

## Educación competencial o educación democrática. Más allá de querellas metodológicas y delirios reaccionarios

Marc Casanovas

*“La escuela no es el bastión de la clase dominante, es un campo de lucha entre la clase dominante y la clase explotada; es un terreno donde chocan las fuerzas del progreso y las fuerzas conservadoras. Lo que sucede allí refleja tanto la explotación como la lucha contra la explotación. La escuela es al mismo tiempo una reproducción de las estructuras existentes, una correa de transmisión de la ideología oficial, de la domesticación, pero también una amenaza al orden establecido y una posibilidad de emancipación.”*

Georges Snyders

Hablar de educación competencial es hablar de escuela y neoliberalismo. Pero hablar de neoliberalismo sin adjetivos en el actual momento histórico es, como mínimo problemático. En la actual fase de crisis de acumulación del capital, tanto si hablamos de la “muerte del neoliberalismo” en transición a un orden tecnofeudal, como sugiere el economista Cédric Durand<sup>1</sup>; como si lo hacemos de una fase “geoeconómica” mediante una regionalización militarizada de las cadenas de distribución por parte de los imperialismos en pugna, como postula Milan Babić<sup>2</sup>; o si asistimos a una “simple” mutación ultra autoritaria e iliberal del neoliberalismo que mostraría así su rostro más descarnado en forma de una nueva etapa de guerra civil mundial generalizada, como afirma el sociólogo Christian Laval<sup>3</sup>, lo cierto es que nada de esto modifica la sustancia de este artículo: un recorrido teórico e histórico ,a través de algunos de sus principales críticos, del despliegue de la educación competencial. Epítome de una lógica neoliberal que sigue desplegándose en la escuela pública a marchas forzadas.

---

<sup>1</sup> Durand, Cédric (2025) “Desborde reaccionario del capitalismo: la hipótesis tecnofeudal”, web *Viento Sur*: <https://vientosur.info/desborde-reaccionario-del-capitalismo-la-hipotesis-tecnofeudal/>

<sup>2</sup> Godin , Romaric (20025) “¿Hemos entrado en la era de la ‘geoconomía’?”, web *Viento Sur*: <https://vientosur.info/hemos-entrado-en-la-era-de-la-geoconomia/>

<sup>3</sup> Laval, Christian (2022), “Una nueva guerra civil mundial”, en *Viento Sur* n.º 180.

La historia del capitalismo no es una línea recta, ni funciona como un péndulo donde sería posible dar marcha atrás. Avanza a través de una sucesión de crisis que dibujan espirales cada vez más amplias y destructivas: una discordancia de los tiempos que, en cada fase, va incorporando nuevos elementos sin hacer desaparecer, por eso, necesariamente los anteriores.

Esto se tendría que tener muy presente cuando, ante los atropellos de la educación competencial neoliberal, se juega la carta del retorno a la vieja y buena escuela fordista de los treinta gloriosos, como si las viejas formas de reproducción social de la mal llamada escuela republicana en Europa —ligadas al capital simbólico o al currículum oculto, descritas y demostradas hasta la saciedad durante décadas por todo tipo de científicos sociales— no continuaran siendo perfectamente operativas en el seno de la actual escuela neoliberal<sup>4</sup>. O como si se pudiera vender *sine die* a nuestros alumnos la ilusión meritocrática del ascensor social en medio de un aumento obsceno de las desigualdades sociales y de la pobreza infantil, en medio de una crisis estructural de acumulación del Capital que arrastramos ya desde los años setenta del siglo pasado.

De hecho, la conversión internacional que estamos viendo de todo tipo de neoliberales de viejo cuño al discurso reaccionario y neofascista (las cosas hay que llamarlas por su nombre) no representa un retorno pendular al pasado ni una renuncia a la educación competencial, que —como veremos— se despliega más rápidamente que nunca, sino la voluntad de añadir una vuelta de tuerca más a este proyecto de guerra de todos contra todos que, en realidad, siempre ha sustanciado el proyecto neoliberal.

## La ola reaccionaria

En este sentido, es preciso detenerse un momento y señalar que el proceso de fascistización<sup>5</sup> que están viviendo nuestras sociedades, es, en primer lugar, un proyecto perfectamente armónico con una agenda neoliberal que siempre ha sido, en última instancia, una agenda de desdemocratización profunda; es decir, de extirpación de todas las formas colectivas de control y de democracia popular en el seno de la sociedad burguesa, empezando por los servicios públicos y los sindicatos.

En segundo lugar, como señala Ugo Palheta<sup>6</sup>, este proceso se apoya siempre en la construcción de un concepto de pueblo que ya no sirve para designar las condiciones de existencia de las clases populares, ni tampoco una comunidad política que incorpore todas las personas con una voluntad común de pertenencia, sino que sirve para designar una comunidad étnica o racial fijada a priori que delimita quién está dentro y quien está fuera, quien se ha integrado y quien no, quién puede ser considerado plenamente ciudadano y quien no.

Y, finalmente, señalar que este proceso que está envenenando nuestras sociedades, en el ámbito nacional, estatal e internacional, no podría lograr el grado de hegemonía que estamos viendo si en esta

<sup>4</sup> “La escuela no ha esperado al neoliberalismo para convertirse en un lugar donde los individuos son constantemente evaluados, clasificados y jerarquizados unos en relación con otros, y luego separados unos de otros sobre la base de estas evaluaciones. Por tanto, no solo reconocemos hasta qué punto la escuela se presta a la aplicación de la lógica neoliberal, sino que también llegamos a preguntarnos si el modo de gobierno neoliberal no le debe mucho a la lógica escolar.” Normand Charlotte, *Peut-on défendre l'école sans la critiquer?*, 2011.

