asegure un determinado orden desigual. Tal y como señala Antonio Campillo, “tanto en la educación popular como en la aristocrática se supone que la cultura a transmitir, sea para obedecer o para mandar, es un conjunto de saberes, hábitos y valores básicamente inalterable” (Campillo, 2015). En estas condiciones, nada favorables a la igualdad de todos los miembros de la sociedad, surge la Filosofía, en gran medida como herramienta para educar a la aristocracia griega en el ejercicio del gobierno.

La jerarquización de la enseñanza griega y la creencia en el valor inalterable de la tradición cultural se mantuvo “a lo largo de toda la historia de Occidente, a través de las escuelas helenísticas y romanas, las universidades medievales, en los humanistas del Renacimiento y en los colegios religiosos de los siglos XVII y XVIII” (Campillo, 2015). En las escuelas y universidades del mundo antiguo y medieval se produce la especialización de los saberes, particularmente de aquellos vinculados a las prácticas económicas y de gobierno de los grandes estados. Algunos básicos para la división territorial y la supervivencia de las ciudades (agrimensura, recaudación de impuestos o astronomía), y otros más especializados, relacionados con las prácticas políticas, judiciales y pedagógicas. La Academia platónica, el Liceo aristotélico y las primeras universidades² europeas evidencian el proceso de institucionalización

¹ La relevancia de esta idea radica en que es el estado-nación el que asume la responsabilidad de articular la institución educativa. Si efectivamente el estado es expresión de intereses particulares, la institución que generará estará condicionada por ese interés.

² “La universidad, desde sus orígenes medievales hasta finales del siglo XVIII, fue una institución exclusivamente docente, destinada a la transmisión de un conocimiento considerado inalterable. En cuanto a la investigación o producción de conocimiento nuevo, se realizaba en su mayor parte fuera de la universidad. De hecho, la revolución científica de los siglos XVI y XVII se produjo en gran medida al margen e incluso en contra de las instituciones universitarias” (Campillo, 2015, pág. 20)

de estos conocimientos, de su constitución como *ciencia* y de su reconocimiento como saberes dotados de autoridad (Campillo, 2015).

Con el tiempo, la división del conocimiento fue renombrada bajo el rótulo de *artes liberales* y *artes mecánicas*. Las primeras, como es previsible, constituían los saberes propios de las clases dominantes, los ciudadanos libres, mientras que las segundas eran prácticas reservadas para aquellos individuos que vivían de sus manos (artesanos, comerciantes, etc.), y eran transmitidos, como hemos señalado, de padres a hijos.

Sin embargo, en la actualidad este panorama parece no ajustarse a ningún modelo social vigente, pues la universalización de la educación es un compromiso general asumido por diversos países, a pesar de las diferencias de clases que aún puedan persistir en el mundo.

Como constata la UNESCO:

En el mundo entero, el número de personas que hoy reciben la educación es el más alto de toda la historia. Más de 1.500 millones de niños y jóvenes están matriculados en centros de estudios preescolares, primarios, secundarios y universitarios. De 1999 a 2008, otros 52 millones de niños se incorporaron a la enseñanza primaria. El número de niños sin escolarizar se redujo a menos de la mitad en Asia del Sur y del Oeste, y en el África subsahariana los índices de escolarización aumentaron casi un tercio (UNESCO, 2011).

A pesar de los índices negativos que el mismo informe contempla³ se puede corroborar un cambio importante en la naturaleza de la institución educativa en los últimos dos siglos. Parte de este cambio encuentra su origen en lo que podríamos llamar “la invención de la ciudadanía moderna”: la introducción del principio de igualdad universal virtud del cual los ciudadanos de un estado pueden reclamar su pertenencia a una comunidad de derechos, principio inexistente en las antiguas sociedades estamentales o esclavistas donde los derechos estaban estrechamente vinculados a privilegios por parentesco o por estatus social. En la actualidad, cualquier ciudadano de un estado que haya firmado el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (con la intención de concretar la Declaración Universal de Derechos Humanos cuyo carácter, como se sabe, no fue vinculante) puede exigir el acceso igualitario a educación libre, gratuita y de calidad.

Tras la universalización de la educación y su consolidación como derecho civil promovido por estados y organizaciones internacionales; tras su aceptación generalizada por la ciudadanía como una necesidad fundamental para todo individuo y toda sociedad, ¿se puede seguir sosteniendo que la institución educativa funciona como un órgano de expresión de los intereses de las clases dominantes?

La abolición de todo estatus social que no sea la ciudadanía, la incorporación masiva de estudiantes a las escuelas y universidades, las grandes inversiones en investigación y formación docente, etc., parecen justificar, en principio, la idea de que la educación ha tenido que ver modificada su histórica naturaleza desigual hasta transformarse en un espacio de la

³67 millones de niños continúan sin ser escolarizados en estudios primarios y un 17% de los adultos del mundo (793 millones de personas) carecen de competencias básicas de lectura y escritura (UNESCO, 2011).

sociedad donde se promueve una efectiva igualdad entre ciudadanos⁴. Abolidas las restricciones clasistas en la educación, el mérito, el desempeño individual a lo largo de las distintas etapas educativas y laborales, se consolida como nuevo criterio legítimo para la promoción de los individuos. En este proceso, la educación es fundamental porque se alza como un organismo clave para la adquisición de estatus, de asignación y distribución de posiciones sociales según el mérito (Bonafant, 1998).

A partir del siglo XVIII se inicia una serie de procesos económicos, sociales y políticos que favorecerían la desaparición de las desigualdades civiles, generalizadas a lo largo del siglo XX. No obstante, para algunos sectores de una sociedad abocada a la transformación, la rápida desestructuración de las viejas relaciones sociales y económicas sugería una progresiva desintegración de los vínculos que entonces unificaban la sociedad. Particularmente, para la aristocracia del Antiguo Régimen, la transición a la sociedad industrial significó, ante todo, la pérdida de la cohesión social.

En este contexto de incertidumbre espiritual experimentado por las clases más acomodadas del tejido social, la mirada de algunos sociólogos se dirige a la educación:

Ya en los escritos de los primeros teóricos sociales como Saint-Simon y Comte queda de manifiesto un planteamiento sociológico sobre las funciones que le corresponde cumplir a la educación para asegurar el progreso de la sociedad moderna [...] La sociología de la educación desde sus inicios se fue constituyendo como una sociología de las instituciones escolares marcando con énfasis funciones orientadas a la integración, el control social y la asignación de roles por variables adquiridas y no adscritas como el lugar de nacimiento (Labraña, 2012).

El marcado énfasis que los primeros sociólogos positivistas del XIX dieron a la educación puede considerarse como un indicio relevante para determinar que el actual carácter que tienen las instituciones escolares podría no haberse visto modificado en absoluto.

El primer libro clásico sobre el tema, *Educación y sociología*, de Durkheim rechaza las pedagogías idealistas de Kant, Herbart y Pestalozzi para destacar que la educación no es un ideal alejado de las variables históricas sino el resultado de las necesidades que la sociedad tiene en una determinada época. En el caso de las sociedades europeas, los problemas corresponden al debilitamiento de los vínculos sociales provocados por la división del trabajo y la consiguiente pérdida de procesos de interiorización de moralidad (Labraña, 2012).

Para los intelectuales en cuyos oídos aún resonaban los ecos de las revoluciones pasadas, la homogenización moral e intelectual de los individuos para su adecuada integración social constituye la finalidad del sistema educativo y no la consolidación de algún principio moral que la razón se impone sí misma (Kant). Entonces la educación universal se mostraba como el mecanismo más adecuado para asegurar la adaptación social de los individuos y como la posibilidad real de evitar la anomia mediante la educación formal donde, además, obreros y

⁴ Tradicionalmente se ha pensado la igualdad entre ciudadanos como la protección de algunos derechos individuales inalienables (igualdad legal) que garantice a los individuos las mismas posibilidades de acceso a distintos recursos (igualdad de oportunidades). Todavía vigente en el pensamiento conservador, esta idea ha sido cuestionada, con mayor o menor radicalidad, por amplios sectores progresistas de la sociedad.

burgueses compartirían por fin un medio idéntico de integración para desarrollar sus aptitudes generales en igualdad, asegurando la estabilidad social⁵. Como explica Xavier Bonal:

La emergencia de los sistemas educativos públicos, fundamentalmente a lo largo del siglo XIX, es el resultado de esta necesidad de cohesión. El proceso histórico de formación de los estados, por la tanto, es lo que determina la necesidad de un sistema de instrucción pública que asegure la fidelidad de los ciudadanos a la nación (Bonal, 1998).

La sociología del siglo XIX desarrolla el paradigma de la educación como mecanismo redistributivo que a partir de la década de los cincuenta del siglo XX se convertiría en la punta de lanza de las políticas de intervención estatal para asegurar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en los años siguientes, la eficacia de las políticas de distribución social que tenían como base la educación universal fue puesta en entredicho. Varios informes cuestionaron la relación entre socialización, educación e integración laboral, haciendo notar que el incremento del nivel educativo en algunos países del sur (entre 1950 y 1970) no había impedido que la pobreza aumentara (Labraña, 2012).

En la segunda mitad del siglo XX, el fracaso definitivo de las políticas de igualdad de oportunidades, las movilizaciones estudiantiles y el nuevo impulso de la crítica marxista potenciaron la aparición de una sociología de la educación alternativa que invertía la tradicional función social otorgada a la enseñanza (cohesión social, igualdad, etc.), reubicando la centralidad del conflicto y la ideología como elementos necesarios para una explicación adecuada de los fenómenos educativos. Así, la escuela:

Lejos de ser una institución ideológicamente neutra, que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen (Bonal, 1998).

Para las teorías sociológicas críticas del funcionalismo sociológico, la desigualdad no es consecuencia de imperfecciones en el aparato escolar sino más bien el papel que verdaderamente le corresponde cumplir a la educación en el desarrollo del modelo económico capitalista⁶.

Pero todavía hoy desde las instituciones internacionales se impulsa la idea de una educación humanista basada en “los derechos humanos y la dignidad, la justicia social,

⁵ Algunos de estos principios de la primera sociología positivista jugarán un importante papel, a mediados del siglo XX, en la escuela *funcionalista* de la sociología de la educación. Diversos factores económicos, políticos e ideológicos ayudarán a consolidar a la educación como un importante factor de movilidad social y eliminación de la pobreza y la desigualdad. Las políticas keynesianas de inversión pública, el desarrollo de teorías del capital humano, la “batalla por la producción” y el desarrollo tecnológico entre EEUU y la Unión Soviética, etc., contribuyen a que en la última mitad del siglo XX la educación se consolide como principal factor explicativo del crecimiento económico. La sociología funcionalista es la materialización académica del nuevo papel que la educación comienza a jugar en las sociedades europeas de posguerra.

⁶ Cabe precisar que “tanto el paradigma liberal como el paradigma crítico, a pesar de su oposición ontológica, no alteraron las preguntas esenciales sobre las que se realizaba la investigación sociológica de la educación. Desde ambos puntos de vista, la relación entre educación y sociedad es contemplada sin penetrar en el análisis de los procesos que tienen lugar en el interior de la institución escolar [...] el verdadero punto de inflexión epistemológico de la sociología de la educación se produjo (...) cuando cobró interés el análisis del *currículum*, como expresión de las relaciones de poder en la selección y organización del conocimiento educativo” (Bonal, 1998)

la inclusión”, reafirmando que la enseñanza es un “bien público, un derecho humano fundamental base para garantizar la realización de otros derechos”, junto con su papel “clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza” (UNESCO, 2016).

