

The (d)evaluation of the teaching profession

La (d)evaluación de la profesión docente



ANTONIO CAMPILLO

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 125-152. ISSN: 0214-7300*

RESUMEN

La educación pública se institucionalizó en las democracias modernas como resultado de una doble herencia: la Ilustración y la Revolución. Pero en las últimas décadas está siendo atacada por el neoliberalismo y por el neofascismo. Este doble ataque ha socavado la autoridad intelectual y moral de la profesión docente. En este artículo se argumenta que los procesos de evaluación del profesorado están estrechamente ligados a su paulatina devaluación. Y se concluye defendiendo la relación pedagógica entre el profesorado y el alumnado como la base del sistema educativo.

Palabras clave: Ilustración, revolución, democracia, ciudadanía, educación, profesorado.

ABSTRACT

Public education was institutionalized in modern democracies as a result of a double inheritance: the Enlightenment and the Revolution. But in recent decades it has been attacked by neoliberalism and neofascism. This double attack has undermined the intellectual and moral authority of the teaching profession. In this article I argue that teacher evaluation processes are closely linked to their gradual devaluation. And I conclude by defending the pedagogical relationship between teachers and students as the basis of the educational system.

Keywords: Enlightenment, revolution, democracy, citizenship, education, teachers.

EL título de este artículo alude a dos asuntos diferentes y aparentemente contrapuestos: la *evaluación* y la *devaluación* de la profesión docente. En las páginas que siguen trataré de mostrar que ambos están estrechamente relacionados entre sí, especialmente en nuestro país.

Para entender la relación entre estos dos asuntos, tenemos que hacer un poco de historia. Recordaré brevemente por qué se institucionalizó la educación pública en las primeras democracias modernas y qué tipo de transformaciones la están socavando en las últimas décadas. Tras enumerar esas transformaciones, me centraré en la relación entre la evaluación y la devaluación del profesorado. Y terminaré haciendo algunas propuestas para repensar la educación en el siglo XXI.

I

En los primeros siglos de la modernidad se desencadenaron dos procesos históricos muy importantes para la emancipación política e intelectual de la humanidad: por un lado, la gran «revolución mental» de la Ilustración, como la ha llamado Jonathan Israel (2015); por otro lado, las primeras revoluciones políticas democráticas en Europa y América (Tilly, 2001).

Pero esos dos procesos de modernización tuvieron su «lado oscuro»: la formación de lo que Jason W. Moore ha llamado la «ecología-mundo capitalista», vinculada a la expansión global de los imperios coloniales europeos, la desposesión material y cultural de las poblaciones indígenas y campesinas, el tráfico de esclavos africanos destinados a las minas y plantaciones americanas, la explotación del trabajo asalariado, la violencia estructural sobre las mujeres, el uso de máquinas movidas por combustibles fósiles, y, como consecuencia de todo ello, la creación de nuevas formas de dominación social y la degradación acelerada de todos los ecosistemas terrestres (Moore, 2020; Charbonnier, 2020; Mignolo, 2016; Ferro, 2013; Federici, 2010; Mann, 2009; Campillo, 2001).

Ese «lado oscuro» de la modernidad nos obliga a revisarla críticamente y a reconstruirla desde el horizonte histórico del Antropoceno. Hoy necesitamos

un nuevo tipo de ilustración, a un tiempo «ecológica» (Beck, 2006) y «radical» (Garcés, 2017), y un nuevo tipo de democracia, a un tiempo participativa, feminista, socialista y cosmopolita (Shiva, 2006; Campillo, 2018a y 2019a).

En el caso de España, los dos procesos emancipatorios de la modernidad -la Ilustración y la Revolución- se encontraron con una enorme resistencia por parte de las élites dominantes y en especial por parte de la Iglesia católica, que ha sido la más poderosa institución anti-ilustrada y anti-democrática de nuestro país (Casanova, 2005). No obstante, hemos de recordar el papel revolucionario de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en el campo educativo y cultural, el de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) en el ámbito universitario y científico, y el de la Segunda República en el más amplio dominio de la democratización política y social, aunque las tres fueron truncadas por el golpe militar de 1936, la guerra civil y la larga dictadura franquista.

El franquismo se ensañó especialmente con las maestras y maestros, porque eran uno de los pilares básicos de la Segunda República, los que estaban llevando la educación y la democracia a todos los rincones de un país mayoritariamente rural, analfabeto y caciquil (Morente, 1997). Ahora que nos ha dejado el director de cine José Luis Cuerda, fallecido el 4 de febrero de 2020, quiero rendirle un pequeño homenaje recordando una de sus mejores películas, *La lengua de las mariposas* (1999), adaptación de un relato del escritor gallego Manuel Rivas. El protagonista es don Gregorio, encarnado por el actor Fernando Fernán Gómez: un maestro rural de la República que sufre la represión franquista. El otro protagonista es el pequeño Moncho, un niño enfermizo que es especialmente protegido por el maestro, al que admira por su bondad y sabiduría, y al que sin embargo se ve obligado a abuchear cuando los fascistas del pueblo lo detienen y se lo llevan.

Una represión similar se produjo en la universidad. José Ibáñez Martín, ministro de Educación entre 1939 y 1951, se propuso «recristianizar la sociedad». El resultado es que las universidades fueron purgadas de profesores e investigadores: de sus 580 catedráticos, 20 fueron asesinados, 150 expulsados y 195 se exiliaron. Según los historiadores Castillo y Rubio, la Iglesia católica supervisó o participó en cada una de estas depuraciones «recristianizadoras» (Castillo y Ruiz, 2015).

En general, cuando surgieron los regímenes totalitarios en los años veinte y treinta del siglo XX, uno de sus objetivos fue la destrucción de la cultura, la quema de libros, la persecución de profesores, artistas y pensadores. El cono-

cimiento se redujo a los saberes tecnocientíficos necesarios para mover la maquinaria económica y militar. Es lo que Ortega y Gasset llamó «la barbarie del especialismo» (1999). Y la cultura ilustrada fue sustituida por la propaganda y el adoctrinamiento. Se trataba de convertir a la ciudadanía en una masa ignorante y manipulable.

Es paradigmático el caso de Miguel de Unamuno, el más destacado filósofo y escritor español de la llamada «generación del noventa y ocho», que fue nombrado rector de la Universidad de Salamanca durante la Segunda República y cuyas tormentosas relaciones con el gobierno republicano y posteriormente con los militares sublevados han sido evocadas por la reciente película de Alejandro Amenábar *Mientras dure la guerra* (2019). El 12 de octubre de 1936, en el paraninfo de la Universidad de Salamanca, durante el acto de apertura del curso académico que coincidía con la Fiesta de la Raza, el general sublevado José Millán-Astray, fundador de la Legión, pronunció un discurso incendiario en el que gritó: «¡Muera la inteligencia! ¡Viva la muerte!». Unamuno se levantó, tomó la palabra y le respondió: «Venceréis, porque tenéis sobrada fuerza bruta. Pero no convenceréis». Después de este enfrentamiento, Unamuno fue destituido de su cargo de rector y confinado en su casa, donde murió poco después. Con el apoyo de Hitler y Mussolini, Franco destruyó las instituciones democráticas de la República, exterminó a cientos de miles de personas, le quitó los hijos a muchas madres republicanas y trató de matar la inteligencia de todo un pueblo. No lo logró, pero la represión de las maestras y maestros fue brutal, y muchos profesores, intelectuales, científicos, profesionales y artistas tuvieron que exilarse a otros países de Europa y América. La sociedad española tiene una deuda con todos ellos que aún no ha sido saldada.

