



**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA E BACHARELATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL E ENSINOS DE LINGUAS**

*DIGITAL PUPPETS: ENSAIO SOBRE A IDENTIDADE EDUCATIVA
ACTUAL E A DEVALUACIÓN DAS HUMANIDADES*

***DIGITAL PUPPETS: ENSAYO SOBRE LA IDENTIDAD
EDUCATIVA ACTUAL Y LA DEVALUACIÓN DE LAS
HUMANIDADES***

*DIGITAL PUPPETS: AN ESSAY ON THE CURRENT EDUCATIONAL
IDENTITY AND THE DEVALUATION OF HUMANITIES*

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Miguel Carrero Pazos
Director: Juan Carlos Pardo Pérez
Curso académico 2018/2019

*DIGITAL PUPPETS: ENSAIO SOBRE A IDENTIDADE EDUCATIVA
ACTUAL E A DEVALUACIÓN DAS HUMANIDADES*

***DIGITAL PUPPETS: ENSAYO SOBRE LA IDENTIDAD
EDUCATIVA ACTUAL Y LA DEVALUACIÓN DE LAS
HUMANIDADES***

*DIGITAL PUPPETS: AN ESSAY ON THE CURRENT EDUCATIONAL
IDENTITY AND THE DEVALUATION OF HUMANITIES*

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

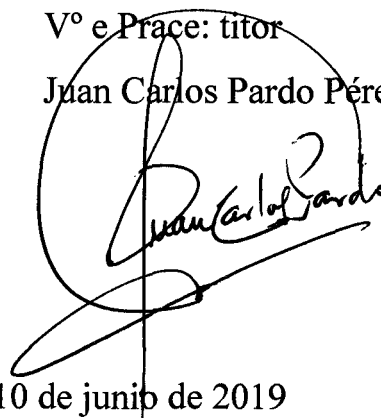
Fdo.: Alumno

Miguel Carrero Pazos



Vº e Prace: titor

Juan Carlos Pardo Pérez



Santiago de Compostela, 10 de junio de 2019

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	1
2. INTRODUCCIÓN. SOBRE LA SOCIEDAD ACTUAL, SU CONDICIÓN POSTMODERNA Y LOS ADOLESCENTES	2
3. BREVES NOTAS ACERCA DEL NEOLIBERALISMO Y EL SUJETO NEOLIBERAL	7
3.1. La influencia de las instituciones supranacionales y la <i>nueva economía</i>	11
3.2. En torno al sujeto neoliberal	13
4. LA IDENTIDAD EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD, O LA ACTUAL DEVALUACIÓN DE LAS HUMANIDADES	15
4.1. La educación al servicio del mercado	17
4.2. Construyendo al <i>homo economicus</i> : las competencias educativas	21
4.3. El ataque a las humanidades, con nombre y apellidos	25
5. LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA Y GALLEGA ANTE EL GIRO NEOLIBERAL, O LA AUSENCIA DE LAS HUMANIDADES	28
5.1. Hacia una hermenéutica del preámbulo de la LOMCE	29
5.2. Un ataque directo: la reducción de horas en filosofía y redistribución de las materias optativas	33
5.3. Un ataque indirecto: el caso de Galicia y las disciplinas STEM	34
5.3.1. Un exordio del futuro: la apuesta por las herramientas frente a los contenidos ...	39
6. REFLEXIONES FINALES. UNA (INNECESARIA) DEFENSA DE LAS HUMANIDADES	40
7. BIBLIOGRAFÍA	42

RESUMEN¹

Toda sociedad humana, como tal, tiene la prerrogativa existencial de formular un sujeto específico para su tiempo, con el objetivo de perdurar en el futuro. En las sociedades post-industriales, la institución educativa es la encargada de crear y definir los sujetos para la sociedad del momento concreto. Hoy vivimos en un mundo de cambios acelerados fugaces, y muchas veces superfluos, en el que las tecnologías actúan como catalizadores.

El sistema económico capitalista es el motor de un modelo social que se articula, desarrolla y mantiene sobre un consumismo exacerbado que está definiendo la identidad social y personal y está siendo, al mismo tiempo, la razón de una crisis existencial permanente de buena parte de nuestra sociedad. Con la intención de que la escuela pueda contribuir a la creación de sujetos funcionales para este modelo social, los poderes económicos están peleando por el currículo educativo en un doble sentido: en primer lugar, por la incorporación de contenidos instrumentales (ciencias y matemáticas aplicadas, tecnología, informática, robótica, etc) y de contenidos formadores de una mentalidad emprendedora (educación de la iniciativa y espíritu emprendedor, educación emocional, etc); en segundo lugar, por la eliminación de contenidos relativos a las ciencias humanas y sociales.

En consecuencia, el objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es desvelar y analizar el ataque que están sufriendo las humanidades y las ciencias sociales en el contexto de las políticas neoliberales post-modernas, que no tiene otro fin que ayudar a crear un tipo de ciudadano específico por y para el capitalismo post-industrial. Es en este mismo contexto en el que se entiende el proceso agudo de mercantilización de la educación como parte del propósito antes referido de crear consumidores, de crear “marionetas digitales” en lugar de ciudadanos con pensamiento crítico. En apariencia, este fenómeno no parece estar provocado por políticas específicas o actores determinados (que sí lo está), sino ser más bien una característica congénita de un momento social particular como en el que vivimos.

Palabras clave: educación; neoliberalismo; postmodernismo; economía; humanidades.

RESUMO

Toda sociedade humana, como tal, ten a prerrogativa existencial de formular un suxeito específico para o seu tempo, co obxectivo de perdurar no futuro. Nas sociedades pos industriais, a institución educativa é a encargada de crear e definir os suxeitos para a sociedade do seu

¹ Queremos mostrar nuestro más sincero agradecimiento al Dr. Juan Carlos Pardo Pérez por sus correcciones y reflexiones en versiones previas de este texto, que han contribuido en buena medida a dar forma definitiva a este trabajo.

momento concreto. Hoxe vivimos nun mundo de cambios acelerados fugaces e moitas veces superfluos, no que as tecnoloxías actúan como catalizadores.

O sistema económico capitalista é o motor dun modelo social que se articula, desenrola e mantén sobre un consumismo exacerbado que está definindo a identidade social e persoal e está sendo, ao mesmo tempo, a razón dunha crise existencial permanente de boa parte da nosa sociedade. Coa intención de que a escola poida contribuír á creación de suxeitos funcionais para este modelo social, os poderes económicos están pelexando polo currículo educativo nun dobre sentido: en primeiro lugar, pola incorporación de contidos instrumentais (ciencias e matemáticas aplicadas, tecnoloxía, informática, robótica, etc) e de contidos formadores dunha mentalidade emprendedora (educación para a iniciativa e espírito emprendedor, educación emocional, etc); en segundo lugar, pola eliminación de contidos relativos ás ciencias humanas e sociais.

En consecuencia, o obxectivo principal deste Traballo de Fin de Mestrado é desvelar e analizar o ataque que están sufrindo as humanidades e as ciencias sociais no contexto das políticas neoliberais posmodernas, que non ten outro fin que axudar á creación dun tipo de cidadán específico por e para o capitalismo posindustrial. Neste mesmo contexto é no que se entende o agudo proceso de mercantilización da educación como parte do propósito antes referido de crear consumidores, de crear “marionetas dixitais” en lugar de cidadáns con pensamento crítico. En aparencia, este fenómeno non parece estar provocado por políticas específicas ou actores determinados (que si o está), senón ser máis ben unha característica conxénita dun momento social particular coma o que vivimos.

Palabras clave: educación; neoliberalismo; posmodernismo; economía; humanidades.

ABSTRACT

As such, every human society has the existential prerogative of formulating a specific subject for its time for lasting in the future. In the post-industrial societies the educational institution has the responsibility to create and define what kind of subjects want for the society of the particular moment. Today we live in a world of fleeting, often superfluous, accelerated changes, over which technologies act as catalysts. Capitalism is the engine of a social model that articulates, develops and maintains an exacerbated consumerism which is defining social and personal identities and at the same time, it is the reason for a permanent existential crisis in much of our society. In this context, schools have a crucial role as they can contribute to the creation of functional subjects for this social model. Therefore, the economic powers are fighting for the educational curriculum in a double sense: first, with the incorporation of

instrumental contents (science, applied maths, technology, computer science, robotics, and so on), and contents that shape an entrepreneurial mentality (initiative sense, entrepreneur spirit, emotional education...); second, with the elimination of contents related to humanities and social sciences.

Consequently, this Master Thesis aims to reveal and analyse the attack that humanities and social sciences are suffering from the context of post-modern neoliberal policies, which has no other purpose than to contribute towards the creation of a specific citizen made by and for the post-industrial capitalism. In this context the aforementioned process of creating consumers reveals as understandable; creating “digital puppets” instead of citizens with critical thought. Apparently, this phenomenon does not seem to be caused by specific policies of specific actors (but it is), rather to be a congenital characteristic of the particular social moment in we are living now.

Keywords: education; neoliberalism; postmodernism; economy; humanities.

1. PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este trabajo es, ante todo, de carácter reflexivo. Se plantea una investigación que tiene por objetivo principal evidenciar la actual devaluación que las humanidades están sufriendo en el contexto de la sociedad postmoderna en general, y de las políticas educativas de los gobiernos neoliberales en particular. Para ello, se utiliza una metodología de análisis cualitativo basada en la descripción, el examen documental y bibliográfico contextualizado, utilizando como elemento de análisis la crítica textual.²

Como objetivos específicos, se proponen: 1) analizar la pérdida de relevancia de las humanidades en los currículums escolares y, al tiempo, analizar la virtud formadora de una ciudadanía crítica que estas disciplinas procuran a los escolares; 2) analizar la identidad del sujeto educativo que la escuela de hoy está ayudando a crear; y 3) establecer las bases para una renovación crítica de la identidad de los sujetos educativos modernos, a través de la reivindicación del papel de las Humanidades en la institución educativa y en la sociedad actual. Se parte de una aproximación descriptiva de la sociedad actual y su condición postmoderna. Se pone el foco de atención en los adolescentes y la influencia que los *mass media* e internet tienen sobre los procesos de construcción de sus identidades. Posteriormente, se propone un desarrollo discursivo acerca del neoliberalismo, entendido como corriente político-económica iniciada tras la quiebra del estado de bienestar a finales de los años setenta del siglo pasado. Comprender el surgimiento, consolidación y desarrollo de las políticas neoliberales nos permite definir y entender al sujeto neoliberal como un ente diferenciado del sujeto moderno; un nuevo sujeto abrazado por una revolución tecnológica (Internet) que ha cambiado el tiempo y el espacio humanos.

Sentado este contexto histórico, se analiza, en términos generales, la identidad educativa en la actualidad, desentrañando la configuración de ciertas políticas educativas de diferentes países que proponen una educación al servicio del mercado. Esto es entendido como una muestra más de la ideología de la globalización imperante en nuestra sociedad, que va en detrimento del estudio y fomento de las disciplinas humanísticas en los centros escolares, y en la sociedad en general. Se proporcionan, asimismo, ejemplos directos que permiten observar esta tendencia.

A continuación, se analiza el giro neoliberal de la educación española y gallega, proponiendo para ello un análisis crítico de la actual ley educativa (LOMCE) y de documentación procedente de la Consellería de Educación de Galicia. Se evidencia un ataque o devaluación de las

² El método de citación utilizado es Harvard, estilo *APA 6th-full name*. La bibliografía fue recogida creando una base de datos en el gestor bibliográfico *EndNote*.

disciplinas humanísticas a través de la reducción de horas o su omisión en actividades innovadoras, promocionando las disciplinas STEM a través de un nuevo “bachillerato de excelencia” (STEMbach), en el caso gallego. Dicha medida se entiende como un avance en el desarrollo de competencias básicas en ciencia y tecnología aunque también introduce un sesgo discriminatorio en la escuela pública, tanto en el propio alumnado como en lo concerniente a las disciplinas académicas.

2. INTRODUCCIÓN. SOBRE LA SOCIEDAD ACTUAL, SU CONDICIÓN POSTMODERNA Y LOS ADOLESCENTES

Los humanos constituimos, *per se*, la única especie terrestre con la obligación de crear sujetos específicos adaptados a su tiempo, hecho que le permite reproducirse y sobrevivir en un tiempo y en un espacio de naturaleza sociocultural. En este sentido, no hablamos tanto de reproducción biológica como de reproducción social, que se sigue del hecho de que cada generación viene a ocupar un lugar que lo vincula a la cadena de generaciones que se constituyen como la matriz que da forma y define cómo serán los miembros de sus futuras generaciones (Arendt, 1996). Tal como indica P. Meirieu (2010, p. 135), “cada sociedad (...) traza sus fronteras, define los saberes que las constituyen en función de lo que considera esencial transmitir al que llega (...); elecciones decisivas que dan testimonio del perfil de hombre y de sociedad que se quiere preparar”.

Hoy es innegable que vivimos insertos en un mundo permanentemente influenciado por el sistema económico capitalista, y es la primera vez en la Historia en la que resulta evidente que el modelo de sociedad se encuentra articulado sobre un consumismo exacerbado, que ha conseguido modificar y moldear nuestra identidad personal como seres humanos.

Este conjunto de cambios pueden remontarse, en primer lugar, al proceso de crisis generalizado del sistema económico capitalista en los años setenta del siglo pasado, tras la recuperación económica de postguerra y, en segundo lugar, a la consolidación de un mundo globalizado tras el final de la Guerra Fría, proceso acelerado con la explosión y generalización de Internet a partir del año 2000. Dichos cambios son, en parte, producto del desarrollo y consolidación de un nuevo paradigma social (Gibbins, 1989, p. 14), que ha sido expresado con diversos términos, como postindustrialismo o postmodernismo, aunque en su versión política y económica suele utilizarse neoliberalismo, un agresivo capitalismo desordenado (Gilbert, 1992). Estamos en los *tiempos hipermodernos* (Lipovetsky, 2006), también denominados de modernidad tardía (Beck, 2008).

Ciertos autores, como F. Fukuyama (1992), ven en este devenir propio de las sociedades occidentales “el fin de la historia”, con un triunfo del capitalismo como paradigma social incontestable en el que la economía de mercado se ha impuesto como único modelo de organización social, orientado a la producción y al consumo. Esta asociación del postmodernismo con la idea de fin, término o fragmentación (entendido ahora como concepto) ha sido también expresada en otras esferas, como la educativa o la cultural. En ellas, y en la sociedad en general, la inexistencia de metarrelatos (Lyotard, 1987, p. 4) coincide con la pérdida de la profundidad histórica y el abandono de los grandes sistemas interpretativos de la sociedad (Faraone, 2002); estamos ante una sociedad, la de bien entrado el siglo XXI, que habiendo olvidado los tiempos largos -la *longue durée* Braudeliana-, parece sólo vivir el presente.

Todo este proceso que venimos apuntando señala un cambio de rumbo vital de la sociedad humana, en el que la vida de las personas ha pasado a mantener profundas relaciones con la tecnología: un mundo hiperconectado, un nuevo mundo *online* que ya nada tiene que ver con aquel incipiente de las postrimerías del siglo pasado. Y ya no se trata sólo de una conexión a internet permanente a través de un teléfono móvil o un ordenador, de *vivir conectados* o habernos convertido en auténticos *yonquis tecnológicos* (Alter, 2018), sino que el futuro apunta a una simbiosis física entre cuerpo humano y tecnologías digitales (denominado ya *biohacking*), tal como estamos asistiendo en la actualidad.³

En el caso particular de la educación, tema objeto de este trabajo de fin de máster, esta relación con las tecnologías de la información (en sentido amplio ahora) ha pasado a ser desorbitada, sobre todo en los últimos diez años, y sin lugar a dudas hoy esto es “el dominante cultural” (Grosser Guillén, 2006) de nuestra *sociedad y civilización del espectáculo* (Debord, 1967; Vargas Llosa, 2012), hasta el punto de que la subjetividad propia del adolescente ha cambiado por completo con respecto a comienzos de siglo.

Los medios de comunicación fabrican a diario flamantes imágenes identitarias: ya no se trata de modas pasajeras verano/invierno que fomentan el consumo casual o estacional, sino que se trata de verdaderos cánones sociales que impactan severamente en la personalidad y vida de los jóvenes.⁴ Hablamos de adolescentes sometidos a un *zapping* frenético, con la prerrogativa

³ En Suecia, por ejemplo, unas 4.000 personas se han instalado chips en su cuerpo para pagar el tren. Véase al respecto: <https://www.bbva.com/es/chips-bajo-la-piel-para-pagar-el-billete-del-tren/>

⁴ Los populares retos virales conocidos como *challenges*, en muchas ocasiones secundados por figuras públicas, son un claro ejemplo de ello, hasta el punto de que ciertos gobiernos europeos están desarrollando campañas de concienciación contra el peligro de secundar este tipo de acciones. Véase al respecto, por ejemplo: <https://www.europapress.es/epsocial/responsables/noticia-policia-nacional-orange-lanzan-campana-advierite-riesgo-retos-virales-jovenes-20190214141406.html>. Otro caso ejemplificador de la influencia ejercida por los *mass media* sobre los adolescentes es la reciente alerta por ludopatía en personas menores de 25 años, fomentando

impuesta del goce incesante e inmediato y la vida del *hic et nunc*, aquí y ahora:⁵ es la cultura del mercado y de lo económico, se buscan resultados eficaces con el mínimo esfuerzo: una bicicleta creada para estar entre cuatro paredes y maximizar el esfuerzo calórico; un bocado apresurado a una hamburguesa de dudoso origen alimenticio y oscura estética culinaria; en definitiva, la nanofragmentación angustiosa del presente con la sensación de que no tenemos tiempo para nada (Correa et al., 2002, p. 16).