¿Cómo resolver entonces la aparente contradicción que muestra la histórica naturaleza desigual de la enseñanza con la tendencia inclusiva que las instituciones educativas predicán sobre sí mismas? ¿Cómo valorar adecuadamente si las actuales sociedades siguen reproduciendo en la educación el paradigma de la desigualdad o si efectivamente la educación puede considerarse un espacio privilegiado para la consolidación de derechos fundamentales como la igualdad?

Considero que existen al menos dos modos en los que se podría reflejar adecuadamente el verdadero papel que juega la educación en las actuales sociedades del llamado capitalismo tardío⁷. El primero refiere a los aspectos estructurales de la educación: se trataría de comprobar cuál es el carácter de las reformas educativas (qué sectores políticos las impulsan y qué otras políticas han impulsado anteriormente en materia económica y educativa), cuáles son los objetivos que se esperan cumplir con la reforma y cuáles son las medidas políticas que esperan tomarse para concretarlas. En este sentido, se trataría de establecer una correspondencia entre lo que la burocracia educativa desea realizar y lo que efectivamente acaba realizando.

Mientras, el segundo de los aspectos tendría como objetivo develar el paradigma en torno al cual se construyen las reformas educacionales. La pretendida neutralidad de la enseñanza, que algunas declaraciones políticas insisten en subrayar, contradice incluso las nociones más generales de la educación como espacio para la reflexión crítica. La promoción de tal o cual reforma en educación no supone simplemente la defensa de una adecuada aplicación de políticas concretas, como podría defender un pragmatismo político ingenuo, sino que implica una normatividad tácita, un deber ser que orienta la educación y que, precisamente, abala los juicios críticos sobre la necesidad de cambio.

Hacer manifiesto los conflictos que se ocultan tras lo explícito, mostrar que algo es distinto a como se ofrece inmediatamente a nuestro pensamiento es la labor extraordinaria que se atribuye generalmente al pensamiento filosófico. Como se desarrollará más adelante, la filosofía habrá de jugar un papel importante en la reflexión crítica sobre la educación dada su capacidad para integrar y dar sentido y justificación a otras formas de conocimiento, lo que no debe confundirse con la inocente aspiración de convertir nuestro campo de estudio en el centro del mundo. Como señala Adorno, debemos desconfiar de aquella *déformation professionnelle* que espera que todos pudiesen o quisiesen ser filósofos.

⁷ Es sin duda de gran relevancia para las apreciaciones que siguen no olvidar que las instituciones educativas se construyen sobre un determinado modelo económico que no es imparcial respecto a cómo debe organizarse la enseñanza.

3. El papel de la educación

3.1. Aspectos estructurales

La denominación “estructural” podría parecer exagerada o inapropiada para referir adecuadamente a los asuntos educativos que aquí se quieren discutir pues, podría alegarse, apunta a una realidad demasiado extensa, dificultando el apropiado tratamiento de la cuestión educativa. En su lugar podría preferirse la denominación “políticos” o “políticos-económicos” que, igualmente generales, refieren una dimensión, al parecer, más concreta. No obstante, al considerar los problemas educativos desde una perspectiva estructural se asegura la referencia indirecta a otros procesos que determinan la existencia humana y que son condición de posibilidad de la institución educativa. El estado (su forma de gobierno, la administración burocrática), la sociedad y, sobre todo, la economía no son simples elementos que influyen y condicionan tangencialmente la enseñanza sino estructuras de las que depende directamente⁸.

Con ello se pretende erradicar la inocua retórica que deposita las esperanzas del cambio y progreso social en la educación de los más jóvenes. Estas proclamas, promovidas en su mayoría por el *statu quo*, representan la incapacidad práctica para resolver en el presente los problemas sociales que afectan a los ciudadanos, entre los que se encuentra la educación, posponiendo los inconvenientes presentes a un futuro que se pretende eventualmente mejor, bajo criterios poco distintos a los que se proponían, por ejemplo, en la Ilustración, con la injustificada idea de la progresiva evolución moral humana en la Historia.

Reformas nacionales

En España las dificultades económicas provocadas por la crisis financiera de 2008 agudizaron los problemas educativos y, sin duda, remarcaron la incapacidad política para evitar el previsible deterioro de la educación ante la falta de financiación. Hoy, a casi una década de que el colapso económico agravara la realidad de miles de familias, los diversos sectores públicos afectados por la disminución del presupuesto estatal no han conseguido reajustar su funcionamiento a las nuevas condiciones impuestas, indiscutiblemente más precarias, pero igualmente requeridas por la ciudadanía. La respuesta institucional, lejos de restituir los fondos perdidos (*uno* de los principales causantes del actual deterioro educativo), apostó por una nueva reforma de la ley de enseñanza sin atender a las necesidades que en ese momento exigía la comunidad educativa (profesores, familias y alumnos).

La historia de la legislación educativa española no es muy larga y pueden diferenciarse dos momentos muy claros en su configuración. El primero estaría marcado por dos leyes aprobadas en el siglo XIX, el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821⁹ y por la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como ley Moyano, por el ministro que la promovió. Esta última ley tuvo una presencia extraordinaria en el sistema educativo español pues su vigencia se extendió hasta 1970, hasta el punto de que:

⁸Como se ha intentado poner de manifiesto en una nota anterior, el estudio será más adecuado cuanto mejor complementa el análisis de la relación de las instituciones sociales entre sí y el funcionamiento (interno y externo) de la organización escolar.

⁹Esta constituye la primera ley general de educación en España, sentando las bases para un nuevo sistema educativo liberal. Fue aprobada por las Cortes del Trienio Constitucional y tuvo una breve duración. El fin del Trienio (1823) supondría su derogación (Benítez, 2016).

Lo que hoy llamamos la arquitectura escolar, esto es, la estructura de los diferentes niveles del sistema escolar y del sistema de enseñanza universitaria y superior permaneció prácticamente intacta hasta la promulgación de la ley de 1970 (Benítez, 2016, pág. 16).

Precisamente, el segundo periodo se encuentra marcado por la irrupción de la Ley General de educación (1970), pues abre un momento caracterizado por “la proliferación y superabundancia de leyes de educación” (Benítez, 2016). En casi cuarenta años de democracia en España se han aplicado hasta ocho leyes orgánicas que han afectado la educación obligatoria, secundaria y la formación profesional, además de tres leyes de reforma universitaria (sin contar la amenaza que entre 2011 y 2015 supuso una posible nueva reforma de la universidad que finalmente se vio aplazada).

De haberse promulgado una nueva ley universitaria, habríamos llegado a tener doce leyes orgánicas de educación en un periodo que, desde el punto de vista histórico, podemos calificar de breve, esto es, el que se abre en 1975 con el tránsito de la dictadura de Franco a un régimen de democracia representativa y se cierra, por el momento, en 2015 (Benítez, 2016, pág. 17).

La democracia española, salvo los últimos años (particularmente a partir de la crisis económica y después de una nueva explosión de los movimientos sociales), se ha caracterizado por una estabilidad política que alternaba en la dirección del gobierno a dos partidos políticos: el PSOE, un partido liberal-progresista, y el Partido Popular, un partido liberal-conservador.

Las distintas leyes educativas aprobadas se pueden distribuir equitativamente entre en uno y otro partido de tal modo que, de las once leyes educativas, seis fueron impulsadas por el PSOE y cuatro de ellas por el Partido Popular¹⁰. A pesar de la relativa paridad en la promoción de leyes educativas, se puede afirmar que aquellas reformas fomentadas por el PSOE aspiraron a alcanzar un máximo consenso entre las diversas fuerzas parlamentarias, mientras que aquellas promovidas por el Partido Popular solo se aprobaron gracias a la mayoría absoluta alcanzada en las urnas y, en contadas ocasiones, con el apoyo de algún grupo parlamentario minoritario, pero habitualmente con todos los votos en contra del parlamento.

Sea como fuere, “la sensación que ha provocado esta proliferación de leyes, no solo en la comunidad educativa sino, sobre todo, en la sociedad, es de preocupante inestabilidad” (Benítez, 2016). La educación, cuyo potencial transformador no puede ser negado, se ha convertido paulatinamente en un arma arrojadiza de la política electoralista hasta impregnar a la población de un escepticismo general respecto a las reformas, agotando a la comunidad educativa, especialmente al profesorado.

A finales de los años setenta la modificación de la ley educativa era una necesidad apremiante para una sociedad española que pretendía consolidar la Transición, reinstaurar la democracia y eliminar todo atisbo de las viejas instituciones de la dictadura franquista. En este sentido, el preámbulo de la ley reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) es crítico con la desatención estatal que hasta entonces primaba en la enseñanza pública. Particularmente, “por las insuficiencias de su desarrollo económico y los avatares de su

¹⁰Podría ser conveniente incluir la reforma promovida por la ya extinta UCD (lo que daría un total de cinco reformas y no de cuatro como señalo en el texto principal), pues su carácter conservador permitiría clasificarlo, sin mayores inconvenientes, en el mismo espectro político que el Partido Popular.

desarrollo político” el estado español eludió su responsabilidad en la educación, abandonándola “en manos de particulares o de instituciones privadas”¹¹. Entonces el sistema educacional se caracterizaba por ser “un sistema de carácter mixto o dual, con un componente público mayoritario y uno privado de magnitud considerable”, mantenido con importantes subvenciones que contrastaban con “el ritmo mucho más parsimonioso de incremento de las inversiones públicas”¹². Por tanto, era necesaria una serie de reformas que modificaran a fondo el sistema educativo (financiación, arquitectura escolar, reestructuración curricular, etc.), y que abriera paso a una verdadera democratización del sistema educativo. La sustitución definitiva del modelo de educación establecido por la Ley de Educación de 1970 llegaría en los noventa con una nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

Según reza su preámbulo, tras dos décadas:

Se ha alcanzado la escolarización total en la educación general básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como creando centros y puestos escolares en zonas anteriormente carentes de ellos, se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias. Las condiciones profesionales en que ejerce su función el profesorado difieren, cualitativamente, de las entonces imperantes¹³.

La reforma de la enseñanza de 1990 abre el camino para un nuevo tipo de revisiones legales en la educación. A partir de entonces, las sucesivas leyes se encuentran justificadas no tanto por los apremios de democratizar la escolarización y hacerla accesible a la mayoría de la ciudadanía, como por la voluntad de corregir “errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo”¹⁴. Se trata, sobre todo, de reformas orientadas a eliminar deficiencias para mejorar la calidad del sistema educativo.

Junto con ese objetivo, destaca la introducción de una idea que pasará a ser constituyente de las futuras reformas educativas en España: la insistencia en que la reforma de la educación constituye una respuesta fundamental a la acelerada transformación de las modernas sociedades:

Es algo consustancial a los sistemas educativos de las sociedades dinámicas, maduras y avanzadas. Una ojeada, siquiera sea rápida, a los países de nuestro entorno nos permitirá constatar que, en las dos últimas décadas, los más significativos de entre ellos han abordado, con mayor o menor intensidad, modificaciones profundas en su enseñanza (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

La modificación de la ley de enseñanza aparece condicionada por transformaciones económicas y políticas que estaban teniendo lugar en Europa a finales de los noventa. Los cambios en la enseñanza en España deben ponerse en relación con el proceso de integración

¹¹Ley de 1985. Preámbulo.

¹²Ib.

¹³BOE 1990.

¹⁴Ib.

en las instituciones europeas y, sobre todo, con el establecimiento del mercado único (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989)¹⁵.

