

Nico Hirtt



Los Nuevos Amos de la Escuela
El Negocio de la Enseñanza

*Los nuevos amos
de la Escuela*

*El negocio
de la enseñanza*

Nico Hirtt

ḿ

Ensayo

PARA SABER MÁS

Si está interesado en obtener una información complementaria sobre este libro y sobre el autor, y conocer las opiniones que ha suscitado entre los lectores, así como los sitios donde se tratan informaciones relacionadas con el tema que plantea el texto, le recomendamos que visite el sitio:

<http://www.librosalacarta.com>

© Nico Hirtt, 2003.

© De la traducción: Beatriz Quirós Madariaga

© De esta edición:

Minor Network, S.L. Editorial digital, 2003.

c/ Orense, 81. Urb. La Cabaña.

28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid).

E-mail: info@librosalacarta.com

<http://www.librosalacarta.com>

ISBN: 84-

Imprime:

Depósito legal:

Este texto está protegido por las leyes y tratados internacionales sobre derechos de autor. Por tanto, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada o transmitida por cualquier sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

ÍNDICE

PRÓLOGOS .....	.00
Por una escuela democrática, por Pere Polo Fernández . . . .	.00
¿Vender la Escuela en España?, por Albert Sansano . . . .	.00
PREÁMBULO .....	.00
ENTRE DOS ÉPOCAS .....	.00
Una masificación sin democratización .....	.00
Adaptar la enseñanza a una economía en crisis .....	.00
La nueva distribución del mercado laboral .....	.00
“Mercantilización” de la enseñanza .....	.00
El verdadero rostro de la austeridad presupuestaria . . . .	.00
TODOS A COMPETIR .....	.00
La Escuela al servicio de la guerra económica .....	.00
La Era de la flexibilidad .....	.00
La lógica del mercado .....	.00
¿La empleabilidad crea empleo? .....	.00
COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD .....	.00
La adaptabilidad ante todo .....	.00
Adiós a los conocimientos .....	.00
Educar al trabajador .....	.00
En las fuentes de la cualificación .....	.00
La empleabilidad, un concepto difuso .....	.00
Hacia una certificación modular .....	.00
Aprender a lo largo de toda la vida .....	.00
CIBERENSEÑANZA	
El papel preponderante de las NTIC .....	.00

Cuando la pedagogía estimula las ventas . . . . .	.00
¿Para qué sirve la Unión Europea? . . . . .	.00
Mistificación pedagógica . . . . .	.00
Un falso altruismo . . . . .	.00
LA ESCUELA DESREGULADA . . . . .	.00
Adaptar las estructuras . . . . .	.00
De la desregulación a la privatización . . . . .	.00
“La Escuela liberada” . . . . .	.00
Los objetivos de la descentralización . . . . .	.00
Flexibilizar la enseñanza . . . . .	.00
La presión de la competencia . . . . .	.00
Solo frente a la Escuela . . . . .	.00
Tarjeta de competencias . . . . .	.00
EDUCATION BUSSINES . . . . .	.00
Enseñanza superior: el asalto a la torre de marfil . . . . .	.00
Hacia la privatización . . . . .	.00
Internet: el adelgazamiento “on line” de la Escuela . . . . .	.00
El negocio de la educación . . . . .	.00
Patrocinadores escolares . . . . .	.00
A las órdenes de los “lobbies” internacionales . . . . .	.00
CADA VEZ MÁS DESIGUALDADES . . . . .	.00
Diversificar y jerarquizar la formación . . . . .	.00
Cuando las cualificaciones se estiran . . . . .	.00
El final de una cierta masificación . . . . .	.00
Menos Escuela . . . . .	.00
POR UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA . . . . .	.00
¿Para qué sirve la Escuela? . . . . .	.00
Aprender para cambiar el mundo . . . . .	.00
Los mecanismos de la selección social . . . . .	.00
EPÍLOGO . . . . .	.00
De Seattle a Bruselas. ¿Un vasto complot? . . . . .	.00

PRÓLOGO

Cuando temíamos que el Estado de bienestar estaba retrocediendo en una de sus parcelas fundamentales como es la educación; cuando creíamos que la globalización neoliberal estaba transformando a los ciudadanos en meros usuarios de servicios y que la financiación de los mismos se iría progresivamente privatizando, dentro de un proceso que se ha pretendido que fuese percibido como normal y lógico; cuando constatábamos con inquietud el interés por parte de las autoridades educativas de culpabilizar el sistema público con evaluaciones hechas a la medida de sus objetivos; cuando denunciábamos públicamente que el Estado tendía a ir abandonando, reduciendo y disminuyendo su papel activo en la administración de los servicios públicos, con el ánimo de rebajar sus responsabilidades; cuando empieza a cabalgar la Ley de Calidad, ley que favorece el desarrollo de todos nuestros temores expresados anteriormente, llega a nuestras manos la traducción del libro *Los nuevos amos de la Escuela* de Nico Hirtt, que no hace más que confirmar en el ámbito europeo la deserción de los gobiernos estatales de los países desarrollados, en cuanto a sus obligaciones en el campo educativo.

Esto ocurre cuando en los países del Tercer Mundo y los que se encuentran en vías de desarrollo, aún no han puesto las bases mínimas para escolarizar a sus ciudadanos más pobres, que son la mayoría.

Hirtt investiga, consulta la documentación y lee las publicaciones de reuniones, conferencias y libros que hablan de las reunio-

nes de ministros de Educación y empresarios que se han dado cuenta de que el mercado educativo es uno de los más grandes y con mayor potencial de crecimiento. Esto nos puede dar una idea del contenido de este libro, que quiere poner en evidencia el deseo que existe para que la escuela deje de formar personas educadas, y prepare trabajadores y consumidores.

Ya lo dijo Marcos Roitman, profesor titular de Sociología y Estructura social de América Latina en la Universidad Complutense de Madrid, cuando presentaba en otoño de 2002, en Palma, el libro *Educación, globalización y democracia*, que la educación no hacía otra cosa que formar consumidores.

Las crisis económicas, que se han ido alargando hasta nuestros días, y el desarrollo de las nuevas tecnologías han ofrecido un bocado demasiado apetitoso para que las transnacionales no tomasen cartas en el asunto educativo. Autoridades educativas y empresarios europeos se pusieron rápidamente de acuerdo para que la escuela se pliegue a los dictados de la empresa.

A partir de esta especie de pacto tácito, es cuando se podrá ver el papel depredador y de los dobles sentidos que utilizan en todo momento los empresarios que han puesto sus garras en los sistemas educativos europeos. Hirtt utiliza a Marx para analizar objetivos empresariales. Cuando los empresarios desean que la escuela proporcione gran cantidad de mano de obra cualificada, en realidad lo que pretenden es impedir la subida de sueldos, que sería ocasionada por la escasez de este tipo de trabajadores.

El mundo económico y la globalización neoliberal pretenden que haya cada día más formación y menos educación, objetivo que pretende también la Ley de Calidad, aunque no lo diga de una forma explícita. Se pretende abandonar el saber en general y la cultura, porque se quiere formar trabajadores y trabajadoras que puedan ser sometidos a las exigencias de sus empleadores.

Nos muestra cómo la OCDE pretende el abandono de la transmisión de saberes y sustituirlo por la adquisición de competencias más cercanas al mundo del trabajo: cualidades relacionales, aptitudes lingüísticas, creatividad, capacidad de trabajar en equipo y de resolver problemas, buen conocimiento de tecnologías nuevas, etc., cuestión que no está nada reñida con la LOGSE del Estado español. La crítica que hace es que dejan el saber y la cultura en manos de la empresa privada y dejan que la Escuela pública sea un lugar de preparación de trabajadoras y trabajadores, cosa que mantiene el foso entre las clases sociales, y prohíbe el acceso al conocimiento de las clases trabajadoras. Esta es otra coincidencia con la Ley de Calidad, aprobada en el Parlamento de Madrid.

Hirtt denuncia que cuando los dirigentes dicen que la escuela debe ser el lugar donde se aprenda la ciudadanía, lo que quieren decir en realidad es que se enseñe una cierta y restringida ciudadanía, aquella que prepara ciudadanos sumisos para que admitan la libertad de empresa, la libertad de la explotación y la libertad para hacerse ricos unos cuantos.

Nos advierte cómo se permite que grandes multinacionales conocidas entren en la escuela, hagan sus regalos gratuitos y sometan a los alumnos y a las alumnas a publicidad obligatoria. Nos previene ante la posibilidad que una de estas transnacionales quiera regalar a la escuela ordenadores. No lo hará sin imponer condiciones. Desean que la pedagogía se ponga al servicio de la estimulación de las compras por parte de los consumidores y de las consumidoras.

Se pretende dar más autonomía a las escuelas, cosa que ha pretendido también la LOGSE, pero la autonomía que se quiere dar es económica con el fin que se reduzcan los gastos. De alguna manera es el sistema de financiación actual de los institutos de Secundaria, que deben ser muy austeros en la administración de

su menguada economía. Además esta es una forma de seguir el camino hacia la privatización. En esta línea se encuentra la enseñanza *on line* de pago, que podrá permitir el aprendizaje sin asistir a la escuela, cosa que ya hacen gran cantidad de niños y niñas en Estados Unidos.

Explica cómo la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) está en estos momentos preocupada por la adaptación de los sistemas educativos a las necesidades de los mercados. Esto quiere decir, que está dispuesta a someter la educación a los dictados de los empresarios.

En definitiva, *Los nuevos amos de la Escuela* es un libro que abre los ojos a los interesados y a las interesadas en la educación reglada que se ofrece a través del sistema educativo, que hoy como ayer, pretende educar ciudadanos que estén conformes con los contenidos que se les enseña hoy en la escuela, y que mañana estén de acuerdo con las condiciones que les impongan los empresarios y, además, asistan a votar sin rechistar cada tantos años, para creer que viven realmente en una sociedad democrática.

Los sindicatos de trabajadoras y trabajadores de la enseñanza, como los STEs, deberán continuar su batalla contra la globalización neoliberal y su pretensión de mercantilizar la escuela. Debemos exigir una política democrática para una educación democrática. Tenemos el deber de defender que la escuela debe preparar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la sociedad en la cual viven, que tengan capacidad de crítica para cambiar lo que no les guste de este mundo tan injusto, que sean capaces de defender sus derechos sociales, culturales y democráticos. La lectura y reflexión de *Los nuevos amos de la Escuela* nos ayudará a hacerlo.

Pere Polo Fernández

Director de la Escola de Formació en Mitjans Didàtics de l'STEI-i

¿VENDER LA ESCUELA EN ESPAÑA?

Tras realizar la lectura de *Los nuevos amos de la Escuela*, de Nico Hirtt, inevitablemente pensé en el proceso de transformación de la escuela en nuestro país y por tanto, en cómo se ha ido estableciendo la relación entre el poder y la educación. Con el objetivo de contribuir al debate que propone el autor, y centrarlo en la situación del Estado español, me ha parecido oportuno incluir este breve relato de nuestra reciente historia y con ello preguntarnos sobre quiénes son los amos de nuestra escuela y si alguna vez fueron otros los amos de la misma.

He decidido comenzar por el periodo republicano, pues es en él, no sólo el momento en que se desarrollan algunas experiencias de construcción de una Escuela popular, sino también cuando los legisladores republicanos, siguiendo las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, intentarán impulsar una primera reforma democrática de la enseñanza. Así, podemos comprobar cómo la Constitución del 31 señala que “La enseñanza será laica, hará del trabajo el centro de la actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana...” y que “El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la Escuela unificada”. Este ciclo se completará con circulares como la de la Dirección General de Primera Enseñanza que, en enero del 32, indicará cómo “La Escuela ha de ser laica. La Escuela debe respetar sobre todo la conciencia del niño. La Escuela no puede ser

dogmática ni sectaria. Cualquier propaganda política, social, filosófica o religiosa queda terminantemente prohibida...”

Desgraciadamente, estas intenciones y sus promotores fueron brutalmente borrados del panorama educativo y sustituidos por ese triste recuerdo del nacional-catolicismo en el que la Iglesia mantuvo el privilegio de competir con una escuela estatal sin medios ni mas recursos que el “Cara al sol” y las “Flores a María”.

No será hasta la década de los 70, mientras la crisis económica provoca en casi toda Europa un retroceso en las inversiones educativas, cuando los tecnócratas del Opus Dei se plantean, con la Ley General de Educación, dar la respuesta educativa al desarrollo capitalista que el franquismo había sido incapaz de hacer. Esta fusión de franquistas y tecnócratas cristianos les lleva a proclamar “La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás leyes Fundamentales del Reino”.

Esta Ley, también conocida como la “Reforma de Villar Palasi”, fue un antecedente de las propuestas neoliberales que años más tarde desarrollará el Partido Popular. Su desarrollo se encontrará no sólo con los obstáculos de la situación económica, sino con las tensiones naturales de la transición política, es decir, con quienes ya están elaborando una alternativa al modelo nacional-católico imperante durante la dictadura y quienes pretenden sobrevivir al franquismo sin abandonar el poder. Frente a las diferentes “alternativas” que se plasman desde los Colegios de Doctores y Licenciados de Valencia y Madrid y las “Escoles d’Estiu”, se irán produciendo diversas reacciones, amparadas bien desde la

Federación Española de Religiosos Enseñantes (FERE), como desde la Conferencia Episcopal. Es precisamente desde estos últimos sectores, que durante el franquismo habían mantenido un interesado silencio, desde donde comenzarán a levantarse las banderas de la libertad de los padres para elegir centro, de la consolidación del sistema de subvenciones o del proyecto educativo de centro como ideario.

Los llamados Pactos de la Moncloa comenzarán a alejar a PSOE y PCE de las propuestas unitarias de enseñantes y asociaciones de padres y madres progresistas, y como consecuencia, a llevar al proceso constitucional a la redacción de un ambiguo artículo 27. Éste, que reconoce a la educación como un derecho público, considera también la actividad de la enseñanza como un derecho privado que goza de garantía pública. Un derecho reforzado por los poderes públicos, quienes además ayudaran a la iniciativa privada que reúna los requisitos que la ley establezca.

Este artículo, y su desarrollo posterior, permitirá no sólo que se mantenga el sector privado de la enseñanza, ya privilegiado durante la dictadura, sino que se amplíe al amparo de su caracterización como servicio público que se desarrolla desde la iniciativa privada.

La derecha no se contenta con el consenso constitucional, y una vez más lo va a querer interpretar a su manera. Con la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, los grupos de presión ideológica y económica intentarán garantizar “constitucionalmente” su situación de privilegio. Las propuestas contenidas en la ley de Educación, y otras tímidas disposiciones y situaciones de hecho, impuestas en los tiempos de la transición, les hacían temer por el control hegemónico de la enseñanza y por la opción del gobierno sobre la Escuela privada. El Estatuto pretende consagrar legalmente el sistema educativo fran-

quista y, en lo fundamental, dar garantías económicas e ideológicas a la FERE y a la patronal para que tengan libertad para campar a sus anchas. Para los gestores de la Unión del Centro Democrático, la propiedad de la Escuela era sólo una cuestión de pura titularidad, y por tanto una vez cumplidos los requisitos que marcara la Ley, se deberían equiparar, a todos los efectos y derechos, los centros públicos y privados.

Afortunadamente las protestas que se impulsaron desde las Escuelas de Verano y los recién constituidos STEs, hicieron que esta ley no pudiera desarrollarse. Ello fue tal, que una vez anulada parcialmente por sentencia del Tribunal Constitucional, no se llegó nunca a suplir los vacíos abiertos por dicha sentencia.

En 1982, más de diez millones de ciudadanos apoyan la idea de un cambio democrático más profundo que el producido durante la transición. Tanto los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), como un buen número de profesores universitarios, vinculados a lo que podemos llamar pedagogía crítica, se muestran partidarios de colaborar con la nueva administración. A pesar de ello, la LODE, que se hará realidad en 1985, dejará bien claro que el sistema de la doble red pública y privada iba a permanecer. Pero si durante la transición se había pactado la financiación pública de la enseñanza privada a cambio de la participación democrática, ahora y pese a los millones de votos que le habían dado al PSOE una mayoría absoluta, éste fue más sensible a las protestas de los sectores conservadores que a los sectores progresistas que en el peor de los casos le habían ofrecido un apoyo crítico. No obstante, la LODE fue el punto más alto de la participación democrática en nuestra historia educativa.

Este periodo reformista fue seguido por el que bajo el paraguas de “la responsabilidad de gobierno” podemos calificar como de contrarreforma socialista. En efecto, tras la huelga de 1988 los

sectores más neoliberales del PSOE no sólo acabarán con el ministro Maravall, sino con lo que significaba su proyecto político. Aunque su sucesor, Javier Solana, más tarde Secretario General de la OTAN, y hoy alto responsable de la Política Exterior y de Seguridad Común Europea, continuó hablando de reforma, en la práctica inició el principio de su final. De momento, la confianza ya no estará en manos de esos profesores y profesoras que han osado rebelarse contra un gobierno socialista, sino que pasará a los técnicos diseñadores del *curriculum*.

Este proceso culminará cuando en 1990 se promulga la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley, una auténtica contrarreforma realizada sobre las reformas de la primera etapa socialista, abre la puerta al periodo del reglamentismo. Así vemos como, tras ampliar la jerarquización y las desigualdades académicas con las nuevas titulaciones, en 1995, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) sustituirá el protagonismo del profesorado y la participación democrática por los conceptos de eficiencia, organización y dirección profesional, y se convertirá en el refrendo legal que permitiría desarrollar un proceso de privatización de la enseñanza pública sin pasar a manos de capital privado. Como veremos a continuación, esta fue una lección bien aprendida por el Partido Popular.

Así fue como tras la llegada al poder en 1966, el Partido Popular se lanzará a un proceso de profundización de las directrices neoliberales en el mundo educativo. Después de un primer periodo sin mayoría suficiente para derogar y aprobar leyes orgánicas, y en el que desarrollará una política de ralentización de las leyes heredadas, iniciará otro periodo, no exento de las contradicciones posibles entre las políticas neoliberales y el pensamiento conservador y centralista español, en el que desarrollará los Decretos de

Enseñanzas Mínimas, la Ley Orgánica Universitaria (LOU) y la Ley de Formación Profesional (LFP), y que finalizará con la llamada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Para ello, y a diferencia de los debates en la época socialista, ni un solo anteproyecto pudo ser discutido por los sectores sociales implicados en la educación.

Partiendo del catecismo neoliberal, nos hablan de la educación como un artículo de primera necesidad y no como un derecho fundamental, responsabilizando a cada individuo de su propia formación y olvidando la responsabilidad que corresponde al Estado, y por tanto contraponiendo la “cultura del esfuerzo” a la inversión en educación. Y es que para la nueva administración, el problema de la “calidad” es el que hace entrar en “crisis” a todo el sistema educativo, y este se encuentra en la gestión que del servicio público de la educación hace la titularidad pública. Por ello, su alternativa será una gestión privada de este servicio, pero no en el sentido tradicional de la “privatización”, sino tal y como nos explica el propio Nico Hirtt en este libro, con el mantenimiento del servicio como público, pero con la introducción de diversos modelos de gestión privada, como la organización de la dirección o la delegación de servicios en manos privadas (comedores, actividades extraescolares, formación del profesorado, etc). Todo ello, eso sí, sin limitar las medidas que posibiliten el desarrollo de los centros de iniciativa privada.

Es por este objetivo que, entre otras medidas, la enseñanza democrática es uno de los objetivos fundamentales que pretende combatir el PP. Su objetivo es crear una burocracia con bajo presupuesto, construir un grupo cercano y dependiente de la Administración, con un talante más “comprensivo” ante sus medidas, difusor y controlador de lo que en cada momento le convenga a la Administración. Estas ideas, impulsadas como ya

habíamos señalado anteriormente por el Gobierno del PSOE, pretenden establecer de forma definitiva la dependencia de los cargos directivos (inspectores, directores y miembros del equipo directivo de los centros) de sus superiores jerárquicos. Como complemento, se pretende un mayor fraccionamiento del profesorado a través de la creación de nuevos cuerpos, como el de catedráticos. Con la LOCE reducen aún más las competencias de los Consejos Escolares, a los que se arrebató la conquista democrática de intervenir en la elección de los equipos directivos y el derecho a la participación de las familias en la gestión del centro.