<sup>5</sup> Palheta, Ugo y Salaouti, Omar O. (2024), “Islamofobia, fascistización, racialización”, en *Viento Sur* n.º 193

<sup>6</sup> Palheta, Ugo (2020) “Fascisme. Fascisation. Antifascisme”, Web *Contretemps*: <https://www.contretemps.eu/fascisme-fascisation-antifascisme/>

designación del enemigo interior y su exclusión (minorías culturales, sexuales, inmigrantes, pobres en general...) no hubiera implícita una promesa material de determinadas prebendas para diferentes sectores del cuerpo social. Ya sea para los trabajadores designados como 100% nacionales o para las llamadas clases medias empobrecidas. Y entre estas, no son pocos los que sueñan, a izquierda y derecha, que se podría volver al Estado providencial, a unos servicios públicos robustos y a una “auténtica” meritocracia escolar si nos deshiciéramos o apartáramos determinados “cuerpos extraños” de la población (y de la escuela, evidentemente).

Para calibrar el cambio de clima social que estamos viviendo en los últimos tiempos y cómo este condiciona el papel que la escuela pública ha jugado históricamente, solo hay que echar un vistazo al tipo de reacciones dominantes que suscitaron los resultados del último informe PISA en Catalunya (“la culpa es de los moros”), el escándalo de malversación y maltrato institucional de la DGAIA<sup>7</sup> (“estos corruptos que se gastan nuestro dinero en ‘menas’ y parásitos sociales improductivos”), las polémicas importadas e impostadas en torno a la prohibición del velo en la escuela (“es por su bien, tienen que integrarse”), respecto a la escuela inclusiva (“la diversidad no deja avanzar el alumnado ‘normal’, la escuela no es una ONG”) o también sobre la lacra de los desahucios y las polémicas del padrón municipal con los habituales: “no cabemos todos, si no pueden pagar el alquiler, que trabajen o que se vayan a su país”. En todos estos casos, la carga de la prueba recae siempre, e indefectiblemente, sobre la parte más vulnerable del cuerpo social.

Decíamos que solo hay que echar un vistazo a este clima dominante de eugenismo social y de actualización del viejo adagio de las “clases peligrosas”, y contrastarlo con los ciclos de luchas de las trabajadoras y trabajadores conscientes, de la izquierda social y sindical (cada vez más criminalizada, cada vez más mediática y políticamente aislada), en que, para cada una de estas cuestiones, se ha intentado dar una respuesta democrática y socialmente justa. Poniendo el foco en los problemas estructurales y no en los recurrentes chivos expiatorios y (lo más importante) intentando que los principales afectados por estas políticas sean parte activa y organizada de estas respuestas.

Desde los docentes que se organizan hoy con sus comunidades contra los desahucios que afectan a sus alumnos<sup>8</sup> o en las luchas por una escuela realmente inclusiva y con los recursos necesarios, pasando por las luchas de los estudiantes por su derecho a la educación, sin importar el origen, la cultura o la religión<sup>9</sup>, y para acabar con esta breve lista, para nada exhaustiva, las luchas permanentes contra los partenariados público-privados<sup>10</sup> (mucho antes del escándalo de la DGAIA), que nos llevan a una de las espinas dorsales de esta charla: la transformación del Estado social en Estado emprendedor, triste

---

<sup>7</sup> La DGAIA es la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència de la Generalitat de Catalunya. Su función es proteger a los menores en situación de riesgo o desamparo y gestionar recursos y servicios como centros de acogida, centros residenciales, familias de acogida, etc

<sup>8</sup> “Cal que els infants desnonats no s'hagin d'amagar de res a l'escola” en la “Directa” [<https://directa.cat/cal-que-els-infants-desnonats-no-shagin-damagar-de-res-a-lescola/>]

<sup>9</sup> “Con eso no”: hiyab, islamofobia y educación en *Viento Sur* [<https://vientosur.info/con-eso-no-hiyab-islamofobia-y-educacion/>]

<sup>10</sup> “Les amenaces de la Llei Aragonès per a l'educació, la salut i els serveis socials” en la “Directa” [<https://directa.cat/les-amenaces-de-la-llei-aragones-per-a-leducacio-la-salut-i-el-serveis-socials/>]

legado de lo que la pensadora Nancy Fraser denominó “neoliberalismo progresista”<sup>11</sup>, y en que las formas de educación competencial cobran todo su sentido.

## La (ya no tan) nueva razón del mundo

Decíamos, pues, que hablar de educación competencial es hablar de neoliberalismo. Sin embargo, ya estamos viendo que es complejo dar respuestas eficaces desde la comunidad educativa a esta realidad si antes no abordamos un poco más en detalle su verdadera naturaleza. En este sentido, lo primero que habría que señalar es que el neoliberalismo no ha consistido nunca en una reducción del Estado para liberar los mercados. Esta idea de un Estado salvífico asediado por los mercados y las multinacionales, nada tiene que ver con lo que ha sido el funcionamiento real del neoliberalismo. Esta imagen representa tanto una mala comprensión de cómo funciona como de la naturaleza del Estado en la sociedad capitalista.

Hay que romper con la idea simplista y paralizante según la cual la escuela pública es agredida por una mercantilización que vendría del exterior (Clément, Pierre, 2012), y que bastaría, pues, con aislar la escuela pública de la sociedad para convertirla en un santuario donde el saber y el conocimiento estarían en relación directa con el cielo de los universales.

Ojalá la cosa fuera tan sencilla, pero ni el Estado ni la escuela pública están (ni en realidad han estado nunca) al margen de la lucha de clases que las atraviesa de arriba abajo. De hecho, esta imagen solo genera impotencia y errores estratégicos de peso en la lucha contra el neoliberalismo. Los servicios públicos —sanidad, servicios sociales, educación...— no van cayendo uno tras otro en la mercantilización por los efectos espontáneos y la fuerza intrínseca de la economía de mercado, sino por la voluntad consciente de agentes burocráticos y políticos organizados en el seno de los Estados<sup>12</sup>.