De cierta manera esto ayuda a entender por qué en el capítulo tres del *Libro Blanco para la Reforma de la Educación*, titulado *la necesidad de la reforma* (un apartado que aglutina diecinueve razones que justifican el oportuno cambio de legislación), más de la mitad de las explicaciones vengan motivadas por criterios exclusivamente económicos, como por ejemplo, razones que aluden al estancamiento de la economía en los países de la OCDE, la elevación de los precios del petróleo, el aumento en las tasas de desempleo y la tasa de dependencia, la vinculación existente entre la modernización de la estructura productiva y la integración europea (mercado único), el impacto de la transformación tecnológica y la automatización, etc.

¿Cómo debe valorarse que parte importante de las razones que se aluden para modificar la educación estén motivadas por criterios exclusivamente económicos?

Nuestras modernas sociedades capitalistas se enfrentan a una difícil cruzada. Por una parte, importantes sectores de la sociedad se resisten a que la educación renuncie a la consolidación de un proyecto humanista-emancipador, viéndose reducida a la mera capacitación de individuos para el mercado; por otra parte, desde las instituciones se insiste en que la educación debe formar y capacitar a las personas para desenvolverse en ámbitos laborales que requiere el dominio de tecnología y saberes complejos, es decir, que finalmente *sirva para algo*¹⁶.

En un mundo que hoy es sin duda territorio de la técnica, del cálculo, del beneficio y la rentabilidad, ¿cómo podrá resolverse esta aporía entre la educación general de los ciudadanos y la economía, territorio, como se conoce, de intereses particulares en permanente conflicto?

La situación en la que se encuentra la institución educativa con la economía coincide en grandes rasgos con la relación que otras instituciones mantienen con la infraestructura económica, por lo que una parte importante de la crítica a los modelos educativos debe centrarse en el análisis de las condiciones que hacen posible la existencia material de la educación (financiación, infraestructura, burocracia, etc.). La enseñanza a lo largo de la historia ha ocupado, como ya se ha señalado, un papel fundamental en toda sociedad porque permite estructurar y sistematizar los conocimientos y valores que se quieren perpetuar y transmitir a las generaciones futuras. Es decir, la institución educativa refleja los fines que una sociedad se impone.

Ahora bien, ¿cómo decide la sociedad qué valores y conocimientos deben ser reproducidos en la enseñanza? A falta de una instancia que pueda reflejar las posturas *reales* de una población en la que conviven múltiples pareceres, las instituciones educativas dependen legislativa y económicamente de administraciones públicas reguladas por principios democráticos. La democracia se muestra ante los ciudadanos como la forma de administración estatal más adecuada para determinar el contenido y la dirección que la educación debe adoptar. En este sentido, democracia y educación se funden en una idéntica aspiración: procurar el

¹⁵Ello podría explicar que parte importante de la justificación de la reforma se centre en corregir el desfase que existía entre la escolaridad obligatoria y la edad mínima laboral, así como la reconfiguración de una Formación Profesional “excesivamente académica y desvinculada del mundo productivo” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

¹⁶Más adelante se atenderá con más detalle la noción de utilidad que lleva implícita esta expresión.

bienestar general de la población. Tanto la educación como la democracia nos hace, idealmente, mejores, y ello legitima las instituciones, haciéndolas preferibles ante la población.

Sin embargo, la toma de decisiones en las democracias se produce mediante procesos que no solo dificultan la clara identificación de las resoluciones que contribuyen al bienestar general, sino que frecuentemente, la toma de decisiones, parecen sortearla. Frente a la deliberación y el consenso, en las actuales democracias parlamentarias es más común el enfrentamiento de posturas contrapuestas que se resuelven por la vía de la negociación o de la imposición.

La realidad de los parlamentos refleja, más bien, debates y discusiones orientadas a lograr un adecuado equilibrio de *intereses* contrapuestos entre diferentes posiciones políticas más que a la materialización del bien común o de un deber ser social. En el seno de esta problemática descansan las reservas liberales, siempre atentas a toda orientación totalizadora de la vida individual, de que efectivamente exista una única idea generalizada respecto a un bien común compartido por todos los ciudadanos, *el pueblo*.

A lo largo de la historia, un gran número de propuestas democráticas se ha caracterizado por la promoción de un deber ser en comunidad (virtud cívica) que favorezca el bienestar de todos. La paz, el orden, la prosperidad o la justicia, entre otros, forman parte de esos valores cuya orientación, todavía hoy, entendemos dedicadas a la consecución del bien común.

No obstante, existen problemas fundamentales (no relacionados directamente con la dificultad para determinar el procedimiento más adecuado para fijar los intereses sociales): aun suponiendo la relativa homogeneidad de intereses de los miembros de una comunidad, nos encontramos con las dificultades ontológicas y epistemológicas, ya planteadas por Platón, de determinar la realidad del bien común y los obstáculos para conocerlo.

Los problemas para determinar un deber ser común de la sociedad, donde el conflicto político aparece como inagotable, es un obstáculo que evitar si no se quiere entorpecer, todavía más, la toma de decisiones colectivas. Ante los inconvenientes, el liberalismo insistió en que la realidad actual de los modernos estados-nación imposibilita no solo la reflexión sino también la ejecución de algo que podamos llamar bien común. Toda dilucidación sobre la naturaleza de un deber ser social genera criterios demasiado generales para servir de guía en la toma de decisiones. Las personas, señala el liberalismo, desarrollan su actividad, sobre todo, en círculos sociales que encarnan intereses particulares (como la familia, el barrio, la ciudad, etc.). En estas situaciones resulta difícil para los individuos reconocer con claridad cuáles son los intereses generales de la totalidad, siendo más evidente sus preocupaciones inmediatas. Este problema, conocido como la *antinomia de Rousseau*, subraya la desvinculación que existe entre el ámbito de la sociedad civil (donde los ciudadanos atienden a sus asuntos privados), y la voluntad general (donde atienden a sus asuntos comunes), que representa (o debería representar) el estado. Así, se cuestiona la posibilidad de definir con claridad un objetivo social común que procure bienestar a toda la población.

La forma en la que una sociedad determina qué es lo mejor para sí misma está lejos de encontrar una respuesta clara e incluso no está nada libre, como hemos visto, de que se cuestione su propia posibilidad como fin deseable.

Ahora bien, si hace un momento se afirmó que las sociedades despliegan en la educación su interés por hacer valer un modo deseable de entender el mundo, fomentando la reproducción de ciertos valores y conocimientos, y sin todavía resolver la cuestión acerca de cuál es el bien común que ha de perseguir la sociedad, *¿cómo hace la actual institución educativa para proyectarse como una organización de carácter universal al servicio de toda la sociedad?*

El actual pluralismo democrático de las democracias parlamentarias demuestra la falta de claridad que existe para determinar las aspiraciones de una sociedad. Una amplia variedad de partidos políticos reclama representar los intereses de diversos grupos sociales, intereses que en último término se contraponen (pues, de no ser así, la propia razón de ser del partido, como organización que aglutina intereses de un sector de la población, desaparece). La existencia de múltiples intereses potencialmente enfrentados que aspiran a ser representados en el parlamento supone que el principio mediante el cual se toman las decisiones políticas está condicionado por la negociación más que por el consenso (como sería deseable)

El problema viene dado en que las decisiones que determinan la política educativa están contaminadas por un proceso en el que los partidos políticos intentan imponer su voluntad (sus intereses de parte). Las decisiones que se toman mediante la negociación se guían por la maximización de los réditos que se pueden obtener en el intercambio. En tal contexto, *¿qué finalidad tiene la educación?*¹⁷

La capacidad que los partidos tienen para hacer valer sus preferencias mediante distintos tipos de recursos, su *poder*, determinará el alcance de su influencia en la toma de decisiones democráticas.

La existencia de un ineludible conflicto de intereses que solo encuentra solución momentánea (en tanto no surjan nuevos conflictos de intereses que amenacen la estabilidad), supone, por una parte, el reconocimiento de la sociedad civil como un espacio donde los sujetos buscan primordialmente la consecución de su interés particular; por otra parte, también supone la oposición abierta a una tradición político-filosófica que defiende la capacidad de los individuos para determinarse fines no instrumentales.

En tales condiciones políticas, *¿qué posibilidades hay de construir verdaderamente una educación al servicio de una sociedad que parece incapaz de determinarse fines colectivos?*¹⁸

¹⁷ Dentro del ecologismo se ha dado gran difusión al dilema conocido como *la tragedia de los comunes*. Garrett Hardin, en su artículo *The Tragedy of Commons*, pone a prueba la extendida idea liberal de que las decisiones racionales que promueven el interés personal constituyen, de hecho, las mejores decisiones para el conjunto de la sociedad. Garret logra demostrar que las decisiones que son tomadas bajo este criterio atentan a corto plazo contra el bien de la comunidad. Aunque su estudio refiere principalmente al problema de la sobrepoblación mundial, este paradigma del *laissez faire*, que guía la justificación liberal, forma la base de otras muchas resistencias liberales en otros campos como, por ejemplo, la política. Garrett llama también la atención sobre la necesidad de afrontar que muchos de los problemas de las sociedades actuales carecen de solución técnica (no hay razones para pensar que la ciencia podrá solucionarlos en un futuro próximo), sino que son más bien problemas que nos obligan a cuestionarnos valores humanos e ideas de moralidad predominantes (Hardin, 1968).

¹⁸ Cabe también preguntarse si finalmente la educación de los ciudadanos debe estar al servicio de algo que no sea la Verdad. Sobre esto se discutirá más adelante, principalmente respecto al papel de la universidad.

Vistas las dificultades que bloquean la deliberación democrática y la construcción parlamentaria del *bien común* o, si se prefiere, de una *razón pública*, cabe preguntarse cómo se acaban imponiendo de forma generalizada los intereses económicos en la toma de decisiones políticas. Una de las razones que ayudan a entender cómo finalmente España (pero también el resto de los estados del mundo) adopta los principios educativos que avanzan hacia la privatización de la educación y del conocimiento, yace en el papel que juegan importantes instituciones supranacionales en la constitución de los modelos educativos¹⁹. Como señala Fernández Liria:

Desde la década de 1970 (...) se viene preparando el terreno para esta mercantilización de los sistemas escolares. El informe *Aprender a ser. La educación del futuro*, dirigido por Edgar Fauré en el marco de la UNESCO y publicado en 1973, en plena crisis del petróleo, exponía ya las directrices sobre las que se habría de ir concretando el programa político para conseguirlo (Fernández Liria, García Fernández, & Galindo Ferrández, 2017, pág. 74)

Años antes (1967), la OCDE había fundado el Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI) y casi terminado el siglo, se publicarían dos documentos relevantes para situar la importancia que la educación como sector económico tiene para el capitalismo. Uno de ellos promovido por el Banco Mundial ("*Prioridades y estrategias para la educación*"), el otro, contenido en el Acuerdo General de Comercios y Servicios (AGCS), donde se examinan el papel político en materia educativa que logre estimular la expansión del sector privado.

En España, por ejemplo, la Ley General de Educación (1970), impulsada por la dictadura franquista, contó con el asesoramiento de la OCDE y la financiación del Banco Mundial. Desde entonces, las reformas educativas en España reproducen la retórica, común a las reformas mundiales en educación, que vincula el progreso tecnológico y económico con la implementación de programas educativos flexibles. No son casuales las similitudes con las exigencias que otros organismos internacionales hacen a la economía de las naciones, sobre todo en cuanto a flexibilización laboral e inversión en investigación y desarrollo. A lo largo de su historia el capitalismo se ha caracterizado por una extraordinaria capacidad para penetrar en los distintos ámbitos que conforman la sociedad, por lo que no debe sorprender que la economía liberal tenga un correlato político-institucional afín, cada vez más alejado de los intereses comunes.