Tenemos más motivos que nunca para estar preocupados por la continuidad de una enseñanza obligatoria como garantía del derecho de todas y todos a una educación que desarrolle sus capacidades en igualdad de condiciones, que les dote de una formación sólida que les capacite para afrontar los cambios de la vida, especialmente cuando es sabido que las desigualdades socioeconómicas y culturales de la procedencia familiar de los estudiantes se manifiestan en mayores dificultades para los menos favorecidos. Es preocupante cualquier medida que restrinja las posibilidades del alumnado de permanecer escolarizado o que segregue al alumnado con menor rendimiento.

No es de recibo que instituciones financiadas con fondos públicos seleccionen al alumnado y provoquen la concentración de los problemas en determinados centros. Un nuevo modelo de sociedad debería estudiar incluso que el sistema público pudiera servir para establecer medidas compensatorias para los alumnos "retrasados" fuera del tiempo y/o el calendario escolar. Todo ello, una vez más, exige inversiones importantes tanto en preparación del profesorado adecuado, como en recursos humanos y materiales.

Y ante la situación actual, surge nuestra pregunta: ¿qué podemos hacer quienes no nos conformamos con este estado de cosas?

¿Cómo contribuir a una resistencia que dificulte y haga retroceder los proyectos sociales del neoliberalismo?

Hemos visto cómo desde diversos foros, Porto Alegre, Jabalquinto, las jornadas organizadas desde nuestro sindicato, o las Escuelas de Verano, han ido surgiendo propuestas organizativas y de acción que debemos ir difundiendo y ampliando. También conocemos cómo se han ido desarrollado experiencias que demuestran que “otra Escuela es posible”. A todo este proceso, análisis como los que desarrolla *Los nuevos amos de la Escuela*, pueden contribuir a profundizarlas y recontextualizarlas. Se trata, pues, de continuar trabajando día a día para hacer posibles esa otra sociedad y esa otra Escuela.

Albert Sansano Estradera

Miembro del Secretariat Nacional del Sindicat de Treballadoras i Treballadores de l'Ensenyament-Intersindical Valenciana y del Secretariado Confederal de la Confederación de STEs.

PREÁMBULO

Bruselas, una tarde de enero de 1989. En los edificios del poderoso *lobby* patronal de la Mesa Redonda europea de los empresarios (ERT), un puñado de hombres está aún trabajando: Giovanni Testa (Fiat, Italia), Bernard Delapalme (Lyonnaisse des Eaux, Francia), Herbert Oberhänsli (Nestlé, Suiza), Damien de Callatay (Petrofina, Bélgica) y una decena de otros de entre los más poderosos empresarios de Europa. Esa tarde tienen que dar los últimos toques al informe *Educación y Competencia en Europa* que la ERT quiere presentar a la prensa unas semanas más tarde. Se trata de encontrar los términos fuertes, las palabras que llamen la atención ya desde la introducción. Hay que empezar recordando “la importancia estratégica¹ de la educación para la competitividad europea”, lamentar la “inadecuación y el arcaísmo” de los sistemas educativos europeos, afirmar alto y claro que la “oferta de cualificaciones no se corresponde con la demanda”. Esto no es suficiente. Se estigmatiza, además, a una Europa que “autoriza e incluso anima a sus jóvenes a que se tomen el tiempo necesario para realizar estudios ‘interesantes’, sin relación con el mercado laboral”. Se asegura que “las disposiciones para poner a nivel la enseñanza son muy insuficientes”. Y concluyen así: “El desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza” para que éstos puedan “seguir el ritmo de un entorno en perpetuo cambio”.

Bruselas, 29 de noviembre de 1995. A tiro de piedra de los edificios de la ERT está la sede de la DG-XXII, la Dirección

general de Educación de la Comisión Europea. Su presidenta, Edith Cresson, presenta allí muy orgullosa su nuevo Libro Blanco sobre la educación y la formación: *Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. “Los países europeos ya no tienen elección”, proclama este informe. “Para conservar su lugar, seguir siendo una referencia en el ámbito mundial, tienen que completar los progresos realizados en la integración económica con una inversión en el saber y la competencia.” Y sigue ensalzando “la autonomía” de las escuelas y el “acercamiento entre la escuela y la empresa”².

París, 30 de septiembre de 1998. Con motivo del encuentro mundial de la Global Alliance for Transnational Education (GATE), patrocinado sobre todo por IBM y Coca-Cola, su presidente, Glenn R. Jones, declara: “Desde el punto de vista del empresario, la enseñanza constituye uno de los mercados más vastos y con mayor crecimiento [...]. El sector resiste a la tecnología, sus costos aumentan [y] hay demasiada poca competencia. Se hace cada vez mayor la distancia entre la demanda de formación y la capacidad de acogida de la enseñanza superior. Por todas estas razones, los empresarios consideran que la enseñanza es un extenso mercado por conquistar”³.

París, unos meses más tarde. En la sede de la OCDE, los responsables del Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza presentan ante la prensa su informe *Análisis de las políticas de educación*. El tema central es el “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Los controladores supranacionales del capitalismo moderno precisan en primer lugar que “las escuelas no podrán responder a esas nuevas expectativas a menos que sean capaces de ocupar una posición central en la sociedad y que se transformen en instituciones ‘abiertas’, al servicio de intereses muy diversos y de una amplia clientela”⁴.

Washington, 2 de julio de 1999. En los locales del Banco Mundial, varios cientos de empresarios de la *Education Business* y de representantes gubernamentales de países del Tercer Mundo se reúnen con motivo de una gran conferencia titulada “Oportunidades de inversión en la enseñanza privada de los países en vías de desarrollo”. En su discurso introductorio, Peter Woicke, Managing Director, explica con orgullo que “el Banco Mundial, dirigido por su presidente, James Wolfensohn, es cada vez más un banco de saberes, que aconseja a los gobiernos sobre la manera de privatizar los servicios”⁵. De forma paralela, el banco crea un sitio en Internet dedicado a la promoción de la enseñanza privada.

Lisboa, 18 de marzo de 2000. Los ministros europeos de Educación dan su visto bueno al proyecto *e-Learning*, elaborado por Viviane Reding (sucesora de Edith Cresson). La clave: superar el déficit de Europa respecto a los Estados Unidos en el terreno digital. “La realización de este objetivo pasa ante todo por la educación: adquisición en la escuela de una cultura digital y desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida”⁶. Europa debe “acelerar la entrada de sus escuelas y centros de aprendizaje en la era digital”.

Vancouver, mayo de 2000. En la sesión inaugural del World Education Market, primer mercado mundial de la educación, el texto siguiente circula desde los teletipos y faxes a las redacciones del mundo entero: “Más de 2.000 participantes del sector público y privado —compradores de alto nivel, responsables del mundo de la educación y de los gobiernos, líderes de la industria— han confluído en Vancouver para cuatro días de negocios y de encuentros constructivos. Están representadas 1.080 empresas procedentes de 64 países. Destaca la presencia de empresas de enseñanza a distancia, de multimedia y de enseñanza *on line*”.

Bruselas, enero de 2001. La DG XXII, en la que Viviane Reding ha sustituido a Edith Cresson, publica un documento

titulado *Los objetivos concretos futuros de los sistemas educativos*. Desde ese momento, si creemos lo que dice la Unión Europea, el principal objetivo estratégico de los sistemas de enseñanza es ayudar a Europa a “convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”⁷.

Estos hechos y citas ilustran las características esenciales del sistema educativo que se instala desde finales de los años 80. La patronal irrumpe con fuerza en la escena de la enseñanza; desde ese momento se empiezan a interesar en los contenidos que se enseñan y en las estructuras del sistema de enseñanza. En el plano de los contenidos, los responsables económicos y políticos estigmatizan la inadaptación de la enseñanza a las necesidades de la economía moderna. Los conocimientos, competencias y actitudes inculcados por la escuela ya no se corresponden con las necesidades de la industria y el comercio. Por otra parte, estas necesidades cambian tan rápidamente que se pide a la enseñanza que se centre en preparar para “el aprendizaje a lo largo de toda la vida”. De forma paralela, la escuela y la universidad, por su parte, deben poder adaptarse más deprisa y más “espontáneamente” a las expectativas de los patronos. Para ello, hay que aumentar “la autonomía” de los centros y la competitividad entre ellos. La enseñanza no sólo forma trabajadores. También forma consumidores. Ahora la gran batalla comercial de la nueva economía exige que éstos se precipiten en masa hacia las novedades tecnológicas. La escuela debe prepararles para ello. Y como no hay nada mejor que servirse uno mismo, la privatización pura y dura de la enseñanza (al menos de los sectores potencialmente más rentables de la misma) aparece ya como el resultado lógico del proceso de desregulación. Esta privatización, acelerada por la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación, abre la puerta a un gigantesco mercado. La enseñanza, el último y el mayor de los

servicios públicos, empieza a ser codiciada por una multitud de inversores en busca de inversiones rentables.

¿Hay que alegrarse por estos grandes cambios? ¿Hay que tenerles miedo? ¿Debemos aceptarlos como transformaciones inevitables y necesarias, gestionarlos como mejor se pueda para combatir sus desviaciones? O bien debemos rechazarlos y, en este caso, ¿qué proponemos en su lugar? No faltan los motivos de inquietud. La sumisión de la enseñanza a los deseos de los patronos y a las necesidades del comercio digital tendrá un precio. Los saberes eliminados de la formación de los jóvenes, posiblemente no tengan gran importancia para la economía del país, pero ¿se limitan la misión y los objetivos de la escuela a ser únicamente el soporte de la industria y el comercio? ¿Es compatible la adopción por parte de la escuela de un espíritu competitivo y su transmisión al alumnado con nuestro deseo de forjar personas libres, críticas y solidarias? ¿La desregulación de la escuela, la autonomía pedagógica, administrativa y financiera de los centros escolares va a estimular la iniciativa y la experimentación pedagógica? ¿O favorecerá el desarrollo desigual entre centros de élite y escuelas-ghettos? ¿La privatización mercantil de la enseñanza no abre la puerta al control de los contenidos por parte de los mercados y no supone ponerle la puntilla a la escuela gratuita, igual para todas las personas (si es que alguna vez existió una escuela así)? ¿Se podrá evitar el agravamiento de las desigualdades sociales ante los saberes? ¿Son creíbles los pretextos utilizados: asegurar un empleo a todos, combatir el fracaso escolar? ¿Es la empleabilidad una garantía de empleo? ¿La supresión administrativa del fracaso escolar implica automáticamente el éxito escolar? La pretensión de los amos de la economía de transformar los saberes, las competencias, los comportamientos, la conciencia en fin, en otras tantas nuevas mercancías ¿supondrá el último episodio del libre intercambio de las

fuerzas del trabajo? ¿O bien asistimos a la deshumanización final del trabajador, a la negación última de valores humanistas que se creían inviolables?

Todas estas preguntas laten en el corazón del presente ensayo.

Notas

1. Mesa Redonda de los Industriales, *Education et compétence en Europe*, Bruselas, febrero 1989.
2. Comisión Europea. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Bruselas, 29 de noviembre de 1995.
3. Jones Glenn R., *Address given to GATE Conference*, París, 30 de septiembre de 1998.
4. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
5. Peter Woicke, Discurso pronunciado en la conferencia *Opportunités d'investissement dans l'enseignement privé des pays en développement*, Washington, 1999.
6. Comunicado de prensa de la DG XXII, Bruselas, 27 de marzo de 2000.
7. Ibidem.

ENTRE DOS ÉPOCAS

Una masificación sin democratización

La prolongación masiva de la duración de los estudios tras la Segunda Guerra mundial no ha sido casual. Tampoco fue el producto de un impulso moral, de una repentina “toma de conciencia” respecto al derecho a la educación. Más modestamente, se podría situar su origen en las condiciones económicas del momento. Durante los años 1945-1975, bajo la presión de un crecimiento excepcional y de innovaciones tecnológicas e industriales sin precedentes —electrodomésticos, transportes, industria nuclear y química— el mercado laboral internacional experimentó un fuerte crecimiento tanto en volumen como en el deslizamiento hacia empleos que requerían niveles de cualificación cada vez más elevados. A su vez, esta transformación alimentó una demanda creciente de formación y enseñanza.

Los Estados, encargados de la puesta en marcha de amplias infraestructuras de desarrollo económico —puertos, aeropuertos, centrales eléctricas, ferrocarriles, telecomunicaciones— asumieron de forma natural la misión de generalizar el acceso a la enseñanza secundaria y, en menor medida, a la enseñanza superior. Asistimos al desarrollo de amplias redes de enseñanza secundaria, generalmente públicas o financiadas por el Estado. Y con ello el gasto en enseñanza aumentó de forma considerable, pasando de un 3% a más del 5% del PNB, incluso llegando al 7%. Es decir, la masificación se ha basado también en la situación presupuestaria

relativamente favorable, que predominaba en la mayor parte de los países europeos.

Insistamos en el término: hay que hablar de masificación y no de democratización de la enseñanza, aunque el discurso oficial se complazca en confundir los dos conceptos. Si bien el nivel de acceso a la enseñanza se ha elevado efectivamente para los niños y niñas de todas las categorías sociales, no por ello han disminuido las desigualdades relativas.

Adaptar la enseñanza a una economía en crisis

La crisis económica que estalla a mediados de los años 70 marca casi en todas partes de Europa un frenazo brutal del crecimiento de las inversiones en la enseñanza. Al principio, la mayoría de los Estados se conforman con medidas de austeridad presupuestaria “esperando la salida del túnel”. No ponen inmediatamente en cuestión lo esencial de las políticas anteriores, a saber, la voluntad de continuar con la masificación de la enseñanza. Su discurso iría cambiando poco a poco, cuando se van dando cuenta de que esta crisis no era ni local ni pasajera. Hay que esperar a mediados de los años 80 para que los economistas acaben admitiendo que atravesamos el periodo de mayores cambios y de inestabilidad más profundo (tasas de paro y de quiebras que sobrepasan ampliamente las de los años 30), más extenso (ya que es planetaria) y más duradero (hace ahora casi ya 30 años) que el capitalismo ha conocido.

En 1989, el grupo de presión patronal de la Mesa Redonda de los Industriales Europeos (en inglés: ERT, European Round Table) publica su primer informe sobre la enseñanza, proclamando que “la educación y la formación son (...) inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa”. A partir de este

momento, “el desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas”⁸.

A lo largo de los años 90, otros informes seguirán precisando las “recomendaciones” patronales en cuanto a “la manera de adaptar globalmente los sistemas de educación y formación permanente a los desafíos económicos y sociales”⁹. Las líneas directrices de esos informes serán retomadas en los análisis de la OCDE, los Libros Blancos de la Comisión Europea y diversas publicaciones gubernamentales o patronales locales. ¿Qué dicen todos estos textos? Esencialmente, que para adaptar mejor la enseñanza a las exigencias actuales de la economía, hay que acabar con las pesadas estructuras educativas heredadas de la era de la masificación, con sus *curricula* inmutables y uniformes. En su lugar, lo que se necesita son redes flexibles de “iniciativas educativas”, “centros de formación” diversificados y diferenciados, instituciones adaptables, ágiles y en situación de fuerte competencia entre sí.

Por la doble acción de los cambios tecnológicos y de la crisis, es decir, de luchas competitivas acerbadas, la vida industrial empieza a estar marcada por una increíble inestabilidad, un ritmo de cambio desenfrenado. La obsolescencia rápida de los saberes enseñados por la escuela conduce a los responsables a sugerir que el sistema de enseñanza se conforme con aportar a los jóvenes las mínimas competencias (cálculo, lectura, utilización de una interfaz informática) que les permitan adaptarse fácilmente a los cambios de puestos y de entorno de trabajo. En cuanto al resto, la escuela debe inculcarles sobre todo el “saber estar”, los comportamientos que harán de ellos trabajadores disciplinados y ciudadanos respetuosos con las instituciones existentes. Deberán ser adaptables y autónomos, capaces de reciclarse por sí mismos, asumiendo personalmente los gastos (lo que se llama de manera hipócrita

“aprender a lo largo de toda la vida”). Serán igualmente “flexibles” en el terreno de las relaciones sociales: fieles a su empresa y dispuestos a adaptar sus horarios de trabajo a las exigencias de la producción. Todo esto cuenta mucho más que los conocimientos generales —de historia, de ciencias o de literatura, por ejemplo— que la escuela aportaba tradicionalmente a los jóvenes. Ahora se trata, como lo recomienda en 1997 el Consejo Europeo, reunido en Amsterdam, “de conceder prioridad al desarrollo de las competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral”¹⁰. En nombre de “la reducción de los programas” y por una especie de hábil desviación del discurso pedagógico anti-elitista, la escuela se ve abocada a abandonar su misión central de enseñanza, en beneficio de la formación y de una cierta concepción de la educación. Los conocimientos dejan paso a las competencias y a la ciudadanía. Al mismo tiempo, el concepto difuso de “empleabilidad” sustituye a la antigua noción de cualificación y, de paso, se abandona todo lo que esta implicaba en cuanto a reglamentación y protección social.

En ciertos oficios, una formación técnica punta sigue siendo evidentemente necesaria. Pero ya que la escuela es incapaz de seguir esta evolución tecnológica, se promoverá, donde sea posible, una formación profesional en las empresas, por ejemplo, según el modelo alemán de enseñanza en “alternancia”.

Paralelamente, en el terreno de las estructuras, se promueve que los propios centros escolares se vuelvan más flexibles, con el fin de adaptarse más fácilmente (por medio de la autonomía) y más rápidamente (por la presión de la competencia) a los rápidos cambios del mercado laboral. Por esta razón, como señala Claude Allègre, “el centralismo es cosa del pasado”¹¹. Cuando habla de “modernizar el aparato educativo”, el entonces ministro francés quiere decir,

en primer lugar, flexibilizar su organización, y en segundo lugar, reducir y desregularizar sus contenidos. El informe del año 1998 de la OCDE concluye con una asombrosa claridad: “La globalización —económica, política y cultural— vuelve obsoleta la institución implantada localmente y anclada en una cultura determinada a la que llamamos ‘la escuela’ y a su vez, al ‘enseñante’”¹².

La nueva distribución del mercado laboral

Desde el punto de vista de la democratización de la enseñanza, las consecuencias de esta desregulación son desastrosas. La autonomía y la competencia liberan la tendencia natural al desarrollo desigual y, por lo tanto, al refuerzo de la jerarquización de los centros escolares. El abandono de objetivos cognoscitivos en beneficio de las competencias únicamente ligadas a la empleabilidad, priva sobre todo a los chicos y chicas de origen popular del acceso a saberes generales que proporcionan la fuerza necesaria para entender el mundo y, por lo tanto, para transformarlo. La adecuación escuela-empresa significa más selección y abre un abismo entre las distintas ramas de la enseñanza.

Pero esto no ha de ser obstáculo: se pueden abandonar ahora ciertos discursos engañosos sobre la Escuela democrática; esos discursos que habían acompañado a la masificación durante más de treinta años. Por la simple razón de que ya no es necesario masificar como se había hecho hasta ahora. La situación del mercado laboral ha cambiado completamente. Por una parte, Europa tiene una tasa de paro oficial que no tiene casi ninguna posibilidad de reducirse de forma rápida y duradera por debajo del 10% (la tasa real, sin las falsificaciones estadísticas, es del doble). Por otra parte, la crisis y la desregulación del trabajo han generado multitud de ‘trabajos’, de empleos precarios que en absoluto necesitan ni una

alta cualificación ni un nivel de saberes generales muy elevado. En Estados Unidos, el informe FAST II sobre el empleo ha mostrado que a la cabeza de las profesiones con mayor nivel de crecimiento se encuentran el personal de limpieza, los cuidadores, los vendedores, los cajeros y los camareros. El único trabajo relacionado con lo tecnológico, el de mecánico, aparece en vigésima y última posición¹³.

Esta es la razón por la que un mínimo de competencias básicas son suficientes para un gran número de jóvenes. Tras treinta años de elevación general de los niveles de formación requeridos por el mercado laboral, el mundo industrializado ha entrado en una era de estiramiento de esos niveles. Es cierto que se piden ingenieros y técnicos con cualificaciones cada vez más altas y más especializados, pero al mismo tiempo, se explota una masa cada vez mayor de mano de obra “para todo”: lo bastante competente y flexible para que sea productiva, y lo bastante numerosa y privada de educación para que sea poco exigente.

“Mercantilización” de la enseñanza

Otro cambio se va dibujando poco a poco: la crisis económica conlleva una formidable búsqueda de nuevos mercados. Una vez agotado el Tercer Mundo, conquistados los países del Este, las telecomunicaciones, los transportes públicos, devorados por el capital privado, ¿qué queda todavía para saciar la sed del monstruo? ¡La enseñanza! Para el conjunto de los países miembros de la OCDE, la enseñanza representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro de 875.000 millones de euros al año, es decir, tanto como el mercado mundial del automóvil.