La tecnología y los *mass media*, la música, la belleza y la moda son, entre otros aspectos, los baluartes o la sustancia de lo efímero (Duch, 2002), de esta ideología capitalista que caracteriza nuestros particulares “años veinte”: el imperio de lo efímero en el paraíso del cambio (Lipovetsky, 1990; Hellín Ortuño, 2004, p. 5). Auténticos demiurgos que influyen en la construcción de la identidad de nuestros adolescentes y los convierten en vanguardistas del consumo.⁶ Arabescos aparte, los efectos son bastante más preocupantes, hasta el punto de que el concepto de adolescencia parece haber entrado hoy en colapso, tornando a unos jóvenes con valores propios que tradicionalmente los hacían críticos con el sistema, en un colectivo inseguro, “adormecido”⁷ y sin proyectos de vida a largo plazo, que busca satisfacerse mediante sensaciones identitarias rápidas y superficiales, en definitiva, la cultura de las apariencias como ya ha sido definida (Hellín Ortuño, 2004, p. 5).⁸

De hecho, la inexistencia de un canon fijo o noción de identidad⁹ en las múltiples facetas de la vida provoca la aparición de crisis existenciales en nuestros jóvenes (y no tan jóvenes). Dicho en términos contrarios, son las realidades caducas y fugaces características del mundo digital

el juego online con márketing agresivos y campañas de fidelización orientadas ya a los sectores más jóvenes. Sobre esto puede consultarse:

<https://www.lavanguardia.com/ocio/20180920/451931128737/alertan-del-aumento-de-jovenes-ludopatas-por-los-juegos-y-apuestas-en-la-red.html>

⁵ Sobre esta idea, aunque relacionada con las disciplinas artísticas, C. Granés (2011, p. 20) afirma que “buena parte de la civilización occidental, independientemente de que sea rica o pobre, culta o ignorante, profesional o trabajadora, [orienta] su vida hacia el hedonismo, la búsqueda de experiencias fuertes, espectáculos excitantes, aventuras transgresoras y actitudes rebeldes”.

⁶ Sobre este respecto, y como ejemplo de lo indicado, en su ensayo “Ciudadanía, educación y posmodernidad”, R. Gilbert (1992, p. 46) señalaba por aquel entonces que eran los medios masivos de comunicación y sus imágenes, especialmente la televisión, quienes estaban construyendo la red para las relaciones sociales. Dicha afirmación cobra hoy, si cabe, mayor sentido, ya que las relaciones personales están plenamente digitalizadas, y es frecuente que los adolescentes se conozcan por Internet antes que en persona. Sobre la pérdida de rituales de paso y su substitución por la entrada del adolescente en la economía de mercado puede consultarse Fernández Martorell, 2008.

⁷ Esta es la expresión utilizada por el paleoantropólogo J. L. Arsuaga, cuando habla de que “el futuro de nuestra especie pasa por individuos que no se dejen manipular” (Arsuaga, 2019).

⁸ Aunque no es éste el momento para profundizar en este sentido, a estos factores habría que sumar el proceso de adolescencia prolongada que provoca que los adolescentes sean eternos aspirantes a la condición de adulto (Moral Jiménez y Ovejero Bernal 2004).

⁹ Identidad, entendida aquí, como la “unificación del pasado y del futuro con el presente frente a mí” (Jameson, 1984, p. 72).

quienes están provocando que nuestros jóvenes no puedan aferrarse a ningún modelo de valores, potenciando unos adolescentes bólicos (Imbert, 1994), sujetos descolocados respecto de su trayectoria vital, bloqueados y enajenados respecto de sí y de los demás (Duch, 2002), sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales (Meirieu, 2010, p. 27).¹⁰

Tal como indican R. Pedroza Flores y G. Villalobos (2006, p. 409), las posturas más afines al postmodernismo neoliberal suelen hablar de jóvenes ajenos, extraños, aburridos, desmotivados y desconectados del mundo real, con un gran sentimiento de vacío e indeterminación, vulgarmente *ninjis*. Pero resulta evidente que ellos no son los culpables de esta situación, sino más bien la propia “condición postmoderna” (Lyotard, 1987) de la que venimos hablando, que tiene, en las políticas neoliberales, su principal sustento de futuro. De hecho, y al igual que parece ocurrir con gran parte de la sociedad, no es de extrañar que el adolescente actual esté agotado o sobrepasado ante tantas alteraciones, puesto que su vida se ve hoy condicionada por un consumo imparable; un consumo que ha sido transformado en necesidad. Tal como indica P. A. Hellín Ortuño (2004, p. 2), se mercantilizan todos los modos de vida, especialmente los gustos, los deseos y preferencias del posible consumidor, que es seducido por el hedonismo del consumismo. Los sujetos pasan a ser instrumentos de consumo, puesto que el capitalismo de consumo toma como dato los productos: produce las necesidades de consumir esos productos y forma a los consumidores para ello (Ibáñez, 2002).¹¹

Desde una perspectiva socio-económica, las políticas neoliberales favorecen la propiedad privada individual y las instituciones de libre mercado y libre comercio (Harvey, 2005, p. 6), y con ello, una homogeneización en los patrones tecnológicos y culturales, punta de lanza de la era de la globalización y de internet en la que nos encontramos embutidos. Ya lo indicaba Margaret Thatcher, cuando afirmaba que “no había eso que se llama sociedad, sino únicamente hombres y mujeres individuales” (Harvey, 2005, p. 29). Todo ello ha generado lo que podemos denominar una subjetividad social contradictoria: vivimos conectados con el otro y sin embargo somos más individualistas que nunca. Socialmente, esto se une a un debilitamiento de los

¹⁰ Sobre este particular, resulta sugerente la reflexión de R. I. Correa et al. (2002, p. 27): “Estos niños y niñas no son como los de antes, ni mejores ni peores, eso sí, amamantados por la leche digital de la cultura de las pantallas, lobeznos de la postmodernidad que se pirran por unas botas deportivas de marca y que tienen mucho de *McAlumnos* que asisten al *Dysneicole* o se vuelven idiotas hipnotizados con tanto videojuego o ciberacción”.

¹¹ A título de ejemplo, las compañías informáticas más punteras buscan en la actualidad convertir a los consumidores en fans, por medio de la asignación de un status social a sus productos. Como es bien conocido, esto ocurre con los productos de la marca estadounidense Apple, que cuenta con auténticos “fanboys”, término acuñado en la literatura popular actual para designar a aquellos consumidores fanáticos o irracionales, que se encuentran embebidos por una pasión hacia esa marca y sus productos. Sobre este respecto puede consultarse: <https://www.applesfera.com/general/que-significa-exactamente-ser-un-fanboy>

afectos, a su reemplazo por una emergencia de “intensidades” alicortas en el marco de la nueva superficialidad que vincula entre sí a unos seres humanos cada día más fragmentados (Faraone 2002, p. 48). De hecho, esta parece ser una de las consecuencias sociales más evidentes del neoliberalismo entendido como ideología: la pérdida de los lazos solidarios, la fragilidad de los vínculos humanos (Bauman, 2003), un “darwinismo” social disfrazado de eficiencia (Caponi y Mendoza 1997, p. 7) donde los sujetos son forzados a ser excelentes y culpabilizados del fracaso personal y laboral.¹²

Las relaciones sociales aportan motivación y sentido a la vida, y en una sociedad en la que dichas relaciones (en contextos adolescentes) son vehiculizadas de forma online¹³ y se establecen en términos de competencia, comparación, mercancía y consumo, los valores sociales y personales se relativizan y crece el vacío existencial. La inexistencia de puntos de referencia que guíen a nuestros adolescentes crea la psicosis (Dufour, 2009). Y esto es un síntoma de que la propia sociedad y los vínculos sociales se están relativizando. No es de extrañar, por tanto, que los adolescentes contemporáneos experimenten sentimientos de decepción, frecuentemente enmascarados bajo una apariencia de conformidad, pasotismo, o disfrute superficial en forma de consumo (Urrea, 2002, p. 11). Si a esto sumamos, en primer lugar, que las referencias, iconos o valores que, en condiciones de inestabilidad, los adolescentes necesitan para dar sentido a sus búsquedas personales identitarias son hoy demasiado cambiantes (Moral Jiménez y Ovejero Bernal, 2004, p. 72); que el universo escolar del adolescente se viene igualando, en la última década, a una lucha continua por la excelencia que acentúa el miedo al fracaso y, en definitiva, que el mundo global ha situado al hombre y a la mujer de nuestro tiempo ante un acantilado de múltiples caminos a seguir, podemos entender que, muchas veces, los jóvenes, sin referentes fijos a los que aferrarse y ante una ansiedad individual y colectiva generalizada por un futuro incierto, ya se hayan cansado y experimenten una “frustración existencial”. Esta es la idea expresada por V. Frankl (2003, p. 11), que vale la pena traer a colación:

“Contrariamente al animal, el hombre carece de instintos que le digan lo que tiene que hacer y, a diferencia de los hombres del pasado, el hombre actual ya no tiene tradiciones que le digan lo que debe ser. Entonces, ignorando lo que tiene que hacer e ignorando también lo que debe ser, parece que muchas veces ya no sabe tampoco lo que quiere en el fondo.”

¹² Un ejemplo aclaratorio: para la teoría neoliberal, por ejemplo, el desempleo es siempre voluntario (Harvey, 2005, p. 5).

¹³ Sobre el concepto de identidad en el mundo virtual, puede consultarse el trabajo de B. Muros (2011).

3. BREVES NOTAS ACERCA DEL NEOLIBERALISMO Y EL SUJETO NEOLIBERAL

El neoliberalismo suele entenderse como un conjunto de teorías político-económicas desarrolladas a partir de la crisis del paradigma capitalista-intervencionista propio del modelo keynesiano durante los años setenta del siglo pasado (Harvey, 2005).

Existe cierta confusión acerca de la naturaleza de este concepto (Castro García, 2016, p. 3), con autores que identifican neoliberalismo con la racionalidad propia del capitalismo contemporáneo (Laval y Dardot, 2013) o la ideología propia de la sociedad postmoderna (Tejedor de la Iglesia, 2014). S. Springer (2012) hace hincapié en un conjunto de cuatro categorías: a) proyecto hegemónico ideológico: actores que generan un proyecto de clase capitalista; b) política y programa: cambios específicos que privatizan, liberalizan y despolitizan; c) forma de Estado: dinámicas que transforman las estructuras estatales mediante competitividad económica y “gubernamentalidad”, formas de gobierno a través de tecnologías políticas que conducen las conductas y responsabilizan a los ciudadanos de sus éxitos y fracasos (Saura Casanova, 2016, p. 14).

Si entendemos el triunfo del neoliberalismo como el modelo político-económico impuesto en la sociedad globalizada postmoderna, debemos remontarnos a los procesos de reestructuración política y económica ocurridos tras el término de la II Guerra Mundial. Las nuevas formas estatales, estados socialdemócratas, demócrata-cristianos y dirigistas (Harvey, 2005, p. 17) tenían en común el papel central del Estado como agente planificador, con atención al pleno empleo, el crecimiento económico y el bienestar de los ciudadanos.¹⁴ Este tipo de Estado, que ha sido denominado Benefactor, Keynesiano o Fordista, cuenta con 3 características principales (Thwaites Rey y López, 2005, p. 107): 1) intervención estatal en la economía para mantener el pleno empleo; 2) provisión pública de serie de servicios sociales universales, cuyo objetivo es la seguridad social en su sentido más amplio y 3) responsabilidad estatal en el mantenimiento de un nivel mínimo de vida, entendido como un derecho social y no como un problema de caridad pública para una minoría.

Sin embargo, el crecimiento aludido y, por ende, el modelo de Estado Benefactor, comenzó a colapsarse en la década de los setenta, concretamente a partir de la crisis del petróleo de 1973, que condujo a los Estados a un contexto inflacionista y de desempleo generalizado, de “estanflación”, pérdida de la renta e importancia a favor de los países exportadores de petróleo. El resultado generalizado (aunque dispar dependiendo del país determinado que consideremos),

¹⁴ D. Harvey (2005) se refiere a esta organización político-económica de los estados como “liberalismo embridado”.

fue que el ritmo de crecimiento económico experimentado en la etapa anterior comenzó a estancarse, dando lugar a una crisis del Estado de Bienestar (Pardo Pérez y García Tobío, 2003, p. 47).

Este contexto de crisis económica supuso el afianzamiento y la expansión de nuevas teorías económicas basadas en un capitalismo *laissez faire*, como alternativa segura al liberalismo imbricado antes citado. En términos académicos, esta corriente se abrió paso gracias a los trabajos de Friedrich A. von Hayek, premio nobel de economía en 1974, que se mostraba muy crítico con la economía planificada, el socialismo y los peligros de la libertad individual, que para él conducían al totalitarismo (Hayek, 2011). Esta “respetabilidad académica”, tal como la define Harvey (2005, p. 28), se vería impulsada por la concesión del premio nobel de economía al economista Milton Friedman en 1976, uno de los ejes motrices del neoliberalismo.

El caso del Chile de Pinochet tras la crisis de 1973 es bien conocido, pues fue el primer experimento práctico de aplicación de las políticas neoliberales. Gracias al asesoramiento de Milton Friedman y los *Chicago Boys*,¹⁵ se adoptaron medidas inmediatas para revitalizar la economía, como el negociado de créditos con el Fondo Monetario Internacional. Lo más relevante fue la reestructuración llevada a cabo en la configuración económica del país, revertiéndose las nacionalizaciones y privatizando los activos públicos, abriendo los recursos naturales (industria pesquera y maderera, entre otras), a la explotación privada y desregulada, privatizando asimismo la Seguridad Social y facilitando el libre comercio (Harvey, 2005, p. 15). Medidas drásticas que sólo pueden ser aplicadas tras situaciones de crisis, conforme a las estrategias que tan bien describe Naomi Klein (2007) en su libro *La doctrina del shock*.

El caso chileno supuso una demostración excelente de la aplicación satisfactoria de las prácticas neoliberales en un Estado, y el paradigma neoliberal comenzaría, a partir de entonces, un período de expansión en las algunas potencias mundiales, con el ascenso de Margaret Thatcher al gobierno de Gran Bretaña (1979), Deng Xiaoping en la República Popular de China (1978), Ronald Reagan en los Estados Unidos (1981), Kohl en Alemania (1982), Schluter y su coalición de derechas en Dinamarca (1983).

Se inicia, con estos epicentros, un glorioso camino de expansión del Estado neoliberal, caracterizado por defender los derechos y propiedades privada, mercados libres y nula intervención estatal en la sociedad.¹⁶ Privatización, competencia y reducción de derechos

¹⁵ Para profundizar en el caso chileno, consúltese el trabajo de J. Valdez (1995) sobre la Escuela de Chicago en Chile.

¹⁶ Dadas las limitaciones de espacio de este trabajo, sólo podemos adoptar una perspectiva general en torno al neoliberalismo y sus características definitorias, cuestiones que requerirían un análisis más profundo. Por ejemplo, es necesario hacer una distinción entre neoliberalismo y neoconservadurismo dado que, aún con puntos comunes,

sociales como la protección laboral, junto con un continuo ataque a lo público son los pilares que abanderan las políticas del Estado neoliberal¹⁷ que, desde entonces, fue abrazado por una mayoría de los estados mundiales, en mayor o menor medida (Harvey, 2005, p. 7). Siguiendo a C. Laval y P. Dardot (2013, citado en R. Castro García, 2016, p. 6), las lógicas del neoliberalismo trascienden a cualquier posicionamiento ideológico, cautivando posiciones de derechas o izquierdas e invadiendo todos los asuntos humanos y todas las esferas sociales (Pardo Pérez y García Tobío, 2003, p. 51).