Cómo explicaba el último Bourdieu<sup>13</sup>, la irrupción del neoliberalismo no se impuso a través de una extensión anónima de los mercados frente a la política, sino que se impuso a través de una lucha política que dividió el campo burocrático del Estado “entre dos fracciones opuestas del funcionariado: el alto y el bajo. En esta lucha está en juego la finalidad de la función pública y su impacto sobre la sociedad”, es decir, “la mano derecha del Estado: el alto funcionariado, los gabinetes, los miembros del gobierno —sean estos de izquierda o de derecha— y sus expertos acreditados, disparan contra todo aquello que representa el bajo funcionariado —la mano izquierda del Estado— y muy especialmente contra los encargados de llevar a cabo sus funciones sociales.” (Laval, Christian, 2020, p.242-243).

En este sentido, el laboratorio catalán ha sido un ejemplo paradigmático de este proceso que hoy se extiende también con fuerza al resto del Estado: fue desde la propia administración (no a través de la extensión espontánea de los mercados) como se generó en la educación catalana el marco de

<sup>11</sup> Gago, Verónica (2021) “Lecturas sobre feminismo y neoliberalismo”, web Viento Sur: [<https://vientosur.info/lecturas-sobre-feminismo-y-neoliberalismo/>]

<sup>12</sup> Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Ed. La Découverte, 2012.

<sup>13</sup> Bourdieu fue testigo de las transformaciones que operaron en las instituciones con el cambio de época neoliberal y si lleva a cabo una inflexión en su pensamiento (sin abandonar sus críticas a las viejas formas de clasismo de la escuela “republicana”) es porque “el neoliberalismo se ha convertido en la ideología del poder del Estado, es porque impone una nueva norma universal de comportamiento mucho más allá del campo económico”. Laval, Christian, *Foucault, Bourdieu y la cuestión neoliberal*, Ed. Gedisa, Barcelona, 2020. p. 183.

gobernanza y subjetivación ideal para el neoliberalismo. Cuando los partidos de la izquierda que gobernaban la Generalitat impulsaron la Ley de Educación de Catalunya (LEC), levantando una nueva arquitectura institucional al servicio de esta lógica neoliberal: direcciones fuertes y gerenciales, contratación a dedo del profesorado —y, por lo tanto, desmantelamiento de facto de la función pública—, fusión de los centros privados-concertados y públicos bajo los parámetros de los primeros, incentivos y evaluaciones por resultados, destrucción de la visión integral de la red a través de una concepción gerencial de la autonomía de centros, con las estrategias llamadas de ‘diferenciación e innovación de la oferta pedagógica’ que tanto han contribuido a la segregación social educativa<sup>14</sup>.

Fue, pues, dentro del propio ámbito de gestión y titularidad pública donde emergió y se despliega hoy un mercado de matrículas y recursos que se convierte en una guerra de todos contra todos, donde la innovación deviene un sello de prestigio para organizar el mercado y atraer determinados perfiles de matrícula. Que obliga a centros educativos, docentes, estudiantes y familias a actuar como agentes privados, dentro de la misma red pública, en busca de oportunidades de mercado y revalorización que permitan la supervivencia de sus respectivos centros y/o puestos de trabajo y los sitúen en una posición más competitiva que otro centro público del mismo barrio o ciudad en un contexto marcado por la desinversión progresiva y estructural.

Al mismo tiempo, todo este cambio institucional donde desaparecen clases y ciudadanos en pro de una sola forma de subjetivación (el emprendedor), ha ido ligado a una nueva epistemología o racionalidad sobre el mundo que nos rodea. En este, ya no importa el “qué” o el “por qué” del conocimiento, sino el “cómo” estos nuevos sujetos pueden adquirir habilidades para conseguir informaciones y conocimientos prácticos; habilidades y conocimientos para ser utilizados de manera oportuna, para tener más ventajas que los otros en este marco de competencia generalizada (Casanovas, Marc. 2020).

Y es aquí cuando los fundamentos que operan en la escuela competencial se nos hacen más transparentes: las nuevas formas de configuración curricular de la educación y de los planes de estudio que dan cuerpo a toda esta nueva epistemología (o relación social con el conocimiento centrada en los principios institucionales y antropológicos descritos), solo son viables si los sistemas escolares “tienden a adoptar la forma de una empresa y si los sujetos se adaptan a esta norma de tal modo que al final devenga normal que el conocimiento tome la forma valor de una mercancía.” (Laval, Vergne, Clément y Dreux, 2012, p.9).

Pero como señala Laval: “hablar de la forma valor del conocimiento no significa que todo conocimiento devenga inmediatamente una mercancía. Significa más exactamente que las categorías con las cuales, a partir de ahora, hay que pensar el conocimiento, que los dispositivos institucionales y las normas prácticas que regulan y administran su producción y su transmisión, se someten al objetivo general de la valorización económica. El valor económico deviene el criterio último de validación institucional y social de las actividades de enseñanza; deviene, poco a poco, la norma que va ordenando el interior de las prácticas educativas, currículums, contenidos, etc.” (Laval, Vergne, Clément y Dreux, 2012, p.10)

---

<sup>14</sup> Y que se fundan en la hipótesis del “efecto centro” que consiste “en demandar a cada establecimiento que se ‘sienta responsable’ de su ‘eficacia’ lo que en la práctica significa implementar las falsas soluciones que vienen del mundo managerial: refuerzo de las direcciones, trabajo por objetivos, contractualización, externalizaciones, cultura de la evaluación, etc.” Laval, Christian y Vergne, Francis. *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte, 2021. p.84.