Reformas internacionales

Pocos recuerdos quedan sobre aquella polémica suscitada por el *Proceso Bolonia*, la última gran reforma de la universidad europea. En aquellos años previos a su implantación definitiva (2010), la universidad vivió un verdadero huracán de movilizaciones estudiantiles que rechazaban la implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) apoyada, no obstante, desde sus inicios por los rectores de las universidades públicas y privadas del Estado

¹⁹Más evidente es la motivación material del capitalismo. Pues, como señala Fernández Liria, a nivel mundial la educación "representa un presupuesto anual de más de un billón de dólares, unos 50 millones de trabajadores en el sector y una clientela potencial de mil millones de alumnos y universitarios" (Fernández Liria, García Fernández, & Galindo Ferrández, 2017, pág. 71)

español²⁰. El origen del proyecto de creación de un marco educativo común de instrucción de estudiantes se remonta, según señala la narrativa pro-Bolonia, a la *Declaración de la Soborna* (1998), donde se plasma el objetivo de una educación universitaria europea uniforme que permitiera igualar aspectos como la estructura de los grados y postgrados, generar equivalencias entre diferentes planes de estudios mediante un sistema común de calificación (ECTS), etc., con la finalidad de mejorar la movilidad de estudiantes y profesores dentro de la Unión Europea.

Las intenciones, según sus promotores, fueron siempre desinteresadas y simplemente buscaban la “modernización” de la enseñanza para adecuarla a “las necesidades reales de la sociedad y a los retos del futuro”²¹.

Cuáles son las *necesidades reales* y los *retos* que en el futuro nos esperan es sino difícil de determinar, un ejercicio mental poco esperanzador para una sociedad como la española que en los últimos años ha visto como diferentes gobiernos han disminuido partidas presupuestarias en servicios públicos básicos e, incluso, modificado la Constitución para favorecer intereses de parte.

El concepto de modernización es recurrente en los documentos sobre educación. Sin embargo, este “fin de fines no ha sido objeto de verdadera discusión pública, sino de imposición”(Oyarzún, 2006). A pesar de la recurrencia, los aspectos a los que refiere la consigna “modernizar la educación” nunca es abordada de forma directa. Pueden pensarse, no obstante, ciertos aspectos a lo que la modernización puede referir, como, por ejemplo, mejoras en las infraestructuras de los centros de estudio, dotación de recursos tecnológicos y la conectividad entre instituciones, profundización de la equidad social, etc. Pero, como señala de manera lúcida Pablo Oyarzún, “el sentido de la modernización indica el primado de una cierta funcionalidad de la enseñanza: ésta se dirige a la formación de ciudadanos y a la capacitación para el desempeño laboral (inmediato o tras la formación superior)”. Quienes redactan las propuestas educativas conciben en gran medida la modernización de la enseñanza como la adaptación de la educación al contexto global de “rápida evolución y continuo cambio” en las actuales sociedades del capitalismo tardío. Por tanto, modernidad significa adaptabilidad, flexibilización; modernidad es la capacidad que tienen nuestras escuelas y universidades de dotar a los alumnos de conocimientos que les permitan ocupar rápidamente diferentes ámbitos de esta inestable sociedad.

Ciertamente, la percepción de que nuestras sociedades cambian de modo más acelerado que antes no está equivocada. En la Era de la tecnología y la información, la capacidad humana para modificar la técnica y para producir conocimiento ha sobrepasado a toda época conocida. Sin embargo, ¿es el cambio sinónimo de inestabilidad y, sobre todo, de falta de seguridad laboral, como quieren hacernos entender desde los documentos de órganos oficiales?

Junto con la noción de progreso, la modernización ha supuesto la consolidación y generalización de intereses perjudiciales para la mayoría de población en España y el mundo. El progresivo desarrollo en las comunicaciones, la tecnología y la técnica de los últimos años han dotado a la humanidad de la capacidad real para erradicar las deficiencias materiales e

²⁰ Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). [8/7/2002]
http://www.unizar.es/ees/uz/10_Posicion%20de%20la%20CRUE%20080602.pdf

²¹ En el mismo documento CRUE.

intelectuales de la población mundial. Sin embargo, esto no se ha conseguido y su ejecución se muestra, todavía hoy, como un horizonte utópico irrealizable.

Durante el curso académico 1999-2000, el estudiantado español inició una serie de movilizaciones masivas como respuesta al Proyecto de Ley Orgánica de Universidades. Esta modificación de la legislación universitaria, que se incluía dentro las modificaciones legales que suponía el marco de Convergencia Europea, justificaba su necesidad en el Informe Universidad 2000, conocido popularmente como *Informe Bricall*. La oposición de los estudiantes se fundaba, precisamente, en la idea de que la universidad debía modernizarse para adaptarse a los nuevos retos y desafíos que plantea la sociedad. Como señala Fernández Liria, los estudiantes:

Intentaron señalar que el verdadero peligro de lo que representaba la nueva ideología en torno a la educación aparentemente compartida por todos: una nueva concepción de la Universidad presente en los informes para la reforma (evidentemente, no solo el español Informe Universidad 2000 sino en todos los que se han elaborado en los últimos años como, por ejemplo, el Informe Dearing en Inglaterra o el Informe Attali en Francia); en las nuevas leyes para la universidad (en este caso la LOU); en los discursos de oposición; en los acuerdos de la OMC (especialmente en el Acuerdo general del Comercio de Servicios, GATS en sus siglas en inglés); en lo referente a la educación superior de los planes de ajuste estructural que impone el FMI, etc. (Fernández Liria & Alegre Zahonero, 2004)

La importancia que en las últimas décadas está adquiriendo la educación para la economía mundial, encuentra su base en que, en la lucha por la competitividad económica mundial, la producción y gestión de conocimiento está jugando un papel cada vez más relevante. Es más bien esto lo que debe entenderse bajo la consigna de “sociedades del conocimiento” y lo que mejor explica la simultaneidad con la que todas las universidades del mundo han emprendido o estén emprendiendo reformas bajo la misma bandera de la modernización.

Las presiones políticas a los gobiernos para emprender estas reformas se sostienen sobre la amenaza que supondría perder la ya inestable posición que ocupan los países dentro del mercado mundial y, con ello, las posibilidades de desarrollo.

El peligro para las naciones del mundo es real. Perder competitividad en un mundo globalizado supone graves consecuencias sobre todos los indicadores que vigilan cuidadosamente instituciones como la OMC, el FMI o el BM. No obstante, cabe preguntarse si efectivamente la universidad necesita de tales reformas para cumplir sus objetivos y, en tal caso, preguntarnos seriamente sobre cuáles son los objetivos de la universidad.

3.2. Aspectos filosóficos

El lugar de la educación en la sociedad

Constituye un escrito clásico sobre la educación las reflexiones que Kant hiciera en su conocido texto *El conflicto de las facultades* (1794). Se conoce que el breve ensayo constituye tanto la materialización del pensamiento kantiano respecto a la organización de la universidad y sus funciones, como una respuesta ante el movimiento conservador que se desató tras la muerte de Federico II de Prusia. Tras su deceso, se tomaron una serie de medidas represivas destinadas

a defender la ortodoxia de la iglesia, algunas de las cuales afectaron directamente a Kant, ya que se llegó a prohibir la publicación de *La religión en los límites de la propia Razón*²²

En el prefacio de *El conflicto de las facultades*, Kant

Transcribe algunos fragmentos de esta carta y de su propia respuesta, justificando su posición como profesor de filosofía y explicando que sus puntos de vista fueron destinados a un público erudito propio de la universidad (Casillas, 2002)

Elaborada como defensa de su posición personal, para los estudiosos constituye, además, la apertura de una nueva perspectiva de la universidad y sus funciones, pues el texto reúne importantes nociones que deben guiar el espíritu de la educación como espacio de libertad crítica.

Las actuales reformas de la universidad y la escuela en todo el mundo insisten en replantear el lugar que la educación debe ocupar en la sociedad si los países no quieren quedarse atrás en la competencia económica entre naciones, cada día más deudora de la producción y gestión del conocimiento y la innovación. Ello provoca nuevas formas de conflicto entre facultades por encontrar una posición dominante en la universidad, en la actualidad, bajo la forma de competitividad permanente para el desarrollo de las ciencias y profesiones que se imparten.

No tanto por el conflicto entre las facultades como por el desarrollo de algunas nociones morales es por lo que también vale la pena recuperar este texto para nuestra reflexión.

Salvando las diferencias políticas, las interrogantes que motivan la redacción de *El conflicto de las facultades*, pueden no ser tan diferentes de las razones de quienes hoy se plantean la pregunta sobre la razón de ser de la filosofía en la educación y de la educación en la sociedad. Para nosotros, el texto es también “una muestra del desarrollo histórico de la noción de autonomía, particularmente entendida como la constitución de un espacio de libertad para la crítica fundada en la razón” (Casillas, 2002).

La institución educativa, especialmente la universidad, funcionan como depositarias del conocimiento precisamente porque adquieren un compromiso con la verdad. Esto significa que los agentes implicados en la educación asumen (o idealmente deberían asumir) como materia prioritaria del debate académico lo que no es sino la propia naturaleza del saber: progresar hacia la verdad y la libertad. Como ya hiciera en parte la filosofía platónico-aristotélica, Kant vincula el conocimiento verdadero con un proyecto político-moral, de tal modo que “el poder de juzgar de una manera autónoma, es decir, libremente (de conformidad con los principios del pensamiento en general), uno lo nombra la *razón*” (Kant, 2002).

Un trato sin duda muy diferente al que actualmente recibe la educación de las administraciones públicas y privadas. La adquisición de un compromiso indisociable entre educación y verdad conlleva la negación de que los acuerdos en política educativa estén condicionados por intereses y significa, más bien, la disposición de orientar las decisiones independientemente de cualquier criterio que no sea la razón y la verdad. Cuestión que se conoce vulgarmente bajo el apelativo de “interés teórico”, un tipo de interés cuya motivación es dada, contradictoriamente, por el conocimiento desinteresado.

²²Kant se las ingeniaría para eludir esta prohibición y el texto aparecería publicado en 1793. Esto le costaría la reprimenda escrita del mismo Rey.

Por ello, parte importante de la comunidad educativa se escandaliza cuando en las declaraciones sobre política educativa se insiste en la reforma de la educación porque el mercado laboral cambia, y con él las posibilidades de los jóvenes estudiantes de emplearse en un futuro. El *proyecto* educativo de un estado no puede nunca depender de si el mercado laboral está dispuesto o no a emplear a sus graduados porque su principal misión no es generar trabajadores para las empresas (cuyos intereses económicos las obligan a ejecutar diferentes estrategias para asegurar sus intereses económicos a corto y medio plazo) sino orientar a la ciudadanía hacia la emancipación, como ya estableciera la Ilustración.

Aunque como bien llamara la atención Carlos Fernández Liria y Luis Alegre Zahonero, todo esto es:

“En teoría”; la Universidad será, luego, fácticamente lo que sea (...) pero, cuando se trata de legislar, no puede comenzarse por obviar lo que debe ser la cosa sobre lo que se legisla. (Fernández Liria & Alegre Zahonero, 2004, pág. 230)

Además, la educación debe ser capaz de mostrarse como un espacio distinto de la sociedad para poder ejercer adecuadamente su misión. Mientras los representantes gubernamentales insisten en poner la educación *al servicio de la sociedad*, la sociedad y la comunidad educativa deberían cuestionarse si esto podría suponer algún tipo de peligro para la libre reflexión. La razón, por su propia naturaleza, no responde ante nada más que la verdad.