Hacia finales de los años ochenta, la propia socialdemocracia europea fue incorporando a su programa las ideas e iniciativas que defendían e impulsaban los gobiernos neoliberales (Anderson, 2003, p. 13). Como ejemplo de las políticas neoliberales sumadas a las neoconservadoras, podemos traer a colación el caso de la Gran Bretaña de Margaret Thatcher y su Nueva Derecha (Puelles Benítez, 2005), quien se planteó como objetivo principal la estabilización monetaria del país tras la inflación de los años setenta. Para ello, se tomaron fuertes medidas en disciplina presupuestaria, básicamente reduciendo el gasto social, potenciando la industria y los mercados, e implantando una reforma fiscal que redujo los impuestos de las rentas más altas. Finalmente, se lanzó un amplio programa de privatizaciones, comenzando con la vivienda pública y pasando enseguida a industrias básicas como el acero, la electricidad, el petróleo, el gas y el agua. En educación, la *Education Reform Act* de 1988 supuso un cambio de rumbo en la educación inglesa, hacia posturas neoliberales: por primera vez se establecía un currículum común a todo el país, y se introducían medidas directas para privatizar el sistema, tanto directas (promoción y financiación de centros privados) como indirectas (medidas gerencialistas de gestión en las escuelas).¹⁸ Este paquete de medidas fue el

muestran claras diferencias. El neoliberalismo busca una libertad de los mercados y consiguiente reducción del poder estatal, pero el neoconservadurismo, por su parte, busca un mayor control estatal para afianzar los valores tradicionales en la sociedad. Por ejemplo, en educación, el neoliberalismo apuesta por la libertad de elección de centro, el cheque escolar y la privatización de la educación, “adelgazando” para ello al Estado; el neoconservadurismo considera, sin embargo, que la educación es demasiado importante como para dejarla en manos del mercado, reclamando, por tanto, un Estado fuerte capaz de restaurar los viejos valores de la tradición, jerarquía y moralidad –Estado, familia, iglesia– (Puelles Benítez, 2005, pp. 234-235). Ambas encontrarán en la privatización un elemento convergente, que defenderán a ultranza (Bernal y Lorenzo, 2013; Parcerisa, 2016) en aras de una mayor calidad educativa (el “fervor privatizador” al que alude E. J. Díez Gutiérrez, 2010, p. 27).

¹⁷ Referido comúnmente como *gobernanza*.

¹⁸ Sobre la ley educativa inglesa de 1988 y sus consecuencias en el sistema educativo inglés, Robert Phillips hace una reflexión interesante (tomada de Puelles Benítez, 2005, p. 240): alteró radicalmente las relaciones de poder en el sistema educativo; el currículo nacional no sólo se burocratizó sino que también minó la autonomía del profesor; produjo un impacto negativo en la moral de los docentes; la aplicación del mercado a la educación introdujo las desigualdades que los consumidores encuentran en el propio mercado; la libertad de elección de los padres benefició a una determinada clase social; la ideología de la Nueva Derecha operó como un cuasi mercado que trajo consigo la desigualdad.

más sistemático y ambicioso de todas las experiencias neoliberales en los países del capitalismo avanzado (Anderson, 2003, pp. 11-12).

Lo cierto es que, en el conjunto de los países de la OECD (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica), la inflación cayó de un 8,8% a un 5,2% entre los años setenta y ochenta, continuando a la baja en los noventa (Anderson, 2003, p. 14). Estos resultados, que *a priori* pueden parecer positivos, escondían, sin embargo, bajas tasas de crecimiento estables, con lo que las políticas neoliberales se mostraron incapaces de conseguir los índices previos a la crisis de los setenta: su logro más sustantivo consistió en redistribuir, no en generar, la riqueza y la renta (Harvey, 2005, p. 175).¹⁹

Más allá de las tasas económicas de éxito o fracaso, a través de la primacía del mercado y el monetarismo, las políticas neoliberales situaron en primer plano ideológico al economicismo, al mercantilismo y la competitividad, convertidos en pilares de un nuevo proyecto social, fraguando una nueva sociología del capitalismo contemporáneo (Therborn, 2003): la denominada “ideología de la globalización” (Rizvi y Lingard, 2013).

Fue de hecho a partir de los años 90 cuando la situación comenzó a cambiar de forma drástica, ya que asistimos a una explosión de las tecnologías de información y medios de comunicación de masas, cambios englobados frecuentemente bajo el concepto de “paradigma tecnológico”. Dichos cambios deben ser entendidos como parte de un proceso de transformación más general, que fue denominado *financiarización*, por el cual los estados pasaban a ser controlados por redes o tejidos supra-nacionales que no controlaban (Castells, 2001). Se trata de la globalización, entendida por P. Cerny (1997, citado en Fernández González, 2017, p. 3) como el paso de un Estado keynesiano de bienestar a un Estado competitivo, que se comporta como una “cuasi asociación empresarial” y que actúa en nombre de la competitividad. Dos ejemplos concretos de la importancia del mercado en las políticas europeas posteriores. Decía Nicolas Sarkozy, expresidente de Francia, el 25 de septiembre de 2008, en una conferencia en Toulon: *Self-regulation that manages everything, that's finished. Laissez-faire, that's finished. The market which is always right, that's finished*,²⁰ o Jean-Claude Trichet, presidente del Banco Mundial, el 8 de Abril de 2010 en una conferencia de prensa: *The market is always right. And it has to be fully respected at all times*.²¹

¹⁹ De ahí que el mismo autor entienda que el neoliberalismo puede ser explicado como un proyecto político, orientado a reestablecer las condiciones para la acumulación de capital y restaurar el poder de las élites económicas (Harvey, 2005, p. 24).

²⁰ http://archives.gouvernement.fr/fillon_version2/gouvernement/le-president-de-la-republique-veut-refonder-le-capitalisme.html

²¹ <https://www.ecb.europa.eu/press/pressconf/2010/html/is100408.en.html>

3.1. La influencia de las instituciones supranacionales y la *nueva economía*

Las instituciones internacionales que se ocupan de regular el mercado y las finanzas a escala global, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio, tienen una influencia superlativa en el devenir de los Estados, bien sea en forma de presión directa, reduciendo el margen de autonomía mediante políticas económicas supranacionales, o indirecta, a través de “políticas aconsejables” (Dale, 1989). Es el “proto Estado capitalista global” hábilmente definido por N. Chomsky y H. Dieterich (1996). En el ámbito educativo, como tendremos ocasión de ver más adelante, estas organizaciones determinan la direccionalidad de las políticas educativas en distintos lugares del mundo hacia ámbitos mercantiles (Fernández González, 2017, p. 6; Tarabini y Bonal, 2011).

Estas organizaciones transnacionales son parte fundamental del mundo globalizado, son los destacamentos avanzados de una *nueva economía* sustentada en la revolución tecnológica y el consumismo en el que, por primera vez, la práctica totalidad del planeta o es capitalista, o depende de procesos económicos capitalistas (Castells, 2001).

Siguiendo a N. Hirtt (2001, p. 5), el primer elemento característico de la *nueva economía* es la innovación tecnológica. La vertiginosa acumulación de conocimientos a la que asistimos diariamente fuerza a una inconstante aceleración del ritmo de los cambios técnicos, lo que se traduce en una hercúlea competitividad en el sector empresarial. Dado que el horizonte de previsibilidad económica es cada vez más incierto por el ritmo de cambio tecnológico, las empresas muy a menudo son incapaces de prever cuáles son sus vías de innovación futura a corto plazo: donde, cuánto y cómo se debe invertir. Lo que se traduce en inestabilidad y, en términos de trabajo, en precariedad en el empleo y malestar para el trabajador. Esta es, según N. Hirtt, la segunda característica de la *nueva economía*, que, en definitiva, se ha traducido en la masificación de *trabajos de mierda* (Graeber, 2018),²² hasta el punto que aquello que entendíamos por trabajo parece estar hoy en permanente e inevitable decadencia (Rifkin, 1996).²³

²² En los últimos años de la excepción parece haberse hecho la norma. Con una búsqueda general nos encontramos ofertas de trabajo estrambóticas (<https://blogs.publico.es/strambotic/2017/04/trabajos-basura/>): empleo en sector textil con trabajo no remunerado durante más de 3 meses; redactores periodísticos especializados que deben escribir 100 artículos mensuales a razón de 0,50€ la unidad —lo que significa que a final de mes cobrarán 50€; un congreso mundial de enfermería que cobra hasta 990€ por entrada, ofrece trabajar gratis a enfermeros para incidencias sanitarias durante el desarrollo del evento.

²³ Aunque el ensayo de D. Graeber (2018) haya recibido críticas por la falta de apoyo documental de sus tesis (véase al respecto, por ejemplo, <https://www.elcultural.com/revista/letras/Trabajos-de-mierda-Una-teoria/41546>), en el caso de España, por ejemplo con respecto a la precarización y empeoro de la calidad del empleo, es evidente que sus conclusiones no están lejos de la realidad. Medir la calidad del empleo no es tarea fácil, dado que estamos ante un concepto cualitativo y multidimensional, referido, con frecuencia, a un sinfín de características de los trabajos –intrínsecas y extrínsecas– (Arranz et al., 2016, p. 19). Siguiendo a J. Villaverde Castro

Finalmente, el autor hace hincapié en que todo ello ha provocado un abandono del compromiso del Estado con los servicios públicos, siendo presionados por los *lobbies* económicos para disminuir la presión fiscal y abrir los mercados al capital privado (Hirtt, 2001, p. 6). De hecho, esta *nueva economía* se caracteriza por ser un “espacio de flujos” en el que el sector de las finanzas discurre libremente en detrimento del sector productivo (Castells, 2005). Aquí el concepto de flexibilidad es clave, tanto con respecto a los mercados como a las personas; indica D. Harvey (2005, p. 85) que la flexibilidad se ha convertido en una consigna, lo que para algunos autores supone la crisis de identidad del estado nación (Bermejo Barrera y Piedras Monroy, 1999; Bauman y Bordoni, 2016), ahora subordinado a los poderes económicos, una nueva forma de totalitarismo: la supremacía del poder económico sobre las instituciones democráticas (Caponi y Mendoza, 1997, p. 7).

Y no pensemos que esto es cosa del pasado, sino que estas prácticas neoliberales están fuertemente asentadas en buena parte de los países mundiales. Dice A. Viñao Frago (2012, p. 105), que “un fantasma recorre no ya Europa, sino el mundo. Y esta vez no es el comunismo, sino el conservadurismo desigualitario. Y tampoco es un fantasma, sino una realidad”.

Al igual que en otros países, en España hemos asistido a prácticas directas y sin tapujo alguno, como los rescates millonarios a la banca y los simultáneos recortes en gastos y subidas de impuestos, asistiendo a lo que Annamaria Simonazzi denomina *welfare being replaced by bankfare* (reemplazo del estado de bienestar por el bienestar de la banca) (en Angulo Rasco y Redon Pantoja, 2012, p. 36).²⁴ Este ya no es un neoliberalismo con nombre y apellidos como el de los años 80 del siglo pasado (que lo sigue siendo), sino que como indica T. Todorov (2012), estamos ante un “neoliberalismo de estado” que ha conseguido imbricarse en la práctica

(<https://aecr.org/es/la-calidad-del-empleo-en-espana/>), la OCDE propone un marco de referencia que toma en consideración tres componentes: el primero evalúa los ingresos percibidos por los trabajadores (teniendo en cuenta los ingresos medios y el grado de desigualdad que existe en su distribución); el segundo presta atención a lo que podríamos denominar “seguridad en el empleo” (que trata de capturar los riesgos de pérdida de empleo) y el tercero, por último, se refiere al entorno (ambiente) en el que se desarrolla el trabajo. Aquí se toman en consideración aspectos tales como exigencias que se hacen a los ocupados en su puesto de trabajo, los recursos de que disponen, etc. En el caso español, si bien la prensa se hace eco de la creación de empleo en estos últimos años (véase, por ejemplo: <https://www.elmundo.es/economia/2019/04/26/5cc202a7fc6c83e4508b46f9.html>, aunque España también lidera -en segundo lugar-, la tasa de mayor desempleo en Europa), en cuestión de su calidad, destaca J. Villaverde, la economía española no obtiene buena calificación en ninguno de los componentes anteriormente mencionados, contando con cifras muy bajas en cuestión de seguridad y entorno del trabajo. Valga como ejemplo que, en datos oficiales del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social (<http://www.mitramiss.gob.es/es/estadisticas/resumenweb/RUD.pdf>), de enero a abril de 2019 existen en España 704,8 mil empleos con contrato indefinido, frente a 6.199,3 mil empleos con contrato temporal, lo que supone una bajada de la contratación indefinida de un 3.5% frente al año 2018.

²⁴ Refiriéndose a la crisis de 2008, dicen M. Steger y R. Roy (2011, pp. 199-200) que “los generosos paquetes de rescate lo único que consiguieron fue permitir que los fuertes conglomerados financieros gastaran aún más dinero, sin tener que declararse en bancarrota. El coste que han pagado los contribuyentes de todo el mundo es verdaderamente abrumador: las generaciones futuras tendrán que responder a los billones de dólares que se han utilizado para financiar estos programas”.

totalidad de las instituciones y esferas de la vida del ciudadano. Hecho apuntado también por N. Fairclough (2000) al señalar que la fuerte incidencia social del neoliberalismo ha de entenderse en torno a su capacidad para difundir un discurso inexorable acerca de la globalización y sus consecuencias económicas; como si la globalización constituyera un fenómeno imposible de ser evitado o contestado, de ahí la necesidad de adaptación de la sociedad y de los diversos gobiernos a estas nuevas formas de economía neoliberal, sin que exista posibilidad alternativa factible (Herrero-Casado, 2016, p. 35).

3.2. En torno al sujeto neoliberal

Hoy es innegable que esta *nueva economía* y las políticas neoliberales propias del capitalismo avanzado han construido un nuevo sujeto, redefiniendo la naturaleza humana hacia un *homo economicus*, egoísta, racional y maximizador de utilidades (González García, 1988, p. 336).²⁵ En un plano socio-psicológico, esta *nueva economía* se construye en torno al individualismo, la competencia y la eficiencia, estribos principales de unas políticas económicas que han conseguido transgredir lo económico y llegar a lo social, tiñendo las políticas educativas de la mayor parte de los países desarrollados.

Y es que al sujeto neoliberal, dice G. Vanegas Arrambide (2005, p. 3), hay que entenderlo ante todo como cliente y consumidor, términos que son propios del mercado y no de lo humano. Ya hemos indicado que estamos en los *tiempos hipermodernos* (Lipovetsky, 2006), en los que el consumo abarca todas las dimensiones y facetas del ser humano, desde la física hasta la emocional,²⁶ convirtiendo al sujeto en un ente cada día más efímero: una *vida líquida*, ya descrita por Z. Bauman (2006), gobernada por experiencias instantáneas que sólo permiten vivir y gozar el presente. Todo ello ha modificado la configuración sociológica de nuestra identidad,²⁷ en el sentido de que las relaciones sociales también se mercantilizan, y conceptos como libertad, democracia, soberanía o derechos humanos se han convertido en algo tan liviano como el carnaval, el aperitivo, el videoclip, los crucigramas y el horóscopo (Hellín Ortuño, 2004, p. 4).

²⁵ A este sentido se refiere el alegato *Stop capitalism defining human nature* de J. Seabrook (véase al respecto <https://www.theguardian.com/commentisfree/cif-green/2009/sep/24/capitalism-human-nature>):

“Covetousness has become ambition, envy now reappears as a manifestation of a healthy competitive spirit, gluttony is only a natural desire for more and lust a necessary expression of our deepest human reality. Temptation is no longer an impulse to be resisted: it is our duty to yield to it in the name of that most exalted of purposes, “consumer confidence””.

²⁶ El *capitalismo de las emociones*, tal como ha sido definido por B. C. Han (2014).

²⁷ Hacemos referencia ahora sólo a los ciudadanos de los países desarrollados.

Así las cosas, el individualismo es otra de las características que definen al sujeto neoliberal, “narcisista ansioso pero tolerante, de moralidad abierta y superego débil o fluctuante” (Lipovetsky, 1996, p. 336). Un individuo hedonista y ególatra,²⁸ creado *ex profeso* para reproducir el capitalismo a través del consumo y trabajo que aparentemente se cree libre, pero que en realidad se auto-explota, un *sujeto de rendimiento* (Han, 2014), un *sujeto sujetado* (Saura Casanova, 2016) acallado por la gratificante cultura de la experiencia, la imagen, la tecnología y las pasiones inmediatas. En términos foucaultianos (Foucault, 1988, p. 7), el sujeto pasa a significar, literalmente, “estar sometido”. Por poner un ejemplo, la filosofía de la empresa *Decathlon* sostiene que no hay trabajadores sino *colaboradores*: son *decathlonianos*, forman parte de una gran familia, la familia *Decathlon*; una empresa multinacional en la que doblar ropa y vender productos deportivos se ha convertido, nada menos, que en una *experiencia* que se puede disfrutar (y por lo tanto que parece que hay que agradecer).²⁹

Por otra parte, la ansiada libertad individual, principio esencial de los discursos neoliberales y concretada en la libertad individual de consumir, de elegir, de decidir, no es real, ya que depende de las condiciones socioeconómicas específicas de cada país e individuo concreto. Y aquí reside la demostración de que el consumo (la libertad de elegir) a menudo es presentado como una ideología aparentemente democrática (Hellín Ortuño, 2004, p. 2) aunque taxativamente no lo sea (las condiciones de la elección nunca son las mismas para todos). Esta es, de hecho, una de las mayores contradicciones del neoliberalismo, y que ya ha sido puesta de relieve en múltiples ocasiones: la globalización, la creación de la “aldea global” abre los países a políticas de cooperación y transversalidad cultural, aunque también los polariza en torno a desigualdades. Se trata, en realidad, de dos globalizaciones, una globalización de los ricos y otra de los pobres (Sanmartín Barros, 2007); se trata de sociedades fragmentadas por el capital junto con la existencia de realidades paralelas o excluidas como el denominado *cuarto mundo*, que pasan a ocupar un segundo plano.

²⁸ A. J. Colom Cañellas (1997, p. 15) lo define de la siguiente forma: “El hombre será un ser aislado, singular, pero al mismo tiempo, conectado a las redes telemáticas y audiovisuales de diverso orden que lo pondrán en contacto con el mundo”.