## ¿Escuela postfordista o neotaylorista?

Es decir, estamos pasando gradualmente de lo que Marx denominaría una subsunción formal a una subsunción real del trabajo educativo (y el conocimiento escolar) en el Capital. Esto significa que la autonomía progresiva de los factores objetivos del proceso educativo (todo este nuevo entramado de dispositivos institucionales descritos) hace posible la autonomía de los instrumentos de producción o transmisión (es decir, la expropiación, desposesión y alienación de todos los medios, los saberes, metodologías y prácticas del trabajador docente), razón por la cual la subordinación del factor subjetivo (el propio docente, pero también alumnado, comunidad educativa...) tiende a volverse cada vez más agobiante e insoportable.

La escuela competencial, pues, en realidad no nos lleva al “nuevo espíritu del capitalismo”<sup>15</sup>, a ese horizonte posfordista de trabajo horizontal y colaborativo que nos habían prometido en la nueva sociedad del conocimiento<sup>16</sup>, sino a un neotaylorismo rampante donde el actual avance político y social del sentido común de la reacción y la extrema derecha nos muestran la próxima estación.

El objetivo de esta organización taylorista es conocido: romper con los saberes, conocimientos y experiencias del trabajador para someterlos a formas operativas y plazos establecidos, decididos fuera de ellos y según los objetivos de la rentabilidad. Cambio permanente de técnicas y métodos evaluativos y procedimentales que van de arriba abajo, de “las oficinas” a los “talleres” (o directamente del mercado a la escuela), para garantizar la docilidad y subordinación permanente de unos docentes abrumados burocráticamente y la aceptación de las soluciones prefabricadas, estandarizadas e “innovadoras” que muchas veces vienen directamente del mundo de la empresa, como el portafolio competencial (Linhart, 2017).

En resumen, toda una serie de prácticas de manual del mundo del *management* empresarial que se aplican a alumnos y docentes y que impiden que estos, y la comunidad educativa, puedan ser sujetos de los procesos educativos, que puedan nombrar el mundo y sus necesidades desde su realidad para transformarlo.

Los diferentes cambios y modificaciones curriculares que hemos vivido en los últimos tiempos, desde la asignatura de emprendimiento, educación financiera, la forma en que se han introducido las nuevas tecnologías, la “inteligencia emocional” o la FP dual ... todos responden a una misma lógica: adaptar al milímetro todo el sistema educativo a las necesidades del mundo de la empresa y un mercado de trabajo cada vez más dualizado. En este, la franja baja de la población (y, por consiguiente, el grueso de

---

<sup>15</sup> Según Jacques Rancière la tesis según la cual las consignas de las revueltas de los años 60 y del movimiento estudiantil de Mayo del 68 habrían proporcionado al capitalismo los medios para regenerarse, en la práctica es muy poco sólida. Vale la pena citar extensamente su reflexión:

“Hay una gran diferencia entre los discursos para seminarios de manegers que le ofrecen su contenido (a esta tesis) y la realidad de las formas de dominación contemporáneas del capitalismo, donde la flexibilidad del trabajo significa mucho más la adaptación forzada a formas de productividad acrecentadas so pena de despidos, cierres y relocalizaciones, que la apelación a la creatividad generalizada de los hijos de Mayo del 68. A fin de cuentas, el interés por la creatividad en el trabajo estaba muy lejos de las consignas del movimiento de 1968, que la emprendió, al contrario contra el tema de la participación y contra la invitación hecha a la juventud instruida y generosa para participar en un capitalismo modernizado y humanizado, que se hallaba en el corazón de la ideología neocapitalista y del reformismo estatal de los 60.” (Rancière, 2010, p.39) En resumen, “la culpa de todo” no fue ni del 68 ni de Yoko Ono...

<sup>16</sup> Delors, Jacques (1996) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*

las clases populares) tan solo “necesitará” unas competencias básicas para adaptarse a un contexto laboral cada vez más precario y en constante cambio. (Hirtt, 2019)

## Mistificaciones pedagógicas

Nico Hirtt lleva años denunciando cómo el enfoque competencial, este sistema de organizar y atomizar el currículum, surge simultáneamente del mundo empresarial, para definir las necesidades de recursos humanos, y de la escuela pedagógica inspirada en el conductismo y el cognitivismo anglosajón<sup>17</sup>. Sin embargo, muchas entidades, diarios o revistas especializadas siguen confundiendo (o juegan a la confusión) con este enfoque y autores que se enmarcan en la tradición de las pedagogías críticas, como puede ser el enfoque de la pedagogía constructivista (Casanovas, Marc. 2020).

Tal como explica Nico Hirtt, se trata de una auténtica *mistificación*, que ha servido en el periodo del “neoliberalismo progresista”, para construir los consensos necesarios para hacer más digerible a los docentes, y a la sociedad en general, este ataque constante a los pilares cognitivos de la educación pública.

Esta *mistificación*, en tiempos de auge reaccionario, resulta hoy doblemente peligrosa. Pues no son pocos los que ahora atacan los pilares de la educación democrática y la tradición de las pedagogías críticas en nombre de su lucha contra la “escuela neoliberal” ...

Una *mistificación* reaccionaria que, apoyándose en algunos de los elementos aquí descritos, lo harían, sin embargo, a través de otro desplazamiento conceptual trámoso. Si hasta ahora se trataba de describir como se reorganizan las formas de explotación, autoritarismo y jerarquización de una clase sobre las otras a través de la mercantilización escolar y la “innovación” pedagógica, hoy también proliferan críticas a este modelo donde el problema no residiría en la desigualdad y las nuevas formas institucionales de despotismo que lo sustentan. Al contrario, tal como denuncia el filósofo Jacques Rancière, sería “el exceso de igualdad y democracia” el que empujaría hoy a familias y alumnos a actuar como consumidores, el igualitarismo el que produciría alumnos narcisistas que no conocen límites; incluso las reivindicaciones de las minorías y el ecologismo serían vistos como un producto caprichoso de la narcisista sociedad de masas, de sus excesos de igualdad y democracia, en definitiva, el problema no es que vivamos en el “reino de la explotación” que diría Marx, sino en el “reino de la democracia” (Rancière, 2006)<sup>18</sup>.