Aquí es donde entran en escena las Nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (NTIC), que van a ser uti-

lizadas como “caballo de Troya” en el asalto contra la Escuela pública. Informática, multimedia e Internet es lo que se nos presenta como la nueva panacea, capaz de resolver, con un toque de varita mágica, los problemas de pedagógicos, de fracaso escolar, de motivación, de falta de recursos y medios económicos. La verdad es más prosaica, pero podemos encontrarla de manera bien visible en textos muy confidenciales que emanan de la Comisión Europea: “Es difícil que nuestro continente mantenga el lugar industrial que le corresponde en este nuevo mercado (el sector multimedia), si nuestros sistemas educativos no se ponen a la altura necesaria rápidamente. El desarrollo de estas tecnologías, en un contexto de fuerte competencia internacional, necesita que los efectos de escala puedan desarrollar todo su potencial. Si el mundo de la educación y de la formación no las utiliza, el mercado europeo tardará demasiado en convertirse en un mercado de masas”¹⁴. Cínica confesión, pero ¿quién podría extrañarse de ella? Los miles de millones de inversiones de France Télécom, Deutsche Telekom, Telefónica o Belgacom en la conexión de las escuelas a la red Internet no tienen nada que ver, evidentemente, con un supuesto mecenazgo pedagógico...

El verdadero rostro de la austeridad presupuestaria

Adecuación escuela-empresa, mayor jerarquización, mercantilización. Esta triple estrategia se ve a menudo acompañada por una política de austeridad presupuestaria. La presión constante sobre el empleo contribuye a estimular la competencia entre centros, entre redes y, por lo tanto, a su adaptación a las exigencias del mercado. La falta de recursos económicos empuja a los centros escolares a recurrir a *sponsors* externos. Los bajos presupuestos fomentan la sustitución del profesorado por ordenadores y

programas didácticos. La exigencia de racionalización conduce a abandonar las asignaturas “menos importantes”, es decir, aquellas que no corresponden directamente a las demandas del mercado (entiéndase: la patronal), lo cual a menudo es espontáneamente asumido por las familias. El “coste excesivo del fracaso escolar” fomenta medidas diversas —tales como la prohibición administrativa de repetir curso o por el contrario, políticas de orientación más estrictas—, pero tendentes en todo caso a reforzar la selección social. La bajada de la calidad de la enseñanza, consecuencia de la defianciación, lleva a las familias a buscar para sus hijos e hijas formas alternativas de enseñanza: escuelas privadas, pero también Cd-Rom lúdico-culturales, libros, programas didácticos, clases a distancia por Internet. En resumen, todo conduce hacia la privatización de la enseñanza. La austeridad presupuestaria se convierte en coartada de una política que abandona abiertamente el derecho a una educación de alto nivel para todos y todas y que entrega al Capital para que este pueda sacar un doble provecho: la venta lucrativa del saber y el control directo de los conocimientos y comportamientos inculcados a los futuros trabajadores y consumidores.

Notas

8. Comunicado de prensa de la DG XXII. Bruselas, 27 de marzo de 2000.
9. ERT, *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*. Bruselas, junio, 1995.
10. *Pour une Europe de la connaissance*. Comunicación de la Comisión Europea, COM(97)563 final.
11. Discurso de clausura de Claude Allègre, Coloquio *Lycées*. Lyon, 29 de abril de 1998.
12. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*. París, 1998.
13. *Le Monde Diplomatique*, 1 de enero de 1995.
14. Comisión Europea, Rapport du Groupe Réflexion sur l'Education et la Formation. *Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation*. Resumen y recomendaciones, diciembre 1996.

TODOS A COMPETIR

La Escuela al servicio de la guerra económica

Proporcionar a la industria y los servicios trabajadoras y trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna se ha convertido, con mucho, en la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza al cabo de los años. “Entre los factores históricos del crecimiento económico —la tierra, el capital, el trabajo— el capital humano se ha convertido en lo más importante”, subraya el secretario general de la OCDE, Donald J. Johnston¹⁵. Esta preponderancia del papel económico de la enseñanza ha crecido al ritmo de los progresos tecnológicos y de la explosión de los saberes. Pero se ha vuelto realmente crucial con la exacerbación de las guerras competitivas, consecuencia de la crisis mundial del capitalismo y de su globalización. Como decía Jürgen Rütgers, que fue ministro de Instrucción en el gobierno de Helmut Kohl: “La industria, las tecnologías y la sociedad se ven arrastradas por un torbellino de cambios que no pueden ser dominados, si no es con fuerzas del trabajo altamente cualificadas. Estas últimas constituyen desde este momento un factor determinante en la competencia internacional”¹⁶.

En estas condiciones, todos, patronal y dirigentes políticos, están de acuerdo: la tarea primordial de la escuela europea es la de ser el soporte de la empresa europea. Para hacerlo, la primera deberá plegarse a los dictados de la segunda. “Los sistemas de educación y de formación”, dicen los expertos de la Comisión

Europea, “contribuirán a la competitividad europea y al mantenimiento del empleo, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000”¹⁷.

Se asiste desde entonces a un deslizamiento del lenguaje, mediante el cual la escuela ya no es, ni siquiera verbalmente, una institución pública, sino un proveedor de “capital humano” para las empresas. “La iniciativa de calidad”, dicen los pensadores de la Comisión Europea, “supone tomar más en consideración al destinatario del servicio, el cual debe ser resituado en el centro de las preocupaciones”¹⁸.

La Era de la flexibilidad

La Comisión precisa lo que el “destinatario del servicio”, es decir, el patrón, espera de los sistemas educativos y de formación: “Deben formar para los empleos más demandados, estar por lo tanto al corriente de esta demanda, considerar su velocidad de renovación, proporcionar las competencias transversales clave que les permitan cambiar, aumentar el nivel de comprensión tecnológica, sentar las bases de la interculturalidad que permitirán moverse en un entorno internacional”¹⁹.

En este mini-contrato que emana del “destinatario del servicio de enseñanza”, el elemento realmente nuevo es la importancia concedida a la “velocidad de renovación” de las profesiones. En efecto, de todas las expectativas formuladas con respecto a la escuela, es esta exigencia de flexibilidad la que conlleva más reformas radicales. A imagen del propio tejido económico, se invita al sistema educativo a abandonar todo aquello que se parezca un poco a “rigideces retrógradas”. A través de sus estructuras, su modo de gestión, sus prácticas pedagógicas y sus programas, se conmina a la enseñanza a privilegiar la capacidad de cambio y de

adaptación. La suya propia y la de los trabajadores y consumidores que aquella proporciona al “destinatario del servicio”.

“El saber”, explica la señora Cresson, “se ha convertido, en nuestras sociedades y nuestra economía en rápido cambio, en un producto perecedero. Lo que aprendemos hoy será obsoleto o incluso superfluo mañana. Debemos renovar y poner al día nuestros conocimientos permanentemente, para seguir —o incluso acelerar— el ritmo del cambio, antes de que él nos ahogue”²⁰.

El carácter efímero de los saberes debe ser puesto en relación con la inestabilidad de los empleos. Hoy, en un país como Francia, el empleo precario afecta a más de un 70% de los jóvenes al principio de su vida activa. A lo largo de los últimos años, los empleos precarios no han dejado de aumentar. Solamente en los años 1994-1995, el número de contratos de duración determinada se duplicó, prácticamente²¹. Se nos repite invariablemente que, en el futuro, los trabajadores tendrán que ir pasando periódicamente de un empleo a otro a lo largo de su vida activa. “No es extraño”, señala Jürgen Rütgers, “ver gente aprendiendo un nuevo oficio hasta tres veces durante su vida”. Por eso, añade el ministro alemán, el aprendizaje de por vida es “tan importante como el pan de cada día”²². Por su parte, la Unión Europea estima igualmente que los trabajadores “deberán cambiar y adaptarse cada vez más para adquirir nuevas competencias, y que esta estrategia de mejora de las competencias es para la Unión la única manera de asumir el desafío que supone la adaptación a los nuevos entornos”²³.

La lógica del mercado

Se achaca a menudo a la aceleración de los cambios tecnológicos la desaparición de los “empleos para toda la vida”. Pero la tec-

nología sirve muchas veces de excusa. La exigencia de flexibilidad aparece más como un doble producto de la crisis en la que está inmersa la economía capitalista.

Por una parte, esta acelera el ritmo de los cambios industriales, de las reestructuraciones, de las fusiones, de las racionalizaciones, que generan despidos o traslados de personal. Por otra parte, la competencia exacerbada empuja a los patronos a aumentar sus exigencias con el fin de explotar más intensamente, más eficazmente, la fuerza de trabajo que compran: empleos a tiempo parcial o de duración determinada, trabajo temporal, producción según demanda, trabajo nocturno, trabajo de fin de semana. Y lo hacen cada vez más a menudo, pues la amenaza del paro obliga a las trabajadoras y los trabajadores a plegarse ante la imposición de la flexibilidad.

Se podría imaginar muy bien, con otras condiciones de funcionamiento de la economía, que el progreso tecnológico, al liberar al trabajador de una parte de su penosa tarea, le permitiría tener más tiempo de ocio, participar en la vida política, social o cultural. O reciclarse, mantenerse al día, seguir la evolución de los saberes en vez de renunciar a todo ello. Podría entonces conservar su empleo, al tiempo que mejoraría sus condiciones de vida y de trabajo y que elevaría su nivel de instrucción.

Pero en el marco de las relaciones de producción existentes, esto pertenece al mundo de los sueños utópicos. Aquí y ahora, la tecnología sólo se pone en marcha en la medida en que pueda acrecentar los beneficios de los que la financian: los propietarios de capitales. Producir más y a menor costo, para “liquidar” a un competidor (o que este no le liquide a él), esa es la única consideración que existe bajo la ley del mercado capitalista. Producir con el menor número de obreros posible, para apoderarse de las porciones de mercado de sus adversarios y obligarles a su vez a des-

pedir trabajadores. Esta es la absurda lógica que funciona. Por eso unas personas deben ser flexibles en el trabajo, mientras que otras muestran una extrema flexibilidad en la búsqueda de un nuevo empleo.

Y cuando, bajo la presión de la mundialización liberal y de la crisis, esta lógica se acelera y se embala, cuando se ponen en marcha todos los recursos de la tecnología ultramoderna en beneficio de esta loca dinámica, lo mismo da que se pretenda que “el progreso técnico exige flexibilidad y adaptabilidad”. En realidad, lo que hacen las formas específicas del progreso no es crear las contradicciones propias del modo de producción capitalista sino, simplemente, agudizarlas. En otras palabras: no son los sistemas de lectura óptica de los códigos de barras los que obligan a las cajas de las grandes superficies a horarios demenciales y a un ritmo de trabajo desmoralizante; lo que hace que esto sea así es la competencia y la búsqueda de beneficios, es decir, el funcionamiento normal de nuestra economía.

¿La empleabilidad crea empleo?

Antes de continuar, hay que responder inmediatamente al principal argumento con el que se intenta justificar la estrecha adaptación de la enseñanza a las necesidades del entorno económico. Este argumento de peso es evidentemente el paro. “La principal estrategia preventiva” contra el paro, afirma la OCDE, “consiste en procurar que los jóvenes hayan adquirido, al finalizar su escolaridad, las competencias, los conocimientos y los comportamientos que hacen que un trabajador sea productivo y empleable”²⁴. La Mesa Redonda Europea de los Industriales, el más poderoso grupo de presión patronal del Viejo Continente, llega a afirmar que “las causas de la fuerte tasa de paro en Europa, o al

menos de su incremento [...] hay que buscarlas en la inadecuación y el arcaísmo de sus sistemas de formación”²⁵.

Esta afirmación es insostenible. Las investigaciones llevadas a cabo en el marco de la teoría del “capital humano”, tan apreciada por los pensadores neoliberales de la enseñanza, ponen de manifiesto una correlación entre la educación y el posicionamiento individual en el mercado del empleo. Por el contrario, y a pesar de numerosas tentativas, nunca han permitido observar una correlación entre el nivel general de formación y el volumen global del empleo. Ciertamente, quienes tienen mejores títulos tienen mayores posibilidades que los demás en la carrera por el empleo. Pero cuando cien personas compiten para ocupar ochenta empleos, ya se pueden formar, educar, instruir todo lo que se quiera, que siempre quedarán veinte en la estacada. Las estadísticas ilustran bien esta aritmética simple. Con la continua prolongación de la duración media de los estudios, donde más rápidamente crece ahora el paro es en la categoría de las personas en activo que han tenido una larga escolaridad.

Como mucho, se puede esperar, con una mejor adecuación escuela-empresa, la introducción de una rotación rápida entre los periodos de actividad y los periodos de paro de los individuos. Pero cuando se pretende que la disminución del número de jóvenes que salen de la escuela sin título sería el mejor método para combatir el paro de larga duración, casi siempre se omite precisar que esto aumentaría al mismo tiempo la duración media del paro para los demás trabajadores y trabajadoras...

Se objetará aún que existe de todos modos una penuria de mano de obra cualificada en determinados sectores. Ciertamente, en una economía enteramente regida por las leyes del mercado, no es sorprendente observar una diferencia entre la oferta y la demanda de mano de obra. Estas diferencias son, según la propia

ortodoxia liberal, el motor mismo de la búsqueda de un nuevo equilibrio. Por eso se trata generalmente de penurias que tienen un carácter accidental, local o temporal. Por ejemplo, la falta sistemática de informáticos en 1998 y 1999 se debió fundamentalmente a las dificultades vinculadas al paso al euro y al cambio de milenio (el famoso *bug* del año 2000). Por otra parte, no se debería perder de vista la realidad de las cifras: las decenas de miles de empleos de informáticos e ingenieros que se podrían (posiblemente) crear, no tendrían mucho peso frente a los veinte millones de personas en paro que hay en Europa.

Si se exceptúan estas penurias reales pero concretas, el discurso sobre “la escasez de mano de obra cualificada” indica casi siempre un incremento de las exigencias patronales en periodos de crisis. La propia existencia de una importante tasa de paro incita a los patronos a imponer condiciones cada vez más duras en la contratación. Cuando decenas de universitarios van a solicitar un empleo de administrativo ¿por qué conformarse con una persona con el título de graduado en secundaria? ¿Y por qué contratar a una joven sin titulación como cajera de un gran almacén, si hay miles de jóvenes bachilleres dispuestas a ocupar el puesto?

Pero si por casualidad los candidatos con experiencia, competentes, políglotas, con la titulación requerida y un perfil psicológico adecuado tardan un poco en presentarse, la patronal pone el grito en el cielo por la “penuria de mano de obra cualificada”. No es que teman no encontrar la rara perla, sino que tienen miedo de que si esta escasea realmente, tengan que pagarla demasiado cara. Hay que mantener, según la expresión de Marx, un “ejército de reserva” para ejercer presión sobre los salarios y las condiciones de trabajo. Pero al trabajador con baja cualificación o con una formación inadecuada, ya no se le toma en consideración para este ejército de reserva. Cuando la patronal europea afirma que hay

que “instruir para luchar contra el paro”, aprendamos a interpretar, lo que quiere decir es: “formemos más para impedir la subida de los sueldos”.

¿La adaptación de la escuela a las exigencias patronales permite esperar al menos una mayor competitividad para “nuestras” empresas, y, de rebote, la creación de empleo? ¿Nuestras empresas? ¿Cuáles? ¿Las francesas? ¿Las españolas? ¿Las alemanas? A partir del momento en que, sobre todo por la presión de organismos como la OCDE, todos los países desarrollados persiguen la misma iniciativa de “renovación” de los sistemas educativos para adecuarse a las expectativas de las empresas, no se comprende cómo un país en particular podría sacar un beneficio duradero en cuanto al empleo...

La Comisión Europea afirma que sus programas de “modernización” de la enseñanza “permitirán a dos millones de ciudadanos la adquisición de nuevas competencias [...], lo cual no puede sino favorecer sus perspectivas de empleo”²⁶. En realidad, estos dos millones de nuevos trabajadores cualificados vendrán a reforzar la reserva de mano de obra “empleable”. De ahí una mayor presión sobre los salarios, los ritmos de trabajo y las protecciones sociales de los que tienen —o buscan— trabajo. Esto será particularmente cierto en los sectores en los que los patronos se quejan de una “penuria” de mano de obra, es decir, allí donde la tasa de paro ha descendido por debajo del fatídico 5%, provocando un aumento de las reivindicaciones sociales.

Sin duda, la reducción de los costes del trabajo que resulte de este incremento de la productividad podría favorecer la creación temporal de nuevos empleos en detrimento de nuestros competidores americanos o japoneses, hasta que estos vayan recuperando poco a poco esta pequeña diferencia por medio de nuevos saltos adelante en la carrera hacia la instrumentalización económica de

la enseñanza. Y además, se empieza a saber ahora que se tratará de empleos precarios, mal pagados y poco cualificados. Y a largo plazo, las ganancias de productividad, ligadas a una formación más ajustada y a tiempos de formación “en el lugar de trabajo” sensiblemente reducidos, conducirán indefectiblemente, como toda ganancia de productividad, a la destrucción de empleos. Así, en las condiciones actuales de funcionamiento de nuestras economías, la adecuación escuela-empresa no es un factor que favorezca el progreso social, sino al contrario un factor de empobrecimiento y de paro. No es esta la menor de las contradicciones del capitalismo moderno.

Notas

15. Donald J. Johnston. *L'apprentissage à vie pour tous*. *L'Observateur* n° 214, octubre - noviembre 1998.
16. Jürgen Rüttgers. *Neue Ausbildungsberufe schaffen neue Ausbildungsplätze*. Comunicado BMBF, Bonn, 6 de enero de 1998.
17. Comisión Europea. *Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation. Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation*. Resumen y recomendaciones, diciembre de 1996.
18. Idem.
19. Idem.
20. Discurso de Edith Cresson. *Putting our knowledge to work: a second chance for young people*. Harrogate, 5 de marzo 1998.
21. *L'insertion professionnelle des jeunes lycéens*. Nota de información del ministerio de Educación nacional, de la Investigación y de la Tecnología, 18 de junio de 1998. ISSN 1286-9392, situación el 1 de febrero de 1997.
22. *Lebenslanges Lernen: so wichtig wie das tägliche Brot*. Comunicado BMBF, 9 de julio de 1997.
23. *Rapport sur l'emploi 1997. Un ordre du jour pour l'emploi à l'horizon 2000: enjeux et politiques*. Comisión Europea, 1997.
24. OCDE. *Politiques du marché du travail: nouveaux défis. Apprendre a tout âge pour rester employable durant toute la vie*. Reunión del comité del empleo, del trabajo y de los asuntos sociales, a nivel ministerial. Château de la Muette, París, 14 y 15 de octubre de 1997, OCDE/GD (97).
25. ERT. *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*. Bruselas, junio 1995.
26. Comisión Europea. Comunicado de prensa del 9 de marzo de 2000.

COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD

La adaptabilidad ante todo

¿Qué exigencias impone la flexibilidad del trabajo a los contenidos de los saberes enseñados por la escuela? ¿Cuáles son los conocimientos, los saber-hacer y los saber-estar que reclama “el destinatario del servicio”?

Una mano de obra flexible es una mano de obra polivalente, móvil y reciclable. La velocidad de los cambios tecnológicos, el ritmo de las reestructuraciones industriales y las “exigencias de la competitividad” llevarán al trabajador o trabajadora a cambiar frecuentemente de empleo o de entorno de trabajo. Una innovación tecnológica, la instalación de una nueva máquina, una reorganización de la empresa, el cierre de una unidad de producción, un cambio de empleo o de puesto de trabajo, el lanzamiento de un nuevo producto: el trabajador moderno se ve confrontado a constantes cambios. Es más, a causa de las obligaciones competitivas impuestas por la crisis y la mundialización, tendrá que integrarse muy rápidamente en esos nuevos entornos cada vez que la ocasión lo requiera. Ni hablar de posponer demasiado una innovación o una reestructuración esperando que el personal esté listo. Los competidores no esperan. Entonces, la empresa reclama al sistema educativo que desarrolle precisamente las competencias que favorezcan esta flexibilidad, esta capacidad de adaptación del trabajador.

