

LA EDUCACIÓN COMO MERCANCÍA: A PROPÓSITO DE LA LLAMADA LEY DE CALIDAD

Como se decía en el editorial del número 5 de esta misma revista, la política educativa en los países del capitalismo tardío se guía de forma cada vez más explícita por la lógica de la mercantilización de la educación y del control de la cultura escolar a través del currículum. En aquellas páginas se daba cumplida cuenta de cómo esa política se ha ido concretando en los Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia y se manifestaba en España a propósito del debate sobre las Humanidades y la reforma del currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La continuidad de una trayectoria apuntada ya con el desarrollo mismo de la LOGSE, se hace ahora mucho más evidente.

Efectivamente, a lo largo de los últimos meses hemos asistido a la puesta en marcha de la política educativa del gobierno del PP, primero a través de la reforma de las Enseñanzas Mínimas en la Educación Secundaria, después mediante la publicación en el BOE, en enero de este mismo año, de la LOU y ahora, en lo que parece la penúltima entrega del vasto plan de reformas emprendido por el gobierno, con la presentación del anteproyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante LOCE). Bajo un denominador común marcado por los principios de la mercantilización y de la privatización del campo de la educación, en todo caso habrá que admitir que la política educativa del PP se proyecta en terreno propicio para su desarrollo, circunstancia esta que ya fue apuntada en el editorial del anterior número de esta publicación.

Centrando nuestra mirada en la enseñanza secundaria -a la que se refiere sobre todo, aunque no únicamente, la LOCE- el paisaje que vemos, resultado en gran medida del proceso de escolarización masiva sobrevinida en los últimos años y de la aplicación del modelo de escuela comprensiva formalmente contenido en la LOGSE, el paisaje, decíamos, se caracteriza por las frustradas esperanzas de que ambos procesos sirvieran para propiciar la movilidad social entre las clases inferiores mediante el recurso de la adquisición de títulos escolares y para mejorar la formación de los jóvenes estudiantes mediante un currículum común y una metodología avanzada. Ni una ni otra cosa parecen haber ocurrido. El generalizado acceso a los títulos escolares les ha hecho perder valor de cambio y ha trasladado más arriba la reproducción de la segmentación social, sin dar

satisfacción a la promesa socialdemócrata de ascenso social sin revolución. Además prácticamente todos los estudios sobre rendimiento escolar vienen a poner de manifiesto que independientemente de que hayan mejorado o no los resultados, lo que sí es un hecho es que se mantienen parámetros desiguales si se tiene en cuenta el origen social de los alumnos. Lo que nos viene a recordar que, frente a las tesis difundidas exhaustivamente en los últimos años a través de los discursos dominantes de unos y otros gobiernos, la capacidad del sistema educativo para resolver las desigualdades sociales resulta bastante limitada.

En lo que respecta a la formación que reciben los jóvenes en los centros escolares, basta echar una mirada por el interior de las clases para darse cuenta de que en general la enseñanza que en ellas se imparte sigue siendo de carácter memorístico, rutinaria y muy alejada de esas virtudes con la que la describen los discursos oficiales y oficialistas; en todo caso, además, las mejoras que en este aspecto se han producido y siguen produciéndose en el campo de las prácticas escolares frecuentemente tienen poco que ver con la política educativa.

Pero el contexto en que se presenta la LOCE no se caracteriza solamente por la frustración brevemente descrita en las líneas anteriores, sino que a ello hay que añadir toda una serie de consecuencias que tienen que ver con la evolución sufrida por el sistema educativo en los últimos años. Así, la escolarización masiva de jóvenes según el modelo de escuela comprensiva desarrollado en España, ha generado en no pocos casos situaciones difíciles de gobernar debido a que la comprensividad se ha aplicado no mediante la reformulación de los contenidos del currículum, de la organización de los centros y de las prácticas escolares, sino mediante la extensión de la cultura escolar del siglo XIX -afín a los contextos sociales de la clase media- a jóvenes de otras capas sociales habituados a unos códigos lingüísticos y culturales muy diferentes. Por esto, entre otras razones, muchos alumnos y alumnas de los Institutos de Educación Secundaria -especialmente de los barrios periféricos de las grandes ciudades- viven la enseñanza como la imposición de una cultura extraña, como una aculturación, y desarrollan frecuentemente prácticas de resistencia en forma de pequeños sabotajes al desarrollo de las clases que acaban convirtiéndose en problemas de disciplina escolar. Lo cual repercute directamente en la práctica docente, pues en estos casos, mucho más que en otros, el papel del profesor o profesora se devalúa y acaba por reducirse a la gestión de los problemas disciplinarios en el aula.