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=uJE0YbQ58Q0>

4. LA IDENTIDAD EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD, O LA ACTUAL DEVALUACIÓN DE LAS HUMANIDADES

La historia ha llegado a un punto en el que el hombre moral, el hombre íntegro, está cediendo cada vez más espacio, sin saberlo (...) al hombre comercial, el hombre limitado a un solo fin. Este proceso, asistido por las maravillas del avance científico, está alcanzando proporciones gigantescas, con un poder inmenso, lo que causa el desequilibrio moral del hombre y oscurece su costado más humano bajo la sombra de una organización sin alma.
R. Tagore, *Nacionalismo*, 1917.

Estas palabras de Rabindranath Tagore, célebre premio nobel de literatura, fueron escritas a comienzos del siglo pasado y, sin embargo, son una descripción perfecta de nuestro devenir social actual. Bajo la racionalidad neoliberal, el sistema educativo, al igual que otras esferas de la sociedad, es analizado en claves de eficiencia, eficacia y calidad, conceptos que pertenecen al mundo del mercado y que por lo tanto buscan vincular al estudiante con el aparato productivo mercantil. La educación es considerada, así, una producción de capital humano (Schultz, 1983), formando parte de lo que se ha denominado *economía del conocimiento*.

En este capítulo se pretende realizar una aproximación crítica a la identidad educativa actual, poniendo de relieve cuáles son las principales características del neoliberalismo como proyecto educativo y qué tipo de estudiante, como sujeto educativo —y por lo tanto, intrínsecamente ciudadano o sujeto social—, está siendo configurado en la actualidad, lo que N. Fernández González (2017: 4) denomina nuevas *fabricaciones*: “selecciones dentro de varias posibles representaciones —o versiones— de la organización o de la persona” (Ball, 2013, p. 107), y que suponen un cambio importante frente a las identidades de los sujetos e instituciones conformadas bajo la modernidad (Bauman, 2007; Dubet, 2007).

Hoy, desde una gran mayoría de gobiernos mundiales, la educación es vista como una inversión personal y colectiva que debe ser, en último término, rentable en términos económicos (Caponi y Mendoza, 1997, p. 9). Las inversiones en la educación y los currículos educativos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado, y como preparación para el mercado de trabajo. Se trata de *Mcdonalizar* la escuela (Laval, 2004; Gentili, 1997). Desde la ideología neoliberal, el papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia se ha pasado a considerar un despilfarro, siendo reemplazado por otro punto de vista, aquel que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender a las necesidades de las empresas (Díez Gutiérrez, 2010, p. 23). Esto viene a desembocar, en términos generales, en la incorporación de nuevas tecnologías políticas neoliberales en la gestión pública (Ball, 2007): lo que se ha denominado “privatización endógena” es decir, introducir diseños, procedimientos e ideas del sector privado en la educación frente a la

“privatización exógena”, concepto que se refiere a la financiación directa de entes privados con fondos públicos —colegios privados, concertados, subcontratación de colegios públicos y externalización de servicios escolares, cesión de espacios, etc— (Ball y Youdell, 2009; Luengo Navas y Saura Casanova, 2012; Bernal Agudo y Lorenzo Lacruz, 2012; Viñao Frago, 2012; Fernández González, 2017, p. 3).

Desde la ideología neoliberal, la justificación de esta deriva en la educación parte de la interpretación específica de dos conceptos clave: el de libertad de elección y el de calidad de la educación. La libertad entendida como que cada cual, según su inversión en educación y su valía, obtendrá el lugar en la escala social y el salario que le corresponda. De esto se deriva la procura infinita de que sean los padres quienes deban elegir el centro más adecuado para sus hijos³⁰ (un principio que coincide más con el ideario conservador que liberal),³¹ pues suele argumentarse que la libre elección de centro creará una competencia (un mercado competitivo) que redundará en un aumento de la calidad del sistema educativo.³² Sin embargo, esto provoca, por un lado, la introducción de mecanismos de autoinculpación y subjetivización de la responsabilidad educativa, que ahora pasa a estar en manos de los padres e individuos (Viñao Frago, 2012, p. 104).³³ Lo que se está ocultando aquí es que la clase social es muchas veces más determinante del empleo y sueldo obtenido que la formación adquirida (Cascaete Fernández, 1995, p. 60), y que los padres de clase social media-baja o desfavorecida suelen escoger el colegio más cercano valorando sobre todo la proximidad o tener hermanos o amigos en el centro, mientras que los de clase media y media-alta escogen valorando el nivel social de los compañeros de sus hijos, algo que puede asegurar su éxito escolar y contactos y relaciones de futuro (Bernal Agudo y Lorenzo Lacruz, 2012, p. 93).³⁴ Con lo cual, ante este tipo de

³⁰ Sobre este respecto existen investigaciones más profundas que pueden consultarse (Ball, 1993; Bernal Agudo, 2005; Viñao Frago, 2012, entre otros) y que, por motivos de espacio, debemos omitir en este trabajo.

³¹ Tal como indica A. Viñao Frago (2012, p. 100), por si hubiera alguna duda sobre el carácter conservador, y no liberal, de la libertad de elección de centro, baste señalar que, en el caso de España, ya figuraba en el artículo 2 de la Ley de Educación Primaria de 1945, aprobada en pleno auge del nacional catolicismo franquista: “Corresponde a la familia el derecho primordial e inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir las personas y centros donde aquellos hayan de recibir educación primaria”.

³² Como consecuencia de ello, del mercado competitivo en la educación, se asiste a la proliferación de políticas de evaluación de los centros docentes, un instrumento para la asignación de recursos en función de sus resultados, estableciendo ránquines públicos de centros docentes a fin de orientar la elección de los padres (Viñao Frago, 1999, p. 69).

³³ Desde esta perspectiva, los padres son los únicos responsables de no saber elegir un centro adecuado para sus hijos, con lo que se les culpabiliza de que sus hijos vayan a una escuela de bajo nivel. Son responsables también de motivarles académicamente, con lo que, por extensión, son responsables de sus resultados académicos. Los alumnos, por su parte, son responsables de sus resultados y de su trayectoria académica, por lo que el mérito y el esfuerzo son medidos de forma individual. Desde esta postura, se considera que el éxito académico está al alcance de cualquiera, con independencia de sus características personales y del contexto familiar, socio-cultural o escolar (Viñao Frago, 2012, p. 104).

³⁴ Otro factor a tener en cuenta que nos permite argumentar que este tipo de elecciones tienen un efecto estratificador en la comunidad educativa son, por ejemplo, la información que las familias tienen sobre los centros,

propuestas existe riesgo de estratificación social, ya que aunque la teoría hable de libre elección por los padres, la práctica en realidad muestra que son los centros docentes quienes eligen a sus alumnos (obviamente, aquellos excelentes en notas y socialmente menos conflictivos), ante una demanda que siempre supera a la oferta. Con lo que el resultado final es el incremento de las desigualdades sociales, la aparición de guetos escolares en el sector público donde se confina a alumnos conflictivos y de bajo rendimiento (Viñao Frago, 1999, p. 77), porque la educación pública es, evidentemente, universal y no selectiva, deslizando al alumnado excelente hacia las instituciones privadas mediante la atracción y el fomento.

En definitiva, lo que nos interesa destacar es que la calidad, bajo esta perspectiva, es entendida como una satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o un servicio, y poco tiene que ver con el desarrollo íntegro de la persona, su socialización, desarrollo moral, físico o ecológico, con la formación del profesorado o la compensación de las desigualdades (Molina Pérez, 2017).

4.1. La educación al servicio del mercado

En los capítulos precedentes se han esbozado los rasgos generales de la sociedad y el sujeto neoliberales, entidades abrazadas por un contexto tecnológico que a su vez se sustentan en el concepto de la *economía del conocimiento*.

El término *economía del conocimiento* hace referencia a aquel conocimiento o información enfocado a generar resultados, mejoras o utilidades. Desde esta perspectiva, el conocimiento es visto como un instrumento y no como un fin, un medio de aplicación utilitario y pragmático (Plasencia, 1996, p. 4). Por lo tanto, tal como indica J. L. Aróstegui Plaza (2017, p. 14), hablar de *economía del conocimiento* no es mera cuestión de nombres, y su análisis supone, indefectiblemente, el estudio de varias “rupturas” con el conocimiento humanista propio de los siglos anteriores (David y Foray, 2002):

a) Ruptura con respecto a la propia producción del conocimiento. Es indiscutible que estamos en la era de la información, y que los acelerados avances tecnológicos que se producen a diario multiplican hasta el infinito la cantidad de información disponible, con un acceso que es, cada

ya que a menudo las familias de clase alta suelen estar mejor y más informadas que las de clase baja, con lo que pueden tomar mejores decisiones (Viñao Frago, 1999, p. 72). Por otra parte, como indican Elmore y Fuller (en Viñao Frago, 1999, p. 72), no parecen ser los programas o el currículo ofertado lo que determina las elecciones efectuadas por los padres, es decir, la calidad de la enseñanza o el tipo de oferta, sino la composición étnica y social del alumnado, la ubicación de la escuela, las características de los profesores o los recursos extraordinarios de que disponen los docentes.

día, más rápido, más sencillo y más cómodo. Esto está provocando que el conocimiento llegue incluso a ser despreciado, al no poder ser ni abarcado, ni filtrado.

b) Ruptura con respecto a la innovación en el conocimiento. Tal como indica J. L. Aróstegui Plaza (2017, p. 15), innovar es fundamental en un contexto tan competitivo como el actual. Pero la innovación también se ha democratizado, en el sentido de que cualquier persona puede construir un nuevo software, videojuego o aparato tecnológico, con lo que la innovación ya no se puede controlar y sus centros se han desplazado, pues en la era tecnológica cualquiera puede innovar casa.

c) Ruptura con respecto a los instrumentos del conocimiento. El desarrollo de internet y las Tecnologías de Información y Comunicación han modificado las estructuras de creación y uso del conocimiento: el conocimiento hoy se adquiere en tiempo real y en cualquier lugar, gracias a la ingente cantidad de información disponible en la red (*big data*). En la *economía del conocimiento*, la memoria pasa a un lugar secundario: ya no se necesita memorizar nada, todo está a golpe de un clic por lo que más que en memorizar, la necesidad está en saber buscar y seleccionar información, lo que implica una continua adaptación a los cambios tecnológicos (Aróstegui Plaza, 2017, p. 15).

Bajo las premisas indicadas, no es de extrañar que organismos transnacionales como la Organización Mundial del Comercio (OMC) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) consideren a la educación como un servicio en la economía de un país, más comparable a un préstamo hipotecario que a un derecho de la ciudadanía, que debe ser rentable y, por ende, debe estructurarse en torno a criterios empresariales. Desde esta perspectiva, tampoco asombra la existencia en prácticamente todos los países desarrollados, de una tendencia generalizada a invertir poco en el sector educativo, o que se invierta más (con dinero público) en la escuela concertada/privada, que en la pública.³⁵

³⁵ A este respecto, pueden consultarse como ejemplo las siguientes noticias, que muestran cómo se está invirtiendo más en la educación privada/concertada, que en la pública:

a) Estados Unidos:

https://www.washingtonpost.com/news/post-politics/wp/2016/09/08/trump-pitches-20-billion-education-plan-at-ohio-charter-school-that-received-poor-marks-from-state/?utm_term=.74a96a041f9a

https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2018/07/26/no-private-schools-arent-better-at-educating-kids-than-public-schools-why-this-new-study-matters/?noredirect=on&utm_term=.f1d42952d0d0

b) Reino Unido:

<https://www.theguardian.com/education/2019/feb/05/critics-take-aim-at-subsidies-given-to-private-schools>

c) España:

https://www.eldiario.es/sociedad/inversion-Educacion_0_685581717.html

https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-Europa-escuela-publica-concertada_0_618388327.html

https://elpais.com/sociedad/2012/11/29/actualidad/1354213473_863026.html

Si las “formas” del conocimiento han cambiado, forzadas quizás por el avance tecnológico (“un catalizador llamado internet”, en palabras de N. Hirtt, 2001, p. 17), el sector educativo ha sufrido importantes transformaciones para adaptarse a esta nueva forma de economía del conocimiento. Pero aquí los cambios no pueden ser bruscos o súbitos, ya que generan alarma y crispación social, sino paulatinos y a menudo silenciosos o disimulados. Al menos en un primer momento. De ahí que las primeras modificaciones suelen realizarse en torno al lenguaje, al discurso, una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por las ideologías, tal como la Historia nos permite observar (van Dijk, 2003). El discurso, dice N. Fairclough (2008, p. 172), es “un modo de acción (...) situado histórica y socialmente (...), es constitutivo de lo social, en tanto que contribuye a configurar lo social”. En términos simples, para cambiar la mentalidad de las personas se puede empezar por cambiar el discurso, hasta el punto que las modificaciones introducidas son asumidas como propias por el arte de la repetición. Y así se ha hecho: en coincidencia con los cambios estructurales, el lenguaje de la educación (y la práctica totalidad de las esferas sociales) ha sido colonizado por el discurso económico (una “tecnologización del discurso” hacia el género de la economía o el *management*, Pini, 2010, p. 108). Nuevos términos que hace ya tiempo que han conquistado los documentos oficiales sobre educación y los discursos de nuestros políticos, independientemente de su ideología: “recurso productivo”, “crecimiento económico”, “rendimiento” “capital humano” (Pini, 2010, p. 116), y que han ayudado en la proliferación, sin oposición alguna y con gran acogida social al amparo de la *nueva economía*, de nuevas formas de control burocrático en las regulaciones educativas, como pueden ser las evaluaciones estandarizadas (PISA, etc) que, habiendo surgido para orientar, se han tornado en mecanismos de control sobre las políticas económicas y educativas de los diferentes países (Bolívar Botía, 2009, p. 41; Barrenechea, 2010; Herrero-Casado, 2016, p. 37; Pérez Gómez y Soto, 2011; Pedró i García, 2012). Se trata de instrumentos de “política tecnológica (...) que entretejen estrategias técnicas (medir, evaluar...) y sociales (representación ante la representación pública) para crear un sentido común sobre la realidad educativa, convirtiéndose así en herramientas de regulación (Fernández González, 2017, p. 11; Carvalho, 2009).

En lo que respecta a las políticas educativas, el cambio fundamental se fraguó, en el caso de la Unión Europea, con la Estrategia de Lisboa. Se trató del plan de desarrollo pactado por los gobiernos europeos en el Consejo Europeo de Lisboa, en marzo del año 2000, que planteaba como objetivos estratégicos de la Unión un refuerzo del empleo, la aplicación de una reforma económica y la consecución de cohesión social, como parte de una economía basada en el conocimiento. En todo este proceso de cambio político y socio-económico, la influencia de las

organizaciones transnacionales como la OCDE, OMC, FMI o el Banco Mundial es patente, con una incidencia importante en la educación (Pini, 2010; Pongratz, 2013, entre otros). Por, en el caso de Europa, se desarrollaron modelos curriculares comunes que posteriormente fueron aplicados por los estados miembros (con mayor o menor modificación), caracterizándose, casi exclusivamente, por una dimensión económica que va en coherencia con la orientación ideológica neoliberal que caracteriza a estas organizaciones (Martínez Rodríguez 2012). Tal como ejemplifica N. Hirtt (2001, p. 7), en 1989, el grupo ERT (*European Round Table of Industrialists*), un foro que reúne a 55 *CEOs* de las grandes multinacionales europeas, publicaba un informe sobre la enseñanza proclamando que “se considera a la educación y la formación como inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa”, lamentando que “la industria tenga escasa influencia sobre los programas enseñados” y que los docentes, a menudo, “no comprendan las necesidades de la industria”. Citando al ideólogo del neoliberalismo, M. Friedman (1966, p. 134, 138), la educación es ante todo “una forma de inversión en capital humano”, y su “función es elevar la productividad económica del ser humano”. Se observa perfectamente una similitud entre ambas posiciones.

Desde este punto de vista, a nadie escapa que la “razón económica” está desplazando a la “razón social” en la educación (Friz Echeverría, 2011). En la práctica académica, aunque planteada en términos simplistas ahora, esto se tradujo en el impulso de ciertas materias sobre otras, en concreto las asignaturas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (disciplinas STEM, en su famoso acrónimo inglés), en detrimento de las disciplinas humanísticas.

Lejos de tratarse de cuestiones baladíes, estamos ante una declaración de intenciones de qué ciudadano europeo quiere formarse y, por tanto, cuales son las características de nuestra sociedad futura. Y aquí hay, a nuestro juicio, una cuestión inicial que es relevante señalar. Como parte de la ideología neoliberal, la idea de utilidad (relacionada con la educación ahora) ha cambiado drásticamente (Ordine, 2013). Nos referimos a que el concepto ético de la utilidad educativa, de la búsqueda de la felicidad común en la mayor cantidad posible de gente (algo que se consigue, entre otras cosas, a través del cultivo del saber —es decir, de la educación; lo que tradicionalmente se denomina, en palabras de F. Savater, *dignitas hominis*, o el humanismo del que nos habla C. Cordua, 2013),³⁶ ha tornado en una utilidad de carácter económica: lo útil es lo rentable, aquello que aporta beneficios económicos. Por lo tanto, la utilidad es definida en nuestro tiempo como un valor instrumental a la orden del exclusivo objetivo pecuniario. Entonces, de esta perspectiva se deduce que aquello que no genere lucro es algo inútil para la

³⁶ Cita extraída de un comentario de portada sobre el libro de N. Ordine, 2013.

sociedad, algo en lo que carece de sentido invertir por lo que la educación debe ser entendida como un servicio más que genere rédito económico, según la ideología neoliberal.

