

Las reformas educativas y el mito de las nuevas tecnologías (I)

Fermín RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

Si uno se toma la molestia de repasar los preámbulos y motivaciones que tratan de justificar las sucesivas reformas educativas -sobre todo las desarrolladas en las tres últimas décadas-, no deja de sorprender la reiterada referencia a una serie de tópicos, al parecer, incuestionables. Tanto, que los vemos igualmente presentes en los textos elaborados por organismos internacionales (Unión Europea, UNESCO,...) y en los que hacen suyos las distintas fuerzas políticas nacionales, ya se reclamen de la izquierda “progresista” o de la derecha más conservadora.

Todos ellos aluden a una supuesta vinculación directa entre educación y desarrollo económico y, a partir de ahí, cambiando el orden de los factores, las medidas “actualizadoras” de la reforma de turno no serán sino la consecuente adaptación a las pretendidas exigencias y cambios de la economía. Se sobreentiende que esos cambios producidos en el marco económico y social, además de inevitables, van en dirección de la modernización y del progreso general. Hasta hace poco los tópicos más repetidos aludían a los avances científico-técnicos, al desarrollo económico y a la configuración de nuevas sociedades en “acelerado proceso de cambio”, así, sin mayor precisión acerca del sentido de esos cambios y del carácter y exigencias de “la economía”, presentada cual diosa sin sexo ni adjetivos, que rige de forma inapelable los destinos humanos por encima del bien y del mal. En los últimos tiempos, con el lanzamiento de los nuevos sistemas de comunicación y los negocios con ellos asociados, el mismo tópico aparece reformulado como adecuación de los sistemas educativos a la “sociedad del conocimiento”, caracterizada por el uso y extensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que, dicen, son el soporte de un mundo cada vez más “globalizado” y factor esencial de competencia entre estados y empresas dentro de una economía “de mercado”, (ahora sí apellidada con un eufemismo inútil, en tanto ya no se concibe otra diferente).

Sobre este previo, que parece compartido por todos y forma parte integrante del llamado pensamiento único, ¿quién puede oponerse a los imperativos del progreso y a las modificaciones exigidas en cualquier ámbito -incluida la educación-, sin ser acusado al instante de hacerlo en nombre de posiciones trasnochadas o de enquistados intereses corporativos?

Sin embargo, los resultados prácticos de todas y cada una de las reformas educativas puestas en marcha parecen contradecir los supuestos “progresistas” en los que decían inspirarse. La presunta “democratización” y “modernización” de la enseñanza resulta compatible con una mayor desigualdad en el ejercicio efectivo del derecho a la educación, con la exclusión de la inmensa mayoría del acceso al saber riguroso y a los niveles superiores de formación, con la subordinación creciente de una escasa y estrecha cualificación profesional a los vaivenes de un mercado laboral caracterizado por la inestabilidad y la precariedad. Tampoco se adivinan, en orden a los fines democráticos y socializadores, mejores logros en la formación de nuestros jóvenes como ciudadanos más conscientes, críticos y libres, leitmotiv que suele coronar la declaración de principios y buenas intenciones de dichas reformas.

Por otra parte, no hace falta ser muy avisado para sospechar la endeblez de los argumentos economicistas relacionados con la educación, desmentidos una y otra vez por la práctica cotidiana. ¿Están interesados el capital y los estados por él regidos en elevar sin límites la formación del llamado “capital humano” o están más preocupados por bajar los impuestos de las sociedades, disminuir los gastos sociales y mantener el déficit cero? Si el desarrollo tecnológico exige, como aseguran, una mayor cualificación generalizada de la mano de obra, ¿Por qué vemos relegados al paro, infrautilizados o prejubilados a trabajadores y técnicos formados? ¿Por qué asistimos en los países más desarrollados a una masiva deslocalización de empresas, incluidas las de tecnología punta, hacia países asiáticos, al este europeo o a la más cercana costa africana? ¿No tendrá bastante más que ver la “rentabilidad” y competitividad perseguidas con los bajos costes y no con una superior formación de sus respectivas fuerzas de trabajo? ¿Qué consecuencias cabe esperar del diagnóstico, emitido por los quinientos expertos reunidos en la fundación Gorbachov acerca de las previsiones para el siglo XXI, que considera suficientes las dos décimas partes de la población activa para mantener la economía mundial? ¿Qué tipo de educación y formación reservan para ese otro 80% de *humanidad sobrante*?...

Podríamos seguir haciéndonos muchas más preguntas que ponen en entredicho la aparente ingenuidad con la que los artífices y valedores de las reformas educativas nos presentan sus proyectos. Lo grave en este caso no es el intento renovado de las clases poderosas por difundir la falacia de que sus muy

privados intereses coinciden con los de la totalidad, que el progreso de la ciencia y la técnica avalan como única “racionalidad” la de la competencia y el beneficio, que las leyes “inalterables” de la economía están por encima de las necesidades y aspiraciones de la humanidad. Difícilmente podrían sostenerse en pie tan débiles construcciones ideológicas, si no fuera porque cuentan con el apoyo inestimable de quienes, diciendo representar intereses democráticos y progresistas, repiten la misma letanía y tratan de aislar toda voz que pueda desentonar de un coro tan orquestado y bien pagado.