Por otra parte, la reciente historia del proceso de escolarización ha desestabilizado la posición de algunos sectores de las clases medias -los más influyentes en el campo de la educación. Por una

parte, la irrupción en los Institutos, especialmente en los que eran de Bachillerato, de un tipo de alumnado que habitualmente se alojaba en centros de Formación Profesional o estaban ya incorporados al mercado laboral, es motivo de inquietud para esos sectores sociales, pues les suponen una conflictividad y unos hábitos desaconsejables para la educación de sus hijos. Además, la masiva incorporación al sistema escolar de jóvenes provenientes de las clases populares y de algunas fracciones de la clase media anteriormente alejadas de la escuela ha supuesto un inflación de títulos académicos que ha afectado especialmente a aquellos grupos de clase media ligados a la producción simbólica ya que, como se decía en el editorial del nº 5 de *Con-Ciencia Social* se sienten "atemorizadas por lo que percibieron (y perciben) como el fin de su tradicional monopolio en el uso y disfrute de capital cultural" (pág. 11).

Por lo demás, el contexto que hemos venido describiendo en las líneas precedentes debe situarse a su vez en el marco más amplio del desarrollo en todo el mundo de las políticas neoliberales, políticas que en España vienen siendo aplicadas de forma más o menos intensa por gobiernos del PSOE y del PP. Teniendo en cuenta, entonces, que la política educativa neoliberal hay que entenderla en el marco de políticas de mayor radio que tienen su centro neurálgico en el campo económico y social, habría que decir que su formulación y viabilidad no se produce simplemente por el turno en los partidos gobernantes -como de manera superficial sostienen algunos-, sino que tiene que ver más bien con la receptividad que encuentra entre los agentes y grupos sociales más influyentes en el campo de la educación. Así, la política neoliberal en general y particularmente la LOCE confirma la frustración resignada de las clases populares respecto a sus posibilidades reales de promoción por la vía escolar, parece dar satisfacción a los intereses de buena parte de la clase media en relación a sus expectativas sobre el sistema educativo y parece responder también a las demandas de buena parte también de la corporación docente en relación con su práctica profesional y su posición social, presentándose a los profesores y profesoras con el señuelo de la recuperación de su prestigio y autoridad (siendo cosa muy distinta y más que discutible que con éstas puedan alcanzarse estos objetivos). Es en este sentido en el que puede decirse que la LOCE no surge de la nada sino que nace en un contexto propicio sin que ello signifique que ésta sea una opción necesaria y que no fuera posible abordar la problemática de la educación desde otra perspectiva absolutamente distinta. La Ley de Calidad es, efectivamente, una política, pero no la única política posible.

Una mirada a los artículos del anteproyecto que conocemos nos permite constatar algo que desgraciadamente viene siendo frecuente en la política educativa, como es el hecho de que realmente tiene poco que ver con la educación que deseamos. Efectivamente, la

política educativa no puede entenderse como un conjunto de iniciativas orientadas de forma inocente por buenos propósitos sobre la formación de los jóvenes, sino que constituye sobre todo un instrumento para abordar el conflicto de intereses que los distintos agentes y grupos sociales proyectan sobre la institución escolar. De aquí que denominar a una ley que modifica aspectos sustanciales del sistema educativo como *Ley de Calidad*, nos parece de entrada una posición tramposa, ya que de esta forma se trata de confundir a la opinión pública ocultando los propósitos que realmente mueven al gobierno, propósitos que tienen poco que ver con la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros escolares y mucho con la pugna por el control de la institución escolar y el aprovechamiento de los posibles beneficios que la escuela pueda proporcionar.

Realmente la enseñanza reglada en los sistemas escolares ha acabado por convertirse en mercancía visualizable en forma de títulos escolares (algo que no es nuevo ni aparece precisamente en los últimos años) y la Ley de Calidad se ocupa básicamente de las distintas condiciones de acceso a esa mercancía, al capital escolar en sus distintas versiones, más y menos valiosas. En este sentido prima el principio de privatización pues orienta a unos alumnos -los más- hacia la adquisición de títulos con poco o menos valor en el mercado y a otros -los menos- hacia los más valiosos, restringiendo además el acceso a éstos con medidas que parecen pensadas para mitigar el problema de la inflación al que antes nos hemos referido. El desarrollo de este principio de privatización -que jerarquiza de forma clasista el acceso a los títulos escolares más valiosos-, se concreta de diversas formas en el articulado del anteproyecto: a través de los itinerarios, mediante la promoción de centros privados-concertados y, en fin, mediante el recurso a la práctica examinatoria. El efecto que todos esos medios aplicados de forma conjunta produce realmente es el encauzamiento de los jóvenes hacia unos u otros puestos en la sociedad en función de su origen social; la coartada es el mérito, la capacidad y la libertad de elección de los individuos.