Pero regresemos de nuevo a los dos procesos de modernización a los que antes me he referido: la Ilustración y la Revolución. A partir de ellos se estableció en Europa, en América y en otras partes del mundo, un vínculo muy estrecho entre la instauración de la democracia pluralista y la promoción de la educación pública y gratuita para toda la población. El concepto moderno de *ciudadanía* fue la bisagra ético-política que permitió articular y reforzar entre sí la democracia y la educación, porque no puede haber una democracia sólida sin una ciudadanía bien formada.

Como dijo el filósofo estadounidense John Dewey (2004 y 2017), la democracia no es sólo una forma de gobierno, un conjunto de leyes e instituciones, sino también y sobre todo «una forma de vida» que debe modelar y entretrejer

todas las relaciones sociales, comenzando por la relación educativa entre las generaciones, tanto en la familia como en la escuela. La conexión de ida y vuelta que Dewey propone entre la educación como condición de la democracia y la democracia como condición de la educación, es lo que inspiró a Matthew Lipman y Anne M. Sharp (1993 y 1998) para elaborar su programa de Filosofía para Niños y Niñas, es decir, para convertir el aula en una «comunidad de investigación» en la que deben participar de manera cooperativa el profesorado y el alumnado. Paralelamente, el brasileño Paulo Freire (1985 y 1993) elaboró un programa de alfabetización de adultos que no sólo pretendía establecer la conexión entre democracia y educación, sino también emancipar y descolonizar a las poblaciones oprimidas del Sur global.

Esta relación inseparable entre la educación, la ética y la política ya la había formulado Aristóteles hace veinticuatro siglos, en su *Ética a Nicómaco* (2001) y en su *Política* (2004). La *amistad cívica* (*philia politiké*), dice Aristóteles, es el verdadero fundamento de la comunidad política porque permite conectar el espacio privado de la familia (*oikos*) y el espacio público de la ciudad (*pólis*). Y la institución que hace posible la conexión entre ambos espacios es la escuela (*skholè*), el lugar de ocio compartido donde no sólo se adquieren conocimientos y habilidades de todo tipo, sino que también se aprende a cultivar la amistad cívica con los no parientes, en el trato con los maestros y los discípulos. Esta relación de interdependencia entre lo público y lo privado, el Estado y la familia, la política y la ética, en la que la educación desempeña el papel de bisagra, ha sido reivindicada siempre por la tradición del republicanismo democrático, en la que se inscriben pensadoras contemporáneas como Hannah Arendt (1993 y 1996) y Amy Guttmann (2001).

Siguiendo esta tradición, todas las democracias modernas comenzaron a crear una amplia red de instituciones escolares: colegios, institutos, universidades, etc. Paralelamente, se seleccionó y se formó a un profesorado especializado en los distintos niveles educativos y en todo tipo de conocimientos: artes, humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias de la salud, ingenierías y otros saberes técnicos y profesionales. Si estos últimos son útiles para la mejora de las condiciones materiales de vida, los primeros son imprescindibles para la comprensión del mundo, el conocimiento de las sociedades y la formación ética, estética y cultural de las personas.

La democracia moderna se basa en los principios de *libertad, igualdad y fraternidad* entre todos los ciudadanos y ciudadanas que integran la comunidad

política, y la educación pública es la institución que permite a los niños y niñas acceder a la ciudadanía, porque por un lado corrige o compensa las desigualdades sociales y culturales derivadas de su origen familiar, garantizando así unas mínimas condiciones de igualdad, y por otro lado les dota de las capacidades intelectuales y morales necesarias para ejercer sus derechos de ciudadanía de una manera libre y responsable.

Esta conexión entre democracia y educación se consolidó tras la Segunda Guerra Mundial. La derrota de Hitler y Mussolini permitió abrir un nuevo ciclo histórico en Europa, durante el cual se construyó el Estado de bienestar, es decir, el Estado social y democrático de derecho, que incorporó, junto a los derechos civiles y políticos, los derechos económicos y sociales, entre ellos el derecho a la educación. Esto permitió reducir las desigualdades sociales y dar una sólida legitimidad a la democracia pluralista. Paralelamente, se inició la construcción paulatina y la ampliación progresiva de la Unión Europea, a la que España sólo pudo incorporarse a partir de 1986.

II

En efecto, en España tuvimos que esperar a la muerte de Franco y a la Constitución de 1978 para recuperar algunas de las conquistas de la Segunda República, comenzando por la democracia pluralista y la educación pública. Pero no nos acompañó la suerte, porque los españoles comenzamos a construir el Estado de bienestar cuando el neoliberalismo había iniciado el combate contra él en otros países de Europa y América. Por eso, como dice Vicenç Navarro (2002), nuestro país se caracteriza por un «bienestar insuficiente» y una «democracia incompleta».

Prueba de ello es que el primer gobierno socialista de Felipe González, al tiempo que universalizaba la educación y la extendía hasta los 16 años, abrió la puerta a su privatización a través de la escuela «concertada» (escuela privada financiada con fondos públicos), que fue creada en 1985 por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) como un «complemento» de la red pública. Desde entonces, el dinero público destinado a los centros concertados no ha cesado de crecer en detrimento de los centros públicos, especialmente desde que las competencias educativas fueron transferidas a las comunidades autónomas y algunas se dedicaron a fomentar los conciertos educativos. El caso más extremo

es la Comunidad de Madrid, en la que los sucesivos gobiernos del PP han llegado a crear una red de centros concertados en la que estudia el 30% del alumnado.

El resultado es que España, según Eurostat, es el tercer país de Europa con menos alumnado en centros públicos de primaria (68%) y el cuarto en centros de secundaria (69%), sólo por detrás de Bélgica, Reino Unido y Malta. El resto de la enseñanza está en manos de centros privados concertados (28%) y no concertados (3%), y el 60% de ellos pertenecen a la Iglesia católica. En cambio, la media de los países de la Unión Europea se sitúa en un 81% de escuela pública, un 13% de concertada y un 6% de privada. Y en algunos países como Alemania, Finlandia, Irlanda, Rumanía o Croacia, se supera el 90% de alumnado en centros públicos (Sánchez Caballero, 2017).

Y lo más grave es que este incremento del porcentaje de la enseñanza concertada ha ido acompañado por un incremento de la segregación educativa. En los centros educativos públicos tiende a concentrarse el alumnado con necesidades especiales, sea por sufrir alguna discapacidad, por ser hijos e hijas de padres inmigrantes con una lengua distinta o por proceder de familias con pocos recursos económicos y culturales. A todas estas formas de segregación social se añade la segregación por sexos, sobre todo desde el momento en que la LOMCE, aprobada por el PP en 2013, legalizó la financiación pública de centros concertados que separan a niñas y niños¹. Como han demostrado Murillo y Martínez-Garrido (2018) en un estudio realizado a partir de los datos aportados por el informe PISA 2015, España es el sexto país de Europa con mayor segregación educativa, con niveles similares a los de Eslovenia, Bulgaria o República Checa. Aunque dentro de España hay enormes diferencias entre unas comunidades y otras: mientras que la Comunidad de Madrid tiene el nivel más alto de segregación escolar de toda Europa, sólo superado por Hungría, otras comunidades españolas (Illes Balears, Galicia y Castilla y León) tienen unos niveles muy bajos de segregación, comparables a los de los países nórdicos (Finlandia y Suecia).