Por más que ya hemos podido comprobar cómo se ignoran estudios rigurosos y conclusiones que contradicen lo oficialmente establecido, merece la pena insistir en la denuncia de las falsedades que encierran los lugares comunes reinantes y contribuir al esfuerzo, compartido con otras muchas personas honestas, para cambiar el curso actual de depredación y destrucción al que se ven sometidos los bienes sociales, en general, y los sistemas públicos de enseñanza, en particular.

El presente trabajo pretende, en primer lugar, sacar a la luz la generalización de los tópicos inspiradores de las últimas reformas educativas y su concomitancia con los postulados mal llamados “neoliberales”¹, en cuyo nombre se quiere revertir derechos y conquistas históricas. En un segundo capítulo, entraremos en el debate, hace tiempo levantado por los sociólogos del trabajo, que pone en cuestión el supuesto interés general del capital en una mayor cualificación de la mano de obra como exigencia de la introducción de las nuevas tecnologías. El tercer y último capítulo tratará de esclarecer los contenidos cada vez más reaccionarios de las sucesivas reformas educativas y la función que, más allá de la mera propaganda, cumplen dichos tópicos de cara a la destrucción de los actuales sistemas educativos en lo que retienen de logros democráticos.

1.- LA PERSISTENCIA ATEMPORAL DEL MITO PROGRESISTA

En economía y en política suele resultar funesto equivocarse los tiempos. Podemos entender que la fe burguesa en la idea de Progreso ilimitado impregnara a todos los estamentos sociales en los momentos de efectivo desarrollo de las fuerzas productivas y de los mercados. Visión optimista bastante más matizada entre las clases trabajadoras que, pese a las duras condiciones de partida, lograron arrancar a la par -y no sin costosa lucha- conquistas sociales y derechos laborales. Sin embargo, resulta menos comprensible mantener la misma ciega confianza tras la experiencia de las terribles guerras que han assolado el pasado siglo y prosiguen en el presente, la destrucción masiva de empleo y sectores productivos, la concentración del poder y la riqueza con la exclusión de millones de personas e inmensas zonas declaradas “no útiles”, para las que no existe plan de desarrollo alguno ni garantía de acceso tan siquiera a un consumo mínimo y vital. Y no estamos hablando sólo del denominado Tercer Mundo, porque basta echar una mirada a la intensa ofensiva en los países desarrollados contra los salarios, la estabilidad del empleo, o los servicios públicos del ahora denostado e insostenible “Estado del Bienestar” (salud, educación, jubilaciones, cobertura del desempleo,...), para evidenciar el carácter regresivo y destructor de un capital “globalizado”, para el que la especulación y el expolio sin escrúpulos no tienen límites ni fronteras.

Es bueno saber a qué se refieren hoy las “exigencias del desarrollo y la economía”. Bajo estas palabras y otras parecidas se esconden intereses basados en la más feroz competitividad por la apropiación del beneficio, cubiertos con el manto de una fingida “neutralidad”, en tanto parecen ajustarse a leyes que están por encima de individuos, grupos y clases sociales. Son las mismas palabras insistentemente invocadas cada vez que se pretende sacrificar en su altar los derechos y necesidades más elementales de millones de personas. No es de extrañar que, para hacer tragar sapos de tales dimensiones, las minorías beneficiadas y dirigentes de este proceso de barbarie traten de disfrazarlo con marañas ideológicas y eufemismos de los que, por cierto, prescinden cínicamente en privado. Para ello cuentan con toda una cohorte de fieles voceros a sueldo, “expertos” propagandistas de toda laya, con particular dedicación al control y manipulación de los mass media.

No obstante, ese inmenso monopolio ejercido sobre el saber y la cultura, sobre la información y el pensamiento que quisieran “único”, no ha podido impedir, por limitada que sea, la aparición aquí o allá de críticas lúcidas y denuncias contundentes desde posiciones de “izquierda”, entendiéndose por tales, de modo genérico, las que parten de una defensa sincera de los valores genuinamente democráticos y los

¹ Aunque se haya generalizado el adjetivo “neoliberal” -y por ello sea difícil eludir su utilización-, es evidente que los procesos actuales con él aludidos (“mundialización” de los capitales y libre circulación por encima de estados y fronteras, control monopolista de los mercados, predominio de la especulación, destrucción masiva de fuerzas productivas y bienes sociales,...) poco tienen que ver con los tiempos del “liberalismo”, cuando el capital, en su fase de desarrollo y expansión en base a la producción y creación de riqueza, y pese a su intrínseca injusticia, permitía avances sociales ahora cuestionados.

intereses que afectan a la mayor parte de la población. En este sentido, no es difícil encontrarnos con argumentos más o menos sólidos frente al cúmulo de medidas adoptadas por organismos internacionales y gobiernos, tachadas justamente de "contrarreformas" (laborales, sanitarias, de las pensiones o cualquier otra prestación social,...). Sin embargo, no se sabe bien por qué, en este *maremágnum* de reacción, sólo en la robinsoniana isla de la educación parece seguir ondeando la invencible bandera del Progreso y pocos, muy pocos, se atreven a poner en duda los postulados desarrollistas con los que se quieren avalar los acelerados procesos de reforma de que es objeto en todas partes.