La aceleración del progreso científico y técnico, pero también la naturaleza efímera de los empleos que el capitalismo en crisis

puede aún ofrecer a los trabajadores, hacen que los conocimientos y las cualificaciones dispensados por la escuela se vuelvan rápidamente obsoletos.

La globalización exagera las luchas competitivas y, como consecuencia, el recurso a las innovaciones tecnológicas, arma privilegiada de la guerra económica. A su vez, la conjunción de la lucha mundializada —con sus constantes secuelas de cierres, quiebras, reestructuraciones— y de la renovación rápida de las tecnologías, acelera dramáticamente el ritmo de las transformaciones que golpean a la industria y los servicios. Fueron necesarios 54 años para que el avión conquistara el 25% de su mercado potencial (en Estados Unidos). La electricidad doméstica alcanzó este objetivo en 46 años. El teléfono, en 35 años. La televisión tardó 26 años. El ordenador, el GSM e Internet se han impuesto en sólo 15, 13 y 7 años respectivamente.

Adiós a los conocimientos

A partir de este momento, la patronal —el “comanditario” del sistema educativo— atribuye menos importancia a los saberes transmitidos por la escuela que a la capacidad del trabajador de adquirir nuevos conocimientos en función de sus necesidades. Hoy, “ninguna formación general puede permitirse no preparar para una competencia profesional”, decreta el informe del Grupo de Reflexión sobre la Educación y la Formación, puesto en marcha por la Comisión Europea²⁷.

De manera progresiva, pero también de forma irresistible, con pretextos pedagógicos o bien educativos, en nombre del empleo, de la explosión de los conocimientos o del desarrollo equilibrado de la persona, los objetivos cognoscitivos de la enseñanza se ven relegados a un segundo plano. En su lugar, se invita al profesora-

do a inculcar a los jóvenes las competencias reclamadas por la industria, el comercio y los servicios del mercado: la familiarización de los trabajadores con los entornos dictados por las nuevas tecnologías, su adaptabilidad, su capacidad de responder rápidamente a las órdenes, de tomar decisiones y de autoformarse. Menos conocimientos generales, menos cultura, más saberes instrumentales y competencias flexibles. Menos educación, más formación: esto es lo que en esencia dice el mundo económico al mundo de la enseñanza.

“Caracterizada como está por una competencia cada vez más feroz y por una extraordinaria flexibilidad profesional, nuestra sociedad necesita trabajadores más adaptables y cada vez más capaces de desempeñar diferentes tipos de tareas”, explica un informe redactado por la red Eurydice de la Comisión Europea. “Hoy”, prosigue el documento, “no basta con saber leer, escribir y contar; además, se deben dominar las nuevas formas de comunicación y de acceso a la información, varias lenguas extranjeras, etc. Los conocimientos cambian a un ritmo tal que las escuelas deben limitarse a proporcionar a su alumnado las bases que les permitan desarrollar por sí mismos los conocimientos en los ámbitos que les interesen; es imposible, en efecto, enseñarles ‘todo’ en un mundo en el que la cantidad de conocimientos e informaciones aumenta de manera exponencial”²⁸. Para justificar el paso de la educación a la formación, de los saberes a las competencias, se usa como pretexto el propio volumen de los conocimientos. El antiguo ministro francés, Claude Allègre, sostenía lo mismo. “Con esta explosión de los conocimientos, el método del amontonamiento de conocimientos, que consiste en ampliar los programas, en aumentar sin parar los años de estudio, ya no funciona. El milhojas de la erudición está saturado, se derrumba, se desmorona por su propio peso”²⁹. La fórmula es bonita, pero camufla una extraña contra-

dicción: ¡cuanto más voluminosos sean los saberes, menos habría que enseñar! Extraña lógica, en verdad.

Poco importa. Ya sea en nombre de la reducción de los programas o de la agilización del ritmo escolar, lo que se restringe es el derecho a la educación, el derecho de todos a los saberes.

La empleabilidad, es decir, la adaptación óptima del futuro trabajador a las exigencias de los empleadores, ya no reside en una suma de saberes teóricos o en cualificaciones estrictamente codificadas. Ahora consiste en la adquisición de las competencias que reclama la evolución del trabajo y de su organización. “Esto significa”, explica la Comisión Europea en el informe *Una Europa del Conocimiento*, “que ahora más que nunca se debe fomentar la creatividad, la flexibilidad, la adaptabilidad, la capacidad de aprender y de resolver problemas a lo largo de toda la vida. Gracias a estas condiciones es como evitaremos la obsolescencia cada vez más rápida de las cualificaciones”³⁰.

Entonces, ¿qué se debe enseñar? La Comisión Europea distingue dos tipos de competencias que hay que desarrollar para responder a las necesidades del nuevo contexto económico: “Se debe insistir en una sólida educación general básica, así como en un haz de competencias que favorezcan la innovación”. La educación básica, tal como se entiende aquí, comprende esencialmente la lectura y el cálculo. En cuanto a las “competencias que favorezcan la innovación”³¹, se trata de un conjunto de aptitudes tecnológicas, sociales y organizativas que deben permitir al trabajador la rápida adaptación a todo cambio de entorno o de organización del trabajo. En su Libro Blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo, la Comisión Europea precisa: “La capacidad de desarrollar y de actuar en un entorno complejo y altamente tecnológico, caracterizado, en particular, por la importancia de las tecnologías de la información, la capacidad de comunicar, de esta-

blecer contactos y de organizar, etc. Estas competencias incluyen, en particular, la capacidad fundamental de adquirir nuevos conocimientos y nuevas competencias, de aprender a aprender a lo largo de toda la vida. Las carreras de las personas se desarrollarán sobre la base de la extensión progresiva de sus competencias”³². En otros textos se añade la práctica de idiomas, así como las aptitudes necesarias para la creación de empresas o para su desarrollo, sobre todo en las pequeñas y medianas empresas³³.

La OCDE, en su informe 1998 sobre las políticas educativas, va por el mismo camino: “Es más importante fijar objetivos de formación de carácter general que aprender asignaturas concretas. En el mundo del trabajo existe todo un abanico de competencias básicas —cualidades relacionales, aptitudes lingüísticas, creatividad, capacidad de trabajar en equipo y de resolver los problemas, buen conocimiento de tecnologías nuevas—, que hoy es imprescindible poseer para obtener un empleo y adaptarse rápidamente a la evolución de las exigencias de la vida profesional”³⁴.

El deslizamiento de la transmisión de saberes hacia la adquisición de competencias que favorezcan la adaptabilidad explica sin duda la tendencia, perceptible en numerosos países europeos, a reducir los contenidos o a suavizar las exigencias de los programas. Las asignaturas que se enseñan empiezan a ser juzgadas menos importantes que los métodos de aprendizaje, aunque estos estén vacíos de contenido. La misma evolución también explica la voluntad general de permitir al profesorado que enseñe un abanico de disciplinas más amplio, incluso aquellas en las que no son especialistas. Evidentemente, el objetivo es el de realizar economías de escala aumentando la movilidad del profesorado. Pero si tales economías son hoy posibles, cuando hace treinta años eran a menudo consideradas inoportunas, no sólo se debe a las exigencias de las dificultades presupuestarias, sino también a que el contenido de las asigna-

turas se percibe como algo secundario con respecto a las competencias generales y “transversales” que debería inculcar el profesorado.

Educar al trabajador

La trabajadora o el trabajador no sólo tiene que ser capaz de integrarse en un entorno hiperflexible, en constante cambio en lo tecnológico e inestable en lo social. También debe estar dispuesto a integrarse en ese entorno, listo para aceptar esta pesada exigencia. No se trata de una cuestión de capacidades. La voluntad —¿o la destrucción de toda voluntad?— también interviene. Además de las competencias profesionales, hay que inculcar, pues, ciertos tipos de “competencias sociales”, es decir, de comportamientos, de actitudes. Como subrayaba el Consejo Europeo, con motivo del lanzamiento de la segunda fase del programa de acción comunitaria en materia de formación profesional, el programa Leonardo da Vinci: “En un mundo en rápida transformación, sobre todo bajo el efecto de los cambios tecnológicos y de la sociedad de la información, la frontera entre educación y formación se hace cada vez más permeable”³⁵. En resumidas cuentas, los conocimientos no sólo son sustituidos por los saber-hacer, sino también por los saber-estar.

Según la antigua ministra austriaca de Educación, Elisabeth Gehrler, “además de buenos conocimientos profesionales, los jóvenes deben igualmente adquirir competencias de método, competencias sociales y competencias que les aseguren su autonomía. Dentro de esas competencias, igualmente llamadas *soft-skills*, están el trabajo en equipo, el diálogo, la gestión de conflictos, la flexibilidad, el pensamiento creativo, el sentido social, la disponibilidad para la formación continua y la motivación para aprender”³⁶. En su proyecto de reforma de la enseñanza profesional, el

ministro francófono belga de Educación subraya que “el joven debe adquirir la capacidad de vivir en el seno de un equipo”³⁷.

La preocupación creciente por socializar al futuro trabajador confluye con otro deseo de los medios dirigentes: el de utilizar más la escuela como un lugar de aprendizaje de “la ciudadanía”. Una cierta concepción de la ciudadanía, debería decirse. La que se asienta sobre el postulado del carácter democrático de los ricos países capitalistas. La que afirma alto y claro su superioridad, no sólo económica sino también política y moral sobre cualquier otra forma de régimen. La que limita los Derechos Humanos únicamente a las libertades, empezando por la libertad de empresa, por la libertad de explotar y de enriquecerse. Así, para la Comisión Europea, “el aprendizaje de la ciudadanía activa incluye el acceso a las capacidades y a las competencias que los jóvenes necesitarán para participar eficazmente en la economía dentro de un contexto de modernización tecnológica, de mundialización de la economía, y muy concretamente, de mercados laborales europeos transnacionales”³⁸. En otras palabras, las exigencias de la flexibilidad, que están en el fondo de la reproducción económica, se concilian bastante bien con las de la reproducción político-ideológica de nuestra sociedad. La OCDE es de la misma opinión: “Los imperativos económicos, que se desprenden de las necesidades de la sociedad del saber y del mercado laboral, concuerdan con la necesidad para la colectividad de reforzar la cohesión social. La propuesta del aprendizaje de por vida ofrece una solución creíble para enfrentarse a esos fenómenos económicos y sociales”³⁹. Por lo tanto, concluye la Comisión Europea, “estas competencias no sólo son deseables para algunos, sino que se están volviendo esenciales para todos”.

A estas competencias sociales, a estos “valores”, se les llama transversales. Es decir, que no se inculcan en el marco de una asig-

natura en concreto, sino, como explica la OCDE, “a través de los diferentes programas escolares, su desarrollo contribuye de manera determinante a la realización de las diversas misiones de la educación, hacer del individuo un buen ciudadano, favorecer su desarrollo personal, hacerle consciente de sus derechos en la sociedad y de sus deberes hacia ella, asegurar su empleabilidad”⁴⁰.

Es de temer que con las reformas en curso los “buenos ciudadanos” se conviertan sobre todo en ciudadanos sumisos. El verdadero espíritu crítico, el que permite liberarse de los dogmas del pensamiento dominante, no se nutre de valores sino de saberes. Es gracias al estudio de las ciencias como se adquiere el modo de pensar que libera de los prejuicios. Es gracias al conocimiento de nuestro entorno geográfico, tecnológico y socioeconómico como se pueden comprender las potencialidades que se ofrecen al ser humano y darse cuenta de todo el estropicio económico actual. Es gracias a la historia como se enseña la manera en que se hacen y deshacen las sociedades, como se perciben la fuerza y las condiciones de la acción política y social. Es gracias a la literatura, a la filosofía, a las artes como se aprende a precisar, a expresar y a defender lo que se piensa. Por el contrario, la falta de rigor, los saberes mal estructurados, las competencias prácticas sin base teórica, la adaptabilidad sin reflexión no conducen a la persona más que a renunciar a comprender, a aceptar todo sin interrogarse sobre nada. Este es el “ciudadano responsable” que la escuela se encarga de proporcionar a esta sociedad mercantil del siglo XXI.

En las fuentes de la cualificación

El paso de los saberes hacia las competencias, en la enseñanza, es el reflejo de una evolución paralela en la organización del mercado laboral: el abandono de la noción de cualificación en bene-

ficio de la de “empleabilidad”. En el informe sobre enseñanza redactado a petición de la UNESCO por Jacques Delors, este sostiene que la noción de cualificación profesional es cada vez más obsoleta porque está “demasiado impregnada, según la manera de ver de los empresarios, de la idea de saber hacer material”⁴¹. Afirma también que la valoración de las competencias personales en detrimento de los saberes estandarizados sería el resultado de la influencia de lo cognoscitivo y de lo informativo sobre los sistemas de producción. Yo pienso más bien que si el sistema de cualificación está siendo abandonado hoy en día, es porque supone un freno a la desregulación de las relaciones sociales. La flexibilidad y la movilidad en el trabajo exigen la desaparición o la flexibilización de las medidas de protección legales y de negociación colectiva. Aquellas exigen igualmente la primacía de las competencias sobre unos saberes que pronto dejan de ser válidos.

Detallemos estos puntos.

El modo de adecuación escuela-empleo basado en las cualificaciones encuentra su origen, o al menos su impulso, en la voluntad de planificar la formación de mano de obra tras la Segunda Guerra mundial. También es, en algunos aspectos, una de las conquistas sociales de esta época. La masificación de la enseñanza secundaria fue en primer lugar una masificación de la enseñanza profesional y técnica. Los jóvenes de origen popular a los que por fin se abrían las puertas de la Escuela secundaria fueron orientados en gran número hacia las ramas que preparaban para un oficio o un saber-hacer técnico. Pero, además, esas ramas tenían que responder cualitativamente y la selección responder cuantitativamente a las necesidades diversificadas y crecientes de la industria y los servicios. Ahí es donde interviene la cualificación. Esta implicaba a la vez la determinación de programas de aprendizaje

precisos y la fijación de baremos salariales garantizados. Este último punto fue sin duda una concesión a la burguesía, deseosa de asegurar la paz social y confrontada a una clase obrera fuerte y organizada al salir de la guerra antifascista. Pero también fue un medio de atraer a bastantes jóvenes hacia oficios y formaciones que la patronal tanto necesitaba.

El sistema de cualificación estaba bien adaptado a unas condiciones de producción relativamente estables o previsibles, unas condiciones en las que cada uno tenía un puesto bien determinado, al cual podía corresponder un título acompañado de ciertos derechos. En el contexto actual, marcado por cambios rápidos y caóticos, donde las trabajadoras y los trabajadores cambian a menudo de puesto, o de empleo, donde resulta definitivamente imposible planificar la producción, y por lo tanto, las necesidades de mano de obra, el sistema de cualificaciones aparece como un freno al desarrollo.

Por otra parte, si el sistema de cualificaciones había sido útil a la patronal en un momento de penuria de mano de obra cualificada, ahora, en un periodo de paro masivo, les parece un lujo excesivo y pasado de moda. Cuando hay abundancia de personas con titulación, ya no es necesario ofrecer garantías salariales o de otro tipo a cambio de la posesión de esos títulos.

La empleabilidad, un concepto difuso

Por lo tanto, la referencia a las cualificaciones pierde terreno en beneficio del concepto de empleabilidad, mucho más difuso. La cualificación es un catálogo estricto de capacidades intelectuales y técnicas, que dan acceso a un oficio y a unos derechos concretos. La empleabilidad es, por el contrario, la acumulación de competencias vagas, que supuestamente garantizan la capacidad de

ocupar un empleo indeterminado, pero sin que esta capacidad sea nunca reconocida ni que comporte derechos.

Como destaca Elizabeth Dugué, socióloga del trabajo en el Conservatorio Nacional de las Artes y Oficios en París: “El sistema de formación inicial y continua parece estar buscando nuevas modalidades de organización de los saberes, ya que a partir de ahora hay que preparar a los trabajadores no a ejercer una especialidad, sino a poder reconvertirse permanentemente. Las competencias que tienen un valor social son las que son “transferibles”. Lo que se valora no es aquello que le inserta a uno en un oficio, sino lo que le permite pasar ágilmente de una especialidad a otra. Por esta razón, los saberes tecnológicos, los saberes del trabajo se ven empujados poco a poco fuera de la escuela y de la formación”⁴².

La transición de la cualificación hacia la empleabilidad y de los saberes hacia las competencias, marca el final del modelo de relaciones de trabajo surgido de “los treinta [años] gloriosos”. Las reglamentaciones salariales y sociales, negociadas colectivamente entre patronos y empleados, dejan vía libre a una desregulación total, por lo que cada trabajador se halla solo, provisto de sus competencias, frente a las exigencias del patrón. Los mecanismos solidarios de protección dejan paso al individualismo, a la exclusión y a la pauperización. Como dice Elisabeth Dugué, “la negociación, colectiva y explícita en la lógica de la cualificación, se vuelve individual e implícita con la lógica de la competencia. Es desde el puesto de trabajo, en los actos concretos del trabajo cotidiano, desde donde cada persona negocia, no sólo el contenido del puesto y la posibilidad de ejercer una competencia, sino el reconocimiento de esta. La percepción de los intereses colectivos y de las contradicciones se ve enmascarada por la multiplicidad de las transacciones individuales a las cuales dan lugar el ejercicio e incluso el reconocimiento de la competencia”⁴³.

Hacia una certificación modular

Pero cada trabajador o trabajadora debe constituir su propio “capital” de competencias originales y flexibles, en vez de adecuarse a la programación establecida de una cualificación bien definida, mientras los propios títulos y los programas escolares se ven abocados a perder su utilidad. ¿Con qué habría que sustituirlos? ¿Cómo podrá el empresario proceder a una selección eficaz en el momento de la contratación?

El Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y la Formación sugiere experimentar una nueva vía, que consiste en reconocer competencias parciales, es decir, sustituir el título por una certificación modular. “Ya no se trata de cualificación en sentido amplio”, dice la Comisión, “sino de competencias a propósito de saberes fundamentales o profesionales particulares (el conocimiento de una lengua, un cierto nivel en matemáticas, en contabilidad, el conocimiento de una base de datos, de un procesador de textos, etc.)”⁴⁴.

Sistemas de certificación de ese tipo se están poniendo en marcha o están siendo estudiados en varios países europeos. En Alemania, el plan de acción nacional para aumentar el número de puestos escolares prevé que “los alumnos que no aprueben totalmente los exámenes de fin de curso, obtendrán certificados de cualificaciones parciales utilizables en el mercado del empleo”⁴⁵. En Francia, la Carta *Un lycée pour le XXIe siècle* plantea que, en la enseñanza profesional “los títulos son objeto de modalidades de certificación modulares, adaptadas a la diversidad de los accesos a la cualificación de los candidatos”⁴⁶. En Bélgica, el Decreto sobre los objetivos de la enseñanza obligatoria prevé a su vez que los estudiantes podrán obtener certificados de “módulos” de formación, incluso si no han cursado o aprobado todas las materias. Lo

mismo ocurre en el Estado español con la recientemente aprobada Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (2002). Para uniformizar este reconocimiento ágil de las competencias en el seno de los países miembros de la Unión Europea, la Comisión ha tomado la iniciativa de hacer que los investigadores trabajen sobre la posibilidad de lograr una “tarjeta de competencias” electrónica, la *skills card*⁴⁷.

Tales prácticas están a veces presentes como un medio de lucha contra el abandono escolar. La Comisión Europea afirma, por ejemplo, que gracias a esta “modularización”, “se animará a quienes el sistema formal de enseñanza desmotiva para el desarrollo sus competencias”⁴⁸. Sin embargo, no es difícil comprender que esta “individualización” de la enseñanza corre el riesgo, por el contrario, de agrandar más el foso que separa a los niños y niñas de orígenes sociales desiguales respecto al acceso a los saberes. Volveremos sobre ello más adelante.

Aprender a lo largo de toda la vida...

La exigencia de flexibilidad asociada al ritmo creciente de la renovación de los saberes y de las competencias implica una muy fuerte demanda de formación continua. Jacques Delors indica que “el progreso científico y tecnológico y la transformación de los procesos de producción debida a la búsqueda de una mayor competitividad conducen, para el individuo, a una obsolescencia rápida de los saberes y saber-hacer adquiridos durante la formación inicial y requieren un desarrollo de la formación profesional permanente”⁴⁹. Desde los informes de la Mesa Redonda de los Industriales Europeos a los análisis de la OCDE, pasando por los textos clave de la Comisión Europea, cada vez es más habitual encontrar en los medios de comunicación expresiones que repiten con machacona

frecuencia este nuevo *leitmotiv*: “aprender a cualquier edad”, “aprender a lo largo de toda la vida”, “aprender a aprender”.