4.2. Construyendo al *homo economicus*: las competencias educativas

El resultado práctico más palpable del cambio en la utilidad de la educación fue la adaptación de las políticas educativas al servicio de la economía, a través del diseño de un nuevo currículum común a los estados europeos; un currículum basado en competencias.

Este nuevo modelo curricular fue definido desde la OCDE con la consecución del proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo, 1997), en los términos establecidos en la figura 1:³⁷

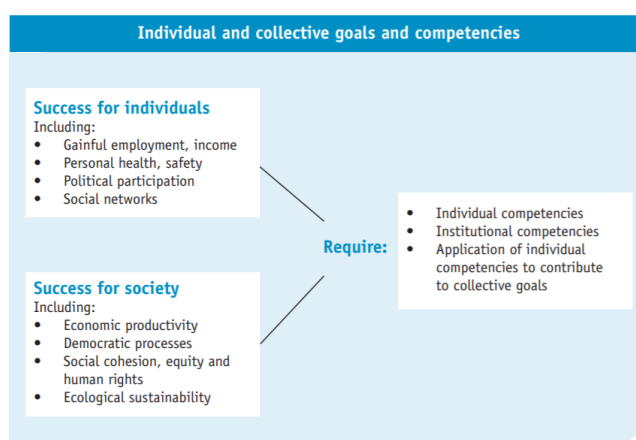


Figura 1. Objetivos y competencias individuales y colectivas definidas en el proyecto *DeSeCo* (Imagen extraída del DeSeCo Executive Summary: The definition and selection of key competencies, p. 6. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)

Las competencias se definen como el conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Desde la Unión Europea, se han establecido como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico vinculado al conocimiento.³⁸ Es evidente que las competencias mencionadas en la figura 1 se orientan al

³⁷ Información extraída de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

³⁸ Las definiciones han sido trabajadas a partir de la información disponible en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

desarrollo económico (generación de rédito económico), tanto personal como de la sociedad, y no al cultivo humanístico de la persona (al menos esto no es explícito como si lo es el factor económico). Por lo tanto, se está moldeando un tipo muy concreto de ciudadano europeo y de sociedad bajo criterios economicistas. De hecho, en la definición de las competencias se introduce de forma muy natural el elemento económico:

“Desde un punto de vista puramente económico, las competencias de los individuos se consideran importantes porque contribuyen a: - impulsar la productividad y la competitividad del mercado; - minimizar el desempleo, mediante el desarrollo de una fuerza laboral adaptada y cualificada; - crear un ambiente para la innovación en un mundo dominado por la competencia global”.³⁹

Esta orientación técnica o práctica del conocimiento, y por extensión, de la educación, se conceptualiza en el “saber hacer” competencial, resultando indispensable la vinculación del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.⁴⁰ Por lo tanto, desde esta perspectiva, el objetivo de la educación se orienta más a los métodos o procedimientos que al conocimiento o los contenidos.

Aunque no es este el lugar para profundizar en una crítica al modelo curricular por competencias que, en todo caso, requeriría un análisis más profundo (véase Domínguez Castillo, 2015), como inciso y en relación a la creación de este currículum europeo común, no debemos olvidar que estamos ante otra muestra más de la aplicación de principios neoliberales a la educación (Aróstegui Plaza, 2017, p. 17; López Facal, 2013). Un currículum independiente del contexto está en coherencia con el principio liberal de que todos somos iguales, de modo que las diferencias son atribuibles al individuo antes que al sistema educativo. Esto permite entender, entonces, por qué desde una educación con tintes neoliberales se enfatice la excelencia y el talento de la persona, se fomente la competitividad y se obvian las circunstancias sociales que puedan favorecer o limitar el rendimiento académico. Se trata de la cultura de la responsabilidad entregada por entero al individuo, y ello conlleva, asimismo, una cultura de la formación durante toda la vida (aprender a aprender) (López Facal, 2013).

La última competencia incorporada por la OCDE, en 2012, la competencia financiera, es otra muestra más de la manifiesta pretensión por instrumentalizar la enseñanza y ponerla al servicio del ámbito mercantil. Ciertamente es que, tal como recuerda R. López Facal et al. (2017), la Unión

³⁹ Información extraída de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

⁴⁰ Extraído de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-esobachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

Europea incluye la competencia cívica y social con el fin de formar ciudadanos conscientes y solidarios, además de que se formen como profesionales eficientes, por lo que existe un esfuerzo integrador o humanista (López Facal, 2013), pero esta competencia, mayormente trabajada desde las ciencias sociales y humanidades, suele quedar diluida en los planes de estudio.

En definitiva, es evidente que, desde una óptica general, la prioridad en la educación por competencias ha sido la de teñir la educación de criterios economicistas. Y en un plano individual, muestra de ello es lo que podemos denominar como “cultura de la adaptación”, un concepto transformado en epitafio que bien valdría para definir la sociedad adolescente del S. XXI, ya que la adaptación es hoy clave para el mercado laboral (Hirtt, 2001, p. 9). El término más utilizado es, de hecho, un eufemismo: flexibilidad, que se ha convertido en una suerte de doctrina para los adolescentes actuales pero que a menudo enmascara, en cuestiones laborales, emigraciones forzosas (la “fuga de cerebros”, por ejemplo).

Y en este contexto, las competencias digitales en tecnologías de información y comunicación juegan un papel clave, ya que permiten al estudiante desarrollar una serie de habilidades que se consideran necesarias para su adaptación a los cambios tecnológicos y una apertura al mercado laboral global.

En definitiva, no parece importar el contenido sino la herramienta. Así se entiende el énfasis en desarrollar las disciplinas instrumentales o técnicas (STEM) y sobrevalorar las TICs por encima de otros conocimientos como los de ciencias sociales o humanidades, que pasan a quedar eclipsados en los currículos educativos. Un ejemplo de esto ocurrió en Estados Unidos con la ley “Que Ningún Se Niño Quede Atrás” (*No Child Left Behind*) aprobada durante el mandato de G. Bush⁴¹ (substituida en 2015 por la ley “Cada Estudiante Triunfa” -*Every Student Succeeds*-), que buscaba proporcionar las mismas oportunidades a los estudiantes independientemente de su nivel económico, y mejorar la calidad de la enseñanza a través del control de las escuelas, que eran obligadas a mejorar las notas de sus alumnos so pena de no recibir financiación del gobierno. Sin dudar de su validez educativa (focalizada en todo caso a los resultados) y social (se obligaba a los centros a mantener un mínimo de nivel mediante pruebas de control), la ley resultó ser perniciosa para las humanidades y las ciencias sociales: el 53% de los distritos redujeron horas en ciencias sociales para primar la lectura y las matemáticas.⁴²

⁴¹ Esta ley educativa encuentra claros puntos en común con la *Assisted Places Scheme* (APS) de Margareth Thatcher, cuya idea motriz era la de proporcionar a los niños de talento, procedentes de familias pobres, la oportunidad de asistir a las mejores escuelas privadas, abonando el coste de la plaza –aunque no el internado-, mediante un subsidio concedido por el estado (Puelles Benítez, 2005, p. 232).

⁴² <https://www.nytimes.com/2006/03/26/education/26child.html>

Por otro lado, las competencias no son contenidos que se aprendan “de una vez”, sino que son algo que se desarrolla indefinidamente (López Facal, 2013, p. 6), “de la cuna a la tumba”, en palabras de N. Hirtt. La flexibilidad antes aludida no hace sino responsabilizar al individuo de su auto-aprendizaje, puesto que en el mundo globalizado ya no es cosa del estado la creación de empleo, sino que es el individuo quien debe ser “empleable” (Hirtt, 2001, p. 10).

Para evaluar las competencias, es bien conocido que la OCDE ha diseñado varios programas, de los cuales el *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴³ es el más famoso, que evalúa tres aspectos del grado de competencia del alumnado: los conocimientos (sobre matemáticas, sobre lengua, sobre ciencias y sobre emprendimiento); las destrezas con las que el estudiante usa estos conocimientos para resolver problemas diarios y las actitudes que adoptan al afrontar dichos problemas. Tal como se observa, no existe una evaluación de las disciplinas humanísticas, al menos no explícitamente. Como bien indica R. López Facal (2013, p. 7), la OCDE interpreta las competencias como competitividad, y parece preocuparse únicamente en evaluar aquellas que identifiquen al alumnado competitivo (leer, interpretar, comunicar, argumentar), prescindiendo de otras capacidades y de ámbitos completos del saber, como las ciencias sociales y las humanidades. Y lo que no se evalúa, no se valora, y por lo tanto, es prescindible. He aquí una muestra más de la actual devaluación de las humanidades, al defender una educación ligada a las demandas del mercado.⁴⁴

En un plano más individual, la educación por competencias tal como ha sido descrita en las páginas anteriores (y en términos generales ahora), se traduce en políticas educativas de corte darwinista, que más que integrar parecen discriminar o separar al alumnado entre aquel que es competente y aquel que no lo es, con la dificultad intrínseca de definir qué significa ser competente en un mundo tan cambiante como el actual. No olvidemos que una destreza que hoy se considera competencia relevante puede quedar mañana en desuso gracias al avance tecnológico: hay quien considera, por ejemplo, que la escritura manual peligra ante la masificación del teclado.⁴⁵

Este argumento nos permite esgrimir la idea de que, desde nuestro punto de vista, las competencias son múltiples, transversales y a menudo divergentes y no responden adecuadamente a un encasillamiento. Aquel alumno que sea competente en las disciplinas

⁴³ <http://www.oecd.org/pisa/>

⁴⁴ En contraposición, J. Domínguez Castillo (2015, p. 19) indica que, a pesar de que no existan pruebas internacionales que evalúen competencias históricas, PISA proporciona un marco de evaluación y un modelo de prueba que es posible adaptar a las peculiaridades de la disciplina histórica.

⁴⁵ Consúltese, al respecto: <https://www.diarioinformacion.com/sociedad/2016/04/21/olvidara-escribir-mano/1752414.html> o <https://www.elpais.com.uy/vida-actual/escritura-peligra-teclado.html>

valoradas por PISA no significa de ningún modo que actúe de modo inteligente en su vida diaria, porque las decisiones humanas emanan, por definición, del conocimiento que podríamos denominar contextual: son contenidos diversos, transversales y basados en experiencias personales y sociales, tanto del presente como del pasado, de la interpretación histórica individual y del argumento personal de la realidad, por proporcionar una definición simplista en este momento. De hecho, tal como indica R. López Facal (2013, p. 7):

Las personas más competentes no son únicamente las más competitivas sino aquellas que actúan de manera inteligente para tener una vida personal y social satisfactoria. (...) Para interpretar la realidad social, cultural, económica o tecnológica hay que comprenderla, lo que significa establecer relaciones tanto temporales como causales, comparar los acontecimientos o los datos (confrontar significados) y tomar decisiones entre varias probables. No es posible realizar estos procesos sin conocimientos sustantivos de todo tipo: temporales, espaciales, estéticos, científicos o morales. Ser competente implica saber interpretar el mundo, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones no se realizan en abstracto o de manera general, con desconocimiento de cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos. Comprender los significados de las acciones humanas en diferentes contextos forma parte de la esencia de las ciencias sociales.

Vistas así las cosas, el conocimiento que proporcionan las humanidades resulta fundamental para la construcción de identidades educativas que sean competentes en el mundo actual.

4.3. El ataque a las humanidades, con nombre y apellidos

En las líneas anteriores hemos puesto de relieve cómo las humanidades, en general, se han visto desplazadas como parte de un proceso de neoliberalización generalizado de las sociedades mundiales, mayormente y en lo que concierne a la educación, por dar respuesta y adaptarse al mundo mercantil. Este hecho, que se evidencia tanto desde esferas conceptuales (las políticas educativas actuales reguladas bajo parámetros de organismos transnacionales como la OCDE) como psicológicas (construcción de un sujeto neoliberal a través de una identidad educativa específica basada en la competitividad, productividad y flexibilidad), cuenta además con ejemplos claros del ataque generalizado que las Humanidades están sufriendo. Pongamos algunos con nombre y apellidos.

El 17 de noviembre de 2010, el ministro de educación chileno Joaquín Lavín realizaba unas polémicas declaraciones en las que anunciaba el “mayor cambio curricular de los últimos años”. Las medidas, específicas para los alumnos desde 5° Básico a 2° Medio (cursos desde 5° de primaria a 4° de ESO en el sistema educativo español) se concretaban, siguiendo las recomendaciones de la OCDE,⁴⁶ en el aumento de las horas de las asignaturas de matemáticas y lenguaje (800 horas más por curso académico para ambas materias). Lógicamente esto implicaba una reducción de las horas de otras materias, en concreto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.⁴⁷

El caso de Japón es verdaderamente esclarecedor, puesto que en 2015 y como una de las medidas para terminar con la crisis económica que sufre el país (que ha sido calificada de eterna), se impuso a las universidades eliminar las carreras de humanidades y ciencias sociales, o convertirlas en carreras “que satisfagan las necesidades de la sociedad”, es decir, que se centrasen en el impulso de las carreras técnicas.⁴⁸ Tal como indicaba el primer ministro nipón en una conferencia en el marco de la OCDE en 2014, “en lugar de promocionar la investigación académica, que es altamente teórica, realizaremos una educación vocacional más práctica y que anticipa mejor las necesidades de la sociedad”. El resultado es que al menos 26 de las 60 universidades nacionales de Japón con departamentos de humanidades o ciencias sociales planean cerrar estas facultades.⁴⁹

En Estados Unidos, Eric Cantor, miembro del Partido Republicano y congresista por Virginia, en unas declaraciones realizadas el 5 de febrero de 2013, solicitaba que se eliminasen los “fondos que actualmente gasta el gobierno en ciencias sociales, incluso en ciencia política”.⁵⁰ El objetivo era promover las carreras científicas. La forma para hacerlo no sería directa, pues a menudo esto levanta crispación social. Según Cantor, la vía adecuada sería aumentar los precios económicos de las matrículas de las carreras de humanidades provocando, de esta forma, el ahogo del alumnado ya matriculado y una consiguiente bajada en nuevas matrículas, y por otro, reduciendo el precio de aquellas carreras STEM para promocionarlas.⁵¹ La AHA (*Association*

⁴⁶ <https://www.emol.com/noticias/nacional/2010/11/17/447852/estudiantes-tendran-800-horas-anuales-mas-de-lenguaje-y-matematicas.html>

⁴⁷ <https://ciperchile.cl/2011/01/10/recorte-de-horas-de-historia-se-hizo-pese-a-las-criticas-de-los-evaluadores-consultados/>

⁴⁸ <https://www.socialsciencespace.com/2015/08/japans-education-ministry-says-to-axe-social-science-and-humanities/>

⁴⁹ https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-09-22/gobierno-japones-universidades-eliminar-humanidades_1029705/

⁵⁰ <https://www.insidehighered.com/news/2013/02/06/cantor-supports-rubio-wyden-salary-disclosure-act-criticizes-funding-political>
<http://www.insidehighered.com/views/2013/02/08/essay-house-republican-leaders-attack-social-science-research>

⁵¹ <https://www.insidehighered.com/news/2012/11/26/u-florida-history-professors-fight-differential-tuition>

of American Colleges and Universities) alertaba sobre “la enésima carga de determinados responsables políticos contra el valor de las humanidades, un ataque que reclama la reducción de fondos para la investigación y que solicita incluso medidas similares para las ciencias sociales”.⁵²

Este tipo de políticas de “presión fiscal” sobre las carreras de humanidades, que básicamente buscan reducir sus presupuestos o desalentar las nuevas matrículas (*Pricing Out the Humanities*, como han sido denominadas en la prensa) en favor de las carreras STEM, encuentran reproducción en Brasil, a juzgar por las últimas noticias.

El triunfo de Jair Bolsonaro y sus políticas de extrema derecha auguran un futuro nada alentador para las humanidades, tal como puede observarse en la figura 2.⁵³ Aunque el medio es informal (*Twitter*), es evidente que existe una voluntad por parte del gobierno de descentralizar el investimento de las facultades de las ciencias humanas, focalizando la inversión en aquellas áreas “que generan retorno inmediato al contribuyente”: veterinaria, ingeniería, medicina, etc. El resultado de estas políticas educativas sería un ataque indirecto contra las carreras de humanidades: no se cierran las facultades, pero aquellos estudiantes que opten por estas carreras, deben sufragar los gastos de su bolsillo.