Un proceso paralelo se ha dado en los estudios superiores. Tras la recuperación de la democracia, se produjo una importante ampliación de la red de universidades públicas y centros de investigación, una diversificación de la oferta de titulaciones y un crecimiento del número de investigadores, profesores y

¹ La última ley educativa, la LOMLOE o Ley Celaá, publicada en el BOE el 30 de diciembre de 2020, a pesar de sus muchas limitaciones (por ejemplo, la no recuperación de la Ética de 4º de la ESO), ha modificado algunos de los aspectos más nefastos de la LOMCE, entre ellos la financiación de los centros concertados que segregan por sexos.

estudiantes universitarios. En cambio, en las tres últimas décadas han proliferado las universidades privadas y se ha reducido la financiación del Estado a las públicas, lo que ha contribuido a mercantilizar el acceso a los títulos de grado, máster y doctorado. De las 84 universidades que hay actualmente en España, 50 son públicas y 34 privadas, y la mayor parte de las privadas se han creado en los últimos treinta años, a razón de una universidad por año (Polanco, 2020; Giroux, 2019; Campillo, 2015).

A esto se añadió, durante el gobierno de Rajoy y del ministro Wert, la política de recortes presupuestarios, la subida de las tasas de matrícula y el endurecimiento de la política de becas, lo que ha conllevado un aumento de la desigualdad en el acceso a la educación superior. Según el último informe de la Xarxa Vives d'Universitats, que agrupa a 20 universidades de Cataluña, Comunidad Valenciana e Illes Balears, actualmente sólo el 10,6% de los estudiantes universitarios de grado proceden de la clase trabajadora, el 34,7% son hijos de clase media y el 54,7% tienen padres de clase alta (Ariño y otros, 2019). La política de becas implantada por el ministro Wert fue «un factor excluyente» para más de 45.000 jóvenes que no pudieron acceder a los estudios universitarios, porque cumplían los niveles de renta para ser becarios, pero no los académicos, según el último informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), *La universidad española en cifras 2017-2018* (Hernández Armenteros y Pérez García, 2020).

III

Esta estrategia de privatizaciones y recortes presupuestarios en todos los niveles educativos es una consecuencia directa de la hegemonía de las políticas neoliberales en las cuatro últimas décadas. Tras la llegada al poder de Margaret Thatcher en Reino Unido (1979) y Ronald Reagan en Estados Unidos (1980), se inició una nueva época dominada por el neoliberalismo. Su objetivo: desmontar todas las conquistas democráticas, sociales y culturales de los Estados de bienestar construidos tras la derrota del fascismo. Es decir, someter la vida de la gente a una nueva servidumbre: la dictadura del mercado capitalista. No se trataba de cambiar solamente la política económica, sino también las instituciones políticas, las relaciones sociales, la vida cotidiana e incluso la identidad moral de las personas (Escalante, 2016; Laval y Dardot, 2013; Harvey, 2007;

Foucault, 2009). Como dijo Thatcher en una entrevista concedida al periódico londinense *Sunday Times* en 1981: «La economía es el método. La finalidad es cambiar el corazón y el alma».

Por eso, las políticas neoliberales comenzaron a socavar el sistema público de educación, ciencia y cultura, como ya habían hecho los regímenes totalitarios del pasado. Pero la estrategia neoliberal era diferente y se presentaba como un fomento de la libertad individual frente a la burocracia estatal: se trataba de privatizar todos los campos de la cultura, la ciencia y la educación, reorientando sus objetivos y subordinándolos, por un lado, a la producción y transmisión de saberes tecnocientíficos susceptibles de ser patentados y mercantilizados, y, por otro lado, a la «industria del entretenimiento» y la «economía de la atención», que permiten obtener grandes beneficios monetarios captando la atención y modelando las mentes de infantes y adultos (Peirano, 2019). Una vez más, se trataba de convertir a la ciudadanía en una masa de productores y consumidores fácilmente manipulable. Es muy revelador que el primer programa político neoliberal, elaborado conforme a los dictados de la escuela económica de Chicago, lo aplicara el dictador chileno Augusto Pinochet en 1973, tras el golpe militar contra el gobierno de Salvador Allende.

El objetivo fundamental del neoliberalismo consistió en combatir las conquistas históricas de los Estados de bienestar y someterlos a la dictadura del mercado competitivo global, es decir, a los intereses de las grandes compañías financieras y empresariales transnacionales. Para ello, era imprescindible romper el gran pacto social de la posguerra europea, dejar de pagar impuestos y comenzar a privatizar todas las empresas y servicios públicos, incluidas las instituciones educativas.

Pero también era imprescindible transformar el concepto mismo de educación, como hizo el economista Gary Becker, profesor de la Universidad de Chicago y Premio Nobel de Economía en 1992: educar ya no consiste en formar ciudadanos y ciudadanas libres y responsables, sino que más bien se trata de invertir en «capital humano», es decir, crear mano de obra cualificada y competitiva, o bien «emprendedores» autónomos, «empresarios de sí mismos» con la suficiente habilidad para saber venderse en el gran mercado de la vida. En efecto, para Becker todos los ámbitos de la vida (desde las relaciones amorosas y familiares hasta la regulación penal de la delincuencia) deben someterse al cálculo de costes y beneficios, puesto que el ser humano no es más que un *homo economicus*. Esta visión economicista ha sido impuesta por la OCDE, la OMC,

el FMI y el BM a la mayor parte de gobiernos del mundo. No es ninguna casualidad que sea la OCDE y no la UNESCO quien elabore los informes PISA para medir los resultados académicos de los sistemas educativos de los distintos países integrados en esa organización económica. Por eso, en las reformas educativas de las últimas décadas, casi todos los gobiernos del mundo han tratado de primar las llamadas asignaturas STEM (acrónimo de los términos ingleses Science, Technology, Engineering and Mathematics), en detrimento de los saberes destinados a la formación integral de las personas: artesanales, artísticos, humanísticos, histórico-sociales y filosóficos. La última ley educativa española, la LOMLOE, aunque ha sido promovida por una ministra del PSOE, sigue inspirándose en esa concepción economicista y tecnocrática de la educación promovida por la OCDE.

El «gran retroceso» civilizatorio que estamos sufriendo (Alba Rico y otros, 2017) no se debe sólo al auge del neoliberalismo y a las contrarreformas antidemocráticas que ha promovido en todo el mundo para acabar con la herencia ilustrada y revolucionaria de las democracias modernas. Se debe también a los movimientos de ultraderecha que han irrumpido en las dos últimas décadas con un ideario claramente neofascista. Treinta años de políticas neoliberales condujeron a la crisis de 2008, a la Gran Recesión de la que aún no hemos salido, al incremento brutal de la desigualdad y la precariedad, a la aceleración del cambio climático y, por si todo eso no era suficiente, a la pandemia global de la Covid-19, que se expandió por todo el mundo en los primeros meses de 2020 y obligó a parar, ralentizar o digitalizar una gran parte de la actividad económica, social y cultural.