¿Quién no se dejaría seducir por una idea tan generosa? Que todos los jóvenes adquieran el gusto del aprendizaje. Que descubran el placer y la fuerza del saber. Sí, eso es lo que quiere obtener cada enseñante ¿Pero, para aprender qué? ¿Qué competencias, qué conocimientos se les quieren inculcar a las futuras generaciones?

Para Jacques Delors, esta formación permanente “responde en gran medida, a una exigencia de índole económica” pues “permite a la empresa dotarse de las amplias competencias necesarias para mantener el empleo y reforzar la competitividad”⁵⁰. Del mismo modo, la OCDE reconoce que el alegato a favor del aprendizaje a lo largo de toda la vida “se basa en gran parte en la idea de que la preparación para la vida activa no puede ser considerada definitiva, y de que los trabajadores deben tener una formación continua durante toda su vida profesional para poder seguir siendo productivos y empleables”⁵¹.

Competitividad, empleabilidad, productividad, esos son los principales objetivos de este aprendizaje de por vida. No se espera del futuro ciudadano o ciudadana que dedique su tiempo a estudios fútiles, a conocimientos que le aporten un enriquecimiento intelectual o cultural personal, a saberes que le permitan entender mejor la historia y las leyes del mundo natural o de la sociedad en la que vive, a competencias que desarrollen en él o ella el sentido artístico, militante, o las ganas de escribir. Lo único que cuenta es que produzca. Ha de ser eficaz, rentable, sumiso, flexible y móvil. Para eso ha de estar dispuesto a “aprender a lo largo de toda la vida” lo que su patrón quiera que aprenda. Y que tenga la capacidad de hacerlo.

El mito del aprendizaje de por vida no sólo no garantizará las promesas tácitas que pretende transmitir, sino que servirá para

garantizar exactamente lo contrario. Ya se entreve en numerosas declaraciones: el argumento de la enseñanza de por vida sirve para justificar una menor exigencia de educación pública.

Durante más de un siglo, la burguesía ha limitado a la mayoría de los hijos del pueblo, en el mejor de los casos, a una escasa enseñanza primaria, completada, para algunos de ellos, con una formación profesional o técnica. Apenas acaban de abrírseles las puertas de la enseñanza general y ya está el ministro Allègre anunciándoles: “Debemos recordar que a partir de ahora ya no se aprenderá todo en la escuela, que habrá que volver a ella, que la formación continua o continuada deberá ser a partir de ahora una parte integrante de la enseñanza”⁵². Una vez más se recurre a la explosión de los conocimientos para justificar que la escuela transmite menos conocimientos que antes. Y una vez más se finge olvidar que las primeras víctimas del “menos escuela” serán precisamente quienes sólo tienen la escuela para aprender. Para estas personas, sobre todo, el aprendizaje de por vida nunca sustituirá los saberes que aporta o debería aportar la escolaridad obligatoria. La adquisición, a lo largo de los años de la vida profesional, de las competencias cambiantes reclamadas por sus patronos y destinadas a hacer de ellos trabajadores competitivos, nunca hará nacer esa comprensión del mundo y esa capacidad de acción que pueden surgir de la riqueza de una clase de historia, del rigor de una clase de ciencias.

Notas

27. *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, op. cit.*

28. *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994)*. Eurydice.

29. Discurso de clausura de Claude Allègre. Coloquio *Lycées*. Lyon, 29 de abril de 1998.

30. *Pour une Europe de la connaissance*. Comunicación de la Comisión Europea, COM(97)563 final.

31. *Idem*.

32. *White Paper on growth, competitiveness, and employment - The challenges and ways forward into the 21st century*. Comisión Europea. Bruselas, 5 de diciembre de 1993. *Pour une Europe de la connaissance. op. cit.*
33. *Pour une Europe de la connaissance. op. cit.*
34. OCDE. *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
35. *Proposition de décision du Conseil, établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle Leonardo da Vinci*. Comisión Europea, 1998.
36. *Die gesellschaftliche Entwicklung - Deregulierung und Eigenverantwortung, Berufsausbildung und Jugendbeschäftigung*. Discurso de Elisabeth Gehrer en el Nationalrat zum Nationalen Aktionsplan, 12 de mayo de 1998.
37. *Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel*. Communauté française de Belgique, 1998.
38. *L'apprentissage de la citoyenneté active*. Comisión Europea, 18 de noviembre de 1998.
39. OCDE. *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
40. Idem.
41. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Informe ante la l'UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones Odile Jacob, 1996.
42. E. Dugué. *Métier, qualification, compétences: définitions et enjeux*. Cahiers du Travail Social, nº32, septiembre, 1996.
43. E. Dugué. *La gestion des compétences: savoirs dévalués, pouvoir occulté*. Sociologie du Travail, nº3/94.
44. *Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.*
45. *Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen*. BMBF, 1998.
46. Claude Allègre. *Un lycée pour le XXIe siècle*. 4 de marzo de 1999.
47. Sobre este tema, léase: G. de Sélys et N. Hirtt. *Tableau Noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*. Éditions EPO. Bruselas, 1998.
48. *Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.*
49. *L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.*
50. *L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.*
51. *Politiques du marché du travail: nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie. op. cit.*
52. Discurso de clausura de Claude Allègre, Coloquio *Lycées*. Lyon, 29 abril 1998.

CIBERENSEÑANZA

El papel preponderante de las NTIC

La especial atención concedida a la informática y a las Nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (NTIC) merece un comentario particular. Sean cuales sean los escasos argumentos y los numerosos pretextos pedagógicos aludidos, el entusiasmo actual por estas tecnologías y la amplitud de los medios que se emplean en ellas, hallan evidente explicación en cualquier parte menos en el interés por mejorar la calidad de la enseñanza.

Por una parte se trata de familiarizar desde la más tierna infancia al futuro trabajador o trabajadora con el entorno informático que sin duda encontrará en su lugar de trabajo. Según un estudio alemán, dos terceras partes de los empleos necesitarán de ahora en adelante utilizar tecnologías informáticas⁵³. En el futuro, una gran parte de los trabajadores se verán obligados a utilizar una interfaz informática, a responder a las órdenes terminantes de un ordenador, a dialogar por medio de un sistema pantalla-teclado-ratón. No se trata de formar un 60% ó 70% de informáticos, sino de asegurar la adquisición rápida de automatismos y de gestos simples que el nuevo entorno laboral impone. En un *fast-food* moderno, es el ordenador el que indica al empleado que las patatas ya están fritas, el que le da la orden de cambiar la grasa, el que le avisa de que se están agotando las reservas o de que hay que enchufar otra freidora más. El carácter efímero de estos empleos llamados “no cualificados”, exige que el trabajador sea producti-

vo inmediatamente. Ni hablar, para el patrón, de tener que soportar la carga financiera de un aprendizaje realizado durante muchos días. Desde el momento en que todos los jóvenes adquieren los mecanismos de base en la escuela —navegando, tecleando, haciendo clic— el empleador ya no necesitará inculcárselos. Ni tendrá que pagar esta cualificación, bien real, sin embargo, ya que todos la tendrán.

Pero formar al productor no es suficiente... Aquí, claramente, se trata también de preparar al consumidor para el nuevo entorno económico. No basta con construir autopistas de la información, además, se debe suscitar entre la ciudadanía la necesidad de utilizarlas y enseñarles los medios para hacerlo. Durante la conferencia de Ottawa, celebrada en 1998, con el título “Un mundo sin fronteras”, conferencia que aspiraba a “concretar el potencial del comercio electrónico mundial”, el Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (una organización satélite de la OCDE) subrayó “la importancia de la educación y de la formación para la realización del potencial del comercio electrónico”⁵⁴. Es necesario, utilizando las palabras de Edith Cresson, que las instituciones de educación y formación ayuden a la juventud “a encontrar su lugar en la sociedad de la información”⁵⁵.

Para la Mesa Redonda de los Industriales Europeos, la introducción de esas nuevas tecnologías en la escuela “como asignatura fundamental de enseñanza y de formación” debe asegurar:

1. Una cultura informática universal en la naciente sociedad de la información.
2. El surgimiento de creadores, de proveedores, de operadores y de usuarios competentes en el ámbito de las tecnologías de la información⁵⁶.

Si los términos “usuarios competentes” se refieren a los trabajadores que ya están inmersos en los entornos de las NTIC, eso

quiere decir que la “cultura informática universal” debe de dirigirse probablemente al “hombre de la calle” en tanto que consumidor.

El mensaje ha sido recibido perfectamente por los gobiernos de los países europeos, todos los cuales han lanzado vastos proyectos para el equipamiento informático de las escuelas.

Para autorizar estas inversiones que —volveremos sobre ello más adelante— representan gastos muy importantes, incluso sorprendentes en un periodo de austeridad presupuestaria, se alude al beneficio pedagógico de la utilización de los ordenadores de los multimedia e Internet en clase. “La utilización de los ordenadores en clase se está volviendo cada vez más habitual, lo cual es lógico si conocemos las posibilidades infinitas de esos nuevos medios de comunicación en el ámbito de la mejora de los conocimientos. Esto hará necesario en un futuro cercano que se proceda a la reestructuración radical del material didáctico de las escuelas y a una adaptación de las metodologías”⁵⁷. Esta cita textual proviene de la red Eurydice de la Comisión Europea, pero se puede leer la misma profesión de fe en los escritos y discursos de todos los responsables nacionales o europeos del sector de la enseñanza. En cambio, hay que constatar que ningún estudio serio permite sostener tales alegaciones. Seguramente nadie pone en duda que la informática y los multimedia puedan ser en principio herramientas pedagógicas de gran utilidad, al menos en algunas asignaturas. Con la condición de que el profesorado, debidamente formado, pueda utilizar dichas herramientas en un entorno adecuado y pudiendo basarse en conocimientos básicos realmente adquiridos por el alumnado. Lo cual está muy lejos de la realidad actual. Por el contrario, no se comprende por qué las inversiones en las NTIC habrían de ser más productivas (en cuanto a su eficacia pedagógica) que la difusión gratuita de buenos vídeos, el acondi-

cionamiento de locales para hacerlos más acogedores, la formación permanente del profesorado, y sobre todo, la reducción del número de alumnos por clase. La propia OCDE tiene que admitirlo lisa y llanamente: “Se afirman muchas cosas respecto a los métodos pedagógicos que explotan las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela; sin embargo, contra todas las expectativas, poseemos bastante pocos testimonios sólidos y evaluaciones concretas que respalden las expectativas que suscitan estas tecnologías”⁵⁸.

La amplitud del gasto autorizado en el ámbito de las NTIC encuentra su explicación en otra parte. Por momentos, la verdad se filtra entre el humo de la mascarada pedagógica. Cuando se trata de justificar que la inversión en el sector multimedia es “una de las más importantes misiones de futuro” del gobierno federal, el ministerio alemán de Educación explica: “Se trata finalmente de utilizar todas las oportunidades de crecimiento y de creación de empleo que se le ofrecen a Alemania en la carrera competitiva internacional”⁵⁹.

Cuando la pedagogía estimula las ventas

Una vez más, la pedagogía no es más que una coartada. Lo esencial es que con los programas didácticos, los Cd-Rom e Internet, sectores enteros de la enseñanza se les escapan al profesorado y a los poderes públicos, para caer en el ámbito de acción de las sociedades mercantiles.

En las mentes de las autoridades políticas no existe ninguna voluntad seria de resistir a esta “mercantilización” de la escuela. Todo lo contrario. La Comisión Europea declara explícitamente que la “concertación con los miembros de la ‘sociedad de la información’ y los distribuidores de productos educativos debe ser

reforzada” ya que “la frontera entre el mundo de la educación y el de la ‘sociedad de la información’ es cada vez más tenue”⁶⁰. Y para la señora Cresson, “es evidente que los partenariados entre los sectores públicos y privados son la clave del éxito de una iniciativa de ese tipo”⁶¹.

En 1995, la Comisión creaba un grupo de trabajo encargado de estimular el desarrollo de una industria europea de programas informáticos educativos. Al año siguiente, Edith Cresson formulaba el deseo de reunir en el seno de una Fundación agentes tales como los fabricantes de materiales, responsables de los medios audiovisuales y de las telecomunicaciones, creadores de programas informáticos y representantes de las administraciones locales o regionales, en particular los del mundo de la educación⁶². En 1997 nos enterábamos de que quince empresas del sector multimedia se habían organizado en un Partenariado europeo por la Educación (*European education Partnership*) para poner en marcha sus recursos “en favor de nuestras escuelas”, con el apoyo de las autoridades públicas a todos los niveles.

La entrada de los ordenadores y de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones en las aulas no representa solamente un importante mercado directo. También se trata, y quizás sea lo más importante, de un medio para estimular indirectamente, a través del alumnado y sus familias, el conjunto del mercado europeo de la informática y los multimedia. La prensa patronal francesa reconoce, sin avergonzarse de ello, que más allá de la aparición de este nuevo e importante cliente que es la Educación nacional, “los empresarios ven en la apertura de la escuela hacia sus técnicas, aunque lo digan con palabras encubiertas, una ocasión de oro para captar su futura clientela, modelando su comportamiento respecto a los multimedia o incluso orientando sus futuras decisiones”⁶³.

“Para nosotros la escuela ofrece una doble perspectiva”, confirma Alain Falck, director de la división de empresas, educación e investigación de Microsoft France. “Por una parte, se trata de un mercado tal cual, como el de la empresa; por otra, pensamos que tendrá el efecto de impulsar el desarrollo de las nuevas tecnologías en Francia. Nuestro objetivo era imponer lo más ampliamente posible nuestra plataforma Windows”⁶⁴.

En fin, cuando vemos a Mattel, el gigante mundial del juguete, comprando por 3.800 millones de dólares la sociedad The Learning Company, líder americano de los programas informáticos educativos, que posee el 42% de este mercado, se comprende que la pedagogía, en realidad, no es más que el ruin pretexto de poderosos intereses lucrativos.⁶⁵

¿Para qué sirve la Unión Europea?

Se podría pensar que tales cálculos sólo germinan en las ávidas mentes de los gestores de las sociedades privadas. En absoluto. Los dirigentes europeos expresan explícitamente esa misma preocupación.

Los jefes de Estado europeos que participaron en 1995 en la cumbre del G7 sobre la sociedad de la información, expresaron su deseo de ver el desarrollo de una industria de programas multimedia en el Viejo Continente, “so pena de dejarles el monopolio a los productores americanos y japoneses”⁶⁶. Un poco más tarde, Edith Cresson, comisaria europea de Enseñanza, en un discurso realizado con motivo del lanzamiento del programa europeo Leonardo da Vinci sobre Formación Profesional, anunciaba que ella y su colega Martin Bangemann, comisario de Industria, habían decidido: uno, poner a trabajar conjuntamente a los diferentes servicios de la Comisión para promover el desarrollo de pro-

gramas de *software* educativo europeo; dos; hacerlo en estrecho contacto con las empresas de producción multimedia. Pero lo más interesante fueron los motivos de tanta diligencia. Escuchemos a la señora Cresson: “El mercado europeo sigue estando demasiado limitado, demasiado fragmentado, el número aún escaso de usuarios y de creadores penaliza nuestra industria. En cambio, el sector multimedia y los nuevos servicios audiovisuales nos prometen un rápido impulso. Por eso era indispensable tomar una serie de medidas para ayudarlo y estimularlo. Ese es el objetivo del plan de acción ‘Aprender en la sociedad de la información’ adoptado por la Comisión en octubre de 1996. Este tiene dos pretensiones principales: por una parte, ayudar a las escuelas europeas a acceder lo más rápidamente posible a las tecnologías de la información y las comunicaciones, y por otra, impulsar el desarrollo y dar a nuestro mercado la dimensión que nuestra industria necesita”⁶⁷.

No se puede ser más claro. No se trata en absoluto de una declaración aislada, que sólo comprometería a la señora Cresson. En el informe oficial *Aprender en la sociedad de la información*, se nos explica efectivamente que si la escuela tiene que ponerse a trabajar con los multimedia y los programas didácticos, se debe a que “este sector de actividad, con el desarrollo de nuevos productos y nuevos servicios, es prometedor, pero un número demasiado bajo de usuarios y de creadores penalizaría doblemente a la industria europea del sector multimedia”. Esta es la razón por la que la iniciativa europea en esta materia “permitiría por fin alcanzar rápidamente un número suficiente de usuarios [...] y comenzar la constitución de un verdadero mercado europeo multimedia educativo”⁶⁸.

Citemos igualmente este extracto del informe *Realizar Europa por medio de la educación y la formación*, redactado por el Grupo de Reflexión de la Comisión Europea sobre la Educación y la

Formación: “Es difícil que nuestro continente mantenga el lugar industrial que le corresponde en este nuevo mercado si nuestros sistemas educativos no se ponen a la altura necesaria rápidamente. El desarrollo de estas tecnologías, en un contexto de fuerte competencia internacional, necesita que los efectos de escala puedan jugar a fondo. Si el mundo de la educación y de la formación no los utilizan, el mercado europeo tardará demasiado en convertirse en un mercado de masas y la evolución que se espera de la educación y la formación será realizada por otros”⁶⁹.

De lo que se trata es de aplicar lo que reclamaba desde 1994 y con mucha claridad la Mesa Redonda Europea de los Industriales: “Utilizar el montante muy limitado del dinero público como catalizador para apoyar y sostener la actividad del sector privado”⁷⁰.

Mistificación pedagógica

Los argumentos pedagógicos no florecen solamente en los caminos de la informatización. Bastantes enseñantes y pedagogos se dejan seducir por el discurso patronal cuando este reclama menos conocimientos y más competencias. Una mente bien formada mejor que una mente bien llena, aprender a pensar en vez de contentarse con memorizar “tontamente”... ¿No es ese un viejo combate de la pedagogía progresista?

En realidad aquí se trata de dos cosas muy diferentes. La reflexión pedagógica que floreció en los años setenta se oponía sin duda con razones justas a un cierto enciclopedismo y a un alejamiento de la realidad que caracterizaban muy a menudo a la escuela tradicional. Maticemos inmediatamente: no todo el profesorado de matemáticas machacaba a sus alumnos y alumnas con fórmulas o reglas cuyo origen o interés eran un misterio; no todos

los profesores y profesoras de lengua inculcaban la gramática sin hacerles leer o escribir textos, nada más lejos de la realidad. Pero es cierto que algunos pedían a los estudiantes que almacenaran conocimientos cuyo sentido se les escapaba, conocimientos que no estaban basados en una práctica, ni destinados a ser vistos de nuevo, saberes que se acumulaban sin medir lo suficiente su alcance y sin enseñarles a utilizarlos.

Tales prácticas podían llegar a funcionar, hace más de sesenta años, en una enseñanza reservada a los niños de origen favorecido. Aprendían desde la más tierna infancia a valorar el saber por el saber. Se les hacía entender que el lenguaje hermoso, la cultura de la que se hace gala, la erudición, tienen valor por sí mismos. Son signos de reconocimiento social incluso antes de ser instrumentos para la acción. Los niños y niñas procedentes de clases sociales superiores o de medios intelectuales han interiorizado esta relación con el saber y no les parece que esté fuera de lugar cuando lo encuentran en la escuela. En cambio, entre los de origen popular, este aspecto de los métodos de enseñanza tradicionales choca contra una convicción normal en su medio, muy sensata después de todo: el saber sólo es interesante en la medida en que permite resolver problemas. La forma clásica de la transmisión de los saberes escolares, alejada de todo tipo de práctica, contribuye pues a inculcarles la convicción de que la escuela “no es para nosotros”.

No hay que extrañarse de que la burguesía más reaccionaria se opusiera durante mucho tiempo a las reformas impuestas por la masificación de la enseñanza en los años 50-60. Si se aferraron a las formaciones clásicas o a la memorización de fechas en historia, no es en principio por amor al latín o a la cronología, sino porque presentían que esta pedagogía tradicional favorecía a sus propias hijas e hijos.

De la misma manera, cuando cierta burguesía intelectual predica hoy el abandono de las formaciones clásicas y la reducción de los programas, en nombre de la pedagogía y del beneficio de la infancia, difícilmente puede negar que, en un contexto económico que ya no incita prácticamente a la elevación general de los niveles de instrucción, ese es un medio excelente para mantener la desigualdad, es decir, para asegurar el éxito de sus propios hijos e hijas. Sin duda el cálculo no siempre es tan frío, tan consciente en las mentes de las familias acomodadas. Pero cuando aceptan la escuela *light*, a sabiendas de que sus hijos e hijas siempre encontrarán la manera de completar en otros sitios esas lagunas y a sabiendas también de que otros no tendrán esa suerte ¿de qué se trata, sino de una manera de seguir manteniendo la injusticia?