## ¿Qué relación social con el conocimiento?

En “Las condiciones educativas de una ciudadanía crítica” el mismo Hirtt resumía en tres puntos las relaciones sociales dominantes con el saber actualmente:

“1) el utilitarismo profesional, que reduce la práctica al ejercicio de tareas repetitivas: ‘El trabajo en la escuela tiene que ser educativo –dijo \*Lunacharski–, es decir, realizado según normas tales que el niño

<sup>17</sup> Hirtt, Nico (2009) “L’approche par compétences: une mystification pédagogique”, en L’école démocratique, n° 39.

<sup>18</sup> Como señala Jacques Rancière la proliferación de críticas con análisis pretendidamente marxistas a “la sociedad de masas” constituye un género literario en sí mismo de las nuevas formas de odio a la democracia: “El punto es saber quiénes son estos ‘individuos egoístas’. Marx designaba con este término a los poseedores de los medios de producción, es decir, la clase burguesa. La sabiduría contemporánea entiende las cosas de otra manera. Y, de hecho, es suficiente con una serie de ínfimos deslizamientos para dar a los individuos egoístas un rostro completamente diferente.” *El odio a la democracia*. Argentina: Ed. Amorrortu, 2006, p.31

*aprenda, y si el niño no adquiere nada trabajando, entonces es un crimen de la escuela. El trabajo no tiene derecho a una sola hora en la escuela si, gracias a él, el niño no se ha vuelto más inteligente y más hábil'.*

*2) La valorización elitista de un saber gratuito y desinteresado que no es más que el desprecio burgués por la práctica. Esta concepción refleja la división social del trabajo entre las clases dominantes – poseedoras de los grandes conocimientos teóricos– y las clases populares –responsables de la aplicación práctica–.*

*3) El enfoque basado en las competencias, ahora en boga, que reduce el conocimiento a su dimensión utilitaria y considera la práctica escolar solo como el ejercicio del uso del conocimiento. Esta concepción equivale a negar el valor intrínseco del conocimiento, como capacidad de comprender el mundo.”*

Estas tres concepciones (que, de hecho, estructuran los debates educativos actuales), son, las tres, perfectamente funcionales al proyecto de reproducción y división social del trabajo (la separación estructural entre los que conciben y ejecutan) de la escuela capitalista. Si bien es cierto que vehiculan intereses contradictorios en el seno de las clases dominantes<sup>19</sup>.

Por eso, el elemento fundamental que habría que retener para comprender la educación neoliberal es que no se trata tanto de un método pedagógico propiamente dicho como de un dispositivo institucional y de relaciones sociales sometido a una lógica alienante, donde caben diferentes metodologías. De aquí el absurdo de la actual “querella entre antiguos y modernos”. Desde las escuelas cuartel que puso en práctica Bolsonaro en Brasil (directamente gestionadas por militares) hasta una escuela privada con métodos “Freinet” en Francia: “nada es mezquino” para la escuela neoliberal, que diría el poeta.

Pero también hay propuestas desde la izquierda que pugnan por resignificar las formas de aproximación competencial estándar (y afortunadamente muchos docentes lo hacen también cada día). Y si bien es cierto que estas resignificaciones constituyen formas de resistencia molecular legítimas y necesarias, creemos que el elemento central no se sitúa aquí, sino en todo este dispositivo de transformaciones institucionales gerenciales, de trabajo por objetivos y cultura de la evaluación (empezando por PISA), que pone todo el mundo a competir con todo el mundo dentro de la educación pública.

En este contexto, la diferenciación pedagógica —sea desde un enfoque “elitista” o “democrático” de adaptación de los contenidos al contexto social— es perfectamente funcional al proyecto de competencia, de reproducción social y de valorización mercantil del conocimiento que organiza este marco institucional. Ya que las diferentes prácticas pedagógicas permanecen “sobredeterminadas” por este objetivo de valorización mercantil y división social del trabajo.

Es pues, desmantelando este marco de relaciones sociales institucionalizado en el seno de la escuela pública y levantando un marco institucional democrático como se podrá recuperar el sentido de las prácticas pedagógicas y reappropriarse de la escuela pública. Y es en este terreno democrático donde creemos que se podría encontrar toda la comunidad educativa en una misma lucha, más allá de debates metodológicos, más adelante volveremos a ello.

Es cierto: no se pueden negar las “alianzas” que se han dado en las últimas décadas entre la renovación pedagógica y el espíritu del capitalismo. La transformación gerencial de la escuela ha venido acompañada, en muchos casos, de una retórica engañosa, en la que numerosos conceptos democráticos y cooperativos propios de la renovación pedagógica han sido reinterpretados y puestos al servicio de esa lógica (Laval y Vergne, 2021).

---

<sup>19</sup> Para ver estas contradicciones y como se traducen en propuestas pedagógicas concretas, ver también el artículo de Nico Hirtt: “La burguesía y la escuela, o el arte de los mandatos contradictorios” (en Viento Sur n.º 161).

Como también es cierto que muchos elementos de educación popular o comunitaria dentro de la educación pública han quedado diluidos en esas habituales “ensaladas” de intereses corporativos, en que se confunden intereses comunitarios con empresas, mercantilización y clientelismo. En este marco, la adaptación de los contenidos al entorno no significaría, como en Freire, una interrogación de los saberes formales a partir de los intereses de clase de la comunidad y sus instituciones, sino, al contrario, una adaptación de los contenidos a la expectativa social que se tiene desde la jerarquía burocrática de la administración y las necesidades del mundo empresarial hacia esta misma comunidad.