La crisis de 2008 no llevó a un descrédito del neoliberalismo, sino todo lo contrario: la llamada Troika (UE, BCE y FMI) impuso en Europa la bajada de impuestos, la privatización de servicios públicos, los recortes sociales y la precarización generalizada de las condiciones de vida (empleo, vivienda, etc.). Estas medidas dieron lugar a un nuevo ciclo histórico en el que comenzaron a proliferar partidos y gobiernos neofascistas, eufemísticamente llamados «populistas». Este fenómeno ha recorrido Europa y América, de Hungría a Reino Unido, de Suecia a España y de Estados Unidos a Brasil. En España, hemos asistido al ascenso de un partido neofranquista como Vox, y lo más grave es que los otros dos partidos de la derecha (PP y Ciudadanos), en lugar de oponerse a él, asumieron desde el principio algunas de sus exigencias para ganarse su apoyo y poder formar así gobiernos autonómicos como los de Andalucía, Madrid y

Murcia. De este modo, se han evidenciado las muchas complicidades entre el neoliberalismo y el neofascismo. Esto no es nada extraño, pues el neofascismo retoma algunos elementos identitarios del pasado (nacionalismo, autoritarismo, machismo, xenofobia, etc.), pero los combina con otros del ideario neoliberal: bajada de impuestos, privatización de servicios públicos, precarización del empleo, expolio de los recursos naturales, negacionismo climático, etc. Lo que quiero subrayar es que tanto el neoliberalismo como su vástago neofascista tienen en común el socavamiento de la democracia y de la educación pública.

No es casual que ambos apelen a la «libertad» individual frente al «totalitarismo» del Estado. Lo han hecho durante la pandemia, para oponerse a las medidas sanitarias recomendadas por la OMS y adoptadas por muchos gobiernos del mundo (Campillo, 2020a y 2020b), y lo vienen haciendo con todas las políticas públicas que tratan de fortalecer el Estado de bienestar.

En el caso de la educación, neoliberales y neofascistas coinciden en contraponer la «libertad de los padres» a la idea misma de una educación pública y democrática. En cambio, no reconocen la libertad de los niños y niñas, ni su derecho a recibir una educación pública, gratuita y de calidad. Creen que sus hijos son meros objetos de su propiedad, de los que pueden disponer a su antojo y a los que pueden manipular como les venga en gana, y no sujetos de derechos como los adultos.

Es muy significativo el llamado «pin parental» reclamado por Vox, que no es sino el derecho de los padres a ejercer una censura previa sobre los contenidos del currículum programados por los centros escolares como actividades complementarias, obligatorias y evaluables. Una censura que Vox pretende ejercer especialmente sobre las actividades que se ocupan de cuestiones relacionadas con la educación cívica y afectivo-sexual, porque no la considera una parte fundamental del currículum educativo sino una sectaria labor de «adoc-trinamiento» izquierdista. Para estos supuestos adalides de la libertad, educar a los niños y niñas en los valores de la libertad, la igualdad y la fraternidad no es formarlos como ciudadanos y ciudadanas de un país democrático, sino que es «adoc-trinarlos». Ya en 2009, ante un recurso del PP, el Tribunal Supremo determinó que no se podía apelar a la objeción de conciencia para oponerse a la asignatura Educación para la Ciudadanía, que tenía ese mismo tipo de contenidos. Por eso Vox se ha inventado el «pin parental» y algunos gobiernos autonómicos del PP, como el de Murcia, trataron de imponerlo para contar con sus votos.

Con ello revelan su falta de respeto no sólo a los derechos de niños y niñas, sino también a la autonomía de los centros escolares y a la autoridad académica del profesorado. Afortunadamente, el Ministerio de Educación recurrió la medida adoptada en la Región de Murcia y el TSJ la suspendió cautelarmente, porque el derecho de los padres no puede estar por encima del derecho de los niños y niñas a la educación, recogido en el artículo 27 de la Constitución y en las leyes educativas de ámbito estatal, en sintonía con la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Memorándum de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. Además, el «pin parental» carece de la más mínima base jurídica, pues va en contra de las diferentes leyes que garantizan la libertad e igualdad entre las personas, sea cual sea su sexo u orientación sexual (Ley de Violencia de Género, Ley Integral para la Igualdad de Trato y No Discriminación, Ley para la Igualdad Real y Efectiva de las Personas Trans, y las leyes autonómicas que protegen los derechos LGTBI) (Sanmartín, 2020). En un país democrático, la educación pública debe ser igual para todos y no puede organizarse «a la carta», en función del capricho de tales o cuales padres, sino que son los centros escolares, el profesorado y el consejo escolar (en el que están representados también los padres, el alumnado y las autoridades municipales) quienes tienen la autonomía pedagógica, la competencia académica y la legitimidad democrática para programar las actividades docentes en función de los requerimientos formativos del currículum.

En realidad, el problema es que Vox y PP no aceptan el pluralismo inherente a una sociedad compleja y secularizada, ni los valores ilustrados y revolucionarios de la libertad, la igualdad y la fraternidad, que son la base de todas las constituciones democráticas. De hecho, lo que defienden no es la libertad de todos los padres, sino más bien los privilegios de las clases sociales más ricas, más aún, lo que defienden es que esos privilegios sean protegidos y financiados por el Estado, es decir, que el Estado deje de ser democrático y pase a ser oligárquico, que deje de promover la igualdad entre toda la ciudadanía y pase a promover más bien la desigualdad, la segregación, la discriminación en función de la clase social, el sexo, la religión, la nación de procedencia, etc. Porque una libertad que no es disfrutada por todos, ricos y pobres, hombres y mujeres, creyentes y ateos, nacionales y extranjeros, no es libertad sino privilegio. Como ya dejó escrito Jean-Jacques Rousseau (2016) en *El contrato social*, no hay libertad sin igualdad, ni igualdad sin libertad. Por eso, Etienne Balibar (2017)

ha acuñado el concepto de «igualibertad». Esto lo sabían ya los antiguos griegos y lo ha sabido la larga tradición del republicanismo democrático, renovada por los ilustrados y revolucionarios modernos: la verdadera libertad consiste en participar de manera igualitaria y cooperativa en el disfrute de los bienes comunes y en el gobierno de los asuntos públicos, y la democracia consiste en garantizar esa «igualibertad» a toda la ciudadanía.