En verdad la LOCE desata principios y prácticas que subyacen en el funcionamiento del sistema educativo a lo largo de los últimos tiempos pero cuyo despliegue estaba todavía contenido por la LOGSE, ya que, de hecho, tanto la normativa que desarrolló la citada ley como las rutinas dominantes en la práctica escolar han venido propiciando una realidad muchas veces contraria a la propia norma legal. Es el caso, por ejemplo, de la organización de la Secundaria en cursos y asignaturas (en lugar de ciclos y áreas) o de la promoción de curso en función del número de materias suspendidas. Incluso no es difícil constatar la tendencia a que en un mismo centro se formaran grupos de alumnos con distinto grado de integración escolar y similares dificultades o posibilidades de aprendizaje. Como se sabe, la fórmula utilizada para ello es la de la optatividad, de tal manera que

desde el primer curso de Secundaria se pueden rastrear itinerarios distintos según las materias que eligen los alumnos, fórmula que se vio recientemente respaldada por la introducción de los refuerzos de Lengua y Matemáticas como optativas "recomendadas" a determinados alumnos en el primer ciclo de la ESO. Con todo, la segregación en función de estos criterios (que remiten también a los contextos socioculturales de origen) apenas era visible y, afortunadamente, no actuaba todavía como principio dominante en la organización de la enseñanza secundaria.

Con la implantación de distintos itinerarios en tercero y cuarto, así como con el Programa de Iniciación Profesional, la LOCE, sin embargo, eleva a la categoría de norma la segregación, volviendo así a los momentos en los que realmente existían dos tipos de enseñanza institucionalizadas, dos currícula bien diferenciados, dos identidades y dos perspectivas de continuidad. La configuración de una doble vía (o triple) en el sistema educativo, significa, en la práctica, ofrecer a los estudiantes caminos que conducen realmente a distinto sitio, es decir, a titulaciones con distinto valor de cambio en el mercado escolar y, finalmente, con distinto valor de cambio en el mercado laboral, pero significa también la producción de identidades sociales e individuales distintas. De esta forma en el seno de la institución escolar se hace explícito lo que estaba implícito, es decir, la desigualdad social, pues a nadie se le escapa que los distintos itinerarios -los *nobles* y el *oculto*, como atinadamente los denomina Fernández Enguita (El País, 17 de Junio de 2002, pág. 14) reflejan el camino que van a seguir los alumnos según su origen social: estudios universitarios (Científico-Humanístico), estudios de Formación Profesional (Tecnológico) e incorporación en los márgenes del mercado laboral (Programas de Iniciación Profesional). Ciertamente el hecho de trabajar en un currículum común no resuelve las desigualdades sociales y esta es, a nuestro entender, una de las ilusiones frustradas de las reformas comprensivas socialdemócratas, pero es una perspectiva que permite abordar la formación de los jóvenes sin la presión que supone la conversión del conocimiento en mercancía.

Por otra parte, de manera implícita, la Ley de Calidad aborda los problemas de disciplina y de otro tipo que hemos visto planteaba a profesores y padres de clase media la incorporación de ciertos adolescentes a la enseñanza Secundaria Obligatoria en el régimen común del modelo comprensivo; y lo hace siguiendo y profundizando en la práctica que ya se desarrollaba en muchos centros de enseñanza de manera subrepticia, es decir, agrupándolos y ofreciéndoles la salida por la puerta de atrás del sistema. Y ello si afrontar, por supuesto, las causas de la resistencia que efectivamente practican muchos alumnos en su vida escolar, pues, como ya hemos

dicho, tal cosa supondría cuestionar profundamente la escuela capitalista y subvertir la lógica dominante en la cultura escolar.

De mayor calado si cabe en este modelo de segregación retomado por la organización de los itinerarios es la posibilidad que abre la ley de establecer centros especializados en determinados aspectos del currículum (art. 73), lo que en la práctica quiere decir que podrán existir centros en los que no se impartan todos los itinerarios, pues el artículo 24 deja la puerta abierta a que el principio general de que los centros sostenidos con fondos públicos deben ofrecer todos los itinerarios puede adecuarse "a las necesidades generales y de la demanda, atendiendo a las características de los centros", según lo cual basta que la demanda para un itinerario (por ejemplo el Tecnológico) o para el Programa de Iniciación Profesional sea escasa y que, además, el centro esté "especializado" en los ámbitos científicos y humanístico para que tengamos como resultado un centro de enseñanza que imparte las materias *nobles* y concentra a alumnos y alumnas de estratos sociales superiores. Y viceversa, es decir, centros en los que, simplemente por su ubicación, la realidad de los hechos los conduzca a impartir Programas de Iniciación Profesional y el itinerario que lleva a un título con menos valor de mercado como es el itinerario Tecnológico, concentrando así mismo a los estudiantes de los estratos sociales inferiores.