Pero habría que sacar todas las consecuencias de este hecho: el acceso al conocimiento, y las formas de socialización con este, está siempre mediatisado por un entramado de dispositivos institucionales y prácticas que le dan sentido. Hacer abstracción de estos marcos institucionales, como si las prácticas pedagógicas pudieran operar al margen de esta realidad, es la auténtica pantalla ideológica que hay que romper.

Y es por eso mismo que también es una falsa alternativa plantear un corte epistemológico total entre los conocimientos de la vida cotidiana y el conocimiento científico. La ficción de una transmisión neutral del saber, donde los educandos tendrían que dejar en la puerta de la escuela sus intereses y mundos propios para recibir, como tablas rasas, un saber objetivo y desinteresado que los haría libres y los “igualaría” en el seno de “el ágora republicana”; esta concepción que se plantea como alternativa desde un “republicanismo” que parece desconocer toda la tradición de lucha que ha alimentado el republicanismo popular (de Condorcet a Jaurès pasando por las reflexiones de Gramsci) es fruto del mismo idealismo metodológico que señalábamos antes. Y normalmente solo favorece a aquellos que ya han sido previamente socializados con los saberes formales<sup>20</sup>.

Por eso, en lo que se refiere a las formas de transmisión, aprendizaje o acceso a saberes formales en el medio escolar, es absurdo mantenerse en la falsa disyuntiva entre un “corte epistemológico” a lo Bachelard y “la sociedad desescolarizada” a lo Iván Illich. El abismo que separan estas dos concepciones es, precisamente, el que intenta sortear la tradición de aquellas pedagogías críticas que han pensado el medio escolar desde los intereses históricos de las clases populares.

De hecho, como sostiene Irene Pereira<sup>21</sup>, no hay ni ruptura ni pura continuidad entre los saberes sacados de la experiencia y el conocimiento científico. Hay mediaciones. Y hablar de mediaciones es hablar de instituciones, y hablar de instituciones es hablar de política. En el marco de la escuela democrática esto pasa por lo que Laval y Vergne denominan “pedagogías instituyentes”:

*“las pedagogías instituyentes son aquellas que hacen de la democracia no un valor abstracto, sino un principio de funcionamiento de la institución escolar y de la formación de los alumnos(...) Si una pedagogía democrática no puede estar aislada de los objetivos de igualdad social y de los objetivos*

---

<sup>20</sup> Para ver una defensa bien fundamentada de esta concepción de transmisión del conocimiento (con la que nosotros discrepamos), se puede consultar: Carlos Fernández Liria y Javier Mestre (2024) *Escuela y libertad*. Ed. Akal. O también: Carlos Fernández Liria, Olga García y Enrique Galindo (2017) *Escuela o barbarie Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Ed. Akal, 2017.

<sup>21</sup> Pereira, Irène (2017) *Paulo Freire, pedagogue des opprimé.e.s*, Ed. Libertalia

culturales de la escuela, ésta no puede, por tanto, estar separada del objetivo de autogobierno popular.<sup>22</sup>"

En este sentido, es preciso rechazar firmemente las formas dominantes que toman los llamamientos actuales de retorno a "la autoridad" en la escuela. Que hablan de autoridad sin problematizar radicalmente las relaciones de poder que se dan tanto en la escuela como en la administración o en la sociedad en general. Es preciso, como señalaba Freire en su crítica de la "educación bancaria"<sup>23</sup>, desmontar la confusión interesada entre la autoridad del saber (esencialmente dialéctico y dialógico) con la autoridad de la función. Y desmontar, también, estos llamamientos en su vertiente "humanista", donde la referencia a este retorno suele aparecer, como señala Marina Garcés, a través de una separación entre poder y autoridad que representa una:

*"idealización de las relaciones humanas. Cómo les replicó (a Arendt y Gadamer) Habermas, todavía dentro del debate alemán (que no es un debate retórico atendida la proximidad con la experiencia del nazismo), "autoridad y conocimiento no convergen", porque toda autoridad descansa en dos elementos: por un lado, el cimiento de un conocimiento ya reconocido y por tanto no sometido a la reflexión crítica. Por otro lado, la autoridad siempre implica "la amenaza potencial de sanciones y la perspectiva de gratificaciones". Autoridad es quien siempre puede, en última instancia, premiar o castigar a partir de unos parámetros previos de reconocimiento. ¿Es esto lo que queremos recuperar para la educación?"* (Garcés, 2020, p. 114)

¿Es este el gran proyecto "ilustrado" que hay que recuperar? Pregunta preocupada Garcés, pues si fuera así, no hace falta que nuestros reformadores nostálgicos sufran; la actual modernización reaccionaria de la escuela neoliberal<sup>24</sup> que ya se dibuja en el horizonte del Estado, nos dará mil y una oportunidades para recuperar este espíritu "ilustrado" y "republicano" ...

## **Educación democrática o como transformar las relaciones de poder y sociales con el saber a través de sus sujetos: autonomía de clase, autonomía del saber y de quienes conocen**

Por nuestra parte, sin embargo, pensamos que un proyecto de "ilustración radical" por utilizar la fórmula de la filósofa catalana, empezaría por una interrogación también radical de todos los saberes y

<sup>22</sup> En un contexto más amplio, creemos que las propuestas del *Común: Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, ed. Gedisa, de Laval y Dardot y sus reflexiones sobre su carácter construido e instituyente (transformación del derecho y las prácticas colectivas), se beneficiarían de más claridad estratégica (por ambos lados) si entraran en diálogo con las reflexiones históricas del marxismo revolucionario, por ejemplo: *Autogestión, planificación y democracia socialista*, Ed. Sylone, de Mandel. Tal como señala Isabelle Garo, en la obra de Laval y Dardot, "la idea de construcción entra en tensión con la idea de un común que estaría por definición combinado por diversas reglas colectivas, compatibles con el federalismo comunalista, pero no con una planificación" Isabelle Garo *Comunismo y estrategia*, Ed. Sylone.