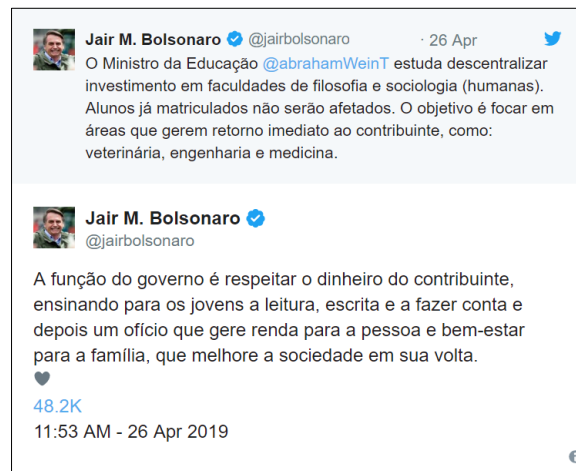


Figura 2. *Tweets* de Jair Bolsonaro, presidente de Brasil, que ejemplifican el ataque a las humanidades. Los ejemplos propuestos son ataques directos de gobiernos de tendencia neoconservadora y neoliberal, y tienen nombre y apellidos. A nadie se le escapa que existen razones políticas derivadas de posturas conservadoras a la hora de tomar medidas como las señaladas: las universidades son centros de pensamiento, al menos desde una perspectiva idealista (cfr.

⁵² <https://clionauta.wordpress.com/2013/03/29/asalto-a-las-humanidades-y-a-las-ciencias-sociales/>

⁵³ Imagen extraída de: <https://www.opendemocracy.net/es/democraciaabierta-es/las-ciencias-sociales-y-las-humanidades-no-son-un-lujo-manifiesto-contralos-recortes-para-las-ciencias-humanas-en-brasil/>

Bermejo Barrera, 2007), forman ciudadanos críticos que buscan construir sus identidades a partir de la discusión y la reflexión.

Pero también existen ejemplos contrarios. El caso de China es, quizás, uno de los más claros que se pueden traer a colación ahora, ya que en Hong Kong se están promocionando los currículums basados en artes liberales, “elementos que permiten a los estudiantes tener éxito en una economía del conocimiento global”; “se busca gente con imaginación e innovación, no sólo conocimientos”, y en este sentido el papel de las humanidades es fundamental.⁵⁴

Los estudios de ciencias sociales, en general, son indispensables para crear personas que observen los acontecimientos en la sociedad y la política con una mirada crítica, para ser partícipes del futuro de forma consciente y activa. De lo que no suelen darse cuenta los gobiernos de los países que fueron mencionados a título de ejemplo, es que una disminución en el estudio de las humanidades y las ciencias sociales con certeza obstaculizará el crecimiento del trabajo creativo, algo que llega a los campos de la tecnología: Carly Fiorina, *CEO* de la empresa *Hewlett-Packard* (HP) o Peter Thiel, cofundador de la empresa *PayPal*, tienen en común que no sólo son grandes gurús tecnológicos de nuestro tiempo, sino que ambos cuentan con formación académica de humanidades, o el caso de Steve Jobs, ex *CEO* de *Apple*, que decía vivir “en la intersección entre las humanidades y la tecnología”.⁵⁵

5. LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA Y GALLEGA ANTE EL GIRO NEOLIBERAL, O LA AUSENCIA DE LAS HUMANIDADES

Dice M. Pini (2010, p. 109) que los discursos legales y políticos son textos que tienen carácter formal y suponen una preparación y revisión por más de una persona. Carecen de marcas de autor, lo cual crea un efecto de verdad y objetividad, y presuponen un contexto previo conocido por los lectores. A diferencia de otros textos, tienen una intención retórica explícita, ya que buscan generar adhesión y justificar ante el lector sus argumentos (el discurso siempre es *performativo*). Suele ser común que adopten estrategias polarizadoras, esto es, mencionar y enfatizar aquellos aspectos positivos de sus propuestas y los negativos de las contrarias.

Para poner de relieve la influencia de la ideología neoliberal en las políticas educativas españolas, nos proponemos el análisis del preámbulo de la actual ley educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

⁵⁴ <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/03/the-rise-of-liberal-arts-in-china/474291/>
<https://www.insidehighered.com/news/2011/05/02/american-model>

⁵⁵ <https://www.lavanguardia.com/libros/20111028/54237281724/steve-jobs-me-gusta-vivir-en-la-interseccion-entre-las-humanidades-y-la-tecnologia.html>

Esta ley ha sido ya objeto de análisis muy pormenorizados (por ejemplo López Facal, 2014; Fernández González, 2014; Saura Casanova, 2015; Saura Casanova y Luengo Navas, 2015; Bernal Agudo, 2015, entre otros) y se encuentra en la actualidad en revisión por el actual gobierno del Partido Socialista,⁵⁶ con lo que a continuación nos centraremos en aquellas cuestiones referidas solamente al preámbulo, ya que como digresión, se trata de una declaración de intenciones antes de entrar en materia. Analizar la totalidad de la ley requeriría un espacio con el que no contamos.

5.1. Hacia una hermenéutica del preámbulo de la LOMCE

En la LOMCE, la educación es entendida como un instrumento, no un fin de la sociedad. “La educación es el principal instrumento de movilidad social” (I, p. 3). Es “el motor que promueve el bienestar de un país (...), determina su capacidad de competir con éxito en el panorama internacional (...). Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y un futuro mejor” (I, p. 3).

El fin al que la educación debe servir es económico (la promoción económica), no el desarrollo social y cívico: deben formarse “trabajadores y empresarios” (III, p. 4) que puedan competir “en la economía actual, cada vez más global y exigente” (III, p. 4).⁵⁷

Relacionado con esto, es necesario recordar que en el anteproyecto de la ley, la educación se relacionaba de forma muy evidente con el ámbito económico:

“La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. Su nivel educativo determina la capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta calificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global” (Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, 25/09/2012, p. 1).

⁵⁶ Anteproyecto de Ley Orgánica, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Ministerio de Educación y Formación (Borrador 19/11/2018). Disponible en: <http://stecyl.net/wp-content/uploads/2018/11/Anteproyecto-LeyOrEdu-Borrador-19-11-2018.pdf>

⁵⁷ En el capítulo XIV (p. 10), se anteponen las razones económicas a las sociales y culturales (nótese el orden de los términos):

“Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (Preámbulo de la LOMCE: XIV, p. 10).

Se apuesta, directamente, por una educación orientada al mercado, “rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional” (I, p. 3).⁵⁸ En este contexto, por tanto, es la economía quien debe mover la educación, reduciendo el sistema educativo a una capacitación laboral y olvidando su función en la formación de personas íntegras y democráticas. Cuestiones que tampoco sorprenden, a tenor de varias intervenciones del, por aquel entonces, Ministro de Educación, José Ignacio Wert:

“Se debería inculcar a los alumnos universitarios a que no piensen solo en estudiar lo que les apetece (...) sino a que piensen en términos de necesidades y de su posible empleabilidad”. José Ignacio Wert, 4 de Febrero de 2013.⁵⁹

Continúa indicando el preámbulo, que “el nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos” (I, p. 3). Aunque en términos simplistas esto es cierto, sabemos que no es siempre así por dos razones. En primer lugar, ni la formación básica obligatoria, postobligatoria o la formación profesional, ni las carreras universitarias aseguran hoy un puesto de trabajo, como así indican los índices públicos de desempleo en recién graduados (**Figura 3**) (aunque es evidente que a mayor formación, mayores posibilidades de inserción laboral): la proporción de parados entre los alumnos que terminan estudios superiores en España es hoy un 18% más elevado que en el año 2007.⁶⁰

⁵⁸ R. López Facal (2014, p. 278) analiza la competencia histórica en la LOMCE, destacando cómo de manera sorprendente se introducen en las ciencias sociales de primaria (seis a doce años) contenidos referidos al ámbito económico y de la empresa:

“La mayor novedad no está en los contenidos históricos del cuarto bloque, sino en el tercero, «vivir en sociedad», con el que se pretende, entre otras cosas, que los escolares de primaria aprendan «... la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad y el estudio de la empresa, que comprenderá la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad». (...). Resulta revelador (y sorprendente) en qué se concretan, por ejemplo, los referidos a «La empresa. La vida económica de los ciudadanos. Educación financiera»”

⁵⁹ <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-wert-universitarios-no-deben-estudiar-quieren-les-emplee-20130204162958.html>

⁶⁰ <https://www.elboletin.com/noticia/165475/nacional/el-paro-entre-los-recien-licenciados-sigue-siendo-un-18-mas-alto-que-en-2007.html>

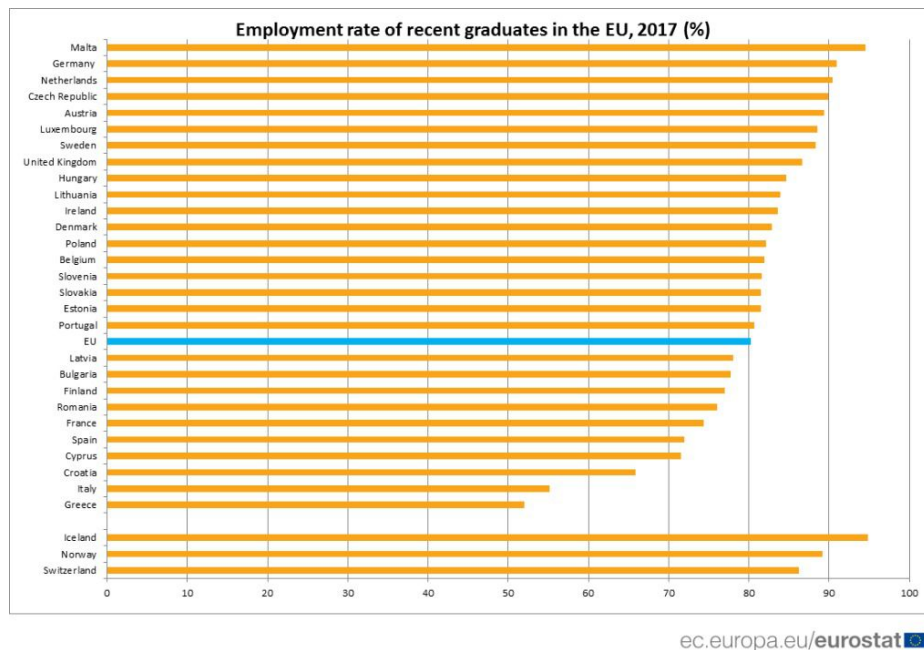


Figura 3. Tasas de empleo de los recién graduados (de 20 a 34 años) en Europa, para el año 2017.⁶¹ Según los datos de *Labour Force Survey* (referidos a 2014), en España sólo el 34% de los empleos iban dirigidos a universitarios cualificados. Un 11,1% iban dirigidos a técnicos y profesionales de apoyo, un 17,5% a profesionales, y un 4,5% a directores y gerentes.⁶² Con lo que el problema no parece estar en el nivel educativo de los jóvenes o su orientación académica, sino en el sector productivo de nuestro país. Por otra parte, la “fuga de cerebros” es un fenómeno bien conocido: la excelencia de la investigación española —en todas las ramas de conocimiento sin excepción—, se ve obligada a emigrar ante la temporalidad y precariedad de los contratos, y la falta de financiación para sus investigaciones: España pierde un 10% de sus investigadores en cuatro años,⁶³ un talento que se cifra en torno a un millón de personas que emigraron desde 2009.⁶⁴

Por otra parte, en el preámbulo se hace hincapié en la búsqueda y consolidación de un sistema educativo de calidad, pero entendida ésta en términos de competitividad: “el costo de no asumir estas responsabilidades [en el sistema educativo] no sería otro que el de ver aumentar la exclusión social y el deterioro de la competitividad” (V, p. 6). Para medir la competitividad, se introduce el uso de los programas europeos de seguimiento que ya hemos citado anteriormente: los índices de la OCDE (nombradamente, PISA). El objetivo es ratificar la atención y el trabajo directo de ciertas competencias, como la lectora, la matemática y la científica (V, p. 6), en las

⁶¹ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_of_recent_graduates

⁶² <https://www.lainformacion.com/espana/el-drama-del-paro-juvenil-los-perfiles-de-los-universitarios-espanoles-no-encajan/6337476/>

⁶³ https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2016-06-06/investigacion-ciencia-espana_1212248/

⁶⁴ https://cadenaser.com/programa/2018/11/11/a_vivir_que_son_dos_dias/1541940494_045949.html

que España obtiene puntuaciones bajas, olvidando, en consecuencia, aquellas que no son evaluadas por esta métrica como las Humanidades y las Artes (Historia, Filosofía, Literatura, Música, Artes Plásticas), la Educación Física y para la Salud o la Educación Ambiental, etc, que tampoco parecen interesar.

Es cierto que en el preámbulo se alude a las competencias sociales y cívicas, que son las directamente relacionadas con las disciplinas humanísticas, pero éstas aparecen en los siguientes términos:

“Se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional de todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencia de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y carácter orientador” (Preámbulo de la LOMCE, capítulo XIV, p. 11).

Resulta evidente, como indican R. López Facal et al. (2017), que la competencia matemática, lingüística o científica se asocian a asignaturas específicas del currículo educativo y, sin embargo, las sociales y cívicas quedan diluidas al conjunto de las materias humanísticas. Su tratamiento es transversal, con lo que no son meritorias de especificidades ni atención personalizada.

El desarrollo de las competencias entra en contradicción, asimismo, con la realidad de los currículos académicos de buena parte de las asignaturas. La incorporación de los “estándares de aprendizaje” supone un ejemplo más de esta evidente pretensión por homogeneizar la educación en torno a Europa. Los “estándares” definen aquellos conocimientos a adquirir en cada una de las asignaturas y por lo tanto, son la herramienta que asegura el desarrollo de las competencias y las posteriores medidas de control de PISA (aunque las disciplinas humanísticas no sean evaluadas en estas pruebas, los “estándares” sin embargo existen para estas asignaturas). Lejos de contribuir a la formación de personas competentes, estos criterios refuerzan las prácticas más tradicionales (López Facal et. al, 2017, p. 10), en lo que parece ser una concesión a las posturas neoconservadoras por el neoliberalismo. De hecho, continúan los autores, en su mayor parte, los “estándares” se reducen a un listado de contenidos que el profesorado tiene que incorporar a sus programaciones, exigir al alumnado y medir su logro a final de curso. Lo que ello pone de relieve (y que es incongruente con el modelo competencial que busca crear ciudadanos autónomos críticos, capaces de razonar y argumentar), es una orientación progresiva hacia contenidos tradicionales desde el punto de vista disciplinar, socialmente conservadores y educativamente memorísticos, mientras que los conceptos de

segundo orden –el pensamiento y razonamiento históricos, por ejemplo–, y el desarrollo de valores cívicos y democráticos han perdido peso (Gómez Miralles, 2017, en Armas Castro, 2018). Con lo que más que innovar, estamos ante una medida que reproduce el modelo educativo tradicional.

5.2. Un ataque directo: la reducción de horas en filosofía y redistribución de las materias optativas

Dada su repercusión mediática, es bien conocido que la LOMCE redujo horas académicas a las asignaturas de filosofía de secundaria y Bachillerato, que cuenta con tres materias relacionadas: Valores éticos y Filosofía en Secundaria y primero de Bachillerato, e Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato. En términos generales, el cambio que aplica la LOMCE es que ésta última pasa a ser una materia optativa, no obligatoria. En concreto, pasa a ser una materia opcional de 4 horas lectivas del bloque de asignaturas troncales para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, pero también pueden solicitarla los alumnos de esta modalidad u otras como materia específica de 4 horas lectivas, con lo que junto a ella sólo habría que cursar otra específica de 2 horas.

Esta medida ha sido, quizás, la que mayor crispación ha levantado en términos sociales en los últimos tiempos (en cuestiones de política educativa). Gracias a movimientos sociales han proliferado iniciativas de retorno que, mediante acciones parlamentarias, han permitido restaurar la Historia de la Filosofía como obligatoria en Bachillerato en la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas españolas (en Galicia,⁶⁵ Andalucía, Cataluña, Extremadura y Asturias vuelve ya a ser obligatoria, y en Cantabria, Baleares, Aragón y Murcia es asignatura troncal para alumnos de ramas de Humanidades, Ciencias Sociales o Artes).⁶⁶ Por otra parte, la Historia de España de segundo de Bachillerato continúa siendo troncal (obligatoria), aunque ahora cuenta con un incremento de carga horaria (4 horas semanales) y con cambios significativos en su contenido, como ha indicado R. López Facal (2014, p. 281-282):

“Se demandan aprendizajes y tareas imposibles de realizar en el tiempo disponible, pero que formarán parte de la reválida final de bachillerato. Incluye 161 estándares de aprendizaje, como confeccionar doce líneas del tiempo, una cada quince días; doce exposiciones en el aula; elaborar o comentar una docena de mapas, gráficos, imágenes o

⁶⁵ <https://www.farodevigo.es/sociedad/2017/10/19/parlamento-gallego-aprueba-unanimidad-blindar/1769714.html>

⁶⁶ <https://www.elboletin.com/noticia/155985/nacional/la-cruzada-para-blindar-la-filosofia-victima-de-la-ley-wert.html>

textos; media docena de resúmenes, cuadros comparativos o esquemas, y un largo etcétera. Este exceso de actividades y la complejidad de los conocimientos demandados no garantizan la adquisición de conocimientos históricos rigurosos ni útiles”.