Permitir al niño o a la niña que descubra la necesidad de un saber antes de hacérselo estudiar; ligar la adquisición de conocimientos a prácticas en las que se basan y hacia las cuales puede volver el saber con el fin de ser aplicado; construir en la medida de lo posible conceptos nuevos, con el alumnado, a partir de baterías de problemas en lugar de servirles en bandeja teorías ya hechas: esas son iniciativas elogiadas y legítimas. Por otra parte, las generaciones de profesores y profesoras que nos preceden no esperaron, en muchos casos, las recetas de los pedagogos modernos para poner en marcha estas estrategias. Su objetivo sigue siendo la instrucción, la transmisión de saberes, tomando en consideración la necesidad de una práctica para descubrir el conocimiento, asimilarlo y utilizarlo. Desde esta óptica, el dominio de los saberes implica automáticamente la adquisición de competencias instrumentales; la instrucción también es formación, en el sentido noble del término.

Pero la reforma que los medios económicos quieren impulsar actualmente en la enseñanza es de una naturaleza totalmente dife-

rente. No pretende ligar la teoría y la práctica para hacer asimilar mejor los saberes y completarlos por medio de las competencias. Por el contrario, de lo que se trata es de sustituir los objetivos cognoscitivos generales por la adquisición de competencias particulares: las que aseguran la productividad del trabajador. Por una parte el saber-hacer, es decir, la práctica, como fuente y como prolongación indisociable del saber; por otra, el repliegue hacia competencias limitadas, amputadas de su base cognoscitiva. Por una parte, un método y unos objetivos de enseñanza destinados a ampliar el campo del saber escolar y a favorecer el acceso a él de los niños y niñas del pueblo; por otra parte, una voluntad de restringir este campo a lo que es útil para el empresario. Por una parte, una voluntad de democratizar la enseñanza; por otra, una nueva discriminación de aquellas personas para las que la escuela sigue siendo el único medio de acceso al conocimiento.

Cuando afirma que es necesario “suprimir las barreras entre la teoría y la práctica, puesto que a partir de ahora se trata de adquirir competencias operacionales transdisciplinarias”⁷¹, el ex ministro Rütgers mantiene deliberadamente la confusión entre estas dos orientaciones irreductiblemente opuestas.

Un falso altruismo

Los empresarios europeos proclaman que “es necesario educar ciudadanos y no robots”⁷² y que la misión de la escuela no puede verse “reducida a la preparación de la juventud con vistas a ocupar un puesto inmediatamente en el mercado laboral”⁷³. No deberíamos caer en la trampa de este discurso con apariencias humanistas. Cuando la Mesa Redonda Europea de los Industriales (ERT) afirma que “la misión fundamental de la educación es la de ayudar a cada individuo a desarrollar todo su

potencial y a convertirse en un ser humano completo y no en una herramienta para la economía”, lo que quiere decir, simplemente, es que los patronos ya no necesitan el mismo tipo de “herramienta para la economía” que antes. Ahora la herramienta debe ser más maleable, más polivalente y más sensible a la competitividad de “su” empresa. O retomando los propios términos de la ERT: “La adquisición de los conocimientos y de las competencias debe estar acompañada por una educación del carácter, por una apertura cultural y por un estímulo de la responsabilidad social”⁷⁴. La voluntad de ver cómo la escuela forma mano de obra a imagen de sus deseos no ha desaparecido del catálogo de las pretensiones patronales. No es que de repente empiecen a preocuparse de forma desinteresada por asegurar un desarrollo intelectual armonioso de la juventud: lo que ocurre simplemente es que en estos tiempos de crisis y de cambios vertiginosos, la búsqueda de competencias generales, fácilmente extrapolables de una situación a otra, constituye la forma misma de la adecuación escuela-empresa, más que la determinación de saberes o cualificaciones precisas. “La noción de empleabilidad empieza a tener un significado más amplio”, explica la OCDE, “la productividad, la confianza en uno mismo, la capacidad de tomar decisiones y el deseo de aprender son cualidades tan importantes como las cualificaciones profesionales específicas”⁷⁵.

Como decía Michel Hansenne, director general del Bureau International du Travail: “La pregunta que hay que hacerse no es ‘¿quién puede responder y definir la adecuación formación-empleo?’, sino: ‘¿Cómo vamos a vivir las incertidumbres?’, ‘¿Cómo organizarnos para tratarlas?’”⁷⁶.

Notas

53. *Multimedia möglich machen- Die Informationsgesellschaft*. Sitio en internet del BMBF, 1998.
54. *L'innovation dans l'enseignement*. Boletín de información, 1998/2.
55. E. Cresson, R. Bangemann. *Apprendre dans la société de l'information. Plan d'action pour une initiative européenne dans l'éducation (1996-98)*. Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones.
56. *Construire les autoroutes de l'Information pour repenser l'Europe. Un message des utilisateurs industriels*. ERT, junio 1994.
57. *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne, op. cit.*
58. OCDE. *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
59. *Multimedia möglich machen- Die Informationsgesellschaft*. Sitio en internet del BMBF, 1998.
60. *Pour une Europe de la connaissance*. Comunicación de la Comisión, COM (97) 563 final.
61. Edith Cresson. *Pour un partenariat privé et public au service de l'éducation*. Intervención en la conferencia *Apprendre autrement*. Cannes, 26 de septiembre.
62. Edith Cresson. Intervención sobre el programa Sócrates. Bruselas, 9 de noviembre de 1995. Ref.: SPEECH/95/238.
63. *Les Echos*, nº 17563, 15 enero de 1998.
64. Idem.
65. *L'Éducateur*, 6 de mayo de 1999.
66. Edith Cresson. Intervención en la Conferencia de lanzamientos del programa europeo Leonardo da Vinci sobre la formación profesional. Tours, 3 de marzo de 1995. SPEECH/95/21 (Rapid).
67. Idem.
68. *Apprendre dans la société de l'information. Plan d'action pour une initiative européenne dans l'éducation (1996-98), op. cit.*
69. *Rapport du Groupe de Reflexion sur l'Education et la Formation, op. cit.*
70. ERT. *Construire les autoroutes de l'Information pour repenser l'Europe. Un message des utilisateurs industriels*. Junio, 1994.
71. J. Rüttgers. *Lebenslanges Lernen, so wichtig wie das tägliche Brot*. Comunicado BMBF, 9 de julio de 1997.
72. ERT. *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*. Bruselas, 1995.
73. *Onderwijs in de kering- VEV-voorstellen en actieprogramma*. Bruselas, septiembre 1997.
74. *Enseigner et apprendre; vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 29 de noviembre de 1995.
75. OCDE. *Politiques du marché du travail: nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*. Reunión del Comité del empleo, del trabajo y de los asuntos sociales en el Château de la Muette, París, 14-15 de octubre de 1997. OCDE/GD(97)162
76. *Forum-actualités*, diciembre de 1995, 1 de diciembre de 1995.

LA ESCUELA DESREGULADA

Adaptar las estructuras

En todos los tiempos, las formas orgánicas de la “máquina escolar” han sido el reflejo de los objetivos prioritarios que la sociedad le encomendaba. La estructura y la organización de la escuela se corresponden con su función. Por eso no debe sorprender si la actual búsqueda de flexibilidad influye también en esas estructuras.

A mediados del siglo XIX, cuando la industrialización y la descalificación del trabajo obrero habían vuelto obsoleto el aprendizaje corporativo surgido en la Edad Media, la necesidad más acuciante fue la de asegurar, por otros medios, la socialización y la instrucción elemental de los niños pequeños. A estas necesidades respondieron, en Francia, las reformas que, desde la ley Guizot, en 1833 bajo la monarquía constitucional, hasta Jules Ferry, cincuenta años más tarde, dieron lugar a la Escuela elemental republicana. En la misma época, en Estados Unidos, Horace Mann inauguraba las *common public schools*. Alemania reforzaba sus *Städtische Volksschulen* (escuelas populares urbanas) y creaba *Armenschulen* (escuelas para pobres) en los centros industriales. En Bélgica, los ayuntamientos fundaban “escuelas municipales” o “adoptaban” las escuelas privadas católicas. En Gran Bretaña, el Grant Act de 1833, y después el Forster Act de 1870 consagraban el papel de los poderes públicos en la instrucción elemental.

En el Estado español, aunque ya la Constitución de 1812 establecía la creación de “escuelas de primeras letras en todos los pueblos”, todavía en 1877 las tasas de analfabetismo superaban el 75% de la población. El primer intento serio de creación de un sistema educativo articulado en tres niveles: primaria, secundaria y Universidad, corresponde a la Ley Moyano de 1857. Esta ley regulaba, además de las escuelas privadas, un número variable de escuelas públicas, dependientes de los ayuntamientos; institutos de enseñanza media, a razón de uno por cada capital de provincia y dos en Madrid; un sistema de universidades con una Universidad central, en Madrid, y una serie de distritos a cuyo frente estaba un rector nombrado por el Estado. La financiación y organización de la enseñanza media correspondía a las diputaciones provinciales. De acuerdo con el Concordato de 1851, la Iglesia Católica, además de ser titular de buena parte de los centros de enseñanza, ejercía la inspección de todos los niveles de enseñanza, configurándose un sistema dual, con amplias prerrogativas de la Iglesia sobre el sector de titularidad pública, que todavía padecemos hoy.

Así, la Escuela primaria pública, organizada frecuentemente en el ámbito municipal, fue la estructura de enseñanza que correspondía a los objetivos educativos de las sociedades capitalistas de finales del siglo XIX.

La primera mitad del siglo XX ve crecer una nueva necesidad: la de disponer también de un número restringido de trabajadores con un nivel de cualificación más elevado. Ni la Escuela primaria municipal ni la enseñanza secundaria clásica responden a esta necesidad. Nuevas estructuras se imponen: la enseñanza post-primaria deber diversificarse. Una enseñanza técnica y profesional, reservada a una pequeña parte de los trabajadores, se desarrolla progresivamente. En Francia empiezan a crearse escue-

las prácticas de Comercio en 1892. Los conservadores británicos del gobierno Balfour inauguran, en 1902, escuelas secundarias públicas, “adaptadas a los niños de origen modesto”, es decir, orientadas hacia la formación profesional de una mano de obra cualificada.

Los tres decenios que siguieron a la Segunda Guerra mundial fueron los de la masificación de la enseñanza secundaria. Una vez más las estructuras se fueron adaptando. En Francia, estas estructuras adoptan la forma del colegio unificado; en Bélgica, es la multiplicación de los ateneos reales pero también de las subvenciones públicas a las escuelas católicas como contrapartida de una sumisión más estricta a las directrices centrales; en Gran Bretaña se crean las *comprehensive schools*. En el Estado español, con cierto retraso, se empieza a generalizar la enseñanza secundaria con el BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente) aunque fuertemente segregado de la Formación Profesional. En todos los lugares se pone en marcha un sistema escolar secundario muy uniforme, dirigido por un poder público central fuerte y directivo. Estas estructuras responden a la voluntad de dirigir férreamente la masificación de la enseñanza secundaria.

De la desregulación a la privatización

Hoy la enseñanza se ve abocada a adaptarse a los cambios de la sociedad mercantil. Ya no se trata, esta vez, de elevar el nivel de una gran masa de jóvenes, sino de introducir más agilidad, de favorecer la rapidez de adaptación de las estructuras educativas, de garantizar una gran diversidad, un estiramiento cada vez mayor de las formaciones. En este contexto, ya no se considera adecuado el viejo modelo de la Escuela pública (o semi-pública) controlada y dirigida centralmente. “La Escuela de Jules Ferry está

superada”, proclama el ex ministro socialista francés Claude Allègre, en 1997⁷⁷. Se trata pues, retomando la expresión de la Mesa Redonda de los Industriales, de “fomentar métodos de formación menos institucionales, más informales”⁷⁸.

Desde ese momento, para la OCDE, “se reconoce que el aprendizaje se desarrolla en múltiples contextos, formales e informales”⁷⁹. Los gurús de la Comisión Europea son aún más explícitos. Lo dicen claramente, la Escuela pública tradicional, ese viejo “mamut”, debe morir, hay que dejar paso al sector privado. “Hoy son muchas las personas que piensan que el tiempo de la educación fuera de la escuela ha llegado y que la posibilidad de la liberalización del proceso educativo conducirá a un control por parte de los proveedores de educación, más innovadores que las estructuras tradicionales”⁸⁰. Al final de la desregulación, lo que nos espera ciertamente es la privatización de sectores enteros del sistema de enseñanza.

Pero esta simplificación no basta. Oculta la complejidad y la multiplicidad de mecanismos que echan a la educación y a la formación en brazos del sector privado. Sin embargo, es eso lo que hace que el proceso sea tan inevitable, tan determinista. Debemos distinguir al menos tres formas, tres aspectos diferentes en el movimiento de “desregulación-privatización” de la enseñanza.

El primero es la autonomía de los centros escolares. En unos sitios se hablará de descentralización, en otros de lucha contra la burocracia, pero el fondo sigue siendo el mismo: cortar el cordón umbilical que mantiene a los centros de enseñanza dependiendo de la autoridad y por ello poco susceptibles de cambio y desarrollo desigual. Paralelamente se asiste a una “individualización” de la relación escuela-alumnado. El alumno o alumna —y sus familias— ya no son ciudadanos con el derecho y el deber de recibir una instrucción; ahora son clientes que buscan acrecentar su

“*stock* personal de capital humano”. Manifiestan menos expectativas colectivas respecto al sistema educativo, pero sobre todo expresan más exigencias individuales dirigidas a un “proveedor de enseñanza”.

En segundo lugar, observamos una profunda tendencia a la “mercantilización” de la enseñanza. La transmisión de conocimientos y la adquisición de competencias se vuelven cada vez más el eje de luchas competitivas, se convierten en servicios de pago. Este mismo cambio conlleva dos aspectos diferentes. Por una parte, los centros de enseñanza existentes tienden a convertirse en empresas comerciales; por otra parte, bajo el impulso sobre todo de las tecnologías de la comunicación y los multimedia, el acceso a los saberes se le escapa a la escuela tradicional, en beneficio de lo que la Comisión Europea llama “proveedores de educación más innovadores”.

En fin, el tercer aspecto es el dominio de la patronal sobre la escuela. Un dominio lo más directo posible que debe permitirles dictar rápidamente sus deseos, sin pasar por pesadas comisiones de programas u otras estructuras “burocráticas”.

“La Escuela liberada”

Desde países con una fuerte tradición de enseñanza pública, como Francia, hasta naciones más acostumbradas a una oferta de enseñanza confesional o privada, de lo que se trata es de autonomía y desregulación.

En Dinamarca, la descentralización ha constituido el eje principal de todas las reformas de estos últimos años, tanto en el ámbito de la utilización de subsidios por parte de las escuelas como en el de la elaboración de los programas. “El objetivo de esta descentralización”, dice el ministerio danés de Educación, “es

el de hacer más flexible el sistema educativo. Cada institución educativa o cada ayuntamiento es libre de definir sus propias prioridades en lo que atañe a la utilización de los fondos asignados, sin tener que someterse a normas o reglamentos centrales. De manera general, la descentralización sirve para aumentar la calidad de los programas y para permitir una utilización óptima de los recursos”⁸¹.

En los Países Bajos, todos los centros están financiados mediante determinadas “partidas presupuestarias” que gestionan con toda libertad. Un sindicalista da su testimonio: “Una escuela que tiene de repente grandes necesidades de mantenimiento o de renovación se ve obligada a sacar el dinero de los fondos destinados a personal”⁸².

En Bélgica, el proceso de autodesmantelamiento de la autoridad ministerial en beneficio de una amplia autonomía de las escuelas ha experimentado un rápido impulso desde que las competencias en materia de educación han sido transferidas a los gobiernos “autónomos” flamenco, francófono y germanófono. En Flandes, la enseñanza del Estado (hoy rebautizada como enseñanza de la Comunidad flamenca) ha sido prácticamente liquidada y transformada en una especie de enseñanza privada subvencionada, dirigida por una asociación independiente del ministerio.

En Alemania, el ministro Rüttgers se lamentaba en 1996: “La distribución central de puestos de enseñanza debe ser desburocratizada. Las Altas Escuelas necesitan más autonomía. Su financiación debe depender de sus resultados”⁸³. La victoria de los socialdemócratas en las elecciones de 1998 no cambió nada. Desde su toma de posesión, la ministra socialista alemana, Bulmahn, ha repetido insistentemente su intención de “desmantelar la burocracia y reforzar la autonomía”⁸⁴.

Un informe de la red europea Eurydice subraya el carácter internacional de este movimiento de “liberación” del tejido escolar. “Las reformas aportadas a la administración general del sistema escolar se resumen principalmente en un movimiento progresivo de descentralización y de delegación de poderes en la sociedad. Prácticamente todos los países afectados han introducido nuevas reglamentaciones que desplazan el poder de decisión del Estado central hacia las autoridades regionales, locales o municipales, y de éstas hacia los centros escolares”⁸⁵.

La Comisión Internacional sobre Educación, creada por la UNESCO y presidida por Jacques Delors es también favorable a una “amplia descentralización de los sistemas educativos, basada en la autonomía de los centros y en una participación efectiva de los agentes locales”. La Comisión Delors añade que “la emergencia de sociedades educativas que utilizan los recursos de la educación informal parece que debe reforzar esa tendencia”⁸⁶.

Los objetivos de la descentralización

¿Por qué descentralizar? ¿Por qué hacerlo hoy? La autonomía de las escuelas persigue, a decir verdad, varios objetivos simultáneos. Se pueden distinguir al menos cuatro:

1. Mantener el presupuesto de enseñanza bajo control, delegando la gestión de la austeridad en niveles inferiores.
2. Romper las resistencias al cambio.
3. Asegurar un desarrollo diferenciado.
4. Permitir e imponer una adaptación rápida a las expectativas de las empresas.

Este cuarto aspecto es, con mucho, el más importante y merece un capítulo aparte. Veamos de todos modos los otros tres aspectos rápidamente.

En primer lugar, la autonomía permite reducir los gastos de enseñanza o al menos frenar su crecimiento, al obligar a los centros escolares a una gestión financiera austera. O para decirlo en el lenguaje estereotipado de los eurócratas: “más eficacia —tanto respecto a la definición de las necesidades como a la gestión de los recursos— en la resolución de problemas”⁸⁷.

Muchos países europeos buscan en efecto la reducción del gasto público con el fin de poder limitar la presión fiscal y parafiscal y, de esta manera, favorecer la posición competitiva de las empresas nacionales. Una mayor autonomía presupuestaria de los centros escolares aparece como un medio de presionar a cada escuela para que busque las vías que le permitan limitar sus gastos a lo estrictamente necesario. La Comisión Europea estima así que se debe “aumentar la productividad y desarrollar la eficacia del sistema de enseñanza”⁸⁸. Cooperaciones internacionales se ponen en marcha con esta finalidad. Así, en 1997, por iniciativa de la firma de auditorías y asesores fiscales Arthur Andersen, 700 educadores, profesores, responsables de educación, directores de escuelas y hombres de negocios procedentes de cuarenta países diferentes se reunieron en Saint-Charles (cerca de Chicago) para estudiar “cómo aplicar a la escuela las técnicas modernas de gestión de empresas”⁸⁹.

Ahorrar: ese es sin duda el objetivo más claramente percibido por el profesorado tras el proceso de desregulación. Por una razón muy simple: afecta directamente a sus empleos, a sus derechos y a sus condiciones laborales. De tal manera que algunos responsables sindicales se limitan a no ver más que este peligro en la autonomía de las escuelas y a dejar de lado los otros...

En ese sentido, la descentralización puede también ser muy útil para romper la unidad de acción del profesorado y debilitar así la principal fuerza de resistencia al desmantelamiento de la Escuela pública. Es a esta “burocracia sindical” a la que Claude Allègre

había querido atacar desde su toma de posesión. Ahora, Luc Ferry ha tomado el relevo.