<sup>23</sup> Freire, P. (1970) "La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión Sus supuestos. Sus críticas" En: La pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI, pp 69-101

<sup>24</sup> Casanovas, Marc (2024) "Francia, la modernización reaccionaria de la escuela neoliberal y el debate educativo en el Estado español" Web Viento Sur: <https://vientosur.info/francia-la-modernizacion-reaccionaria-de-la-escuela-neoliberal-y-el-debate-educativo-en-el-estado-espanol/>

conocimientos formales. Y esta interrogación solo se puede dar a partir de las preguntas que ponen sobre la mesa los actuales sujetos que representan y se configuran como una anomalía para las prácticas y discursos dominantes: desde las experiencias cotidianas de lucha contra el racismo, contra el cambio climático, contra la explotación de clase, la opresión patriarcal, las identidades disidentes... y pensar a partir de ahí cómo podríamos institucionalizar estas formas de interrogación, socialización y reflexión dentro de la institución escolar.

La renovación pedagógica y curricular, con todos sus defectos y limitaciones, que da paso a la escuela pública después del franquismo, nos podría dar algunas pistas a este respecto. Esta se enmarcó en un contexto de ruptura constituyente (en el ámbito educativo) con el régimen anterior, donde los sectores populares, sus luchas e instituciones (asociaciones de vecinos, de familias, docentes, sindicatos, partidos...) levantaron una nueva institucionalidad democrática en el seno de la escuela pública (claustros de profesores y consejos escolares vinculantes), que acabaron con los antiguos cuerpos segregados de dirección. Incorporaron la libertad de cátedra, sí, pero mucho más que esto, también formas de educación popular y democrática; formas institucionalizadas de interrogación de los saberes formales de los currículums oficiales a partir de sus intereses históricos colectivos como clase social, comunitarios, culturales...; trabajo y elaboración horizontales vinculantes en el seno de las estructuras de la educación pública, gracias a las cuales se elaboraron los saberes y las prácticas de la renovación pedagógica. Estos marcos institucionales han sido progresivamente vaciados de poder efectivo, cuando no directamente desmantelados, a través de las sucesivas leyes educativas (a izquierda y derecha) que han atravesado la escuela en las últimas décadas, comenzando con la progresiva vuelta a las direcciones segregadas en nombre del “liderazgo pedagógico”.

Por eso, el proceso descrito más arriba, poco tiene que ver con el reclamo nostálgico de un retorno a la EGB o el BUP. Hablamos de momentos concretos de ruptura autoinstituyentes, no de modelos, sino “de espacios de creación o lucha del pasado que presentan objetivos que todavía son nuestros” (Pestaña 2021). Y que permiten pensar alternativas a la actual gobernanza neoliberal, que — de la mano de la llamada innovación educativa — nos sitúa en el actual escenario de proletarización, tanto de docentes como de alumnos y alumnas (sentido último de la lógica de la aproximación por competencias).

La historia de la educación democrática es, pues, nuestro reservorio: de la educación politécnica en los primeros años de la revolución rusa a la educación popular en el movimiento de los sin tierra en Brasil, de la República y el posterior sistema público revolucionario en Catalunya, EL CENU, a las rupturas constituyentes de los 70' y 80's en el Estado español, de los periódicos escolares y su antropología del trabajo en Célestin Freinet a la pedagogía institucional en las *banlieues* de París, de Élise Freinet a Bell Hooks, pasando por Nadezhda Krupskaya o Noëlle de Smet...y un largísimo etc. La historia de la educación democrática es la historia de momentos de ruptura, de creación y/o reflexión entorno sus mediaciones institucionales. Por eso no queríamos acabar esta exposición sin, al menos, enumerar algunas conquistas de la tradición de la escuela democrática que se tendrían que actualizar críticamente para las luchas del presente (en ningún caso tirarlas con el agua sucia de la escuela neoliberal).

Siguiendo a Vergne y Laval, lo podríamos resumir en tres tradiciones, ninguna de las cuales sería suficiente por separado. Es a través del conjunto de sus objetivos históricos (no de sus modelos en sí) como estas tradiciones nos pueden ayudar a pensar formas de lucha y alternativas integrales hoy:

En primer lugar, retomar la idea central de la escuela republicana (olvidada tantas veces): proteger la educación de la injerencia directa del Estado (y del mercado y de las religiones, por supuesto) situándola bajo la autoridad del saber mismo. Este objetivo sigue vigente, pero exige replantear los marcos institucionales vigentes para hacerlo realmente posible.

En segundo lugar, la puesta al día de la tradición de la educación popular y del movimiento obrero, que entiende que la apropiación de los saberes y conocimientos del medio escolar es inseparable de las experiencias de luchas colectivas y personales de la vida cotidiana. En el sentido de que entiende que el saber por sí mismo no nos hace libres ni autónomos, sino que esta apropiación debe dotarse de una significación histórica y social que inscriba estos saberes en una lógica de transformación personal, social y política, no de adaptación al mundo tal cual es. Como hemos dicho, en nuestra historia reciente, no nos faltan experiencias de prácticas instituyentes en este sentido. Resulta más urgente que nunca actualizar esta concepción de autoeducación popular en el interior mismo de la escuela pública. Hoy, cuando los tambores de guerra vuelven a sonar en toda Europa, no podemos olvidar que tanto la escuela republicana de Jules Ferry, como el espíritu de la escuela prusiana que tanto se vuelve a reivindicar, fueron un motor formidable de patriotismo chovinista que sembró infinidad de cadáveres de las clases populares por todos los campos de batalla de Europa.