Verdaderamente el paisaje escolar que se dibuja en el párrafo anterior no es estrictamente novedoso, pues como se ha dicho anteriormente, a raíz sobre todo de la existencia de la doble red escolar financiada con dinero público, se ha ido desarrollando un proceso de homogeneización social de los centros escolares, apoyado además en la segregación social de los lugares de residencia y en la desafección de la clase media respecto de la escuela pública. La novedad estriba -y no es, desde luego, poca cosa- en que ahora esa realidad toma carta de naturaleza en el ámbito jurídico y se facilita un mayor grado de concentración de alumnos de similares características. A ello contribuirá decisivamente la financiación pública de la Educación Infantil a centros privados, ya que, al ser ésta la base de la pirámide educativa, es más que probable que se acreciente la tendencia de la clase media a acudir a estos centros, confirmando lo que viene ocurriendo en los últimos años, lo cual puede acabar por vaciar los centros públicos o acabar convirtiéndolos en reductos asistenciales, ya que resulta poco menos que imposible competir en igualdad de condiciones con semejantes alternativas.

La privatización del acceso a los títulos escolares más valiosos se completa con el recurso a los exámenes, recurso que se presenta en la literatura pedagógica oficial como procedimiento técnicamente idóneo para valorar el esfuerzo y la capacidad de los estudiantes y, por lo tanto, como incuestionable procedimiento de selección. A estas

alturas ni siquiera se puede alegar ignorancia para no tener en cuenta la relación que existe entre la condición social y el rendimiento académico de los estudiantes, de manera que sembrar de exámenes el camino para la obtención del título de Bachillerato, añadiendo a la dificultad que supone aprobar todo cuarto para conseguir el título que permite el acceso a la enseñanza postsecundaria, la reválida, más el examen de selectividad, y todo ello sin que en la ley se plantee ningún tipo de mecanismo compensatorio, son medidas todas que inciden sin duda en restringir el acceso de los alumnos provenientes de las clases populares a los títulos superiores.

Junto a la privatización del mercado de capital escolar, la LOCE se caracteriza también por introducir elementos propios de la lógica mercantil en el gobierno y conceptualización de los centros escolares, desarrollando igualmente en este punto aspectos que forman parte de normas y prácticas ya presentes en el funcionamiento del sistema educativo.

El punto de partida que está implícito en el articulado del anteproyecto es la consideración de los centros escolares como productos que se ofrecen a los clientes-consumidores (padres y madres) y que deben competir entre sí para atraer su decisión sobre la matriculación de los hijos. Obviando todos los estudios -que no son pocos- que ponen de manifiesto que la elección de centro está relacionada básicamente con las características de los alumnos, se da por supuesto que la forma apropiada para competir en ese mercado es mediante el esfuerzo de los profesores y profesoras y mediante una gestión eficaz, considerando, por cierto, como afirma Viñao, que los recursos destinados a la educación son ya suficientes. Proyectos, planes de mejora, "buenas prácticas docentes" son recursos ya utilizados por la administración educativa en cualquiera de nuestra Comunidades Autónomas para descargar sobre el profesorado la responsabilidad de la eficiencia de los centros escolares; corresponde a la autoridad competente incentivar en todo caso el esfuerzo con premios de tipo económico -véase al respecto el precedente de los sexenios- o, como es el caso de la LOCE, con la mayor jerarquización de los docentes, concediendo algunas ventajas a los catedráticos que -no conviene olvidarlo- se reinventaron con la LOGSE cuando hubo ocasión sencillamente de suprimirlos.

La mayor novedad, sin embargo, en el desarrollo de esta línea de mercantilización de la gestión de los centros escolares se produce en la LOCE con la reformulación de los órganos de gobierno y con la redefinición de la dirección. El principio que se aplica en este asunto es el de que las empresas, si quieren funcionar de manera eficiente, no pueden ser gestionadas democráticamente sino "profesionalmente". Por lo tanto, aunque en la práctica su capacidad de decisión está muy limitada, los Consejos Escolares dejan de ser

órganos de gobierno, pues el gobierno compete en última instancia al "gerente", es decir, al director o directora. La profesionalización de la dirección -una experiencia conocida en las escuelas de Primaria- es un proceso que se inicia con el requisito de la acreditación y toma cuerpo casi definitivamente con la Ley de Calidad. Su justificación no es ni siquiera eficientista sino doctrinaria pues no parece que la experiencia ya citada del cuerpo de Directores mejorara de forma significativa los centros escolares. En todo caso, debe interpretarse como un paso más en la despolitización de la Educación, lo que quiere decir en el control político del poder sobre la enseñanza.