El pago del profesorado “según sus méritos” es otra manera de romper su solidaridad. En Gran Bretaña, el laborista David Blunkett provocó el entusiasmo de la prensa conservadora al desbloquear mil millones de libras durante dos años para “recompensar al profesorado que lograra probar sus méritos durante entrevistas de evaluación con sus directores”⁹⁰. En Suiza, experiencias de este tipo han sido llevadas a cabo en el pequeño cantón de Schwytz, en el que cada profesor de *Gymnasium* (instituto) tuvo que escoger un “perfil” además de sus atribuciones habituales: responsable informático, responsable de los contactos con las familias, etc. A finales de curso tuvo lugar una evaluación sobre la cual se calculó una parte del salario. Todo el sistema está gestionado por una sociedad privada⁹¹.

Una ministra belga gustaba de comparar la Escuela pública con un “pesado trasatlántico” sin esconder su preferencia por una “flotilla de pequeños barcos fáciles de manejar”⁹². La imagen es bonita y pone involuntariamente el dedo en la llaga del tercer aspecto de la autonomía: todos los pasajeros de un trasatlántico llegan con certeza al mismo puerto, mientras que los barcos pequeños corren el riesgo de seguir rumbos bastante diferentes. ¿Corren el riesgo? En las mentes de los responsables políticos y económicos del Viejo Continente, no se trata de un riesgo sino de una voluntad deliberada. La autonomía permite precisamente este desarrollo desigual, esta jerarquización de las escuelas y las ramas de enseñanza, esta selección más estricta a la que nos hemos referido ya. Jacques Delors, por ejemplo, defiende “un sistema más flexible que permita la diversidad de los *curricula*” en el que por otra parte se dé “una respuesta válida a las cuestiones planteadas por la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo”⁹³. En

Alemania, la reforma de la enseñanza superior que, en 1997, amplió la autonomía de los centros, pretendía entre otras cosas “hacer posible una más estricta diferenciación de los estudios”⁹⁴.

Este “desarrollo desigual” que implica inevitablemente una mayor jerarquización de las formaciones es el aspecto del movimiento de descentralización que a las autoridades les gusta menos reconocer. Unas veces lo niegan rotundamente. Otras lo recubren con frases hipócritas sobre “el fomento de la diversidad de talentos”⁹⁵. A veces afirman incluso que esta diferenciación “permitiría reducir el fracaso escolar”. Se sobreentiende por lo tanto que las dificultades de aprendizaje se deben por lo general a una mala orientación, es decir, a una incapacidad propia del alumno o alumna. Aquí tenemos de nuevo la teoría de las dotes y las capacidades...

Pero todo esto no es más que algo secundario. La razón de ser principal de toda descentralización, lo que hace de ella un elemento esencial en el contexto de las relaciones de producción capitalistas y de sus nuevas características, es la capacidad de las escuelas autónomas para adaptarse más espontánea y rápidamente a las expectativas cambiantes de los empresarios. Veamos esto más detalladamente.

Flexibilizar la enseñanza

Como señala la Mesa Redonda de los Industriales Europeos, “es necesario que el sistema educativo esté preparado para una redefinición permanente de los empleos”. También es necesario, siempre según el grupo de presión patronal europeo, “reforzar la adaptabilidad”, “ampliar la gama de competencias especializadas en lugar de restringirlas”⁹⁶.

Estas peticiones de la patronal han sido bien recibidas por la Comisión Europea. En su Libro Blanco sobre el crecimiento y el

empleo, esta considera que la educación y los sistemas de formación deben ser completamente “revisados” para tomar en consideración “la necesidad —creciente y que crecerá aún más en el futuro— de una recomposición y de un redesarrollo permanentes del saber y del saber hacer”⁹⁷. Desde este momento, la Comisión considera que un sistema de enseñanza más flexible y más abierto, que se adapte mejor a los cambios, “se volverá cada vez más importante, tanto para las empresas, para que puedan hacer un mejor uso de las innovaciones tecnológicas que desarrollan o adquieren, como para los individuos, los cuales tendrán que cambiar de empleo cuatro o cinco veces a lo largo de su vida”⁹⁸. La distinción que aquí se hace entre las “necesidades” de las empresas y las de los individuos es cuando menos hipócrita, ya que si los trabajadores se ven conducidos a cambiar varias veces de profesión a lo largo de su vida, no es generalmente por decisión propia, sino por obligación. Sólo el interés de las empresas —es decir, el de sus accionistas— motiva la “flexibilización” del trabajo y por lo tanto la de la enseñanza.

La descentralización y la autonomía son percibidas como el principal medio para asegurar la capacidad de adaptación del sistema educativo a los rápidos cambios del mercado del empleo. Y esto por dos razones: porque la autonomía acrecienta la competencia entre centros escolares y porque aumenta su margen de maniobra. El Grupo de Reflexión sobre la Educación y la Formación creado por la Comisión Europea da un hermoso ejemplo de esta dinámica. ¿Cómo, se preguntan, podemos llevar a las escuelas a que introduzcan las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones como reclaman los empresarios? La solución es la descentralización, la autonomía y la competencia entre escuelas. “La resistencia natural de la enseñanza pública tradicional deberá ser superada por medio de la utilización de méto-

dos que combinen los estímulos, la afirmación de objetivos, la orientación hacia el usuario y la competencia, sobre todo la del sector privado”⁹⁹.

Según la expresión de Jacques Delors, no sólo “la autonomía de los centros estimula fuertemente la innovación” sino que incluso es la condición *sine qua non* para ello. La autonomía permite precisamente a las escuelas cambiar, moverse más fácilmente, modificar sus *curricula*, sus programas, sus métodos, en función de las expectativas de los “clientes”, es decir, en definitiva, según las expectativas de las empresas. La Comisión Europea explica: “Lo que enseña la experiencia es que los sistemas más descentralizados son también los más flexibles, los que se adaptan más rápidamente y los que permiten desarrollar nuevas formas de partenariado”¹⁰⁰.

La presión de la competencia

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) no deja ninguna duda acerca de los objetivos de esta desregulación. Se trata, dicen, de instaurar “sistemas de formación orientados hacia la demanda, que respondan a las necesidades reales e inmediatas de las empresas, en detrimento de los sistemas orientados hacia la oferta, que tienden a depender de las prioridades establecidas por los poderes públicos y los organismos de formación existentes”¹⁰¹.

El informe de la OIT añade: “Los organismos de formación del sector público se ven obligados a competir con los otros para obtener los contratos de formación”¹⁰². En efecto, los centros descentralizados y autónomos, en los que el alumnado o sus familias pueden más o menos “escoger libremente”, están en una situación de mayor competencia mutua. De esta manera, son más proclives a responder a presiones desde el exterior, a las exigencias de las

empresas. Las familias recogen estas exigencias buscando con ello la manera de aumentar al máximo las posibilidades de sus hijos o hijas en el mercado del empleo. Su actitud es perfectamente legítima en el ámbito individual, pero, ya lo hemos visto más arriba, estrictamente ineficaz para desarrollar globalmente el empleo. Por ello que no quede. “El modo en que los sistemas de educación y formación podrán adaptarse mejor es a través de una mayor autonomía de los agentes responsables, claramente informados de los objetivos que les son confiados”, dice la Comisión Europea¹⁰³. Estos agentes serán “claramente informados” por las familias, las cuales mandarán a sus hijos e hijas a las escuelas que ofrezcan una mejor adecuación respecto a las expectativas del mercado del empleo.

Con esta finalidad, se debe, según el ministro laborista inglés Blunkett, “crear un clima en el que las escuelas tengan ante sí el reto de compararse con otras escuelas similares y adopten los medios ya probados para mejorar sus resultados”¹⁰⁴. Uno de los métodos para crear este clima consiste en la publicación regular de los resultados de las escuelas, con el fin de incitar a las familias a que aumenten la presión sobre los centros escolares. “La publicación de las listas de resultados beneficia a los padres y actúa como un acicate para mejorarlos”, dice Blunkett. “Publicaremos aún más resultados de este tipo que antes. Hemos de ofrecer a los padres y a los demás una mejor información completando los resultados brutos con la medida de los progresos realizados por el alumnado”¹⁰⁵. En Francia también se publica ahora la clasificación de los institutos según los resultados en el “*bac*” [N. de la T.: *Baccalauréat*, prueba final de estudios secundarios que da acceso a la Universidad y a otros estudios medios y superiores] con el fin, nos explica *Le Monde*, “de incitar a los equipos de profesorado y a las direcciones a que elaboren proyectos de centro”¹⁰⁶. En

Estados Unidos, Clinton ya quiso introducir un *national achievement test* con el fin de que las familias pudieran “clasificar” la escuela de sus hijos e hijas y compararla con los centros de la competencia. Los países que, como Alemania, no efectúan aún comparaciones, lo harán dentro de poco tiempo. El ex presidente alemán Herzog se preguntaba: “¿Por qué hemos sido reacios a la idea de hacer que nuestras escuelas participen en una comparación que estimula la competitividad?”¹⁰⁷. La LOCE en el Estado español también abre las puertas a esta posibilidad.

Solo frente a la Escuela

Con la desregulación, el alumno y su familia ya no tienen ante ellos un sistema de enseñanza uniforme y claramente estructurado. A partir de ese momento, se verán obligados a trazar su vida a través de multitud de instituciones escolares autónomas y heterogéneas, tanto desde el punto de vista de los objetivos como desde sus métodos. El individuo deberá tomar más decisiones personales y éstas tendrán más peso en su *curriculum* escolar. “Nos encontramos frente a evoluciones contradictorias”, explica la ministra federal de Educación y Formación, Elisabeth Gehrler. “La libertad de los individuos de escoger su propia vida se vuelve cada vez mayor, pero los horizontes de vida y de planificación son cada vez más incalculables.”

Al mismo tiempo, los centros escolares abandonan poco a poco su carácter de institución de servicio público, para presentarse ante las familias o el alumnado como proveedores comerciales de enseñanza. En cuanto al alumnado, este pierde su estatus de futuro ciudadano que se encuentra recibiendo enseñanza, para convertirse en un cliente que pide formación. El deslizamiento es perceptible hasta en el empleo de las palabras. Para la OCDE, por

ejemplo, “las escuelas no podrán responder a las nuevas expectativas a menos que se conviertan en instituciones más abiertas al servicio de intereses muy diversos y de una amplia clientela”. El organismo internacional encargado de controlar el buen funcionamiento del capitalismo prosigue: “El discente y las necesidades que puede tener ocupan un lugar central, en otras palabras, la enseñanza y la formación son consideradas ante todo desde el punto de vista de la demanda”¹⁰⁸.

El paso del sistema de las cualificaciones al de las competencias contribuye, del mismo modo, a individualizar la relación respecto a la escuela. En ese sentido también, las normas se atenúan y la elaboración de una trayectoria escolar coherente dependerá en muchos casos del azar. Ya no existen varias vías bien trazadas entre las que se debe escoger (si se puede escoger realmente), sino una selva caótica y deslumbradora donde la mayoría avanzará a ciegas.

Ese es el objetivo: poner a los jóvenes en una situación en la que la competencia y la obsesión por la adecuación al empleo cumplen totalmente su papel de motor del cambio mientras se les propone una gran variedad de *curricula*, esperando así encontrar entre la multitud de trabajadores formados de maneras diferentes, aquél o aquélla que corresponda mejor al empleo ofrecido.

Solo frente a la escuela, y una vez convertido en trabajador, el joven estará de nuevo solo frente a su patrón. Pues como explica Elisabeth Dugué, con el uso de las competencias, nuevas formas de gestión del personal se ponen en marcha. “En el modelo ideal ofrecido por los consultores de recursos humanos, las negociaciones entre trabajadores y empresarios dependen del libre mercado, puesto que se ven liberados de las exigencias que implican las titulaciones. Se presenta la competencia como un bien privado que debe intercambiarse en un mercado activo y bien informado. Competencias más mercado es igual a libertad. En la práctica, se

constata el abandono de los trámites de planificación. Los modos de negociar, paritarios y nacionales, en los que se basaba la cualificación, pierden importancia”¹⁰⁹.

Los nuevos dogmas, las competencias, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, todo ello “exige del individuo una mayor responsabilidad a la hora de escoger su formación”, dice el ministro alemán Rütgers. “Mientras que en otros tiempos el profesor era el centro, ahora el centro es el discente”¹¹⁰. No hay que dejarse engañar por las palabras ¿El alumno es el centro? Sí, pero está solo. Es el cliente-rey de un supermercado educativo en el que se encuentran codo con codo los mejores y los peores “productos escolares”. Rütgers dice “responsabilización”, pero hay que leer “pérdida de derechos”, “ausencia de garantías”, “individualización” e “injusticia”. Porque todos no son iguales frente a la elección, frente a las orientaciones, frente a los programas informáticos y frente al sector multimedia, frente a la institución escolar y sus meandros. La desregulación es el crecimiento de la desigualdad, y la desigualdad escolar reproduce, amplifica, la desigualdad social.

Tarjeta de competencias

Una de las formas más acabadas y al mismo tiempo plenamente simbólicas de esta individualización de la enseñanza, es la *personal skill's-card*, “la tarjeta personal de competencias”. ¿De qué se trata? La idea fue lanzada por la Comisión Europea en su Libro Blanco sobre la educación y la formación: “Un documento como este debe permitir a cada individuo que sus conocimientos y saber hacer sean reconocidos a medida que los va adquiriendo. Se trata de comprender, gracias a estudios y proyectos piloto, cuáles son los elementos pertinentes y reflexionar sobre las modalidades de utilización de este tipo de tarjeta para los individuos”¹¹¹. Eso era

en 1995. Tres años más tarde, en un discurso dedicado a este proyecto, la señora Cresson ya puede precisar más: “El individuo debe poder validar sus competencias fundamentales, técnicas o profesionales [...]. Cada uno debería poder disponer, si así lo desea, de una tarjeta personal de competencias en las que se inscribirían los conocimientos validados de esta manera. Querría insistir en el hecho de que esto puede concernir a la vez a un cierto número de saberes fundamentales cuya división en niveles es fácil (las lenguas, las matemáticas, elementos de gestión, de informática, de derecho, de economía, etc.), pero también saberes técnicos (contabilidad, técnicas financieras, técnicas de exportación, etc.), del mismo modo que saberes profesionales más transversales (el sentido de la organización, ciertas capacidades de decisión, etc.)¹¹². La Comisión ha impulsado, en el marco del programa Leonardo da Vinci un cierto número de proyectos piloto con estos objetivos.”

Este sistema de acreditación estaría informatizado. En nuestra cartera, al lado de la tarjeta del banco, la tarjeta de crédito, el carnet de identidad electrónico y la tarjeta del seguro, también tendríamos una tarjeta magnética o tarjeta chip que archivaría en su memoria el conjunto de capacidades, de los saberes y de las competencias que pudiéramos acreditar. Los proveedores de tele-enseñanza por Internet podrían poner al día nuestra tarjeta de competencias a distancia, a través de nuestro ordenador personal. A la inversa, el patrón podría utilizar esta misma tarjeta para determinar, a distancia, si una persona candidata a un puesto de trabajo corresponde en realidad a lo que busca.

Esa es, por otra parte, la primera función de la *skill's card*. El paso de saberes precisos y de cualificaciones reglamentadas a un sistema de competencias ágiles y muy variadas hace que las titulaciones clásicas se vuelvan caducas. Pero los patronos siguen

necesitando un sistema de certificación fiable para poder proceder a una primera selección a la hora de la contratación. La tarjeta de competencias es la respuesta a esta demanda. La señora Cresson, después de haber precisado cuidadosamente que “está claro que no rechaza la vía de las titulaciones”, las cuales “siguen siendo evidentemente necesarias”, considera, sin embargo, que estas ya no bastan. Desde ahora propone “adoptar una actitud que valore las cualificaciones, sean cuales sean las modalidades de adquisición de las mismas. Una actitud más abierta y más ágil es necesaria, una actitud que favorezca la formación a lo largo de toda la vida y la adquisición continua de competencias. Y esta actitud debe basarse en el reconocimiento de las competencias parciales, a partir de un sistema de acreditación fiable”¹¹³.

La Comisión Europea desea también que este nuevo sistema de acreditación permita “que sean reconocidos sobre una base más amplia los saberes técnicos adquiridos en la empresa”¹¹⁴. En este sentido, la tarjeta de competencias abre sin decirlo una de las puertas de la privatización de la enseñanza.

Para defender este proyecto ante la opinión pública, la señora Cresson se complace subrayando que este sistema permitiría introducir “más autonomía individual” a la hora de elegir la formación. E incluso afirma que “volverá a dar gusto por la formación a aquellas personas que no quieren o no pueden encuadrarse en un sistema clásico de enseñanza”¹¹⁵. La Mesa Redonda de los Industriales, que es por supuesto favorable a este proyecto, elogia en él los mismos méritos: “Los estudiantes podrán definir sus propios objetivos educativos y dirigirlos a su ritmo personal”.

Esos cantos de sirena suponen una libertad bastante perniciosa. Los estudiantes serían sobre todo “libres” para buscar individualmente la forma de adaptarse lo mejor posible a las expectativas de los empresarios. Y no tendrán más remedio que hacerlo, puesto

que se sentirán empujados por la rivalidad para encontrar un empleo, agudizada precisamente por esta individualización de la instrucción. A fin de cuentas, lo que habrán hecho es escapar a las imposiciones del sistema educativo tradicional para encontrarse encerrados en una vía única y estrecha: la de la competitividad a cualquier precio. Así, la “tarjeta de competencias” se plantea como uno de los métodos modernos para restringir la educación del pueblo a lo estrictamente necesario para la economía capitalista.

Notas

77. *Le Monde*, 25 de junio de 1997.
78. ERT. *Les marchés du travail en Europe. Les perspectives de création d'emplois dans la deuxième moitié des années 90*. Bruselas, 1993.
79. OCDE. *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
80. *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation*, op. cit.
81. *Principles and Issues in Education*. Sitio en internet del ministerio británico de la Educación, 1997.
82. *L'Ecole dans l'Europe de Maastricht*. Actas de la 3ª jornada de estudio de la Aped. Bruselas, 1997.
83. J. Rüttgers. *Deutschland muß im Wettbewerb der Köpfe aufschließen*. Comunicado de BMBF Bonn, 17 de septiembre de 1996.
84. *Hochschulen sollen modernisiert und reformiert werden. Bulmahn: Chance des Generationenwechsels muß genutzt werden*. Bonn, 9 de marzo de 1999.
85. *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994)*, op. cit.
86. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, op. cit.
87. *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994)*, op. cit.
88. *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation*, op. cit.
89. *La Libre Belgique*, 15 de abril de 1997.
90. *Courrier International*, n°427, 7-13 de enero de 1999.
91. *Enseignement, évaluation, salaire au mérite. Schwytz: un cas exemplaire*. SSP section Vaud-Etat. Octubre, 1993.
92. *Quarante propositions pour l'enseignement obligatoire*, op. cit.
93. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, op. cit.
94. *Schaumann, Bildung und Qualifikation sind Schlüssel für Wettbewerbsfähigkeit*. BMBF, Berlín/Bonn, 8 de abril de 1997.
95. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, op. cit.
96. ERT. *Les marchés du travail en Europe. Les perspectives de création d'emplois dans la deuxième moitié des années 90*. Bruselas, 1993.
97. *White Paper on growth, competitiveness, and employment-The challenges and ways forward into the 21st century*. Comisión Europea, Bruselas, 5 de diciembre de 1993.
98. Idem.

99. *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, op. cit.*
100. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, op. cit.*
101. OIT. *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99*. Dossier de prensa, 1998.
102. Idem.
103. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, op. cit.*
104. David Blunkett. *Excellence in school*. Londres, julio, 1997.
105. Idem.
106. *Le Monde*, 1 de abril de 1999.
107. Discurso de Roman Herzog en el Berliner Bildungsforum, *op. cit.*
108. OCDE. *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
109. E. Dugué. *Métier, qualification, compétences: définitions et enjeux, op. cit.*
110. J. Rüttgers. *Lebenslanges Lernen-so wichtig wie das tägliche Brot*. Comunicado BMBF, 9 de julio de 1997.
111. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, op. cit.*
112. *Comment valider les compétences dans une société de la connaissance?* Intervención de Madame Edith Cresson en la conferencia de Marsella, 2 de febrero de 1998.
113. *Comment valider les compétences dans une société de la connaissance?* Intervención de Madame Edith Cresson en la conferencia de Marsella, 2 de febrero de 1998.
114. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, op. cit.*
115. Edith Cresson. Intervención en la Conferencia de lanzamiento del programa europeo Leonardo da Vinci sobre la formación profesional. Tours, 3 de marzo de 1995, SPE-ECH/95/21 (Rapid).