Para entender la estrecha complicidad entre el neoliberalismo y el neofascismo, basta comprobar lo que ha ocurrido en España desde las últimas elecciones municipales, autonómicas y europeas de 2019: la derecha heredera de la dictadura franquista se fraccionó en tres partidos diferentes (PP, Ciudadanos y Vox), pero en cuanto se les presentó la oportunidad, no vacilaron en sellar una alianza política en varias comunidades autónomas (Andalucía, Comunidad de Madrid y Región de Murcia), en cuyos programas de gobierno combinaron las recetas neoliberales (privatizaciones y bajadas de impuestos directos), el patriotismo xenófobo y recentralizador, el rearme machista contra la llamada «ideología de género», el negacionismo climático y el integrista nacionalcatólico. La Región de Murcia se ha convertido en el caso paradigmático, con Vox como partido más votado en las últimas elecciones generales de 2019 y con un gobierno PP-Cs que, para aprobar los presupuestos autonómicos de 2020, cedió a las demandas de la ultraderecha y aprobó un decreto que obligaba a todos los centros educativos a pedir la autorización de los padres, el llamado «pin parental», para realizar las actividades complementarias previstas en el plan anual de cada centro, pese a que son actividades obligatorias para el alumnado, evaluables e impartidas en horario escolar. No puede haber un ataque más claro y más directo al profesorado y a la educación pública.²

IV

Creo que ahora ya estamos en condiciones de entender el doble proceso de *evaluación* y de *devaluación* de la profesión docente al que alude el título de este artículo. En este doble proceso han intervenido cuatro tipos de actores muy diferentes entre sí, cada uno con sus propios intereses y estrategias,

² En el momento en que escribo estas líneas, marzo de 2021, PP y Cs han roto su pacto de gobierno tanto en Murcia como en Madrid, y eso ha hecho que el PP de estas dos comunidades dependa aún más de Vox y de todo tipo de tráfugas y oportunistas sin escrúpulos para tratar de mantenerse en el poder.

pero la confluencia entre ellos ha provocado una profunda crisis del sistema educativo.

El primer gran actor es el Mercado, es decir, el poder creciente de las empresas, los bancos y los organismos económicos internacionales que promueven las políticas neoliberales en el campo de la educación, la ciencia y la cultura. Sus objetivos ya los he mencionado: la privatización de la educación y su conversión en un negocio más; la reconsideración de la educación como una inversión en «capital humano» susceptible de ser rentabilizada por los jóvenes «emprendedores»; las nuevas pedagogías centradas en «competencias» cuantificables y comparables, que pretenden modelar individuos clónicos, emprendedores y competitivos; las «evaluaciones» estandarizadas (los informes PISA de la OCDE sobre la enseñanza no universitaria y el papel de la ANECA como Gran Hermano de las universidades españolas), que permiten la elaboración de *rankings* y la consiguiente competitividad entre individuos, centros educativos, países, etc. En resumen, el gran actor Mercado promueve una concepción «industrial» de la educación, como si los centros escolares fuesen fábricas destinadas a producir y comercializar mano de obra cualificada y competitiva. Frente a esta educación industrializada, Jorge Larrosa hace un elogio del «profesor artesano» (2020).

El segundo gran actor es el Estado y, en general, las administraciones educativas estatales, autonómicas y locales. En principio, las administraciones públicas deberían ser las más interesadas en preservar la tradición ilustrada y revolucionaria, es decir, la concepción democrática de la educación, frente a la presión creciente del Mercado. Pero, el éxito del neoliberalismo ha consistido precisamente en ponerlas al servicio de los intereses y estrategias del capital privado. Por eso, muchas administraciones, especialmente en el caso de España, adoptan una serie de medidas que van en perjuicio de la educación pública: implementan las exigencias de las empresas, los bancos y los organismos internacionales como la OCDE; privatizan servicios y centros educativos, desde las escuelas infantiles hasta las universidades, a veces con la provisión directa de fondos públicos, como sucede con los centros concertados, o bien forzando a los centros públicos a buscar financiación privada, como en el caso de las universidades; jerarquizan y burocratizan hasta extremos kafkianos la práctica docente, sometiendo al profesorado y a los equipos directivos a constantes controles, evaluaciones e inspecciones, cada vez más complicados e irracionales; desautorizan al profesorado ante cualquier reclamación de padres y estu-

diantes, concebidos como clientes y electores soberanos; y, por último, eliminan o reducen al mínimo la democracia participativa en la gestión de la política educativa, desde el aula y el centro escolar hasta las regulaciones autonómicas y estatales, lo que convierte al profesorado en un mero ejecutor automatizado de las órdenes que vienen desde arriba. Todo esto revela hasta qué punto el modo en que se *evalúa* al profesorado está estrechamente ligado al modo en que se *devalúa* su autoridad docente ante el alumnado, ante los padres, ante las administraciones y ante la sociedad.

Un tercer actor que ha adquirido una fuerza creciente en las dos últimas décadas son los sectores más reaccionarios y oscurantistas de la sociedad española, especialmente la Iglesia católica, los grupos religiosos integristas y los partidos de ultraderecha. La estrategia de estos sectores es heredera del régimen franquista y por ello mismo es muy agresiva en contra de la educación pública: se defiende la llamada «libertad de los padres» frente al Estado «totalitario» y frente al profesorado; se promueve la expansión de los centros concertados, financiados con fondos públicos; se reivindica la segregación por sexo, clase social, etnia, religión, país de procedencia y necesidades educativas especiales; se cuestiona frontalmente la autonomía pedagógica de los centros educativos públicos, la autoridad académica del profesorado, la libertad de cátedra, la legislación educativa aprobada democráticamente por el parlamento e incluso el derecho constitucional de los niños y niñas a la educación, acusando al profesorado de «adoctrinamiento», como en el caso del veto parental promovido por Vox y aprobado por el gobierno PP-Cs en la Región de Murcia.

Un cuarto y último actor, que también ha adquirido una importancia creciente en las últimas décadas, son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en especial las redes sociales digitales, es decir, el paso de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet, que está provocando profundas transformaciones en todas las esferas de la vida social. Hay un gran debate sobre los usos y efectos (positivos y negativos) de las TIC, en particular en el campo de la educación: el profesorado se enfrenta cada día al nuevo poder de las «pantallas» (móviles, videojuegos, tabletas, ordenadores), a las que los niños y adolescentes dedican casi más tiempo que a la escuela. El poder de las pantallas también pone en cuestión la autoridad del profesorado y su capacidad para establecer con el alumnado una relación pedagógica fecunda, basada en el vínculo cara a cara. Esto es lo que el docente Ion Illescas (2019) ha llamado la «educación tóxica».

V

Quisiera insistir en la relación entre *evaluación* y *devaluación* de la profesión docente. Como ya he dicho anteriormente, en los últimos años hemos asistido a una creciente expansión de los procesos de evaluación en todos los niveles de la educación, la ciencia y la cultura: escuelas, institutos, universidades, centros de investigación, centros culturales, etc. Lo más relevante es que, en este paradigma hegemónico de la *evaluación*, el objetivo de *evaluar*, entendido como una relación de supervisión jerárquica, burocrática y unilateral entre el evaluador (el que sabe y paga) y el evaluado (el que no sabe y cobra), acaba prevaleciendo sobre el objetivo de *educar* y sobre la necesaria cooperación democrática entre los diversos actores del proceso educativo: estudiantado, profesorado, padres, centros escolares, municipios, comunidades autónomas y Estados.

Llegados a este punto, conviene tener en cuenta la diferencia entre *evaluar* y *juzgar*. Como su mismo nombre indica, *evaluar* es valorar o sopesar el *valor* de una cosa, de una mercancía, con arreglo a un patrón estandarizado de medida, susceptible de ser expresado en términos cuantitativos y, por tanto, monetizable. Es una actividad que procede del campo de la economía capitalista, en la que todo puede ser cuantificado y calculado en términos monetarios de coste y beneficio. Poco a poco, de evaluar y monetizar mercancías se pasó a evaluar y monetizar empresas, bancos y bonos del Estado. Eso es lo que hacen las llamadas *agencias de calificación*, que sin embargo no fueron capaces de prever la crisis financiera que se inició en 2007 en los bancos de inversión estadounidenses, sobre todo por su connivencia económica con los bancos sometidos a supervisión.