Para mayor desgracia, los mismos argumentos económicos, políticos y "pedagógicos" son utilizados indistintamente por "izquierda" y "derecha", con lo que el desarme ideológico y la confusión están garantizados no sólo en la ciudadanía en general sino también entre los propios docentes y alumnos, que son los más directamente afectados. Las divergencias, más formales que reales, respecto a las medidas por unos y otras propuestas, en poco o nada afectan a la orientación de fondo en que se inscriben el conjunto de reformas dirigidas -con distintos ritmos y alcances- al desmantelamiento de los sistemas educativos públicos, de los logros sociales y democráticos que representan.

Las esporádicas y dispersas expresiones de resistencia han encontrado un serio obstáculo para crecer en eficacia y envergadura en el tupido velo de confusión e ignorancia con que se encubren los muchos golpes ya asestados y los más duros por venir. Mal que pese a algunos el reconocerlo, la contaminación a diestra y a siniestra de la propaganda neoliberal ha allanado en buena parte el camino a las medidas más destructivas, logrando neutralizar durante largos lapsos de tiempo las posiciones críticas y las respuestas de movilización. Como tantas veces, ha hecho más daño el desarme en las propias filas que la fortaleza del enemigo. De ahí que no sea ocioso hacer un breve repaso histórico de la progresiva invasión, en el terreno de la enseñanza, de aquellas formulaciones con las que los intereses neocapitalistas han pretendido encubrir sus proyectos reaccionarios, relegando los objetivos humanísticos y formativos de la educación en pro de la subordinación, de manera cada vez más descarada, a los sacrosantos principios de rentabilidad económica.

1.1. DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Ya en el Libro Blanco previo, titulado "La educación en España: bases para una política educativa", y en la propia Ley General de Educación de 1970, el equipo tecnocrático y opusdeísta de Villar Palasí recogía los aires modernizadores presentes en las reformas acometidas en otros países al exponer las motivaciones de la aquí propuesta: "*el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo*". Un ritmo acelerado que provocaba el desplazamiento de millones de españoles, justamente los menos cualificados, hacia las zonas urbanas más industrializadas o hacia la emigración a Europa. Con mayor tino y realismo reconocía la insuficiencia de las reformas educativas parciales emprendidas con anterioridad "... *a la zaga de la presión social*", y que, "*ante la creciente demanda de educación*", la nueva Ley venía a hacer frente a "*la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza*". Es decir, el propio el ministro, admitía que la LGE, más que ajustarse a un plan premeditado de educación y formación acorde con presuntas exigencias económicas o técnicas, trataba de dar respuesta a una demanda social paralela al rápido crecimiento de la población urbana y las aspiraciones democráticas ante un régimen en declive e incapaz de contenerlas. Esto no quita que las medidas "democratizadoras" (escolarización del 100% en la EGB y apertura considerable de las Enseñanzas Medias y la Universidad), fueran acompañadas de otras (doble titulación al final de la EGB, pruebas de selectividad,...) que frenaran la lamentada "masificación" de los niveles medios y superiores, hasta hacía poco reservados a una exigua elite de las capas más adineradas.

Curiosamente, los sesudos teóricos de la oposición democrática entendían menos que el ministro acerca de los procesos en presencia. Por las mismas fechas, se publicaba fuera de España (sin firma por motivos de clandestinidad, pero explícitamente avalado por el PCE) un librito de la colección Ebro, "La enseñanza en España", que hacía una agria crítica a la Reforma franquista. Tras denunciar que un régimen antidemocrático pretendiera presentarla como "democratización de la enseñanza", no dudan en tirar al niño con el agua de la bañera, rechazando lo que de logro social implicaba, para afirmar que "*con el Opus Dei y los Planes de Desarrollo se abordó por razones propagandísticas la extensión -como fuera- de la enseñanza media "a la europea" y en ella concentraron todas las atenciones*" (¿?). Esto no impedía que, al proponer su "alternativa democrática", pusieran todo el empeño en convencer a los propios capitalistas de su interés objetivo en el desarrollo de la enseñanza y que los argumentos no fueran muy diferentes de los aducidos por el ministro Villar Palasí. Para no desentonar con uno de los tópicos más genuinamente español y prolongado a lo largo de la "transición democrática", se alude al atraso español frente a "*los países capitalistas vecinos de España, que hacen notables esfuerzos por adecuar su sistema de enseñanza*