Tercero, el legado de la Escuela Nueva, donde la democracia en la escuela no es “ni la autonomía de los sabios educando el pueblo, ni la autoeducación de los trabajadores”, sino la autonomía pedagógica de las y los educandos. Es decir, la necesidad de poner en valor su propia actividad, lo que piensan, la toma de la palabra; la voluntad de conectar los saberes y la sensibilidad de los alumnos con formas colaborativas y colectivas de construcción del conocimiento. Todo esto también es una conquista histórica que transformó la imagen del alumnado en nuestras sociedades y que habría que preservar como una conquista democrática que ni sus apropiaciones mercantiles actuales, ni ninguna reacción política o social tendrían que poder hacernos abandonar (Laval y Vergne, 2021).

Creemos que, ante la actual crisis de la institución escolar y de su función, recuperar el espíritu y el poder instituyente de estas prácticas —que pugnaban, desde diferentes ámbitos, por levantar una nueva institucionalidad democrática en el seno de la educación pública y, por extensión, en el conjunto de los servicios públicos y de la sociedad en general— constituiría el núcleo estratégico que permitiría superar muchas de las contradicciones que atraviesan el campo de aquellos y aquellas que luchan actualmente por la educación pública.

Cómo hemos visto, una educación democrática no es un valor abstracto a transmitir, sino “un principio de funcionamiento de la institución escolar y de la formación de los alumnos”. No es una doctrina ni un método, sino diferentes prácticas pedagógicas en el seno de una organización institucional del pueblo y para el pueblo.

Sin duda, la espectacular movilización por la educación pública en Catalunya el pasado 15 de noviembre, luchando a la vez por sus condiciones materiales y la democratización de los centros<sup>25</sup>, así como las formas originales de movilización masiva y autoorganización que se dieron en diferentes puntos del Estado el curso pasado, marcan los caminos (y la coherencia entre fines y medios) por los que tendrá que pasar esta necesaria removilización y organización democrática de la educación.

### **Marc Casanovas es docente y redactor de Viento Sur.**

Este texto es la adaptación de una ponencia del autor en la última escuela de verano de la USTEC-STES (IAC), sindicato mayoritario de la educación pública catalana.

---

<sup>25</sup> Sánchez, Alberto, “¿Punto de inflexión en la educación catalana? ” en la web de *Poder Popular*: <https://poderpopular.info/2025/05/31/la-indignacion-del-profesorado-asturiano-como-repensar-el-modelo-educativo/>

## Bibliografía

- -Casanovas, Marc (2020) “La lógica competencial como fundamento del currículo neoliberal” a Educación anticapitalista. Barcelona: Ed. Sylone i Viento Sur.
- -Casanovas, Marc (2022) “Educación democrática, la próxima revolución escolar” en Viento Sur nº 182.
- - Chávez, David (2022) “Marx y Foucault: subsunción del trabajo, disciplina y biopoder” en Revista Internacional de Sociología.
- -Durand, Cédric (2025) “Desborde reaccionario del capitalismo: la hipótesis tecnofeudal”, web Viento Sur: <https://vientosur.info/desborde-reaccionario-del-capitalismo-la-hipotesis-tecnofeudal>
- Freire, P. (1970) La pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Gago, Verónica (2021) “Lecturas sobre feminismo y neoliberalismo”, web Viento Sur: [\[https://vientosur.info/lecturas-sobre-feminismo-y-neoliberalismo\]](https://vientosur.info/lecturas-sobre-feminismo-y-neoliberalismo)
- Garces, Marina (2020) Escuela de aprendices, Ed. Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- -Garo, Isabelle (2024) Comunismo y estratègia, Ed. Sylone-viento Sur y Comunis, Barcelona.
- -Godin, Romaric (2025) “¿Hemos entrado en la era de la ‘geoconomía’?”, web Viento Sur: [\[https://vientosur.info/hemos-entrado-en-la-era-de-la-geoconomia\]](https://vientosur.info/hemos-entrado-en-la-era-de-la-geoconomia)
- -Hirtt, Nico (2024) “Las condiciones educativas de una ciudadanía crítica” en Viento Sur nº 194.
- -Hirtt, Nico, (2009) “L’approche par compétences: une mystification pédagogique”, en L’école démocratique nº 39.
- -Hirtt, Nico (2019) “La burguesía y la escuela, o el arte de los mandatos contradictorios” a Viento Sur nº 161.
- -Laval, Christian i Vergne, Francis (2021) Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir, La Découverte, París.
- -Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015) La nueva razón del mundo, Ed. Gedissa, Barcelona.
- -Laval, Christian (2020) Foucault, Bourdieu y la cuestión neoliberal, Ed. Gedisa, Barcelona.
- -Laval, Christian (2022), “Una nueva guerra civil mundial”, a Viento Sur nº 180
- -Linhart, Danièle (2017) “Rupturas y continuidades entre gestión moderna y lógica tayloriana”, Web Viento Sur: <https://vientosur.info/spip.php?article13159>
- -Moreno Pestaña, José Luis (2021) Los pocos y los mejores. Localización y crítica del fetichismo político, Siglo XXI, Madrid.
- -Pereira, Irène (2017) Paulo Freire, pedagogue des opprimé.e.s, Ed. Libertalia.
- -Pierre Clément, Christian Laval, Francis Vergne et Guy Dreux (2012) La nouvelle école capitaliste, Ed. La Découverte.
- -Rancière, Jacques (2006) El odio a la democracia, Ed. Amorrortu, Argentina.
- -Rancière, Jaques (2010) El espectador emancipado, Ed. Ellago, España.