Se adorna, en fin, la Ley con otras lindezas retrógradas, como es el tratamiento que da a la enseñanza de la Religión, convirtiéndola en asignatura evaluable a efectos de nota media y abundando en la circunstancia ya existente de las materias alternativas. La verdad es que no cabía esperar otra cosa del PP, ni por asomo, desde luego, la eliminación de la enseñanza religiosa de los centros escolares, sino, más bien lo que ha ocurrido en este asunto: una claudicación ante la jerarquía eclesiástica.

Quizás no sea necesario abundar en el rechazo de Fedicaria al anteproyecto de la Ley, tal y como hemos querido poner de manifiesto al hilo de nuestro breve análisis sobre sus aspectos más sobresalientes. Pero este rechazo no debe limitarse, a nuestro entender, a la denuncia del expolio que supone la apropiación del sistema educativo por parte de unos determinados sectores sociales, restringiendo el acceso de la mayoría a las posibilidades que pueda ofrecer la escuela. Es necesario también aplicarse en el estudio de la problemática de la educación, no negar la realidad escudándose en las supuestas bondades de proyectos que no han cubierto las expectativas que concitaron. Comprender por qué gozan de predicamento las políticas educativas neoliberales es fundamental para proponer alternativas.

Nuestra alternativa puede expresarse diciendo que el objetivo de toda política educativa debe ser el de hacer viable la escuela como espacio público y no privado de acceso a la cultura, como oportunidad democrática para la formación crítica. En este sentido nuestra posición se confronta abiertamente con la escuela capitalista en la medida en que ésta resulta un instrumento al servicio de la segregación social y no de la solidaridad, un instrumento de la mercantilización del conocimiento que cosifica la cultura y la acaba burocratizando.

Quizás sea necesario abandonar a estas alturas la idea de que la escuela, al margen de la sociedad, pueda servir eficazmente para reducir las desigualdades sociales, quizás convenga también centrar los esfuerzos en el campo de la cultura que puede transmitirse en el

ámbito escolar y trabajar al mismo tiempo por la transformación social que haga realmente posible que la institución escolar quede liberada de las servidumbres de la lógica mercantil que la domina. Las contradicciones inherentes a toda estructura de poder generan resquicios suficientes, también en el campo de la educación, como para que sea posible y necesario empeñarse en el compromiso por hacer de la escuela un medio para la formación crítica de los jóvenes.

En el número que el lector o lectora tiene en sus manos se abordan buena parte de las cuestiones que hemos señalado en las páginas precedentes y cuyo análisis y debate creemos hoy fundamental en el campo de la educación. Puesto que el tema del año en este número trata de *Políticas, reformas y culturas escolares*, precisamente el extenso artículo dedicado a ello, firmado por José María Rozada, se ocupa de la trayectoria de la política educativa en España desde la publicación de la LGE hasta nuestros días, proponiéndonos un sugerente y profundo análisis que, a buen seguro, ayudará al debate sobre la cuestión. Como creemos también que ayudará la selección de referencias bibliográficas y documentales sobre el tema de la Reforma que se incluye al final de ese artículo.

Sigue a este trabajo, en la sección *Pensando sobre...*, un artículo de Raimundo Cuesta y Julio Mateos -"Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao"-, en el que se aborda ampliamente la figura y la obra de Antonio Viñao, dando cuenta de la trayectoria de su pensamiento y de su producción mediante un análisis fino de las preocupaciones intelectuales del autor. El artículo, que se acompaña de una extensa selección bibliográfica, sirve de pórtico a una generosa entrevista realizada también al historiador de la educación por Cuesta y Mateos a Viñao -"Conversación con Antonio Viñao"-, completando de esta forma la mirada sobre su obra. En ella el propio historiador de la educación expone su punto de vista sobre problemas que interesan a cuantos trabajamos en la enseñanza y la formación cultural.

Finalmente, y como viene siendo habitual en *Con-Ciencia Social*, en este número se incluyen un total de diez reseñas críticas sobre libros de temáticas diversas -con especial atención a las políticas neoliberales en educación- y en las que se trata de dar cuenta de forma valorativa de obras que por uno u otro motivo pueden resultar de interés para nuestros lectores y lectoras.