a unas necesidades objetivas, que el crecimiento de las fuerzas productivas modernas les impone de forma perentoria". Se alimentaba así (y se sigue haciendo, como después veremos) la ilusión de que los caminos por los que transcurrían las reformas educativas "europeas" -modelo a imitar- eran de signo progresista, cuando hacía tiempo que, aún partiendo de cotas superiores de conquistas sociales, el empeño de todos los gobiernos y de la propia CE se centraba en revertirlas. Por otra parte, las radicales afirmaciones de que *"en España se necesita, más que una reforma, una verdadera revolución del sistema de enseñanza"*, aparecían entreveradas con otras, por cierto muy poco marxistas, del tipo *"en el mundo de hoy, en plena revolución científico-técnica, cuando la ciencia deviene fuerza productiva directa, la enseñanza ha dado, por así decirlo, un salto para colocarse en un lugar mucho más sobresaliente, más resolutorio"*, o también, para insistir en las ventajas desde una óptica capitalista, *"el más insignificante de los procesos de producción requiere conocimientos y destrezas de complejidad creciente, tanto en su planificación como en su ejecución"*, y, por tanto, debería ser patente para todo el mundo la interdependencia simple y directa (nunca demostrada, pero de peligrosas consecuencias) entre educación y desarrollo económico, *"un sistema de enseñanza que responda a las necesidades actuales no es un factor más en el desarrollo económico: es la premisa fundamental de este desarrollo"*. Con estas ideas, y pasado el fervor "revolucionario" a la hora de la verdad (la de los pactos y del "pragmatismo"), no es de extrañar los derroteros que tomarán las reformas "progresistas" y "democráticas" posteriores.

No muy distintas eran las actitudes adoptadas por los dirigentes del PSOE "renovado". En 1981, como fruto de sus "Primeras Jornadas Educativas y Pedagógicas", preparatorias del programa educativo a defender en las elecciones en las que obtendría mayoría absoluta, publicaban el folleto "Los socialistas ante la Educación". Ahí se pergeñaban los principios inspiradores de la futura LOGSE, y junto a la manida invocación a *"las necesidades del desarrollo económico"*, se recogían dos tópicos que ya pululaban por los vientos europeos: la "educación permanente" (ahora se habla más de "formación continua" o "formación a lo largo de toda la vida") y la teoría del "capital humano", a la que aludiremos más tarde. En la ponencia sobre "La ordenación del sistema educativo", José Beviá defendía el impulso de la educación permanente y, si bien partía con un brindis al sol justificándola por el permanente *"derecho que el hombre tiene a la cultura"*, puesto que *"engloba la totalidad de las formas de educación y la totalidad de las edades de la vida"*, luego descendía a un plano más pedestre y, probablemente con la vista puesta en los frenéticos procesos de reconversión y las ya crecientes tasas de paro y precariedad, argumentaba su necesidad con otro tipo de imperativos, no exentos todavía de cierto nivel lírico: "frente a la rapidez de la acumulación de informaciones y de su difusión universal, frente a las mutaciones científicas, industriales y sociales constantes, y el desgaste veloz de teorías, técnicas y métodos, que caracterizan la aceleración histórica de la época actual, y ante la necesidad de adecuar a ella los objetivos, contenidos y métodos de la educación ... la educación permanente, desde un punto de vista económico, posibilita los cambios de actividad y las reconversiones que contribuyan al crecimiento industrial y facilitan la seguridad en el empleo" (subrayado mío).

En la ponencia sobre "Financiación de la educación", José M^a Bas (después alto cargo en los gobiernos socialistas) se remitía al *"fuerte y acelerado crecimiento en los gastos públicos en enseñanza propiciado por una demanda social sostenida en todos los niveles educativos, llevado a cabo por todos los gobiernos de las sociedades industrializadas ... en base a la rentabilidad futura: el "factor capital humano" necesario para el desarrollo económico y tecnológico de las economías de estos países"*. Pero reconoce que, pese a ser una referencia positiva para los esmirriados presupuestos españoles, esos gobiernos venían haciendo grandes esfuerzos en sentido contrario: su preocupación era cómo rebajar los gastos sociales, incluidos los de educación, y abaratar los costes de producción de cara a la competencia, sobre todo a costa de la mano de obra (uno de cuyos componentes es el coste de su formación). Es más, dejando de lado las teorías que durante un tiempo consideraban la educación como una inversión de rentabilidad diferida tanto para los individuos como para las economías nacionales, admite que ya *"a finales de los 60 (época en que se elabora la LGE), expertos y autoridades están preocupados por la explosión escolar, se producen ajustes presupuestarios, hay exceso de graduados medios y superiores respecto a las necesidades reales en técnicos cualificados en el sector productivo, etc..."*. Con lo cual, frente a la teoría de "inversión en capital humano", se abre paso la idea de que los elevados gastos en educación son un despilfarro y las políticas educativas se orientan hacia medidas más restrictivas, seleccionadas y pausadas en los presupuestos, al impulso de fuentes alternativas de financiación, más "racionalidad" interna y en la gestión, cuestionando que el sistema educativo sea un fin en sí mismo, para insistir en la adecuación de los resultados de la enseñanza a las necesidades de la sociedad en general y de los sectores productivos en particular (que se estancan, retroceden, se trasladan,...).