Todo ello ha llevado a un giro de la asignatura hacia un mayor exceso de contenidos, esencialmente de corte nacionalista, quizás otro viso neoconservador para aumentar los contenidos de historia nacional en el conjunto de las Comunidades Autónomas.⁶⁷

5.3. Un ataque indirecto: el caso de Galicia y las disciplinas STEM

En las páginas anteriores hemos ejemplificado dos tipos de ataque a las Humanidades. Uno directo, recortando horas a las disciplinas humanísticas y otro indirecto, siendo omitidas o reducidas en atención, por ejemplo, en el preámbulo de la LOMCE, en contraposición a las disciplinas STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) que son promocionadas con mucho énfasis.

Más que ataque, la devaluación de las Humanidades que venimos defendiendo en todo este trabajo y que forma parte, como hemos tenido ocasión de ver, de una tendencia general que se puede extrapolar a otros países de Europa y del mundo, se está haciendo, en nuestra opinión, desde dos posturas. En primer lugar, promocionando ciertas materias desde los discursos oficiales (la “política tecnológica” que ya hemos citado anteriormente), definiéndolas como básicas o necesarias para un futuro inevitable y obligatorio del alumnado (entendido éste en términos económicos). En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se introducen medidas de cambio educativo paulatinas, como está ocurriendo con aquellas materias que se relacionan directamente con el mercado laboral: las ya citadas STEM (por utilizar el conocido acrónimo inglés). Y esto no es un supuesto, esto es la realidad.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, como parte del Plan Estratégico 2015/2020 de la Xunta de Galicia y la Estrategia Gallega para la Educación Digital (Edudixital 2020) se ha aprobado recientemente un nuevo Bachillerato, el “STEMbach”, hasta ahora sólo ofertado de forma experimental en 14 centros gallegos que lo han solicitado y cumplen los requisitos.⁶⁸ Se trata de un Bachillerato de Excelencia en Ciencias y Tecnologías (STEMbach), definido de esta forma en la *Resolución del 12 de junio de 2018, de la Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se regula o bacharelato de excelencia*

⁶⁷ <https://www.madriario.es/educacion/historia/comunidad-de-madrid/lomce/curriculum-de-primaria/educacion-artistica/411106>

⁶⁸ La resolución definitiva de centros concedidos, con fecha del 25 de octubre de 2018 está disponible en: https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/20181025_stem_def.pdf

en *Ciencias e Tecnoloxía (STEMbach)*, de xeito experimental para o curso 2018/2019,⁶⁹ y que se caracteriza, en términos generales, por cursar una materia extracurricular STEM de profundización, desenvolver un proxecto de investigación y realizar prácticas complementarias tutorizadas por investigadores o profesores universitarios.⁷⁰ Tal como se indica en la resolución, sólo podrán impartirlo “os centros docentes sostidos con fondos públicos”, es decir, Institutos de Educación Superior, Colegios Públicos Integrados, Centros de Personas Adultas, Centros de Educación a Distancia o, por supuesto, Centros Concertados o semi-concertados.

Lejos de oponernos a que se cursen este tipo de asignaturas, que consideramos fundamentales para el pleno desarrollo de una educación integral de las personas, la introducción de este Bachillerato en el sistema educativo gallego está en clara consonancia con una visión neoliberal de la educación (cfr. Puelles Benítez, 2005), y ejemplos como este se reproducen en otras comunidades (caso de Madrid y la iniciativa StTEMadrid).⁷¹ De entre los objetivos expuestos en la resolución (Resolución 12/06/2018, p. 3), destacamos ahora el de “promover a vocación do alumnado cara a investigación científica e tecnolóxica”. Es decir, se busca la creación de un tipo de sujeto educativo específico: un sujeto adaptado al mercado.

Por otra parte, desde su propia formulación se está introduciendo un elemento de sesgo en la educación pública: un “bachillerato de excelencia”, es decir, que desde la Xunta de Galicia se considera que una educación de excelencia es aquella que desarrolle las disciplinas STEM. ¿Qué ocurre, entonces, con las demás orientaciones convencionales de Bachillerato? ¿No son excelentes? Asimismo, se introduce un sesgo evidente entre los estudiantes: aquellos que cursen el STEMbach serán excelentes. ¿Qué ocurre con aquellos que cursan el bachillerato convencional, pero que tienen también buenas notas académicas? ¿No son excelentes? ¿Y los de la rama humanística?

El STEMbach, continúa la resolución, “contribuirá a favorecer no alumnado o afondamento no traballo nas competencias matemática e básica en ciencia e tecnoloxía mediante os elementos e os procedementos da investigación e dos métodos científicos” (Resolución 12/06/2018: 2). No obstante, los resultados de las pruebas ABAU en Galicia muestran que el alumnado obtiene puntuaciones bajas en Lengua y Química, Biología, Física y Filosofía, disciplinas tradicionales, pero éstas no son meritorias de recibir mayor atención (clases de apoyo extraescolares, etc) pues

⁶⁹ <https://www.edu.xunta.gal/portal/node/25264>

⁷⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=QdBSAzFiZ3k>

⁷¹ http://educacionstem.educa.madrid.org/?page_id=74014

no son consideradas “de excelencia”. Estos resultados tampoco parecen importar ante el impacto mediático del STEMBach.⁷²

La normativa establece que el alumnado de este bachillerato específico debe cursar una materia STEM extracurricular (ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas), en 1º o 2º de Bachillerato, que “poderá basearse no afondamento dalgunha ou dalgunhas das materias relacionadas con este ámbito ou ter un enfoque interdisciplinar, cunha orientación ao traballo na mellora das competencias comunicativas e dixitais” (Resolución 12/06/2018, p. 4). Es decir, no existe un currículum definido para las materias STEM sino que se deja abierto, a elección del centro y del profesor encargado, la definición de los contenidos que se impartirán (al final esto se traduce en que es el profesor –y sus intereses y especialidad– quien decide los contenidos de la materia).

Por otra parte, la carga lectiva son 2 o 3 horas semanales, fuera del horario ordinario, y deberá ser la misma tanto para primero como para segundo de bachillerato (siendo, de esta forma, secuencial). Asimismo, se desarrollará un proyecto de investigación, en 2º de Bachillerato, relacionado con la materia, con una extensión máxima de 10.000 caracteres si es individual o del doble si es colectivo (unas 5 hojas para el primero y 10 para el segundo). El alumno deberá exponerlo oralmente ante un tribunal formado por el director del centro, la persona coordinadora del programa y otra perteneciente a la entidad de investigación o departamento universitario colaborador en el proyecto. A esto hay que sumar las prácticas de formación: “actividades complementarias de formación, organizadas polo centro en colaboración con universidades, entidades ou organismos investigadores, ou persoas investigadoras de recoñecida competencia; como conferencias, obradoiros ou proxectos. Terán unha duración mínima de 20 horas nos dous cursos, 12 horas no primeiro e 8 no segundo (...) fóra do horario de docencia directa do alumnado” (Resolución 12/06/2018, p. 4). No existen criterios de selección ni se concreta quienes son las “persoas investigadoras de recoñecida competencia” (¿Licenciados?, ¿Doctores?, ¿Profesores de universidad?, ¿Investigadores de centros independientes?, ¿Aficionados o gurús tecnológicos? ¿Youtubers? ¿Quién y sobre qué criterios se juzga esto?)

El número mínimo de alumnos para que el programa se desarrolle es 10, y la resolución indica, taxativamente, que “en ningún caso o desenvolvemento deste programa suporá incremento do número de profesorado do centro” (Resolución 12/06/2018, p. 4). Además, la persona coordinadora en el centro del programa tendrá una reducción horaria de sólo una hora en su

⁷² <https://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2019/03/06/selectividad-desigual-situa-alumnos-gallegos/1381406.html>

horario lectivo normal (Resolución 12/06/2018, p. 8). Gestionar acuerdos con universidades o profesores, realizar un seguimiento pautado del alumnado, solucionar problemas que se planteen, etc, es evidente que supone más de una hora semanal.

Previo a la solicitud de alta en este programa, el instituto debe prever cuanto alumnado estará dispuesto a participar, pudiendo, de esta forma, repartir las horas entre el cuadro del profesorado participante. Habrá, por tanto, un límite máximo de alumnado, cuestión que no se especifica directamente en la resolución, aunque es manifiesto que si no se contrata profesorado nuevo, el profesorado existente cumplirá, como hasta ahora (con STEMbach o no), su carga lectiva semanal establecida en la ley (22 horas).

El requisito de acceso es general, y en caso de existir más solicitudes que plazas —como probablemente ocurrirá—,⁷³ se utilizará la nota media obtenida en 4º de ESO como elemento de corte. La resolución deja abierta, en caso de empate, la posibilidad de otros medios de selección: “otros criterios públicos obxectivables en coherencia cos obxectivos específicos deste bacharelato”. Estos criterios públicos no se especifican, si bien es indiscutible que el STEMbach se asienta sobre un pilar básico: la competitividad entre los alumnos. Sólo aquel alumnado de notas altas (en la resolución se utiliza el eufemismo de “motivado”) podrá cursar este bachillerato, con lo que, de nuevo, y en consonancia con la LOMCE, la excelencia (y por extensión, la calidad educativa), es entendida en términos de competitividad. Aquel alumno de ciencias que no está “motivado” y que no ha obtenido notas altas para poder entrar en STEMbach, debe quedar fuera y cursar el bachillerato convencional. Un sistema que, premiando al bueno, castiga al malo defenestrándolo a una “vía convencional” (en la escuela pública).

Lo que estamos observando, sin lugar a dudas, es la introducción de nuevas medidas orientadas a una educación de corte neoliberal y segregadora en la escuela pública, enmascaradas por un halo de excelencia que es utilizado como escudo para su aceptación por la sociedad. ¿Quién va a negarse a la promoción de alumnos excelentes?⁷⁴

⁷³ En la actualidad esto no ocurre, aunque las razones esgrimidas por los centros redundan en la falta de profesorado y cierta precipitación a la hora de no presentarse a esta primera convocatoria experimental: https://www.lavozdegalicia.es/noticia/educacion/2018/08/03/institutos-atrajo-nuevo-stembach/0003_201808P3C4991.htm

⁷⁴ La cobertura mediática ha sido grande al respecto:

<http://www.ineditweb.es/un-nuevo-bachillerato-stembach-art581>

<https://www.europapress.es/galicia/noticia-centros-gallegos-contaran-curso-viene-bachillerato-excelencia-ciencias-tecnologias-20180611164944.html>

<https://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2018/06/12/galicia-estrenara-proximo-curso-bachillerato/1300271.html>

No obstante, el análisis de la resolución de creación de esta nueva orientación académica en el Bachillerato nos permite observar que, como preveíamos, el continente importa más que el contenido, ya que en ningún momento se explicita el currículum exacto a tratar en las materias, simplemente es obligatorio que desarrollen las competencias matemática y básica en ciencia y tecnología (Resolución 12/06/2018, p. 3). Aquellas competencias que, no se olvide, son más trabajadas durante la enseñanza porque están relacionadas directamente con materias específicas del currículum académico (competencia en matemáticas y las asignaturas de matemáticas, por ejemplo). No obstante, es cierto que la introducción de un proyecto de investigación, su defensa pública ante un tribunal y un mayor contacto entre institutos y universidad son cuestiones que deben fomentarse, pero no sólo para el ámbito STEM sino para la totalidad de las asignaturas, sin distinción.⁷⁵

Por otra parte, la creación de este Bachillerato viene a introducir, como ya hemos señalado, una medida de discriminación en el alumnado, a quien, no olvidemos, deben ofrecerse las mismas oportunidades en la escuela pública: las clases de STEM estarán conformadas solamente por alumnos de notas altas (por lo tanto socialmente menos conflictivos), con lo que aquellos de notas bajas quedarán relegados a las orientaciones convencionales. Es evidente que con esta medida se separará al alumnado excelente de aquel que no lo es (sin importar las razones o contextos sociales). Además, “el STEMBach “será impartido, preferentemente, por profesorado con destino definitivo no centro educativo que o oferte” (Resolución 12/06/2018: 8), con lo que se deja abierta la puerta a que sean interinos o sustitutos quienes se encarguen de estas materias. Finalmente, se determinarán reconocimientos específicos a los mejores proyectos de investigación y aquel alumnado que supere el STEMBach recibirá una certificación acreditativa (suponemos que el título oficial de bachillerato), sin que se explicita qué efectos académicos tendrán dichas recompensas.

Por lo tanto, en definitiva, en la escuela pública gallega estamos asistiendo a una negación evidente de la igualdad de oportunidades: no todos los alumnos, independientemente de su orientación académica, pueden recibir esos reconocimientos específicos ni una certificación acreditativa, hechos que fomentan la segregación (y competitividad) entre el alumnado.

⁷⁵ Cuestión de diferente discusión y que requeriría un capítulo aparte es la pertinencia o no de encarar la educación básica, secundaria y el Bachillerato hacia la “investigación”. No olvidemos que el objetivo fundamental de la educación es la formación de una ciudadanía cultivada, reflexiva y crítica. En segundo lugar —referido esto a la formación profesional y universitaria—, la formación profesionalizadora para el desempeño de actividades profesionales; y en último lugar, la formación de investigadores.

5.3.1. Un exordio del futuro: la apuesta por las herramientas frente a los contenidos

En todo este panorama se observa un hecho clave para nuestro discurso: la carencia significativa de las disciplinas humanísticas en la educación formal. Cuestión que no parece ser fortuita, pues ya dice el conocido refrán que no hay mayor desprecio que no hacer aprecio.

El STEMBach forma parte del Plan de Promoción del Talento Digital de Galicia, a su vez parte de la Estrategia Gallega para la Educación Digital (Edudixital 2020). El presidente del gobierno de Galicia, Alberto Núñez Feijóo, decía en una rueda de prensa el 4 de Octubre de 2018⁷⁶ que este plan “englobaba 30 iniciativas [para] el impulso de las vocaciones relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (disciplinas STEM); la promoción de la adaptación a los nuevos perfiles digitales y la formación de e-líderes para la transformación digital”. Acciones, todas ellas, orientadas a un perfil de mercado.⁷⁷ Por ningún lado aparecen las disciplinas humanísticas.

El programa *Creando Código*, resultado de un acuerdo entre la Consellería de Educación y la empresa Telefónica, busca ampliar las competencias digitales STEM del alumnado de Infantil, Primaria y la ESO, enfrentando a niños de hasta 16 años, nada menos que a un reto que “requiere localizar, procesar información y pensamiento computacional, crear algún tipo de producto tecnológico y presentar los resultados que dan respuesta al dicho desafío”.⁷⁸ Este acuerdo forma parte de una voluntad de ampliar las competencias digitales en la educación infantil y primaria, con medidas como el actual despliegue del libro digital en la enseñanza –E-Dixgal,⁷⁹ los espacios Maker y STEMWEEK, “duplicando los centros con robótica en Primaria (en la actualidad hay 111, con más de 11.000 alumnos matriculados en esta materia), sumando 70 Clubs de Ciencias y 450 plazas para la segunda semana STEM”.⁸⁰

Frente a todo ello, conviene recordar las palabras de Catherine L’Ecuyer (2016, p. 14), una de las voces más respetadas en la educación infantil y primaria:

“Muchos niños están educados en un entorno artificial, aséptico. Aprenden a través de un material didáctico y de unos soportes —pantallas, fichas, etc— que sustituyen a la realidad. El niño necesita a la persona que le quiere para triangular con el mundo, como hemos dicho. Sustituirla por una pantalla a una edad tan temprana es deshumanizar el

⁷⁶ <https://www.europapress.es/galicia/noticia-xunta-activa-plan-30-iniciativas-impulsar-competencias-digitales-20181004174717.html>

⁷⁷ Cuestiones que tampoco sorprenden al observar el comité asesor del Plan Estratégico de la Xunta de Galicia 2015-2020 (<http://www.planestratexico.gal/comite-asesor>): de los 13 miembros que lo componen, 8 pertenecen al sector empresarial -con grandes nombres como Inditex o Coren-, sólo 5 al ámbito universitario y 1 al político.

⁷⁸ <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/24203>

⁷⁹ <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/25018>

⁸⁰ <http://www.ineditweb.es/un-nuevo-bachillerato-stembach-art581>

aprendizaje. Los estudios lo confirman, no se aprende a través de las pantallas, sino a través del descubrimiento acompañado por una persona querida. No estamos diciendo que las tecnologías son malas en sí; no lo son. Estamos hablando a “otro nivel”, más allá de la simplista pregunta de si “es bueno o malo”. Hemos de preguntarnos si realmente es necesario, por ejemplo, que los niños pequeños aprendan por primera vez a través de las nuevas tecnologías.”

En definitiva, todas las medidas que venimos aludiendo, como parte de estrategias educativas más ambiciosas, buscan promocionar un tipo específico de educación y, por extensión, de sujeto educativo: una educación para el mercado y un sujeto adaptado estrictamente a sus necesidades. No olvidemos que en estas cuestiones están en juego tanto una manera de comprender al ser humano en sí mismo y en relación a su entorno (natural, histórico, social, cultural, político, etc), como un modo de “modelarlo” respecto de determinados intereses y aspiraciones (Freire, 1987, p. 21, 61).