Por una parte, por lo que sabemos, muchas de las decisiones políticas que se hacen pasar por exigencias sociales son realmente imposiciones sin consenso parlamentario. El caso de la educación es claro, las contrarreformas aplicadas son valoradas a partir de documentos elaborados por organizaciones internacionales que aglutinan intereses económicos. Por otra, en el caso de que la sociedad fuera capaz de expresar con claridad opinión al respecto (suponiendo estado general sea unánime, lo que es mucho suponer), nada asegura que sea una correcta opinión. La casi unanimidad de la condena a socrática fue más bien la garantía de una injusticia.

A pesar de su historia de desigualdad, la universidad ha logrado consolidar un imperativo fundamental. Solo existe una forma legítima de hablar dentro de ella y es mediante la razón. Las personas hacen la historia, pero las personas sin la razón, dejadas a su arbitrio no son nada. Para las personas y la razón puedan consolidar su emancipación la ciudadanía ha de asegurar un espacio lo más puro posible, libre de presiones y extorsiones de todo tipo, donde la razón pueda desenvolverse libremente. En palabras de Kant:

Absolutamente hace falta, para la república de sabios, que exista entonces en la Universidad una facultad que, independientemente de las órdenes del gobierno para todo aquello que son sus asignaturas, tenga la libertad de no dar órdenes, pero por tanto, de juzgarlas todas; una facultad que tenga por ocupación el interés científico, es decir, la verdad, donde la razón debe tener el derecho de hablar públicamente: pues sin una facultad así, la verdad (incluso en detrimento del propio gobierno) no podría manifestarse, ya que la razón es libre por naturaleza y no admite ninguna orden para tener alguna cosa por verdadera (ningún *credo*, sino solamente un libre *credo*), (Kant, 2002).

Inmerso en el debate sobre la nueva organización del saber que estaba teniendo lugar en la época, Kant vincula este deber a la facultad de filosofía. Si la universidad en su

conjunto está al servicio de la verdad, la facultad de filosofía, en particular, garantiza que se cumpla este objetivo pues únicamente es sumisa a la legislación de la razón.

Para Fernández Liria, este es el único servicio y quizá el más importante que la sociedad pueda exigir a la institución educativa: que siga estando al servicio de la verdad. Y para ello habrá que garantizar su autonomía económica y blindarla legislativamente para que esta idea se materialice. La academia constituye un espacio de reflexión meditada, complejo, que no puede (y no debe) rendirse a “las exigencias cambiantes del mercado laboral”. Además, insiste Liria:

Toda la reforma educativa que se nos está imponiendo y cuyos devastadores efectos ya hemos comenzado a experimentar, camina exactamente en sentido inverso al señalado. Desde hace ya algunos años, y cada vez con mayor intensidad, la adaptación de la Universidad a los nuevos “retos” y “desafíos” que se le presentan se ha convertido en una verdadera obsesión. En Junio de 1999, los Ministros Europeos de Educación se reunieron en Bolonia para felicitarse por estar consiguiendo “que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico”¹⁰ y para comprometerse a seguir trabajando en esa dirección: aceptar los retos que proponga nuestra nueva y cambiante sociedad, la sociedad del conocimiento. Evidentemente, la denominada “sociedad del conocimiento” no tiene nada que ver con una sociedad de ciudadanos sabios. De hecho, la presencia de esta expresión, por algún motivo, hace desaparecer por completo del discurso relacionado con la educación términos del tipo “Verdad” o “Justicia”. Por el contrario, la “sociedad del conocimiento” tiene que ver con la constatación de que el aumento de la productividad y la competitividad pasa, cada vez más, por la *innovación*, que queda definida no como la producción de conocimientos nuevos, sino como *su difusión económicamente rentable* (Fernández Liria & Alegre Zahonero, 2004, pág. 235).

Una prioridad de los movimientos sociales que se oponen a las contrarreformas educativas debe ser plantear con éxito la pregunta sobre en qué medida contribuye la administración pública a consolidar la verdad y la libertad en la educación. Una buena financiación educativa es importante, pero será ineficaz a medio y largo plazo si no se consigue fijar el camino que debe seguir la educación. La organización de la educación no ha sido un proceso guiado por el azar sino que el estado ha procedido según algún principio, se haya hecho o no verdaderamente explícito a la población. Con Kant, señalamos la necesidad de que este principio no sea la utilidad, sino un principio acorde con la propia naturaleza del saber: el progreso hacia la verdad y la libertad.

El lugar de la filosofía en la sociedad

Desde que se constituyera definitivamente como una forma original de reflexión, el pensamiento filosófico ha conseguido mantener siempre un lugar propio dentro del saber humano. Este lugar reservado en la historia del pensamiento para la filosofía resulta sin duda curioso para quien está al tanto de la reconocida incapacidad que la filosofía tiene para definir su ámbito específico de acción. Mientras que la intuición parece reclamara los individuos la preservación de las técnicas, métodos o procedimientos más útiles y necesarios para su conservación, nos encontramos con que se ha custodiado un conjunto de reflexiones y saberes, la filosofía, que reconocen su propia incapacidad para expresar su utilidad práctica.

Existen numerosos esfuerzos en la literatura filosófica para responder a la pregunta “¿qué es filosofía?”. Esta interrogante reaparece hoy con más fuerza debido a las últimas polémicas educativas que cuestionan la pertinencia de su presencia en las aulas en comparación con otros saberes y técnicas, al parecer, más provechosos para el interés de las naciones. La facilidad administrativa con que se reubicó el lugar de la filosofía en el currículo escolar hace patente la fragilidad sobre la que se cierne frente unas administraciones políticas que insisten en la necesidad, cada día con menos tapujos, de generar conocimientos útiles para el mercado.

En este contexto: ¿sigue siendo conveniente para la filosofía que su campo de acción no esté claramente determinado?

Ante la incertidumbre actual desde la filosofía se ensayaron algunas respuestas generales que, o bien insisten en que la inutilidad de la filosofía respecto a otros saberes y técnicas es, precisamente, su mayor virtud; o bien apuntan a que sin el pensamiento crítico y racional que la filosofía *finalmente produce* no cabría la posibilidad de pensar la sociedad tal y como la conocemos ahora: democráticamente. Pero ni la soberbia gremial, ni la pretendida finalidad política de apuntalar la democracia parecen tener valor persuasivo ante quienes ven la filosofía (y las humanidades) como un lastre que encarece el mantenimiento de la enseñanza pública.

Para quienes proyectan su acción política desde un paradigma utilitarista, asignaturas como la filosofía, el latín o la literatura, constituyen saberes inútiles, poco productivos y, por tanto, prescindibles.

Un comienzo apropiado para la difícil tarea que supone cuestionar algunos de los paradigmas más estables de la estructura social puede ser “forzar una reflexión sobre la noción de utilidad” (Gómez Ramos, 2015), mediante un sencillo experimento mental: ¿qué pasaría si se eliminase de la faz de la tierra todo aquello que sea *inútil*? Se descubriría que no son pocas las prácticas que son tan inservibles e inútiles como se predica de la filosofía. Probablemente se averiguaría que las preferencias por las que se decide lo que es realmente útil y lo que no lo es no están acompañadas de justificadas razones que lo avalen, sino de juicios parciales que no responden a criterio de justicia alguno y, en muchas ocasiones, a ningún criterio técnico que lo respalde (como muchas veces se quiere hacer creer a la ciudadanía desde algunas direcciones políticas)²³.

Aunque la filosofía sea consciente de las limitaciones que supone no saber establecer con claridad sus límites (siendo este reconocimiento el frente donde mejor pueden encontrar justificación los ataques a su productividad y rendimiento), no parece mostrarse con claridad que la filosofía no *sirva* para nada a pesar de no ser *útil*. No son fáciles las explicaciones para este fenómeno pero:

El hecho es que, históricamente, y hasta hoy, las sociedades más florecientes, también las más exitosas económica y políticamente, siempre han producido, o se han visto acompañadas, de algún tipo de institución y de práctica institucionalizada de pensamiento, de las Humanidades: en todo caso, de actividades espirituales sin efecto inmediato (Gómez Ramos, 2015, pág. 149).

²³J. L. Moreno sostiene, siguiendo a Gustavo Bueno, que “preguntar, en absoluto: ‘¿la Filosofía es o no es práctica?’ carece de sentido absoluto. La respuesta depende de las referencias escogidas, y lo que complica la cuestión y deja de hacerla trivial o meramente empírica, es que la determinación de esas referencias es ya una tarea filosófica” (Moreno Pestaña, 2011, pág. 245)

Sin embargo, el justo reconocimiento histórico de las humanidades esquivo la explicación sobre “por qué (...) habría que obligar a todos los alumnos de bachillerato (...) a pasar por dos cursos, al menos, de filosofía; ni tampoco por qué haya de concedérsele a la Filosofía una Facultad propia en las universidades públicas” (Gómez Ramos, 2015, pág. 149)²⁴. La revalorización de la filosofía coincide solo tangencialmente con la justificación de por qué la sociedad necesita sus estudios.

Un discurso conveniente para la defensa de la presencia de la filosofía en el currículo escolar puede ser el acierto que supone que,

Al menos una vez en la vida, durante su periodo de formación, todos los seres humanos deben tener contacto con la filosofía, igual que lo tienen con la educación física –aunque no les guste el deporte ni lo vayan a practicar luego nunca—o lo tienen con las artes plásticas—aunque sean unos negados para el dibujo, o les de dolor de cabeza al entrar al museo— (Gómez Ramos, 2015, pág. 150).

El acierto radica en una defensa de la filosofía escolar como elemento fundamental de la cultura humana que todo ciudadano debe conocer, pues

A parte de adquirir los imprescindibles conocimientos instrumentales –pues así es como nuestros gobernantes entienden las matemáticas, la lengua y el inglés, en especial—, todos los ciudadanos, y desde luego, todos los titulados superiores y profesionales, deben saber algo de Platón y algo de las concepciones posibles, antiguas y modernas, de la moral, igual que deben saber algo de Velázquez y Picasso, o algo de Geografía, algo de Ciencias Naturales o incluso algo de cómo correr, saltar y jugar a la pelota (Gómez Ramos, 2015).

En este sentido, la filosofía se agrupa con otros conocimientos que es deseable que los ciudadanos compartan, denominado habitualmente como *cultura general*.

Puede que esta sea la razón por la que los estados mantengan la filosofía dentro del currículum escolar y la razón que motive a muchos profesores de filosofía a impartir sus clases y diseñar los criterios con los que evalúan a sus alumnos (Gómez Ramos, 2015), pero difícilmente puede llamarse a este simulacro cultural *filosofar*. A pesar de los esfuerzos individuales que puedan surgir dentro del profesorado, el currículo escolar de filosofía se encuentra orientado para el acceso a la universidad, condicionando a los docentes a cumplir un exigente temario y a transmitir unos “conocimientos cuya adquisición no requiere filosofar ni apenas pensar” (Gómez Ramos, 2015)²⁵.

²⁴ Dificultando todavía más la argumentación en defensa de la filosofía, Gómez Ramos subraya que, además, habría que poder explicar por qué todo ser humano habría de estar dotado para las preguntas filosóficas (o tener sensibilidad para ellas) ¿Podría no ser necesario? (del mismo modo que no es necesario estar dotado de habilidades musicales, artísticas o deportivas). Y reitera: “de hecho, los propios filósofos han cultivado a menudo cierto elitismo que les distingue y separa del conjunto de sus conciudadanos” (Gómez Ramos, 2015).

²⁵ Como se conoce, la pasada reforma educativa alteró la obligatoriedad de la Filosofía en el último curso de Bachillerato. Esta medida debilitó sin duda a la filosofía pues hasta entonces tenía un peso académico similar al de la Historia. Para nosotros, además, esto indica la fragilidad de una defensa de la presencia de la Filosofía en las aulas como parte de la cultura general (¿por qué la filosofía y no otra asignatura? ¿cuál es el canon?) Tal posición no evitó que fuera degradada, y posiblemente no evitaría que fuera sustituida por otros conocimientos igualmente generales.