En esa misma coherencia, se remite al texto sobre educación contenido en el documento "Estrategia económica del PSOE" y al listado de objetivos prioritarios que luego se plasmarán en la LODE y la LOGSE (regular las subvenciones al sector privado *"para hacer efectivo el principio de*

gratuidad entendiendo que toda la enseñanza es un servicio público"; extender la obligatoriedad y gratuidad de los 6 los 16 años; cubrir paulatinamente la demanda de preescolar y escuelas infantiles, así como la demanda *"todavía en expansión"* del BUP; ...). No ha de extrañarnos que después, no obstante las diversas y contradictorias ideas que confluirán en la elaboración de las reformas socialistas, terminen por imponerse en la teoría y en la práctica las orientaciones más acordes con lo que ya estaban llevando a cabo *"los gobiernos de las sociedades industrializadas"*, punto de referencia, como acabamos de ver, desde antes de asumir el poder.

1.2. LAS REFORMAS SOCIALISTAS DE LA EDUCACIÓN

La LODE, en 1985, recoge en su Preámbulo que la educación debe ser un servicio público prioritario, tras el retroceso sufrido en el régimen anterior. De nuevo, se hace referencia a que *"las necesidades del desarrollo económico y las transformaciones sociales ...elevaron de modo considerable la demanda social de educación"*. Motivo en el que apoyan su decisión de respetar el *"pluralismo educativo"*, la libertad de crear centros y dotarles de *"carácter propio"*, para garantizar a los padres *"la capacidad de elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos"*. Una extraña conclusión que ha servido de plataforma a los muy particulares intereses ideológicos y económicos asentados en la enseñanza para acrecentar el sector privado en detrimento del público. Los gobiernos posteriores de la derecha no han tenido que alterar demasiado el marco antes definido para acelerar los procesos.

La LOGSE y los documentos que la precedieron resultan aún más ilustrativos del eco omnipresente de los tópicos ideológicos del neocapitalismo y su proyección en una lógica que no podía llevar a otro puerto que al que todos hemos conocido.

El documento *"Hacia la Reforma"* de 1985 (reedición y ampliación de *"Documentos de trabajo"* de 1983 y 1984, bajo la dirección de José Segovia), señala como propósito principal *"la revalorización y dignificación de las enseñanzas técnico-profesionales"*, situando como *"objetivos escolares de la reforma conectar la enseñanza con el dinámico mundo del trabajo, mediante una preparación polivalente adaptable al cambio tecnológico"*. Una dignificación que se traduce en aplazar la edad en que es posible obtener un primer título profesional (dejando a un mayor número en la cuneta sin ningún tipo de cualificación) y de tan limitadas competencias que la pretendida *"preparación polivalente"* se trasmuta en permanente y flexible disposición a ajustarse en cada momento a las variables exigencias empresariales, para quienes resulta más económico y eficaz el recurso a la formación no reglada ad hoc. No está demás echar un vistazo al exponencial crecimiento de la formación profesional *"ocupacional"* respecto a la reglada y a los muchos intereses en ella concitados.

En el posterior *"Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para el debate"* (MEC 1987), se llega a cotas de exaltación tópica más allá de lo imaginable: justifica *"la extensión de los servicios educativos"* como *"una exigencia que deriva de contar con el capital humano indispensable en el ámbito económico internacional durante un periodo en el que el factor humano, la inteligencia, está en vías de reemplazar a la energía y el capital como principales factores productivos"* (¿?). De ahí que *"en la España de nuestros días, un proyecto educativo de signo progresista tiene que satisfacer demandas específicas de una sociedad tecnológicamente avanzada"*. Hacía tiempo que en otras sociedades *"tecnológicamente más avanzadas"* no se decían necedades de ese calibre, recurriendo a propuestas ideológicas más prudentes o, si se quiere, más cínicas (criterios de rentabilidad directa).

Pero es, sobre todo, en el *"Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional"* (MEC 1988), clave de bóveda de toda la Reforma², donde se expone de manera amplia y precisa su necesidad en función de dos factores principales: los cambios sociales y tecnológicos y la modernización de las estructuras educativas exigida por nuestra incorporación a la Comunidad Europea. Curiosamente, haciendo gala de las contradictorias inspiraciones que se entrecruzan en los textos de la Reforma, al describir esos cambios sociales y laborales *"modernos"*, hace una descripción nada positiva: *"crisis del pleno empleo, reestructuración del mercado de trabajo, desempleo juvenil, jubilaciones anticipadas, contrataciones parciales y temporales, economía sumergida, persistencia de la desigualdad de la mujer, nuevas y más numerosas "empresas", pero en la órbita de los grandes conglomerados empresariales,..."* Si es a esta situación a la que debe plegarse la formación profesional y, por extensión, el conjunto del sistema educativo, no hay mucho lugar para el optimismo.