6. REFLEXIONES FINALES. UNA (INNECESARIA) DEFENSA DE LAS HUMANIDADES

Los jóvenes se preguntan para qué sirve estudiar y se lo preguntan mucho más los que fracasan. Se preguntan para qué sirve estudiar historia antigua, por ejemplo, cosa tan poco práctica, a juicio del Ministerio también, que recorta cada vez más las asignaturas de humanidades. M. Fernández Blanco, 2007.

En algo estará fallando el sistema universitario si menos de la mitad de los titulados son en ciencias sociales. José Ignacio Wert, Ministro de Educación de España entre 2011 y 2015. Cita del año 2013.

Educados para no pensar. José Luís Sampedro, 2011

Llegados a este punto, resta realizar una serie de consideraciones finales acerca de porqué consideramos necesario defender e impulsar las Humanidades en la educación en general, y en la sociedad en particular.

Es indudable que hoy vivimos en la sociedad de la información, la tecnología, y los medios de comunicación, donde el poder de lo instantáneo y lo inmediato ha alterado nuestra forma de concebir el tiempo y el espacio. Nuestras estructuras sociales, psicológicas y mentales se están transformando y a diario se adaptan a estos ritmos fugaces. En este contexto, si no disponemos de estructuras de pensamiento estables a las que aferrarnos, con las que tamizar toda la información que nos llega y sobre las que construir nuestra identidad propia como ciudadanos y como sociedad humana, nos veremos abocados a una inexistencia vital sin rumbo fijo.

Así las cosas, siguiendo a Boisvert (citado en Santisteban Fernández y González Valencia, 2013, p. 762), es necesario desarrollar en las personas habilidades de pensamiento necesarias

para no dejarse llevar por el volumen de información sin pensar en el contenido o trasfondo real. Es el denominado pensamiento reflexivo (Dewey, 2004), el pensamiento crítico (Ennis, 1985), entendido como la capacidad de analizar cualquier información antes de aceptarla, valorando su contexto y juzgándola desde su intencionalidad. Y para llegar a ello las disciplinas humanísticas son fundamentales.

Las humanidades aportan espíritu crítico. Aportan lo que F. Lyotard describía como “mecanismo de sospecha”, un tema trabajado extensamente por la filosofía de la sospecha y sus grandes nombres, Marx, Freud o Nietzsche.

Vivimos bombardeados de imágenes y eslóganes que, desde edades tempranas, moldean nuestra personalidad. Estamos, por lo tanto, mediatizados por ellas, y el sustrato tecnológico actual no nos deja opción de configurar nuestra identidad de una forma no mediatizada (Ruíz de Temiño Íñigo, 2013, p. 234). Nos gustan las cosas que les gustan a los demás, vestimos igual y todos tenemos las mismas aficiones. Somos parte de un *todo* humano, hoy más que nunca pasto de la *tendencia*, y esto ocurre, en términos simplistas, porque somos seres sociales y queremos formar parte del grupo, de la sociedad humana. Sin embargo, en cierta parte de la vida, comenzando en la adolescencia, debemos desarrollar un modelo identitario propio, base de un proyecto de vida personal. Este modelo identitario luchará ineludiblemente contra nuestro contexto social, y es aquí cuando, entonces, debemos desarrollar un “sistema de sospecha”, un pensamiento crítico que nos proporcione un cuerpo de conocimientos propios contrastados con las experiencias personales ya vividas y la interacción con el medio sociohistórico que nos ha tocado vivir, así como una identidad propia y diferenciada del resto de seres humanos (Acaso López-Bosch, 2005). Para conseguir esto, elemento que creemos axiológico ya que es, y debe ser, condición de todo ser humano, las disciplinas humanísticas proporcionan un espíritu crítico muy válido para cuestionarse el mundo en el que vivimos, aprender a dudar, por ejemplo, de la información que se ofrece en los medios (López Facal y Armas Castro, 2013).

Polemizar o poner en cuestión una idea o situación determinada supone desarrollar una capacidad de abstracción sobre ese elemento, convertirlo en un concepto y plantear alternativas sobre su significado. Alternativas que pueden emanar de múltiples fuentes, como el conocimiento ya adquirido, el ejemplo histórico o la búsqueda de nueva información. Desde el punto de vista psicológico, esta práctica que venimos describiendo, el mecanismo de sospecha, no es más que la generación de una identidad propia, ya que en último término este mecanismo permite situar un episodio de la vida real (nuestra microhistoria particular) en el metarrelato humano general, confiriendo, de esta forma, un significado exclusivo a nuestros mundos particulares.

La capacidad de argumentación es un aspecto fundamental para el desarrollo intelectual de todas las personas, para lograr autonomía e iniciativa personal, cuestiones básicas para conseguir una ciudadanía plenamente democrática. Ser capaz de dudar, analizar e interpretar, por ejemplo, los mensajes de los medios de comunicación se convierte en una herramienta poderosa tanto para lograr la autonomía intelectual como ciudadanos como para aprender a aplicar la lógica a nuestra propia argumentación, a la producción de un discurso racional (López Facal y Armas Castro, 2013, p. 141).

El cultivo de la inteligencia colectiva es ante todo un valor democrático, que debe pasar por desarrollar en nuestros jóvenes la capacidad de leer, dudar, interpretar, valorar y deconstruir las falacias de los relatos recibidos (*educados para pensar*, en contraposición a las palabras de J. L. Sampedro). La mayoría de las personas actúan o toman decisiones por impulsos emocionales más que por convicción racional, pero la educación debe aspirar a promover la racionalidad crítica que, sin negar ni ignorar las emociones, ayude a deslindar los argumentos válidos y éticamente superiores para interpretar los problemas sociales (López Facal, 2017, p. 16). Dice Wineburg (citado en Domínguez Castillo, 2015, p. 74) que, inundados de información y noticias de los medios y redes sociales, frecuentemente incompletas, sesgadas o directamente manipuladas, hoy es más necesario que nunca enseñar a pensar históricamente. La reacción de las personas con formación histórica contrasta con la de los que no la tienen: en lugar de juzgar y opinar, como hoy resulta habitual, optan por indagar con cautela, de manera disciplinada para conocer mejor lo ocurrido y, en definitiva, para aprender.

Por otra parte, en palabras de J. C. Pardo Pérez (com. pers.), las humanidades son las disciplinas empáticas, aquellas que nos acercan a la comprensión de nuestra naturaleza social y ecológica. Aquellas que nos acercan *al otro*, que nos sitúan en el tiempo y en el espacio y proporcionan cohesión a nuestra sociedad humana, a través del fomento de valores éticos como la integración, la tolerancia y la equidad.

Las humanidades, por tanto, ayudan en el aprendizaje de tomar conciencia de nuestra identidad, empleando elementos materiales, inmateriales y espirituales como referencia para construir nuestras identidades individuales y colectivas (Fontal Merillas, 2007, p. 46). Desde el punto de vista psicológico, permiten afirmar o reafirmar una forma de ser, es decir, las humanidades son eso que nos hace humanos.

Luchemos por ellas.

7. BIBLIOGRAFÍA

Acaso López-Bosch, M. (2005). Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar

en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 11-18). Granada: Universidad de Granada.

Alter, A. (2018). *Irresistible ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Barcelona: Paidós.

Anderson, P. (2003). Capítulo I. Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sader y P. Gentili (Ed.), *La trama del Neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 11-18). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Angulo Rasco, F. y Redon Pantoja, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), pp. 27-46.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Madrid: Península.

Armas Castro, X. (2018). Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacia una enseñanza basada en la indagación. En C. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 519-532). Valladolid: Universidad de Valladolid/AUPDCS.

Aróstegui Plaza, J. L. (2017). Neoliberalismo, economía del conocimiento y educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, pp. 11-27.

Arranz, J. M., García-Serrano, C. y Hernanz, V. (2016). *Índice de calidad del empleo*. Madrid: ASEMPELO.

Arsuaga, J. L. (31/01/2019). El futuro de nuestra especie pasa por individuos que no se dejen manipular, *La Rioja*. Recuperado de <https://www.larioja.com/comarcas/arnedo/futuro-especie-pasa-20190130005423-ntvo.html>

Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), pp. 3-20.

Ball, S. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.

Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, pp. 103-113.

Ball, S. y Youdell, D. (2009). Privatización encubierta de la educación pública. *Utopías Nuestra Bandera*, 2(220), pp. 57-92.

Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 18(8), pp. 1-27.

Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. y Bordoni, C. (2016). *Estado de crisis*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Bermejo Barrera, J. C. y Piedras Monroy, P. A. (1999). *Genealogía de la Historia: ensayos de historia teórica III*. Madrid: Akal.
- Bermejo Barrera, J. C. (2007). *La aurora de los enanos: decadencia y caída de las universidades europeas*. Madrid: Foca.
- Bernal Agudo, J. L. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), pp. 779-792.
- Bernal Agudo, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Avances Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, pp. 1-21.
- Bernal Agudo, J. L. y Lorenzo Lacruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), pp. 81-109.
- Bolívar Botía, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, pp. 35-68.
- Caponi, O. y Mendoza, H. (1997). El Neoliberalismo y la educación. *Acta Ontológica Venezolana*, 35(3), pp. 1-14.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), pp. 1009-1036.
- Cascante Fernández, C. (1995). Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 15, pp. 42-61.
- Castells, M. (2001). Tecnología de la información y capitalismo global. En W. Hutton y A. Giddens (Ed.), *En el límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 81-112). Barcelona: Tusquets.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castro García, R. (2016). *Mercantilización educativa. Racionalidade neoliberal e modernidade líquida ao servizo da empresa*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Trabajo de Fin de Mestrado, inédito.
- Chomsky, N. y Dieterich, N. (1996). *La aldea global*. Tafalla: Txalaparta.
- Colom Cañellas, A. J. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas.

Educació i Cultura, 1, pp. 7-17.

Cordua, C. (2013). El humanismo. *Revista chilena de literatura*, 84, pp. 9-17.

Correa, R. I., Fernández Serrat, M. L., Tirado Morueta, R. y Bautista Vallejo, J. M. (2002). *El hilo de Ariadna. Revisión crítica de los contextos educativos de la sociedad neoliberal*. Huelva: Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.

David, P. A. y Foray, D. (2002). Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento. *Comercio exterior*, 52(6), pp. 472-490.

Debord, G. (1967). *La Société du Spectacle*. Paris: Buchet-Chastel.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), pp. 23-38.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 39-66.

Duch, L. L. (2002). *La substance de l'efimer. Assaïns d'antropologia*. Barcelona: Publications de l'Abadia de Montserrat.

Dufour, D.-R. (2009). *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43 (2), pp. 44-48.

Fairclough, N. (2000). Representaciones del cambio en el discurso neoliberal. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 16, pp. 13-35.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), pp. 170-185.

Faraone, A. (2002). La subjetividad postmoderna como desafío. *Noticias*, 115, pp. 46-49.

Fernández Blanco, M. (2007). Adolescencia e hipermodernidad. *Norte de Salud Mental*, 28, pp. 47-56.

Fernández González, N. (2014). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), pp. 165-178.

Fernández González, N. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 2271, pp. 1-23.

Fernández Martorell, C. (2008). Los jóvenes en la encrucijada. En C. Fernández Martorell (Ed.),

- El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global.* (pp. 127-137). Barcelona: Montesino Ensayos.
- Fontal Merillas, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, pp. 31-47.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 53(3), pp. 3-20.
- Frankl, V. (2003). *Ante el vacío existencial: Hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1987). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialp.
- Friz Echeverría, C. (2011). Neoliberalismo, educación y universidad: la educación como formación de capital humano. La crítica latinoamericana y la necesidad de someterla a crítica. *Primer Coloquio Interdisciplinario Educación y Mercado, Facultad de Filosofía y Humanidades/Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile, 5 y 7 de Octubre de 2011*, pp. 1-8. Recuperado de <http://educacionmercado.weebly.com/friz.html>.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: The Free Press.
- Gentili, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Gibbins, J. (1989). Contemporary political culture: an introduction. En J. Gibbins (Ed.), *Contemporary Political Culture: politics in a postmodern age* (pp. 1-15). London: Sage.
- Gilbert, R. (1992). Citizenship, Education and Postmodernity. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), pp. 51-68.
- González García, J. M. (1988). Crítica de la teoría económica de la democracia. In F. Quesada y J. M. González García (Eds.), *Teorías de la democracia* (pp. 311-348). Barcelona: Anthropos.
- Graeber, D. (2018). *Trabajos de mierda. Una teoría*. Barcelona: Ariel.
- Granés, C. (2011). *El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales*. Madrid: Taurus.
- Grosser Guillén, K. (2006). La juventud como mercancía y el lugar de lo adolescente en la lógica cultural del capitalismo tardío. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (2), pp. 1-21.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Hayek, F. A. von. (2011. Orig. 1944). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hellín Ortuño, P. A. (2004). La publicidad postmoderna y el mito de la tecnología. *II Congreso*

Online del Observatorio para la CiberSociedad, pp. 1-12. Recuperado de http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html

Herrero-Casado, L. (2016). Nuevas formas de control postburocrático en la educación: PISA en los discursos políticos gubernamentales en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), pp. 33-49.

Hirtt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar, *Appel pour une école démocratique*, pp. 1-12. Recuperado de <http://www.skolo.org/es/2008/11/01/los-tres-ejes-de-la-mercantilizacion-escolar/>

Ibáñez, J. (2002). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.

Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris: ESF Éditeur.

Jameson, F. (1984). Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, 146, pp. 53-92.

Klein, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Madrid: Paidós.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

L'Ecuyer, C. (2016). *Educar en el asombro: ¿cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Plataforma.

Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (1996). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.

López Facal, R. y Armas Castro, J. A. (2013). Aprender a dudar: el desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en las aulas de secundaria. En A. Santisteban Fernández, J. J. Díaz Matarranz y A. Cascajero Garcés (Ed.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 133-143). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 5-8.

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), pp. 273-285.

López Facal, R. (2015). Prólogo. En J. Domínguez Castillo (Ed.), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 11-13). Barcelona: Graó.

López Facal, R., Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Prats, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En C. J. Gómez Carrasco, R. López Facal, P. Miralles

- Martínez y J. Prats Cuevas (Ed.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona: Graó.
- Luengo Navas, J. J. y Saura Casanova, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), pp. 133-148.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2012). Competences: the key to the new curriculum. En J. Torres Santomé y J. M. Paraskeva (Eds.), *Globalisms and power: Iberian educational and curriculum policies* (pp. 143-157). New York: Peter Lang.
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Molina Pérez, J. (2017). Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Revista Educativa Hekademos*, 23, pp. 38-48.
- Moral Jiménez, M. V. y Ovejero Bernal, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), pp. 72-79.
- Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el yo online. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), pp. 49-56.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), pp. 11-42.
- Pardo Pérez, J. C. y García Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Revista Educatio*, 20(21), pp. 39-85.
- Pedro i García, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, pp. 139-172.
- Pedroza Flores, R. y Villalobos, G. (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: juventud y educación superior. *Educere. Artículos arbitrados*, 34, pp. 405-413.
- Pérez Gómez, Á. I. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23(2), pp. 171-182.
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), pp. 105-127.
- Plasencia, R. (1996). La problemática educativa en el contexto de la posmodernidad. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 8, pp. 1-7.

- Pongratz, L. (2013). La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), pp. 141-152.
- Puelles Benítez, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 24, pp. 229-253.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Reyes, A. (2014). Las humanidades entre las cuerdas del neoliberalismo. *Ensayos Pedagógicos*, 9(2), pp. 169-175.
- Ruiz de Temiño Íñigo, S. (2013). Consideraciones para una didáctica crítica del arte. En A. Santisteban Fernández, J. J. Díaz Matarranz y A. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 229-240). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Sanmartín Barros, I. (2007). *Entre dos siglos: globalización y pensamiento único*. Madrid: Akal.
- Santisteban Fernández, A. y González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En A. Santisteban Fernández, J. J. Díaz Matarranz y A. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Saura Casanova, G. (2015). Think Tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23(107), pp. 1-19.
- Saura Casanova, G. (2016). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 47, pp. 11-30.
- Saura Casanova, G. y Luengo Navas, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), pp. 135-148.
- Schultz, T. W. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*, 1, pp. 181-195.
- Springer, S. (2012). Neoliberalism as discourse: Between foucauldian political economy and marxian poststructuralism. *Critical Discourse Studies*, 9(2), pp. 133-147.
- Steger, M. y Roy, R. (2011). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, pp. 235-255.

- Tejedor de la Iglesia, C. (2014). Las falacias de la ideología neoliberal. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 5, pp. 41-62.
- Therborn, G. (2003). Capítulo II: La crisis y el futuro del capitalismo. En E. Sader y P. Gentili (Eds.), *La trama del Neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 19-25). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Thwaites Rey, M. y López, A. M. (Eds.). (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. El derrotero del ajuste neoliberal en el estado argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Urra, J. (2002). Prólogo. En G. Buela-Casal y J. M. Fernández Millán (Eds.), *Manual para padres desesperados...* (pp. 11-16). Madrid: Pirámide.
- Váldez, J. (1995). *Pinochet's Economists. The Chicago School in Chile*. New York: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Vanegas Arrambide, G. (2005). Del estado de bienestar social al bienestar del mercado. Giros de la subjetividad. *Respyn*, 9, pp. 1-7.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.
- Viñao Frago, A. (1999). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Tempora*, 4, pp. 63-87.
- Viñao Frago, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *Areas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, pp. 97-107.