Siguiendo la estrategia neoliberal de mercantilizar todas las esferas y escalas de la vida humana, la actividad de *evaluar* pasó de la economía a otros muchos sectores sociales, entre ellos la educación. Y en las últimas décadas han proliferado las agencias pretendidamente «independientes» y autorizadas por los Estados para evaluar la «calidad» de la educación, la investigación científica y la creación cultural. Porque se parte del supuesto neoliberal de que las instituciones públicas, por definición, no son capaces de autoevaluarse y autocorregirse mediante procedimientos democráticos de deliberación y de acuerdo entre los diversos colectivos que participan en ellas, sino que es preciso someter la evaluación de dichas instituciones a la supervisión de expertos seleccionados por agencias privadas, que cobran de las propias instituciones por prestar tales

servicios y que por tanto hacen de la llamada evaluación y certificación de la «calidad» un lucrativo negocio.

En cambio, el término *juzgar*, derivado del latino *ius* (*derecho*), se refiere desde el principio a las acciones humanas y a los acontecimientos históricos. Aquí no se trata de cuantificar y monetizar mercancías, sino de reconocer y atribuir responsabilidades a los agentes humanos, y ello exige atender a la singularidad de cada persona, de cada acción, de cada situación, de cada acontecimiento, que es lo que hacen los jueces y tribunales de justicia, y también quienes se ocupan de estudiar y comprender las acciones y creaciones humanas. Es muy significativo que Kant caracterizara la «razón», es decir, la capacidad distintivamente humana de pensar o razonar, como un «tribunal» que ha de juzgar sobre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo. De ahí que sus tres grandes obras se titulasen *Crítica de la Razón pura*, *Crítica de la Razón práctica* y *Crítica del Juicio*, porque la palabra «crítica» viene del griego *krinein*, que significa juzgar, discriminar entre lo justo y lo injusto, que es precisamente lo que hacían los tribunales griegos.

En la *Crítica del Juicio*, Kant distingue entre dos tipos de juicio o dos maneras de juzgar: el juicio «determinante», que consiste en subsumir lo particular en lo universal, para lo cual es necesario contar con unas categorías, leyes o criterios de juicio dados de antemano; y el juicio «reflexionante», que debe atenerse a la singularidad irreducible de cada caso sin poder subsumirlo bajo ninguna categoría o ley universal, pues no cuenta con tales leyes y categorías previas. Este segundo tipo de juicio ha de buscar o instituir por sí mismo un criterio que pueda proporcionarle una validez más o menos general y duradera. Kant propone dos vías diferentes por las que los juicios reflexionantes pueden suplir la ausencia de criterios previos: la consideración de algunos casos singulares como casos «ejemplares», susceptibles de servir como precedentes y modelos para juzgar otros casos similares, y la presuposición de un «sentido común» que se ejercita mediante el cultivo de la «mentalidad amplia» y que consiste en «ponerse en el lugar de los otros», a fin de comprobar si un determinado juicio es susceptible de ser comunicado y compartido con todos los seres humanos, o al menos con todos aquellos que ejerciten también el «sentido común».

Kant considera que los verdaderos juicios son los determinantes, porque cuentan con unas leyes o criterios de juicio que son universales y *a priori*, mientras que los juicios reflexionantes son deficientes o insuficientes, por carecer de tales leyes o criterios. Los primeros son propios de la facultad de conocer o

razón teórica (que cuenta con la garantía de las leyes naturales) y de la facultad de querer o razón práctica (que cuenta con la garantía de las leyes morales), mientras que los segundos son propios de la facultad de juzgar o razón estética y teleológica (que no cuenta con tal garantía). Aunque Kant llama «extraña» a la facultad de juzgar, por carecer de unos criterios de juicio universales y *a priori*, al mismo tiempo la reconoce como la facultad mediadora entre el conocimiento y la acción, entre las leyes de la necesidad natural y las leyes de la libertad moral, de modo que sólo ella puede garantizar la subordinación de la naturaleza a los fines últimos de la libertad y, por tanto, la reconciliación entre la razón teórica y la razón práctica (Kant, 2012).

En cambio, la filósofa Hannah Arendt, tras sufrir la experiencia del nazismo y tras conocer al alto funcionario nazi Adolf Eichmann, juzgado en Israel por crímenes contra la humanidad, considera que el verdadero juicio es el reflexionante: en primer lugar, porque nos obliga a tener en cuenta la singularidad de cada caso, cada persona, cada acción y cada acontecimiento, sin subsumirlos bajo categorías, leyes o «prejuicios» heredados; y, en segundo lugar, porque nos obliga a ponernos en el lugar de los otros, a dialogar con ellos, a tener en cuenta sus diferentes perspectivas y a construir entre todos un juicio lo más plural y lo más consensuado posible (Arendt, 2003).

Para garantizar la legitimidad del juicio reflexionante, Kant lleva a cabo una operación muy importante, que es la que suscita el interés de Arendt, porque consiste en reemplazar una concepción naturalista y apriorística de la ley por una concepción historicista, convencionalista y propiamente «política»: aunque Kant tal vez no era muy consciente de ello y se resistiría a aceptar la interpretación arendtiana de su propuesta, lo cierto es que sustituye la ley como mandato imperativo y universal, al que han de someterse necesariamente todos los seres humanos mediante el mero ejercicio introspectivo de su razón innata, por la ley como acuerdo o convenio más o menos general entre una pluralidad concreta de seres libres que se comunican entre sí y tratan de llegar a criterios de juicio comunes. Esta es la «filosofía política» que Arendt descubre en la *Crítica del Juicio*, y sobre la que también yo quisiera llamar la atención, porque tiene una gran relevancia para comprender la relación entre la educación, la ciudadanía y la democracia: la actividad de *juzgar* es la que permite a cada persona, sea niña o adulta, hacer lugar a las otras en su espacio mental y hacerse un lugar entre ellas en el espacio social. Esta doble vertiente del juicio, la interior y la exterior, abre un campo de juego en el que es posible

la interacción e interlocución entre la pluralidad de los seres humanos. Ejercer de manera libre el propio pensamiento, la propia capacidad de juicio, no es un acto solo interior ni solo exterior, no es un mera «facultad» mental ni una mera «conducta» social, sino el puente que comunica el adentro y el afuera, el fuero interno y el externo, el espacio mental y el social. *Juzgar* es una «práctica» a un tiempo personal y política, un «hábito» a un tiempo privado y público, que da forma tanto al *ethos* como a la *polis*, tanto al carácter ético de cada individuo como al régimen político de cada sociedad (Campillo, 2009 y 2019b).

Con la ayuda de Kant y de Arendt, creo que podemos entender mejor la diferencia entre evaluar y juzgar. La *evaluación*, tal y como la practican las llamadas agencias evaluadoras y las administraciones públicas sometidas a los imperativos del neoliberalismo, presupone un saber experto y pretende disciplinar a los sujetos evaluados, someterlos a patrones de medida estandarizados, cuantificables y monetizables, es decir, pretende «industrializar» la educación, estableciendo la «calidad» de lo producido o ejecutado y elaborando *rankings* competitivos. Esto es lo que ha producido, como dice Andreu Navarra (2019), su «devaluación continua». La *educación*, en cambio, consiste en una relación intersubjetiva o ético-política (una *philia politiké* o «amistad cívica», como la llamaba Aristóteles) que conlleva la creación de un vínculo emocional, un compromiso moral, una actividad cooperativa y un pluralismo democrático entre los diversos actores implicados en el proceso educativo: el alumnado, el profesorado, los padres y madres, el centro educativo y las administraciones públicas locales, autonómicas y estatales.