² Merecería la pena un examen detenido de este *"Proyecto"* en que, frente a otros textos de propaganda más retórica sobre los objetivos *"progresistas"* de la LOGSE (por ejemplo, hablar de la educación *"como factor de bienestar social y contribución a la elevación del nivel cultural de un país"*), aparecen con mayor nitidez las características socioeconómicas y los principios *"neoliberales"* a los que se pretende ajustar los sistemas de educación y formación.

En el Preámbulo de la propia Ley Orgánica (LOGSE), dada a luz finalmente el 3 de octubre de 1990, confluirán las plurales y contrarias referencias que le dieron impulso. Las primeras líneas tratan de hacerse eco de las aspiraciones democráticas y de progreso que hay tras las demandas educativas, resaltando su función socializadora y medio para el desarrollo personal: *“Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otros se asientan en la educación que aquellos proporcionan... El objetivo primero y principal de la educación es el proporcionar a los niños y las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”*. Ideales humanistas bellamente expuestos que se irán viendo relegados a medida que se empieza a descender a las motivaciones y condicionamientos concretos de la reforma que se quiere poner en marcha.

Reconociendo los avances generados con la LGE de 1970, la LOGSE se propone adecuar el sistema educativo a *“las grandes transformaciones producidas... con la transición democrática”* (por cierto, preservando muchos lastres e intereses “heredados” del régimen anterior) y, en particular, *“a la nueva estructura autonómica del Estado”* (pretexto para introducir crecientes desigualdades y distorsiones dentro de un mismo sistema educativo). Vuelven a aparecer las manidas alusiones a los *“cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo”*, ahora mezcladas con el *“horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación”* en que nos sitúa la progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario. Por eso, recoge las referencias ya habituales por aquel entonces en las directivas europeas impulsoras de todas las planes de reformas educativas: la adaptación a las nuevas *“sociedades del conocimiento”* y la consecuente formación *“a lo largo de toda la vida”*. *“En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos”,* a la vez que *“la vertiginosa rapidez de los cambios... nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones... la educación y la formación... trascenderán el periodo vital al que ahora han estado circunscritas... la educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que será el principio básico del sistema educativo”* Nada que objetar a tan biensonantes propósitos, si no fuera porque ya se empiezan a conocer sus perversas derivaciones prácticas: declarar la obsolescencia de los sistemas educativos y su necesaria sustitución por un amplio mercado (*“compartido”*) de entidades y ofertas de productos formativos, a los que el individuo tendrá que recurrir, por su cuenta y riesgo, para tratar de acceder a un mercado laboral igualmente variopinto y “flexible”, asumiendo la responsabilidad de su propia “empleabilidad”, sin ninguna garantía ni estabilidad y *“a lo largo de toda su vida”*.

1.3. LA LOCE DEL PP ACELERA RITMOS SOBRE LAS MISMAS IDEAS

La invocación a los ya reiterativos tópicos era el mejor aval de que, aparte de algunos ajustes del cada vez más chirriante sistema ideado y desarrollado por los gobiernos socialistas, la derecha asumía una acción fundamental de continuidad en la larga serie de contrarreformas educativas. Ello no quita que intente imprimir su peculiar sello, acelerar los procesos más favorables a su propia clientela y profundizar sobre las brechas ya abiertas en el sistema público de educación.

La referencia explícita a las nuevas TIC, presente en la última hornada de directivas de la Comisión Europea, encabezaba ya el *“Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación”*: *“Hoy vivimos en un tipo de sociedades en las que el conocimiento, gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se ha hecho accesible para todos y, en esa misma medida, se ha hecho hoy más necesario que nunca: una sociedad del conocimiento es una sociedad en la que la formación está en la base de la vida profesional, laboral y social, y también del mundo de la técnica y de la comunicación”*.

En el Preámbulo de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), publicada en diciembre de 2002, además de repetirse el obligado saludo a *“los cambios tecnológicos... y a la sociedad del conocimiento y de la información como motores del desarrollo económico y social”*, se advierte que, lejos de un afán partidista de enmendar la plana a los anteriores reformadores, es *“el propio dinamismo y complejidad de la realidad social... quien determina que las reformas educativas pasen de ser acontecimientos excepcionales a procesos continuados de revisión, ajuste y mejora... para atender las nuevas exigencias”*. Ambigüedad calculada que permite y justifica cualquier medida y su contraria. Aún queda mucho por desarrollar e implantar, pero nadie pone en duda la eficacia demostrada hasta ahora por

los gobiernos de la derecha, en cualquier ámbito de gestión, para avanzar a marchas forzadas en el desmantelamiento de lo público en beneficio de los intereses privados y confesionales.