Como parte de la cultura general, la filosofía quizás pueda asegurar su presencia dentro del currículo escolar. Dada su actual fragilidad esta oportunidad debe asumirse como un acuerdo de mínimos, pero no como el lugar definitivo que haya de reservarse a la filosofía. A pesar de que en la actualidad funcione como una asignatura más dentro de los estudios secundarios, ella no puede considerarse una disciplina más dentro del pensamiento humano.

La más aceptada dentro de las ideas sobre el papel de la filosofía es su *naturaleza crítica*. Cualidad que la destina “a pensar todo cuanto hay”, y la fuerza a vivir “en la perpetua fragilidad de saber si los problemas que se plantean son o no cognoscibles” (Moreno Pestaña, 2011, pág. 248). La filosofía, y quienes filosofan, consiguen suspender el momento natural de la vida (Nietzsche) y traer al pensamiento las preguntas que surgen en lo cotidiano, dando sentido y justificación a otras prácticas de la sociedad; dando voz a lo que una comunidad alberga sin saberlo. Francis M. Cornford señala esta naturaleza crítica cuando afirma:

En todas las épocas la interpretación común del mundo de las cosas está controlada por algún esquema de presupuestos insospechados y que nadie pone en duda; y la mente de cada individuo, por más que pueda pensar que tiene poco en común con sus contemporáneos, no es un compartimiento insularizado, sino más bien un estanque que está dentro de un medio continuo —ese ambiente que baña su lugar y su tiempo—. Tal elemento siempre es, por supuesto, difícilísimo de detectar y analizar, precisamente porque es un factor constante que subyace a todos los caracteres diferenciales de muchas cabezas (Cornford, 1974, pág. 6).

Frente a la imposibilidad de la razón para eludir las preguntas que se plantea, la capacidad para mostrar que algo es distinto a como se ofrece inmediatamente es, para muchos, la especificidad de la filosofía como saber. Pero a diferencia de otras formas de conocimiento que a lo largo de la historia fueron delimitando su campo de acción (como las ciencias), la filosofía no ha conseguido definir el elenco preciso de contenidos sobre los que trata.

Sin haber conseguido establecer una esfera independiente donde la filosofía pueda extenderse segura del camino que recorre, ¿cómo logra suspender el acontecer del mundo para mostrarlo de modo distinto a como se aparece? Si lo esencial es invisible a los ojos, como arguye el zorro al Principito, ¿cómo puede la filosofía revelar lo esencial?

La conceptualización, la capacidad para nombrar lo real, para concentrar en un momento la innumerable cantidad de fenómenos que constituyen el devenir es una labor nada desdeñable que marca a la filosofía desde sus orígenes. Tal y como menciona Gómez Ramos:

El filósofo se ha definido como un ingeniero de los conceptos. Como tal, puede explicarle muy bien a sus conciudadanos las conexiones históricas y estructurales de los conceptos que se usan (...) Sólo con aclararles las conexiones de los conceptos en circulación —y los problemas inherentes a ellos—, como libertad, igualdad, justicia, naturaleza, humanidad... ya tiene bastante que decirles (Gómez Ramos, 2015, pág. 155).

Aunque como misionera de la conceptualización la filosofía no logre solventar muchos de los inconvenientes que se plantean a su utilidad, sí que consigue revalorizar su existencia al reclamar para sí el examen de todo concepto o idea que sostiene finalmente todo pensar y actuar humano. A pesar las mencionadas debilidades, este es el lugar que históricamente ha reclamado la filosofía en la comunidad. No hay que olvidar que mientras se

juzgaba la inocencia o culpabilidad del viejo Sócrates, este “se atrevió a reclamar una pensión especial como alternativa a su condena a muerte” (Gómez Ramos, 2015), dada la labor pedagógica que ejercía en beneficio de la *polis*.

La Filosofía actúa como el mejor amigo de la humanidad; la juzga como se juzga a sí misma: implacable. Ni por placer, ni por interés; ni por fama, riqueza u honores, sino por amor a la verdad y por ver cómo nuestra alma se hace lo mejor posible.

4. Algunas respuestas

4.1. Althusser: la educación como aparato ideológico del estado

Una de las principales dificultades dentro de los estudios críticos de la educación, influidos por el desarrollo de distintas corrientes marxistas a lo largo del siglo XX, consiste en detallar cómo se logran reproducir las relaciones de producción capitalistas en ámbitos aparentemente ajenos a la producción de mercancías detallando, principalmente, de qué manera la infraestructura económica condiciona la superestructura ideológica. La dependencia o autonomía que se revele de tal estudio tiene importantes consecuencias prácticas para los movimientos de emancipación (sociales, educativos, etc.), pues restringe o amplía el abanico de estrategias políticas que estos pueden seguir.

En ese esfuerzo, y como ya hiciera Antonio Gramsci años antes, Louis Althusser analiza la importancia de la dominación ideológica para comprender la reproducción de las condiciones de producción. Sin embargo, a diferencia del pensador marxista italiano, Althusser se centrará principalmente en el papel que el estado juega en la reproducción de las relaciones de dominación (Bonald, 1998).

En la teoría marxista, el capitalismo, para su reproducción, necesita no solo asegurar su control sobre la fuerza de trabajo sino, además, mantener a los individuos dominados ideológicamente (alienación). Determinadas en última instancia por la infraestructura económica, las instituciones ideológicas se muestran como aparatos aparentemente independientes de ella pero contribuyen, finalmente, a asegurar la reproducción del modelo económico.

A la luz de esta cosmovisión, el sistema público de enseñanza, como parte de la superestructura, corre el riesgo de ser una institución que expresa distintos tipos de conciencia que se pliegan a las relaciones de producción dominantes²⁶, contraviniendo la idea ilustrada de la escuela como espacio para la emancipación.

En su propuesta teórica, Althusser distingue dos formas en las que el estado ejerce su poder: los *aparatos represivos* y los *aparatos ideológicos*²⁷. “Ambos aparatos ejercen su dominación por medio de la represión y la ideología distinguiéndose en la preponderancia de uno u otro tipo de dominación” (violencia o ideología), (Bonald, 1998, pág. 99). Pero a pesar de que los mecanismos de dominación sean los mismos en uno y otro aparato, Althusser señala otra distinción relevante. Los *aparatos ideológicos* son, además:

Relativamente autónomos y susceptible de ofrecer un campo objetivo a contradicciones que expresen, bajo formas limitadas o extremas, los efectos de los choques entre la lucha de clases capitalista y la lucha de clases proletaria, así como sus formas subordinadas (Althusser, 1985, pág. 303).

²⁶Ideología debe ser entendida aquí bajo su significación más primordial, es decir, como falsa conciencia. Aunque es la lectura habitual del término, el marxismo ha sido consciente de la insuficiencia de esta definición, que ha sido estudiada en detalle. Por ejemplo, véase, (Zizek, 2003) y (Eagleton, 2005).

²⁷De los primeros podríamos destacar el gobierno, la administración, la policía o el ejército; de los segundos, la escuela, la familia o la religión.

Disponiendo de una autonomía relativa respecto al poder centralizado del estado, los *aparatos ideológicos* requieren un nexo de unión que garantice la ideología de la clase dominante. No obstante, es un nexo más frágil que el existente en los *aparatos de represión*, por lo que cabe una autonomía y, respectivamente, una mayor posibilidad para la lucha de clases.

Como aparato ideológico del estado, la principal función de la escuela es:

Contribuir a garantizar las condiciones de producción, mediante la producción de las posiciones ideológicas de los individuos. Pero, además, contribuye a la reproducción de las fuerzas productivas mediante la transmisión de habilidades y saberes que reproducen la división social del trabajo. El sistema educativo, en consecuencia, tiene una función dual: producir posiciones laborales (mediante la instrucción técnica) y producir la interiorización de las relaciones de producción (mediante la inculcación de la subordinación y de las reglas de comportamiento. (Bonal, 1998, pág. 99).

Como bien ha señalado Fernández Liria, entre todos los *aparatos ideológicos* que menciona Althusser la escuela ocupa un lugar central (Fernández Liria, 2016). No por nada, insiste Liria, es el ejemplo más recurrente de su artículo.

La reproducción de la fuerza de trabajo exige, no solo una reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante (...) En otras palabras, la escuela (pero también otras instituciones del estado, como la iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseñan siempre ciertas “habilidades”, pero mediante formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante* (Althusser, 1977, pág. 125).

Para Althusser, el capitalismo contemporáneo ha convertido la escuela en una institución fundamental para su reproducción, cumpliendo el papel que la iglesia representó en la Edad Media²⁸.

Como previsiblemente se ha deducido, su diagnóstico es poco esperanzador para el cambio educativo²⁹, pues supedita la transformación del aparato escolar a cambios sustanciales en la infraestructura económica, invalidando, de paso, cualquier posibilidad de cambio individual o colectivo. La autonomía relativa con la que contaban los aparatos ideológicos sirve “únicamente como mecanismo necesario para que la reproducción ideológica sea eficaz” (Bonal, 1998)

Aunque su interpretación de la escuela como aparato ideológico del estado marca un punto de partida para las teorías marxistas sobre la educación (Bonal, 1998), hay evidentes problemas teóricos y prácticos en la propuesta de Althusser. Uno ha sido ya parcialmente

²⁸“Creemos, pues, que tenemos muchas razones para pensar que (...) lo que la burguesía ha erigido en su aparato ideológico de estado número uno, es decir, dominante, es el aparato escolar, el cual ha sustituido, de hecho, en sus funciones al antiguo aparato ideológico de estado dominante, a saber: la iglesia. Incluso puede añadirse: el par escuela-familia ha sustituido al par iglesia-familia” (Althusser, 1977, pág. 95)

²⁹Althusser se ve incluso en la obligación de pedir disculpas ante la desalentadora radiografía que hace de las posibilidades de cambio en la educación: “Pido perdón a los maestros que, en condiciones desfavorables, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas en las que se hallan envueltos, ciertas armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que enseñan. Pertenecen a la raza de los héroes. Pero son escasos...” (Althusser, 1985, pág. 308)

señalado: la reducción de cualquier cambio educativo a un cambio estructural compromete al marxismo en un frente que la crítica siempre ha insistido en señalar, su tendencia al determinismo. Igualmente, la historia política de la educación nos enseña que hay un amplio margen de mejora respecto a unos y otros países del mundo que, a pesar de reproducir el mismo modelo económico, muestran significativas diferencias (por ejemplo, entre EEUU y los países nórdicos).

4.2. Estado, Ilustración y Capitalismo

Al retomar la problemática marxista sobre la relación que la base económica mantiene con la superestructura, Althusser consigue reconducir el debate político y educativo a uno de los tópicos que se ha insistido en señalar en este trabajo: no aceptar como dato permanente la sociedad capitalista contemporánea. Ello supone, entre otras cuestiones, posicionar en el centro del debate la actitud liberal acrítica que ve en la educación la posibilidad de recomponer la fragmentada vida moral de los individuos de la sociedad capitalista, sin atender que hay un problema más elemental. El cambio, la transformación, pasa por la recomposición de la unidad³⁰, por la subversión de los órdenes jerárquicos de dominio, elementos fundamentales de toda organicidad social.