VI

Quisiera terminar con unos breves comentarios sobre los grandes retos sociales y ecológicos que han de afrontar las nuevas generaciones en el siglo XXI y sobre la relación de responsabilidad interpersonal entre el profesorado y el alumnado como la base fundamental del sistema educativo.

Nos enfrentamos a una gran crisis civilizatoria, tal vez la crisis más grave a la que se ha enfrentado la humanidad durante toda su historia, puesto que está en riesgo nuestra propia supervivencia como especie. Vivimos en el Antropoceno, una era en la que los humanos nos hemos convertido en una fuerza geológica capaz de alterar y degradar los ciclos naturales de la biosfera terres-

tre: los suelos, los océanos, los polos, la atmósfera y la diversidad de las especies vivientes. El calentamiento global causado por los combustibles fósiles es la amenaza más grave y urgente, porque es muy probable que cause un ecocidio y un genocidio masivos en la segunda mitad del siglo XXI. Ante esta situación, insólita en la historia humana, es comprensible que muchas mujeres decidan no tener hijos y que incluso haya quienes defiendan abiertamente posiciones antinatalistas (Maier, 2008); y que muchos padres y madres, profesores y profesoras, se pregunten cómo educar a las nuevas generaciones para enfrentarse al mundo que viene y del que nosotros mismos, los adultos, somos los únicos responsables; y, en fin, que muchos y muchas adolescentes se planteen y nos planteen si merece la pena seguir estudiando en lugar de dedicarse a interpelar a los adultos y exigirles que asuman su responsabilidad... como ha hecho la joven Greta Thunberg, que ha logrado poner en marcha el movimiento Fridays for Future, también conocido como Juventud por el Clima.

Hemos de emprender una auténtica revolución educativa para enfrentarnos a los grandes retos del Antropoceno. Hemos de educar para la vida, para el cuidado de la vida en todas sus dimensiones. La pandemia de la Covid-19 es un episodio más del Antropoceno, un efecto zoonótico de la destrucción de los ecosistemas terrestre por la expansión incontrolada de la agroindustria. Por eso, y por el impacto global que ha tenido durante los dos últimos años, nos ha obligado a comprender que el cuidado de la vida debe ser el centro de nuestras preocupaciones, porque hay un vínculo inseparable entre la salud humana, la salud animal y la salud de los ecosistemas.

Esto supone, en primer lugar, modificar de arriba a abajo el currículum educativo, es decir, lo que ha de ser enseñado y aprendido. Necesitamos una nueva educación «ecosocial» que conecte de manera holística los tres grandes ámbitos de la vida humana: el *kosmos*, la *polis* y el *ethos*, es decir, los procesos físicos, químicos y biológicos de la biosfera terrestre, la constitución de la humanidad como una sola sociedad global cada vez más interdependiente y la formación integral de cada ser humano como una subjetividad a un tiempo singular y relacional (Charbonnier, 2020; Campillo, 2018; González Reyes, 2018; *Educación ecosocial*, 2017; Freire, 2011; Morin, 2000 y 2001).

En segundo lugar, hay que renovar la metodología docente y la propia política educativa, en la dirección de lo que ya se está experimentando en muchos lugares: una educación *cooperativa* entre las familias, el profesorado y las administraciones; una educación *participativa* con la implicación activa del alum-

nado en el aula y en el centro; y una educación *situada* que se conecte con el entorno natural y social en el que viven los miembros de la comunidad escolar (Campillo, 2018b y 2018c).

Por último, es imprescindible reconocer la especial relevancia social de la profesión docente y conceder un papel central al profesorado, no sólo en el aula sino también en el centro, en la comunidad local y en el diseño y supervisión de las políticas educativas a escala autonómica y estatal. El reconocimiento de la autoridad moral e intelectual del profesorado es una condición básica e imprescindible para el buen funcionamiento del sistema educativo. Como dice Massimo Recalcati (2016), todo el sistema educativo se sostiene sobre «la hora de clase», porque en ella se teje la relación pedagógica entre el profesor o profesora y sus alumnos y alumnas. Todo se juega en el reducido espacio/tiempo de la *skholè* y en el vínculo que se construye entre docentes y discentes.

Según la ensayista y pedagoga sueca Inger Enkvist, «la clave del éxito del sistema educativo en Finlandia, es que los padres, los alumnos y el Estado respetan a los profesores». Poner al profesorado en el centro del sistema educativo ha sido fundamental para que este país logre unos resultados admirados en todo el mundo. La clave del sistema finlandés, dice Enkvist, es la calidad de sus profesores. Al ser la docencia una de las profesiones más respetadas, muchos graduados universitarios con altas calificaciones la eligen como profesión: «Los jóvenes que se dedican a la docencia, están entre los mejores que salen de la secundaria». Pero lo interesante es que el respeto hacia los docentes va más allá del salario: el reconocimiento del profesorado es ante todo social y «la retribución salarial es normal, nada del otro mundo, pero muy decente» (Enkvist, 2016). Pero conviene recordar que en Finlandia este reconocimiento social del profesorado está estrechamente vinculado al hecho de que el sistema educativo es mayoritariamente público: el porcentaje de centros públicos llega al 98% en la enseñanza primaria y al 95% en la enseñanza secundaria. Esta doble consideración de la educación como un servicio público y del profesorado como una profesión de gran prestigio se corresponde con lo mejor de la tradición ilustrada y revolucionaria.

En 1957, el filósofo, novelista, dramaturgo y periodista Albert Camus (1913-1960) recibió el Premio Nobel de Literatura, por obras como *El extranjero* (1942), *El mito de Sísifo* (1942), *Calígula* (1944), *La peste* (1947) y *El hombre rebelde* (1951). En el discurso que pronunció en Estocolmo, dedicó el premio a su maestro de escuela Louis Germain, que le inculcó la pasión por aprender

y logró convencer a la madre y a la abuela del pequeño Camus, huérfano de padre, para que siguiera estudiando en el liceo público de Argel, a pesar de que la familia era muy pobre y carecía de recursos para pagarle los estudios. El maestro dio clases extracurriculares al pequeño Camus para que pudiera superar la prueba de ingreso al bachillerato, le acompañó en tranvía al examen, esperó el resultado sentado en un banco y luego hizo todo lo posible para que le concedieran una beca de estudios. Gracias a ese empeño, Camus pudo cursar el bachillerato y, más tarde, la licenciatura y el doctorado en Filosofía, lo que le permitió convertirse en uno de los más grandes escritores y pensadores franceses del siglo XX. Por eso, tras pronunciar el discurso de recepción del Nobel, Camus envió a su maestro una carta de agradecimiento. La carta, junto con la respuesta del maestro, fue difundida 35 años después de su muerte, cuando se publicó su obra póstuma *El último hombre* (1995), un relato inacabado donde describe de manera novelada su infancia y adolescencia.

Concluyo citando el texto de la carta de Camus a su maestro, porque creo que expresa muy bien, en apenas unas líneas, lo que yo he tratado de defender a lo largo de este artículo: la relación personal entre el profesorado y el alumnado como la base principal del sistema educativo.