1.4. ¿QUÉ ALTERNATIVA DE RECAMBIO?

Es cierto que desde el campo socialista y los sindicatos comprometidos anteriormente con la LOGSE surgieron, sobre la evidencia de los hechos, voces críticas que, si no cuestionaban el marco general y los objetivos de la Reforma, sí lo hacían con los aspectos más fallidos y muchos de sus desarrollos concretos. Pero, al parecer, las cúpulas dirigentes han movido poco sus antiguas convicciones y se sienten cómodos en una tibia oposición que, por otra parte, les permite descargar sobre la “contrarreforma” de los gobiernos del PP la entera responsabilidad de los males que aquejan a la enseñanza. Cabría esperar, desde la irresponsabilidad actual y escasas expectativas de éxito inmediato, cierta audacia, algún atisbo de esperanza, que apuntaran en otra dirección. Falsa ilusión.

En la “Enmienda a la totalidad con texto alternativo al Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación”, presentada por el Grupo Parlamentario Socialista al Congreso de los Diputados el 30 de septiembre de 2002 frente a la propuesta del gobierno Aznar, además de “mantenerla y no enmendarla” en lo que se refiere a la LOGSE, se aprecia un giro aún más derechista en los argumentos. Hacen suyo el nuevo señuelo puesto en circulación por el PP de “*garantizar una educación de calidad*” (las contrarreformas educativas impulsadas por Bush en USA se hacen en nombre de preservar la “calidad” y la “excelencia” en la enseñanza). Reconocen que ha pasado el tiempo desde que concibieron su propia reforma y que algunos cambios son inevitables: “*debemos ser conscientes de la transformación que ha sufrido nuestra sociedad, cuya fisonomía pero también cuyas demandas y expectativas se ven sometidas a continuos cambios*”. ¿Demandas y expectativas de quién?. Inmediatamente se desvela la ambigüedad: “*Los ciudadanos han de ser educados para el cambio. Debemos pensar en la formación para crear ciudadanos activos y no meros espectadores. Así estaremos anticipando los desequilibrios con los que a menudo nos sorprende el mercado y la sociedad en su conjunto. Si no estamos preparados para el cambio, si no tenemos la capacidad previa para adaptarnos a él, el sistema educativo estará siempre instalado en una crisis permanente y las respuestas que pueda ofrecer serán tardías cuando no anacrónicas*”. ¡Ah, se trata finalmente de adaptarse a los cambios del mercado y a la sociedad por él determinada! ¿Cuál es, entonces, la discusión? ¿La de quién va a ser más eficaz y fiel a las demandas del mercado?

En esa línea, se proponen corregir en parte el famoso “aprender a ser” de Edgar Faure, e incluso la orientación logsiana hacia el “*aprender a hacer, al desarrollo de conocimientos, aptitudes y habilidades útiles para el ámbito profesional*”. Ahora ya no es la formulación más adecuada. “*Con ser importante esta dimensión, una apuesta de futuro pasa por ampliar el concepto y comenzar a hablar de “aprender a conocer”,... superar los límites de una enseñanza para toda la vida ... con una enseñanza durante toda la vida*”. Ya se sabe, si no cabe pensar en trabajo estable, habrá que estar dispuesto a adaptarse continuamente, a “formarse” continuamente según las demandas del mercado. Y como este es un mundo de cada vez menos garantías, hay que “*formar individuos creativos, capaces de crear su propio empleo y desarrollar su propia carrera profesional,... se trata de educar no sólo para aprender, sino también para aprender a emprender*” ¿Alguna diferencia con las formulaciones más rabiosamente neoliberales acerca de la responsabilidad exclusiva del individuo sobre su propia formación y “empleabilidad”? Ninguna, y además se teoriza que no la debe haber, en tanto se da por hecho que todos partimos de los mismos presupuestos. “*Los centros educativos en particular cubren un campo cada vez más amplio de necesidades... La existencia de estas necesidades es percibida por casi todos, independientemente de cuál sea nuestra posición política, religión, raza, sexo, nivel cultural, económico o social. Son necesidades que vienen inducidas, en buena medida, por el desarrollo en nuestro país de la denominada sociedad del conocimiento*”. Hete aquí, la sacrosanta invocación de moda en el universal pensamiento único, capaz de justificar todos los desmanes.

Desde estos presupuestos, idénticos a los que aparecen en la propuestas de la derecha, no es de extrañar la explícita claudicación ante el problema crucial de la “doble red”, vehículo determinante del incremento de las desigualdades en el sistema educativo y la degradación del sector público: “*superando viejos debates entre distintos tipos de centros, en la perspectiva de que todos aquellos que sean sostenidos con fondos públicos cooperen y contribuyan al objetivo de educar a todos entre todos*”. Por tanto, ya no se hace cuestión del creciente emporio de la concertada, de las nuevas subvenciones, ignorando (¿ingenuamente?) que la privada no quiere educar a “todos” y se mueve por intereses económicos e ideológicos particulares, reivindicando la “libertad” y autonomía en las decisiones que caracteriza a todo empresario.