A poco más de medio siglo de distancia del artículo, una parte nada insignificante de teóricos de la sociología y la educación trabajaron a partir de las tesis que Althusser expuso. Muchos de ellos, ante el eventual fracaso de socialismo, reafirmaron el diagnóstico pesimista y subrayaron la potencialidad de la educación para convertirse en un aparato de represión ideológica³¹. Dependiente económica y administrativamente de otras instituciones gubernamentales, con un poder de ejecución política mucho más amplio y mucho más efectivo, la escuela y la universidad parecen ser órganos más vulnerables a las presiones externas

Fernández Liria atribuye el éxito de este artículo no solo a su polémica propuesta, sino también a que se inscribe en la órbita de otro filósofo de gran popularidad dentro los estudios sobre el poder y la represión, Michel Foucault (cuyas aportaciones son especialmente valoradas dentro de las teorías anti-estatalistas). Tal conexión habría enturbiado, según sostiene el filósofo español, la posibilidad de consolidar un pensamiento republicano anticapitalista, para él, de importancia fundamental para valorar adecuadamente la influencia de las instituciones republicanas del estado moderno, el sistema capitalista y la educación (Fernández Liria, 2016).

No es fácil, en efecto, emprender esta tarea si se comienza diciendo, por ejemplo, que “la distinción entre lo público y lo privado es una distinción inherente al derecho burgués y válida en los dominios (subordinados) en los que el derecho burgués ejerce sus “poderes” (Fernández Liria, 2016, pág. 133).

La noción de *aparato ideológico* que introduce Althusser en la filosofía contemporánea no tiene en cuenta que la arquitectura del Estado Moderno fue constituida, en esencia, para oponerse al control arbitrario (incluido el control ideológico). En su opinión, la

³⁰El restablecimiento de la unidad entre la forma y el contenido, entre la teoría y la práctica política, entre lo abstracto y lo concreto, o entre la sociedad política y la sociedad civil, etc., forma parte central de toda la obra marxiana. La exposición de esta idea, que por su extensión no tiene aquí cabida, es desarrollada con mayor detalle en (Díez Arauz, 2017)

³¹Esta idea se popularizó hasta tal punto que en 1982 la conocida banda Pink Floyd estrenó el videoclip “*Another brick on the wall*”, cuya producción constituye la pieza musical y audiovisual que mejor expone el impacto de esta representación del sistema educativo en la cultura de masas.

sociedad moderna se constituyó sobre el relato de una revolución en la que “los filósofos habrían resultado vencedores” (Fernández Liria, 2016), en el sentido de que sus aspiraciones políticas de edificar la realidad conforme a principios que la razón se impone a sí misma se materializaron en una sociedad en “estado de derecho”. Esta victoria es la victoria de la Ilustración y la Revolución Francesa: el proyecto de hacer a la sociedad encajar con las exigencias del Derecho y de la Razón (Fernández Liria, 2016), de averiguar cuáles son las condiciones en las que las personas producen razón, de generar las instituciones que aseguren a sus ciudadanos el mejor proceso de deliberación.

A pesar de que algunas lecturas como la marxista hagan de la Revolución Francesa y de la Ilustración dos periodos históricos dirigidos por la burguesía y sus intereses de clase, Fernández Liria reitera su descontento con la reducción de un proyecto político que configura, todavía hoy, nuestra manera de entender la ciudadanía. Una extensa cita de Ana Martínez Arancón ejemplifica la posición de Liria. Vale la pena reproducir la extensa cita por su claridad y sencillez:

Hay cosas que nos parecen tan necesarias como el aire, tan naturales como la aurora. Olvidamos así que tuvieron un principio, que millones de hombres nacieron y murieron sin conocerlas, y que otros hombres, con su deseo y con su sangre, las adquirieron para nosotros. Esto sucede con las conquistas de la Revolución francesa, cuyo bicentenario celebramos. Y sin embargo, son tantas y tan valiosas. Enumeraré al azar algunas de ellas: La libertad civil, la democracia, el sufragio universal. La libertad de pensamiento, la de prensa, la de religión. El derecho de los ciudadanos a intervenir en los asuntos públicos, a elegir a sus representantes y a ser elegidos; a ocupar cualquier puesto en la administración del Estado; a pedir cuentas de su actuación al gobierno. La separación entre la Iglesia y el Estado y la constitución civil del clero; la distinción entre los bienes privados de los gobernantes y el patrimonio nacional; la desvinculación entre la soberanía y quienes la ejercen; la independencia de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. La igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, tanto para apelar a su protección como para someterse a su castigo. La igualdad a la hora de pagar los impuestos, o de cumplir con la obligación de servir a la patria y de defenderla de sus enemigos. El libre acceso a cualquier cargo, según las capacidades, y no según el nacimiento. El derecho a vivir en el lugar que se elija, a ganarse la vida con el trabajo que se desee, a no ser detenido salvo en el caso de cometer un delito tipificado por la ley, a tener un juicio justo y recibir durante la detención un trato humanitario. El derecho de todos los ciudadanos a la asistencia pública, en lugar de depender de la caridad privada. El derecho que tiene cada uno a que el Estado garantice su seguridad personal y la de sus bienes. El cuidado, por parte del Estado, de los pobres, enfermos y ancianos desvalidos. La equiparación de los derechos de los hijos ilegítimos. El derecho a una educación pública gratuita, al menos en los niveles elementales. El derecho a disfrutar del tesoro artístico y monumental de la nación, mediante la creación de bibliotecas y museos nacionales abiertos al público. El matrimonio civil. El divorcio. La conquista, por parte de los ciudadanos, del papel de sujeto de la historia; la definición de la nación como el conjunto de sus ciudadanos; el reconocimiento de la soberanía popular; la concepción de los cargos y empleos como servicio público y no como prebenda personal; el cumplimiento de la voluntad popular, encaminada a alcanzar el bien común y la felicidad de todos, como objetivo reconocido del Estado. El deseo expreso de que todos los pueblos vivan en paz y

armonía, dentro de la libertad y el respeto mutuo, y la conciencia de que, allí donde se viola la libertad y la justicia en la persona de un solo hombre, se lesiona el derecho de la humanidad entera, y cada cual ha de sentirse personalmente vulnerado apelar a su protección como para someterse a su castigo. La igualdad a la hora de pagar los impuestos, o de cumplir con la obligación de servir a la patria y de defenderla de sus enemigos. El libre acceso a cualquier cargo, según las capacidades, y no según el nacimiento. El derecho a vivir en el lugar que se elija, a ganarse la vida con el trabajo que se desee, a no ser detenido salvo en el caso de cometer un delito tipificado por la ley, a tener un juicio justo y recibir durante la detención un trato humanitario. El derecho de todos los ciudadanos a la asistencia pública, en lugar de depender de la caridad privada. El derecho que tiene cada uno a que el Estado garantice su seguridad personal y la de sus bienes. El cuidado, por parte del Estado, de los pobres, enfermos y ancianos desvalidos. La equiparación de los derechos de los hijos ilegítimos. El derecho a una educación pública gratuita, al menos en los niveles elementales. El derecho a disfrutar del tesoro artístico y monumental de la nación, mediante la creación de bibliotecas y museos nacionales abiertos al público. El matrimonio civil. El divorcio. La conquista, por parte de los ciudadanos, del papel de sujeto de la historia; la definición de la nación como el conjunto de sus ciudadanos; el reconocimiento de la soberanía popular; la concepción de los cargos y empleos como servicio público y no como prebenda personal; el cumplimiento de la voluntad popular, encaminada a alcanzar el bien común y la felicidad de todos, como objetivo reconocido del Estado. El deseo expreso de que todos los pueblos vivan en paz y armonía, dentro de la libertad y el respeto mutuo, y la conciencia de que, allí donde se viola la libertad y la justicia en la persona de un solo hombre, se lesiona el derecho de la humanidad entera, y cada cual ha de sentirse personalmente vulnerado ante el despotismo, los intelectuales ilustrados se esforzaron por averiguar cuáles eran las condiciones más idóneas...(Martínez Arancón, 1989, pág. 13)

Parece justificada la relevancia que Fernández Liria le da al proceso revolucionario francés y a la Ilustración, pero ¿qué queda de las acusaciones marxistas de la ausencia real de universalización de los derechos “burgueses” a todas las capas de la sociedad? ¿Cabe considerar las libertades burguesas más que una abstracción formal o pueden pensarse como libertades que por su origen y naturaleza responden también, históricamente, a los intereses reales del pueblo?³²

El marxismo habría cometido el error de atribuir a la burguesía “todo el patrimonio conceptual de la Ilustración, convirtiendo el Derecho en una superestructura del dominio burgués, cuando, en realidad, este dominio burgués era, más bien, su verdugo histórico” (Fernández Liria, 2016). El errado diagnóstico marxista, del que Althusser forma parte, deslegitimó las instituciones modernas, dejándolas a la suerte del histórico enemigo de clase, fomentando el “antiestatalismo de izquierdas”.

En vez de distinguir con precisión dónde acaba la Ilustración y dónde empezaba el capitalismo, el marxismo habría dejado a la ciudadanía huérfana de las instituciones y valores consolidados con el estado moderno.

³²Esta pregunta constituye la tesis que guía el escrito polémico *Sobre la cuestión judía* de K. Marx.

La noción de *aparatos ideológicos* del estado resulta igualmente confusa como categoría porque no señala al tipo de estado al que refiere

Pensemos, por ejemplo, en la escuela española durante el franquismo. Las clases comenzaban con el himno nacional y los alumnos de pie, firmes, saludando a la bandera. Los libros de texto, los profesores, las misas, el fútbol en los recreos, las tablas de gimnasia, la censura, el crucifijo y la foto de Franco en la pared, todo estaba montado como una inmensa maquinaria para el control ideológico y la sumisión. El par escuela-familia, mencionado por Althusser, era en efecto, un engranaje fundamental de este inmenso “aparato” gubernamental. En la medida en la que se lo podían permitir, los padres elegían, incluso, la secta ideológica que iba a ocuparse del control de sus hijos. La autoridad patriarcal se continuaba así en el orden disciplinario e ideológico de la escuela (Fernández Liria, 2016, pág. 139).

Sin embargo, allí donde existe un orden republicano, donde hay división de poderes, parece un sinsentido, insiste Liria, extrapolar el diagnóstico sin considerar el armazón institucional que configura la escuela pública moderna.

Incluso en “condiciones tan precarias como las actuales, incluso funcionando de manera muy defectuosa (...) lo público-estatal es, en realidad, el único antídoto que se ha inventado por ahora contra el control ideológico” (Fernández Liria, 2016, pág. 139).

Las acusaciones de control ideológico estatal tienen como presupuesto la ausencia de la división de poderes y, generalmente, solo se refieren a la posibilidad de que un gobierno pueda influir y/o condicionar algunos aspectos de la educación, cuestión, esta última, que sin ser ingenua no resulta para nada fácil de estimar. Algunos gobiernos pueden presionar a las administraciones educativas recortando presupuesto o modificando leyes educativas, y ello sin duda deteriora y dificulta su labor como institución al servicio de la ciudadanía, pero se debe reparar en que la enseñanza estatal cuenta, gracias al estado de derecho, con mecanismos que resisten esos intentos arbitrarios. Uno de ellos es el funcionariado³³:

Si lo que se quiere es blindar la independencia de los enseñantes frente al control ideológico gubernamental, la respuesta es que los enseñantes deben ser funcionarios (...) no trabajadores asalariados que (...) dependan de otro para existir (como ocurre siempre, precisamente, en la enseñanza privada). Los profesores deben ser

³³La posición sobre el funcionariado de Fernández Liria debe mucho a la influencia de Hegel, quien ve en la burocracia, “una organización en la que todos los intereses particulares se subordinan, por un lado, a un sistema de jerarquía, especialización, pericia y coordinación, y por otro, a presiones internas y externas para que sea competente e imparcial” (Held, 2007, pág. 157). Hegel esperaba que la burocracia, de la que forma parte el funcionariado, fuera capaz de reconciliar los intereses particulares-egoístas que articulan la sociedad civil y los intereses universales que encarna el Estado. El joven Marx se muestra muy crítico con la posibilidad real de este proceso en la *Crítica a la Filosofía del Estado de Hegel*, a pesar de que David Held afirme que una de las posiciones de Marx respecto al papel que juega finalmente el estado en la sociedad coincide en parte importante con la visión hegeliana. Así, Held afirma que para Marx: “el estado en general, las instituciones burocráticas en particular, pueden adoptar una variedad de formas y constituir una fuente de poder que, a corto plazo, no tiene por qué estar unida a los intereses, o bajo el inequívoco control de una clase dominante. De acuerdo con esta postura, el estado retiene un margen de poder independiente de la clase dominante: sus formas institucionales y su dinámica operacional no pueden inferirse directamente de la configuración de las fuerzas de clase: son relativamente autónomas” (Held, 2007, pág. 156). Tras la defensa republicana del funcionariado Liria parece obviar importantes críticas marxianas al respecto.

propietarios y no asalariados. Propietarios, obviamente, de su función y del puesto para ejercerla (Fernández Liria, 2016, pág. 141).