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, la mano afectuosa que tendió al pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, nada de esto hubiese sucedido. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Le abrazo con todo mi corazón.

ALBERT CAMUS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Rico, Santiago; Appadurai, Arjun; Bauman, Zygmunt; Della Porta, Donatella; Fraser, Nancy; Garcés Mascareñas, Marina; Illouz, Eva; Latour, Bruno; Mason, Paul; Rendueles, César; Streeck, Wolfgang; Zizek, Slavoj (2017). *El gran retroceso. Un debate internacional sobre el reto urgente de reconducir el rumbo de la democracia*. Barcelona: Seix Barral.

Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*, intr. de M. Cruz. Barcelona: Paidós.

Arendt, Hannah (1996). La crisis en la educación [1958]. En H. Arendt. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 185-208.

Arendt, Hannah (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, ed. e intr. de R. Beiner, trad. de C. Corral. Barcelona: Paidós.

Ariño, Antonio; Martínez, Miquel; Llopis, Ramon; Pons, Ernest; Prades, Anna (ed.). *Via Universitària (2017-2019) (2019). Ser estudiant universitari avui. Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris*. Barcelona: Xarxa Vives d'Universitats.

Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*, intr., trad. y notas de J. L. Calvo Martínez. Madrid: Alianza.

Aristóteles (2004). *Política*, ed. de C. García Gual y A. Pérez Jiménez. Madrid: Tecnos, 3ª ed.

Balibar, Etienne (2017). *La igualibertad. Ensayos políticos 1989-2009*. Barcelona: Herder.

Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Becker, Gary S. (1983 [1964]). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.

Campillo, Antonio (2001). *Variaciones de la vida humana. Una teoría de la historia*. Madrid: Akal.

Campillo, Antonio (2009). *El lugar del juicio. Seis testigos del siglo XX: Arendt, Canetti, Derrida, Espinosa, Hitchcock y Trías*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Campillo, Antonio (2015). La universidad en la sociedad global. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 52, 15-42.
- Campillo, Antonio (2018a). *Mundo, nosotros, yo. Ensayos cosmopolíticos*. Barcelona: Herder.
- Campillo, Antonio (2018b). La filosofía, la educación y la política. En Carlo Rodríguez Sabariz (coord.), *Filosofía en plural*, Artigos do grupo *Doxa* de filosofía na columna *O voo da Curuxa* no diario *El Progreso* de Lugo de 2012 a 2017. Lugo: Servizo de Publicacions da Deputación de Lugo, Epílogo, 158-162.
- Campillo, Antonio (2018c). Educación, democracia y filosofía. En Óscar Pulido, Óscar Espinel y Miguel Ángel Gómez (eds.), *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 299-326.
- Campillo, Antonio (2019a). *Un lugar en el mundo. La justicia espacial y el derecho a la ciudad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Campillo, Antonio (2019b). *El concepto de amor en Arendt*. Madrid: Abada.
- Campillo, Antonio (2020a). Pensar la pandemia. En Dulcinea Tomás Cámara (ed.), *Covidosofía. Reflexiones filosóficas para el mundo postpandemia*. Barcelona: Paidós, 188-206.
- Campillo, Antonio (2020b). Libertad para matar: la cruzada de los negociacionistas de la pandemia. *The Conversation*, 10/11/2020.
- Casanova, Julián (2005). *La Iglesia de Franco*. Barcelona: Critica.
- Castillo, Manuel; Rubio, Juan Luis (2015). *Enseñanza, ciencia e ideología en España (1890-1950)*. Sevilla: Diputación de Sevilla y Vitela Gestión Cultural.
- Charbonnier, Pierre (2020). *Abondance et liberté. Une histoire environnementale des idées politiques*. Paris: La Découverte.
- Dewey, John (2004 [1916]). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, John (2017). *La democracia como forma de vida*, trad., intr. y selec. de textos de D. A. Pineda Rivera. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica* (2017). Madrid: World Watch Institute, FUHEM ecosocial e Icaria.

- Escalante Gonzalbo, Fernando (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. Madrid/México: Turner.
- Enkvist, Inger (2016). El respeto al profesor: el éxito del sistema educativo de Finlandia. Entrevista con Carles Francino en La Ventana de la Cadena SER, 15/11/2016.
- Federici, Silvia (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Ferro, Marc (ed.) (2003). *El libro negro del colonialismo, siglos XVI al XXI: del exterminio al arrepentimiento*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Foucault, Michel (2009). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978.1979)*. Madrid: Akal.
- Freire, Heike (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Grao.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garcés, Marina (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Giroux, Henry (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- González Reyes, Luis (coord.) (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Madrid: FUHEM.
- Guttman, Amy (2001 [1987]). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hernández Armenteros, Juan; Pérez García, José Antonio (2020). *La universidad española en cifras, 2017-2018*. Madrid: CRUE Universidades Españolas.
- Illescas Martínez, Ion E. (2019). *Educación tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Israel, Jonathan (2015). *La revolución de la mente. La Ilustración radical y los orígenes intelectuales de la democracia moderna*. Pamplona: Laetoli.

- Kant, Immanuel (2012). *Crítica del discernimiento, o de la facultad de juzgar* [1790], trad. de R. R. Aramayo y S. Mas. Madrid: Alianza.
- Larrosa, Jorge (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.
- Laval, Christian; Dardot, Pierre (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lipman, Matthew; Sharp, Anne M.; Oscanyan, Frederick (1993). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maier, Corinne (2008). *No Kid. 40 buenas razones para no tener hijos*. Barcelona: Península.
- Mann, Michael (2009). *El lado oscuro de la democracia*. Valencia: PUV.
- Mignolo, Walter (2016). *El lado más oscuro del Renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización*. Popayán (Colombia): Editorial Universidad del Cauca.
- Moore, Jason W. (2020). *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Morente, Francisco (1997). *La escuela y el Nuevo Estado. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.
- Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix-Barral.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, prefacio de F. Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO (1987-1999). Barcelona: Paidós.
- Murillo, Francisco Javier; Martínez-Garrido, Cynthia (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 11, nº 1, 37-58.
- Navarra, Andreu (2019). *Devaluación continua. Informe urgente sobre alumnos y profesores de secundaria*. Barcelona: Tusquets.

Navarro, Vicenç (2002). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta: Sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona: Anagrama.

Ortega y Gasset, José (1999 [1939]). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Espasa.

Paredes, Mónica (2021). Ayuso a Ana Rosa en directo: «¿Te han llamado fascista? Pues estás en el lado bueno de la historia». *La Vanguardia*, 15/03/2021.

Peirano, Marta (2019). *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*. Barcelona: Destino.

Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Rousseau, Jean-Jacques (2016). *El contrato social*, trad. de M. J. Valverde. Madrid: Akal.

Sánchez Caballero, Daniel (2017). España, entre los países de Europa con menos escuela pública y más concertada. *diario.es*, 16/07/2017.

Sanmartín, Olga R. (2020). Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. *El Mundo*, 19/02/2020.

Shiva, Vandana (2006). *Manifiesto para una democracia de la Tierra*. Barcelona: Paidós.

Tilly, Charles (2001). *Las revoluciones europeas 1492-1992*. Barcelona: Crítica.