Tampoco es de extrañar que el desarrollo articulado de dicha “alternativa” no ofrezca sino insignificantes modificaciones nominalistas al propuesto por el PP (por ejemplo, también hablan de ampliar la oferta de educación infantil, sin plantear la cuestión decisiva de si esa oferta ha de ser pública o privada). Probablemente lleven razón al reafirmarse en su propio proyecto, porque para ese camino no se necesitaban las alforjas de una nueva reforma: *“Hoy se trata de poder aplicar y profundizar los cambios que la LOGSE propugnaba y no se han podido llevar adelante en su totalidad”*. Pero cuyos efectos “parciales” ya hemos sufrido, cabría añadir.

A pesar de situarse en el “puedo prometer y prometo” de la propaganda preelectoral, no es mucho más alentador el discurso con que el actual Secretario General del PSOE cerraba la Conferencia Sectorial de Educación y Cultura el pasado 11 de enero. A primera vista parecen encomiables los esfuerzos y recursos anunciados en lo que llama GRAN COMPROMISO SOCIAL *“para hacer de la educación no ya la primera prioridad de los socialistas, sino la primera prioridad de España”*. Pero mucho nos tememos que las bases contradictorias, sobre los que trata de fundamentar el nuevo impulso de progreso educativo frente a los años de “oscurantismo” y “contrarreforma” del gobierno PP, no llamen al entusiasmo.

De entrada, no viene al caso proyectar sobre la educación expectativas ilusorias por encima de lo que ésta puede proporcionar. Decir a estas alturas que *“la educación es la palanca más fabulosa de redistribución de la riqueza, es el más eficaz instrumento de igualdad de oportunidades”*, no sólo contradice la experiencia y los muchos estudios realizados en el campo de la sociología de la educación, sino que pretende desviar hacia el terreno educativo (cuyos resultados son de difícil y lenta evaluación), otros problemas de diferente índole y enjundia. El desigual reparto de la riqueza tiene otros orígenes y otras soluciones políticas y económicas, que ningún sistema de enseñanza puede resolver. Los ciudadanos no exigen ni esperan tanto de la educación, les basta con que el estado ponga todos los medios para garantizar a todos los mismos derechos efectivos en éste, como en otros bienes de carácter público y social.

Mayor desasosiego produce la convergencia con los tópicos al uso, por cuanto algo sabemos ya sobre las realidades que esconden detrás: *“Los socialistas de hoy pensamos que en la sociedad del conocimiento, en el mundo globalizado, el futuro de cada país, la mejora de las expectativas de vida colectivas y la mejora de la calidad de vida de las familias depende, antes que de ninguna otra cosa, de la formación de sus ciudadanos”*, por ello, frente a la política miope y de corto plazo, que dice ha llevado a cabo la derecha, los socialistas promoverán *“un modelo de desarrollo que se asiente sobre la mejora incesante de la innovación y la productividad; y la productividad depende del capital humano que posee un país, de los conocimientos y la formación de sus miembros, depende de su educación y depende de su potencial de investigación y desarrollo tecnológico”*. ¡Lástima que los empresarios decidan buscar mayor productividad y rentabilidad en otros países por la simple razón de poder explotar una mano de obra mucho más barata y carente de derechos!

Finalmente, aparte del loable esfuerzo que promete para dotar a la enseñanza de más plazas infantiles, más ordenadores, más becas, más horas lectivas, materias artísticas, idiomas, acceso a internet, canal digital libre,..., los tres principios sobre los que dice asentar el conjunto de las propuestas, no pueden sino levantar viejas y nuevas desconfianzas. Del primero, *“prevenir el fracaso escolar”*, que figura en todas las reformas pasadas, presentes y futuras, sabemos la facilidad con que puede desvanecerse con el simple maquillaje de resultados o la diversidad de itinerarios, criterios de evaluación y niveles de exigencia. Del segundo, *“educar a todos entre todos, centros públicos y concertados, profesores y familias”*, y del tercero, *“otorgar mayor autonomía a los centros”*, tenemos larga experiencia del papel que vienen desempeñando, como cobertura ideológica, para favorecer los procesos destructivos en marcha: avance de la privatización, descarga de la responsabilidad del estado en múltiples “iniciativas sociales” y entidades variopintas dispuestas a diversificar la gama de “productos educativos”, configuración de esta guisa de un mercado con muy diferentes ofertas y demandas, consecuente multiplicación de las desigualdades dentro de la enseñanza. Y ya se sabe, como reconoce el propio José Luis Rodríguez Zapatero, *“el mercado actúa ciegamente y de modo implacable”*, y si a él se subordinan bienes como la educación y la cultura, ninguna garantía habrá para que la igualdad de derechos y la satisfacción de las más elementales aspiraciones ciudadanas pasen de la mera formulación retórica.