Ser funcionario es

La condición que permite que ciertas funciones demasiado vitales desde el punto de vista civil, queden a salvo de la lógica laboral, a salvo de cualquier chantaje o presión gubernamental (Fernández Liria, 2016, pág. 141).

Asegurando sus condiciones laborales, es decir, garantizando que los docentes no puedan ser perjudicados por un cambio de legislatura o por alteraciones en el inestable mercado de trabajo, se consigue blindar la libertad de cátedra, la libertad de que el profesorado pueda ejercer su trabajo, enseñar, con la máxima libertad posible dentro de este sistema económico.

Como bien señala Fernández Liria,

Se podrá debatir cuanto se quiera sobre los propios vicios que conlleva el carácter vitalicio del funcionariado, sobre su baja eficiencia, sus posibilidades de corrupción, su proclividad al absentismo y cosas así. Pero sabiendo muy bien que ese es *otro tema* que nada tiene que ver con lo que estamos discutiendo (Fernández Liria, 2016, pág. 141).

Toda queja y resistencia al funcionariado no puede esconder que, hasta ahora, parece la única posibilidad de independencia escolar frente a la arbitrariedad, y que la solución de sus deficiencias jamás pasará por su eliminación³⁴. Especialmente en este momento de la historia cuando se puede comprobar cuáles son las alternativas que el modelo económico ensaya para la selección de los docentes, agencias de evaluación de calidad. Instituciones privadas que vinculan la calidad de un artículo, una investigación o un método de enseñanza al impacto que tienen dentro del mercado de conocimiento. En la universidad española esta evaluación se produce por medio de la ANECA, una institución que mide la adecuación de la universidad a las “demandas sociales”.

³⁴ Para alguien ajeno a los procesos públicos de selección docente la defensa del funcionariado pueda quizás parecer una garantía de independencia educacional poco justificada, pero el proceso de selección, las oposiciones públicas, se estructuran de tal modo que los postulantes deben ganar su plaza ante un tribunal que obra públicamente (abierto a la ciudadanía), elegido por sorteo, y que juzgan la competencia del postulante para el ejercicio de su labor como futuro profesor y *nada más*. Ello, entre otras cuestiones, asegura que la enseñanza pública cuente, en apariencia, con una amplia diversidad ideológica entre los profesores, mucha más de la que cabrá ver en cualquier institución educativa privada.

5. Conclusión: el futuro de la filosofía

A pesar de las dificultades para delimitar claramente su campo de estudio y su contenido la Filosofía ha conseguido mantener un lugar propio en los estudios académicos. Se ha señalado que en la actualidad se encuentran claros indicios que hacen dudar sobre su pervivencia como expresión autónoma de conocimiento a medio y largo plazo. Uno de estos—el más relevante para nosotros— es que el modelo económico no es imparcial respecto a la organización de la enseñanza y que es imposible, dada las razones que dan sentido a una y otra esfera de lo social, que el mercado y la universidad logren una integración armoniosa sin caer en flagrantes contradicciones.

Mientras el mercado busca individuos susceptibles de comerciar con su fuerza de trabajo, la educación se centra en el estudio desinteresado de los saberes, aun a sabiendas de que no se perciban inmediatos beneficios de su estudio³⁵.

La pregunta por el sentido de la educación en la sociedad y por el papel particular que la filosofía debe jugar en la misma constitución de esa razón de ser es una pregunta de vital importancia para la humanidad. El mundo actual se enfrenta con dos grandes desafíos que la reflexión está condenada a juzgar: por un lado, contando con el potencial técnico para palear las miserias de la población, no se ha logrado erradicar las desigualdades materiales (más bien se han consolidado); por otro lado, la crisis ecológica señala un horizonte temporal antes inexistente para la reflexión. Si no se piensa lo suficientemente bien y se actúa lo suficientemente pronto, puede que no exista humanidad a la que educar.

A medio y largo plazo cabe confiar en que las ideas de justicia, igualdad y verdad que conforman las máximas históricas de la Filosofía seguirán arrojando luz sobre estos problemas como ya lo ha hecho en otros tantos momentos históricos. A corto plazo, la pregunta para la filosofía no ha de plantearse en términos de desaparición/conservación sino de desarrollo. Aun marginada de todo plan académico, tan solo sea como cuerpo teórico para doctos que reposa en anaqueles, la Filosofía tiene asegurada su existencia, pues los seres humanos

Sea como ciudadanos, sea agentes económicos, sea como individuos a cargo de su existencia, seguirán haciendo preguntas, críticas, produciendo conexiones entre las cosas, justificando el orden existente o intentando transformarlo. Y para eso se necesitan conceptos y pensamientos, igual que necesitan respirar y comer (Gómez Ramos, 2015, pág. 166).

La pregunta más inmediata es cómo vamos a permitir que exista la filosofía en el modelo económico actual. Allí parece haber un meditado plan para que el paradigma utilitarista acabe por hacerla irrelevante en el conjunto de los estudios secundarios y universitarios. Ante esto no cabe más que

³⁵ Ciertamente es que una economía sostenible debe poder ser capaz de establecer algunos criterios de preferencia para discriminar razonadamente entre unas y otras investigaciones, pero en ningún caso ese criterio debe estar motivado por su rentabilidad mercantil. Esta realidad la comparten otras ramas del conocimiento más productivas en términos de mercado, como por ejemplo, las ciencias. En ellas se reconoce la necesidad vital de que una parte de su gremio se dedique a la “ciencia básica”, un tipo de estudio sobre principios generales, sin aparentes beneficios sociales o económicos a corto y medio plazo.

Una reivindicación firme del derecho de todo ciudadano a tener, al menos una vez en la vida, contacto con la filosofía, como lo tiene con la música, el dibujo, la gimnasia y las ciencias: en la convicción, sostenida históricamente, de que una sociedad cuyos miembros tienen cierta familiaridad con los conceptos del pensamiento humano, su historia y sus relaciones es una sociedad que respira mejor (Gómez Ramos, 2015, pág. 164).

Para la Enseñanza Media esto resulta suficiente para reclamar su pervivencia más no necesario para asegurar la calidad de enseñanza filosófica que se imparte en los centros de estudio. Entre los imperativos del sistema y la voluntad de verdad y cuestionamiento crítico, la Filosofía, los filósofos y la ciudadanía debe luchar por imponer la idea de que existen realidades irreducibles al cálculo instrumental de costes y beneficios que ha impuesto la lógica neoliberal. Hay asuntos en la vida que se resisten a ser cuantificados y reducidos. La filosofía es uno, pero también lo son la amistad y el amor.

Para esto, quienes se hacen llamar filósofos deben repensar su práctica filosófica como miembros de la *polis* y no solo como integrantes de la comunidad académica. Las últimas contrarreformas educativas agitaron a un gremio propenso a olvidar, perdido en las ensoñaciones de la razón, el importante lugar que ocupan dentro de la sociedad. La deformada percepción que en la actualidad tiene la filosofía debe un gran porcentaje de su culpa a la incapacidad de la filosofía para mostrarse como un elemento crucial de la vida comunitaria, pues perdida en la cotidianidad, la ciudadolvida que sin re-flexionar el destino que se impone a sí misma en todas las épocas acaba abandonando peligrosamente la senda del progreso moral.

Por todo ello, la Filosofía debe mostrar su más firme rechazo a:

1. La estandarización internacional del conocimiento en términos economicistas y tecnocráticos destinados a facilitar la mercantilización y privatización de los saberes y de las instituciones destinadas a su trasmisión.
2. La imposición de nuevas formas de jerarquización social e intelectual. En la universidad (entre facultades), entre académicos (asegurando la equidad dentro de la propia institución), entre países (potencias intelectuales y periferia), etc.
3. La subordinación de la educación a poderes externos que atentan contra su independencia (bancos, empresas, gobiernos estatales y autonómicos, iglesias, etc.)
4. La industrialización de la universidad. La educación no es una fábrica de profesionales especializados.

Mientras afronta críticamente la reflexión sobre:

1. ¿Cuál el vínculo adecuado que la universidad debe establecer entre formación cultural, cualificación profesional e investigación académica?
2. ¿Cuáles son los criterios (no mercantilistas, ni tecnocráticos) de evaluación del conocimiento que faciliten la comunicación interuniversitaria?
3. ¿Cómo consolidar la educación como un bien público y como un elemento que contribuye a la igualdad social?
4. ¿Cómo preservar la autonomía de la educación frente a los poderes políticos, económicos, mediáticos y religiosos?

Trabajos citados

Althusser, L. (1985). El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante. En A. Gras, *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (págs. 299-308). Madrid: Narcea.

Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.

Benítez, M. d. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación* (3), 15-44.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Paidós.

Campillo, A. (2015). La universidad en la sociedad global. *Isegoría* (52), 15-42.

Casillas, M. Á. (2002). El conflicto de las facultades. *Colección pedagógica universitaria* (37-38).

Cornford, F. M. (1974). *La filosofía no escrita*. Barcelona: Ariel.

Díez Arauz, I. (2017). ¿Una necesidad renovada de democracia marxista? *Cuadernos de Filosofía* (35), 7-29.

Eagleton, T. (2005). *Ideología: una introducción*. Barcelona: Paidós.

Fernández Liria, C. (2016). Estado y escuela. *Res Publica*, 19 (1), 131-157.

Fernández Liria, C., & Alegre Zahonero, L. (2004). La revolución educativa. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-253.

Fernández Liria, C., García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o Barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.

Gómez Ramos, A. (2015). Filosofía, sociedad y educación. *Isegoría* (52), 145-166.

Hardin, G. (1968). The Tragedy of Commons. *Science*, 1243-1248.

Held, D. (2007). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.

Kant, E. (2002). El Conflicto de las Facultades. *Colección Pedagógica Universitaria* (37-38), 1-22.

Labraña, J. (2012). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Mad* (26), 17-33.

Madrid, A. (2006). Las capacidades transversales: nota sobre poder, educación y emancipación. *Archivos* (1), 32-43.

Martínez Arancón, A. (1989). *La Revolución Francesa en sus textos*. Madrid: Tecnos.

Marx, K., & Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Akal.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la Reforma de la Ley Educativa*. Madrid.

Moreno Pestaña, J. L. (2011). Tan orteguianos como marxistas. *Anales del seminario de Historia de la Filosofía*, 28, 229-252.

Oyarzún, P. (2006). La Filosofía en la Enseñanza Media. *Archivos* (1), 15-24.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon*.

UNESCO. (2011). *La UNESCO y la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Zizek, S. (2003). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.