EDUCATION BUSINESS

Enseñanza superior: el asalto a la torre de marfil

El ejemplo más claro de este proceso de racionalización-desregulación es el de la enseñanza superior. En toda Europa se observa una tendencia a reagrupar los centros de enseñanza superior de tamaño pequeño (universitarios o no) en un marco regional, alrededor de algunas materias punta, de algunos campos de investigación específicos, en función del contexto económico y regional. Estos nuevos “polos” de enseñanza superior están llamados a establecer relaciones estrechas con los medios industriales y las empresas privadas o —si queda alguna— públicas. También deben contribuir a la formación continua de la mano de obra más altamente cualificada.

Para cumplir esos objetivos, se les pide a los centros de enseñanza superior que recurran a fuentes de financiación “alternativas”, independientes del presupuesto del Estado. En el ámbito europeo, algunas universidades ingresan así recursos complementarios que suponen más de una cuarta parte de su presupuesto anual: subvenciones, contratos de investigación, de servicio o de control y mecenazgos por parte de las empresas, los poderes públicos o la Comisión Europea.

La otra fuente de financiación es aquella que ahora se denomina con el término de “clientela”, es decir, los estudiantes. En la “neolengua” institucional a eso se le llama “responsabilizar” y “situar al alumno en el centro”. Así, para la OCDE, “las modali-

dades de financiación de la enseñanza terciaria deberían inspirarse más claramente en una concepción que sitúe al individuo en el centro de un proceso de aprendizaje que se desarrolla durante toda la vida, y en el que la financiación pasa —y es parcialmente asegurada— por el estudiante [...] bien por medio de gastos de escolarización o de subsistencia, o incluso de impuestos retenidos en los ingresos de los titulados”¹¹⁶.

En instancias como la OCDE se cita habitualmente a Australia y su *Higher Education Scheme* (HECS) como ejemplo: cada estudiante paga directamente la cuarta parte de sus estudios para la obtención de la primera titulación de la enseñanza superior. En 1995, el HECS les supuso a las autoridades más de 250 millones de dólares australianos, es decir, un 15% del coste global de toda la enseñanza superior¹¹⁷. En Nueva Zelanda, un sistema de préstamos que se pueden devolver en plazos mensuales, a partir del momento en que los ingresos de la persona que ha obtenido la titulación sobrepasan un mínimo marcado por la ley, ha permitido cubrir en 1995 el 80% de los gastos globales de la enseñanza superior. Gran Bretaña cobra, desde 1998, unos derechos de matrícula de aproximadamente 15.000 euros. Allí también el sistema de becas ha sido sustituido por un sistema de préstamos¹¹⁸.

Hay que decir que todos los países europeos han reducido visiblemente su gasto público por estudiante en la enseñanza superior a lo largo de los últimos años. En el Reino Unido, por ejemplo, desde 1989, se ha venido asistiendo a una reducción de más del 30% del gasto.

El fortalecimiento de la lucha competitiva entre centros escolares se realiza igualmente por medio de la subsidiación de las universidades y el pago del profesorado “por méritos”. En Alemania, la ley marco sobre la organización de las universidades ha sido revisada en 1999. Desde ese momento, los créditos de las univer-

sidades, tanto para la investigación como para la enseñanza, se conceden según los resultados obtenidos y no sobre la base del número de estudiantes¹¹⁹. Como contrapartida, las universidades pueden escoger un 20% de sus estudiantes por medio de tests o de entrevistas.

En el nuevo modelo de enseñanza superior propuesto en Francia por el Informe Attali, “cada departamento universitario, cada escuela, cada centro de enseñanza superior deberá ser evaluado cada cierto tiempo y recibir medios según sus méritos y resultados”¹²⁰. Attali defiende igualmente un “contrato pedagógico”, establecido entre el profesor y la universidad. “Su realización determinará la concesión de determinadas primas. Las observaciones escritas formuladas por el alumnado sobre las enseñanzas que está recibiendo constituirán un elemento de la evaluación.” En el caso español, la LOU (Ley Orgánica de Universidades) también pretende llevar el modelo de empresa a la Universidad, orientando el gasto del dinero público hacia las carreras “rentables” para las empresas y favoreciendo la creación de instituciones privadas de formación.

La cada vez mayor autonomía respecto al Estado está acompañada, paradójicamente, por una mayor búsqueda de cohesión a escala europea. Varias iniciativas en ese sentido habían sido ya emprendidas por la Comisión Europea, en nombre de la movilidad de los estudiantes. En el 800 aniversario de la Universidad de la Sorbona, el 25 de mayo de 1998, por iniciativa del ministro francés de la Educación nacional, Claude Allègre, un grupo de cuatro países lanzó una declaración conjunta sobre “la armonización de la arquitectura del sistema europeo de enseñanza superior”. Una nueva etapa fue superada en Bolonia, cuando los ministros de la Educación de 29 Estados europeos, entre los cuales estaban los Estados miembros de la Unión Europea y del

Espacio Económico Europeo, Suiza, los países Bálticos, Bulgaria, la República Checa, Eslovaquia, Hungría, Rumania y Malta, firmaron una “Declaración conjunta sobre el Espacio europeo de enseñanza superior”.

Hacia la privatización

La Declaración de la Sorbona y la Declaración de Bolonia pretenden “permitir a las universidades hacer frente a los cambios operados en el paisaje social, económico y educativo europeo”¹²¹. ¿Qué quiere decir esto? ¿Cuáles son los factores que sirven de base a esta voluntad de armonizar la enseñanza superior europea?

Por una parte, la apertura a la competencia implica que el consumidor (el alumnado) tenga realmente la posibilidad de escoger su universidad. Que pueda, por ejemplo, cambiar de centro a lo largo de sus estudios. Sin embargo, los títulos expedidos actualmente por las universidades europeas son todavía demasiado diferentes y corresponden a duraciones muy variadas del tiempo de estudios. Una armonización se impone por lo tanto para quienes quieren romper los “monopolios” nacionales.

Por otra parte, al buscar la categoría de mano de obra mejor cualificada, los patronos quieren beneficiarse de un campo de selección lo más amplio posible: esto incrementa la presión sobre los salarios y aumenta la posibilidad de elección. De nuevo, la apertura de fronteras no basta, se necesita una uniformización europea de las titulaciones. Por fin, y sobre todo, se presenta el proceso de armonización de las universidades europeas como un método para “defender las posiciones de las universidades europeas en el mercado mundial”. Como señaló Chantal Kaufmann durante el coloquio *La universidad en la tormenta*, celebrado en Bruselas en febrero de 2000, “la profundización de la cooperación

europea en el ámbito de la educación y de la formación constituye para algunos el mejor método para mejorar la competitividad de la enseñanza superior europea respecto al mercado educativo de los Estados Unidos y de Asia”.

Por más que la Declaración de la Sorbona afirme querer construir una Europa “que no sea sólo la del euro, los bancos y la economía sino también la del saber”¹²², en realidad todo lleva a temer que estamos asistiendo más exactamente a la inclusión del saber en la esfera del euro, de los bancos y de la economía. En el informe francés *Por un modelo europeo de enseñanza superior*, Jacques Attali consigue la proeza de decirnos en una sola frase que para resistir frente al mercado hay que reforzar la competencia: “Si queremos evitar que el mercado moldee la naturaleza de la educación europea y que le imponga progresivamente una armonización de los *curricula* y del tipo de organización de las universidades, deberá surgir una política europea de la enseñanza superior que preserve la especificidad de las tradiciones universitarias del continente, que promueva al mismo tiempo la innovación, la movilidad y la competencia”¹²³.

Bajo la presión de las fuerzas combinadas del mercado, de los consejos de instancias supranacionales y de políticas desreguladoras de los gobiernos nacionales, so pretexto de “excelencia en la gestión”, las universidades se transforman poco a poco en vulgares empresas con fines comerciales. Su actividad se centra en la búsqueda de “clientes” y de fuentes de financiación capaces de sostener su potencial de desarrollo. A partir de ahora, explica Graham Hills en *The university of the future*, “las universidades deben dedicarse de forma prioritaria a determinar su nicho en el mercado”¹²⁴. Tanto en las asignaturas enseñadas como en la investigación básica, se descuidan o se abandonan los ámbitos que no conducen rápidamente hacia aplicaciones rentables. Los cos-

méticos de lujo dan más beneficios que la lucha contra el SIDA en África. La puesta a punto de energías renovables no tendrá mucha importancia frente a la exploración de los últimos yacimientos petrolíferos aún sin explotar.

En esta guerra entre competidores —que se intuye como la clave competitiva fundamental de las próximas décadas—, las desigualdades no pueden sino aumentar. El proceso de jerarquización se ha acelerado ya en la enseñanza superior. Por una parte, las universidades de alto nivel, en general privadas, que imparten una enseñanza de calidad superior y seleccionan a sus estudiantes mediante derechos de matrícula elevados y exámenes de ingreso. Esos centros multiplicarán y multiplican ya los acuerdos de franquicia o los hermanamientos que permiten a universidades europeas o asiáticas expedir títulos certificados por prestigiosos institutos americanos. En la parte más baja de la escala subsistirán centros, a menudo públicos, muy abiertos, mal financiados y considerados de calidad media o mediocre.

La internacionalización de la enseñanza superior y su apertura a la competencia en un contexto de deficiencia estructural conducen así directamente hacia la privatización. ¿Privatización total? No. Los mercados sólo se interesan por aquello que es potencialmente rentable: la enseñanza de las elites que disponen de medios para pagar o que pueden anticipar ingresos suficientes; los conocimientos y las competencias que representan una apuesta económica suficiente para justificar la aportación de importantes capitales privados. De esta manera se ve cómo se desarrolla lo que algunos anglosajones llaman el “capitalismo académico”: universidades cuyo personal sigue siendo retribuido en una gran parte por el Estado, pero cada vez más comprometidas en una competencia de tipo comercial, en busca de fuentes de financiación complementarias¹²⁵.

Entre los factores que favorecen esta evolución hacia la competencia hay que señalar, una vez más, la demanda de flexibilidad profesional y el aprendizaje “a lo largo de toda la vida”. Para los medios económicos, el ritmo y la constancia del cambio exigen por parte de las y los trabajadores “reciclaje permanente y formación continua, aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, actualización de las competencias y mantenimiento del nivel de las cualificaciones profesionales”¹²⁶. Esta presión constante sobre las trabajadoras y los trabajadores alimenta una demanda creciente hacia el mercado de la enseñanza superior, que a su vez estimula que las universidades tradicionales y los nuevos “proveedores de educación”, con claras intenciones comerciales, compitan entre sí.

Durante la conferencia internacional organizada por la UNESCO en Palermo, en septiembre de 1997, en el marco de la preparación de la Conferencia mundial sobre enseñanza superior (París, octubre de 1998), Malcomm Webb, director general de recursos humanos de Petrofina, se expresaba ya en estos términos: “En el mundo de hoy, el aprendizaje a lo largo de toda la vida no es una opción, es una necesidad. Para las universidades, esta es la ocasión de desempeñar un papel aún más importante en la cadena educativa, reforzando su presencia en el ámbito de la educación permanente y continua de los adultos”. “Por desgracia”, prosigue el representante de Petrofina, “a veces se tiene la impresión de que algunas universidades europeas no consideran la educación de adultos y la formación permanente como un mercado con enormes perspectivas, en el que tienen que participar. [...] Si las universidades europeas no aprovechan esta oportunidad que se les ofrece, otros lo harán en su lugar. Lo cual sería lamentable, en primer lugar porque el mercado es vasto y comprende un enorme potencial de trabajo intelectual y financieramente valorizante y, además, porque teniendo en cuenta la importancia cada vez

mayor de este mercado, podría acabar exacerbando las presiones competitivas sobre las universidades”. Jugar el juego de la competencia o desaparecer: esa parece ser la única posibilidad de elección que ofrece la economía globalizada a la enseñanza superior.

Internet: el adelgazamiento “on line” de la Escuela

Uno de los más potentes catalizadores de la transformación de la enseñanza en un gran mercado mundial es sin duda alguna el desarrollo de las tecnologías de comunicación a distancia y en particular el auge de Internet. Al constatar que cada vez se ven más estrechamente amenazadas por la competencia de ofertas de enseñanza a distancia que proceden de recién llegados al mercado, las universidades tradicionales deciden, unas tras otras, hacerlo también.

En los Estados Unidos, es la Western Governor’s University, una iniciativa de grandes grupos financieros privados, quien ha empezado este movimiento mediante una colaboración con IBM y Microsoft. Rápidamente, los centros más “institucionales” han hecho lo mismo: de esa manera, tres grandes universidades americanas y una universidad inglesa (Columbia, Stanford, Chicago y la London Schools of Economics) han firmado un acuerdo con una compañía especializada en la difusión pedagógica vía Internet para impartir formaciones a distancia en el ámbito de los negocios y las finanzas. Por el momento, este tipo de enseñanza no ha sido refrendado con titulaciones, pero nadie oculta que “ la idea existe”. Entre los operadores privados, citemos también a la Concord University School of Law, que ofrece únicamente enseñanza a través de Internet y que está dirigida por Kaplan Educational Centers, una firma especializada desde hace tiempo en la ayuda a la preparación de exámenes, propiedad a su vez de la Washington Post Company.

Según un estudio realizado por la International Data Corporation, el número de estudiantes universitarios americanos que participan en cursos *on line* debería triplicarse entre 2000 y 2002 para alcanzar 2,2 millones, es decir, un 15% del alumnado de la enseñanza superior USA. Ese mismo estudio preveía que el 85% de los institutos ofrecería formación de pago a través de Internet¹²⁷.

Podríamos alegrarnos de ver así cómo los tesoros de la ciencia y de la cultura se vuelven accesibles para la inmensa mayoría. Pero eso sería olvidar que estos saberes no serán (de forma duradera) gratuitos y que el acceso a ellos se verá reservado por lo tanto para quien pueda pagárselo. Sería olvidar, sobre todo, que en esto, como en toda globalización mercantil, una lucha a muerte permitirá la supervivencia de algunos solamente. Lo que nos espera al final del camino es la estandarización comercial, y por lo tanto el empobrecimiento del saber. Como explica David Noble, uno de los más célebres críticos de la “internetización” de la enseñanza académica: “En cuanto el profesorado haya transformado sus clases en clases programadas, sus servicios ya no serán necesarios. En la actualidad muchos profesores y profesoras están encantados porque su producción intelectual va a ser difundida *on line* entre millones de personas. Es posible, pero eso se hará sin contar con ellos. La nueva tecnología de la educación, como ocurrió con la automatización de otras industrias, expoliará al profesorado de su saber y de sus competencias, del control de sus procesos de trabajo, del producto de su trabajo y en definitiva, de su razón de ser”¹²⁸. Entendámonos: no se trata aquí de defender a un gremio. Menos aún de oponerse a la difusión y a compartir saberes. Pero es importante comprender que en el contexto actual, que está sumiendo a la universidad en una verdadera guerra competitiva, la puesta en red de los saberes será en primer lugar un método

para reducir los costes y para conquistar mercados. Es la aplicación al mundo académico de la ley de bronce de la competitividad capitalista: producir con menos personal y producir sólo lo que puede venderse. Por la fuerza del mercado, una tecnología potencialmente emancipadora se ve conducida a engendrar lo contrario: un empobrecimiento intelectual y cultural dramático.

Precisemos que el escepticismo no salvará a nadie. Son muchos entre el profesorado quienes no creen en la generalización de la enseñanza a distancia a través de Internet. Porque, dicen, eso no funciona: lo que hacen no puede ser automatizado. Puede que tengan razón en ese punto. Pero se hará de todas maneras, sean cuales sean las consecuencias para la calidad de la enseñanza. Porque según explica David Noble, “la clave no es la educación; la clave es el dinero”¹²⁹. Esto es tan cierto que la firma Merrill Lynch ha dedicado un estudio de más de 300 páginas a las perspectivas del mercado de la enseñanza *on line*. En él se constata que este sector representaba en 2000 un mercado de 9.400 millones de dólares y debería alcanzar 54.000 millones en 2002¹³⁰.

Estamos asistiendo ya a al nacimiento de una verdadera industria de la enseñanza por Internet. El fabricante de microprocesadores Intel y cofundador de Microsoft, Paul Allen, ha creado la sociedad Click2Learn, especializada en la concepción de clases “en línea”, que ofrece sus servicios a las empresas y al mundo académico. Por su parte, la Universidad de Nueva York ha fundado su propia sociedad de creación de cursos por Internet, NYUonline Inc. Volvemos a encontrar a Paul Allen dirigiendo Apex Online Learning Inc., una sociedad especializada en versiones informáticas de cursos, que permiten a estudiantes la obtención de créditos de enseñanza destinados a la secundaria obligatoria. Las “clases virtuales” de Apex tienen hasta 25 estudiantes y un profesor “en línea” que se comunica con ellos por *e-mail* o por

teléfono. Una de las más importantes sociedades americanas de enseñanza “en línea” es Knowledge Universe, un conglomerado privado dirigido por Michael R. Milken, un veterano de los “bonos basura”.

No deberíamos pensar, sin embargo, que este desarrollo afecta solamente a la enseñanza superior. Tanto Knowledge Universe como Paul Allen han comprado acciones de la sociedad Nobel Learning Communities, que posee 139 escuelas privadas *for-profit* [N. de la T.: con ánimo de lucro]: escuelas infantiles, primarias y secundarias, así como centros de educación especial para alumnado con alguna discapacidad. Las sociedades de enseñanza privada por Internet encuentran en las escuelas de la red Nobel un terreno de experimentación para la extensión de sus actividades en el ámbito de la enseñanza básica. Nobel Learning Communities se está fijando como objetivo la firma de contratos para la creación de *Charter Schools* (escuelas privadas con contrato con el Estado) ligadas a grandes empresas. Estas quieren ofrecer así a los hijos e hijas de su personal una enseñanza privada de alto nivel, con el fin de contratar mano de obra altamente cualificada en regiones desfavorecidas conocidas por la baja calidad de sus escuelas públicas. Nobel facilitó ya una escuela de ese tipo a la sociedad Ryder System Inc. para su sede en Miami. Unas 50 empresas de Florida iban a seguir el ejemplo de Ryder a lo largo de 2001¹³¹.

Otro mercado importante para la enseñanza a distancia por Internet: el de las tutorías y ayudas a la preparación de exámenes. La página ExamWeb propone, por ejemplo, una preparación para el examen básico SAT (*Scholastic Aptitude Test*) al precio de 345 dólares, o al otro extremo de la escolaridad, una preparación del California Bar (examen para el acceso a la abogacía en California) por la módica suma de 1.694 dólares.

Estas diversas formas de enseñanza en línea han permitido en Estados Unidos, por otra parte, un aumento espectacular del número de niños y niñas que realizan sus estudios (primarios o secundarios) en casa: el *home schooling*. En otros tiempos reservado a los niños de las zonas rurales aisladas o a las familias burguesas que podían pagarles preceptores a sus retoños, el *home schooling* ha conocido un desarrollo fenomenal, pasando de 500.000 a 1,7 millones de alumnos y alumnas en diez años. Las familias que ven con angustia el declive y el aumento de la violencia en las escuelas públicas americanas, esperan encontrar en la enseñanza (o en la ayuda a la enseñanza) a distancia por Internet, una solución de recambio de buena calidad y no muy costosa. Estas instituciones se comunican con las familias a través de la red, les informan de los progresos alcanzados por el alumno y proponen a veces actividades paraescolares. Todo ello de pago, evidentemente. Pero el montante de los gastos varía considerablemente en función del número de horas de ayuda individualizada y en proporción inversa al volumen de mensajes publicitarios que acompañan a las clases...

En estas condiciones se puede comprender por qué John T. Chambers, el jefe de la sociedad de material informático Cisco Systems Inc., exclamó un día, lleno de entusiasmo: “La utilización más importante de Internet en el futuro será la enseñanza. La enseñanza por Internet será tan importante que va a hacer que el *e-mail* parezca un error de redondeo”¹³². En su informe de 1998 sobre los sistemas educativos, la OCDE predijo por su parte que “el desarrollo de fuentes de información y de conocimientos diferentes va a suponer la rápida decadencia del monopolio de los centros educativos en el ámbito de la información y del saber [...] la individualización más acentuada de los métodos de aprendizaje —que son flexibles e inducidos por la demanda— [...] anuncia

la decadencia consecuente del papel del profesorado, de lo cual es testigo el desarrollo de nuevas fuentes de aprendizaje, sobre todo por medio de las TIC¹³³. Pero, como escribía muy lúcidamente la revista *Forbes* en agosto de 2000, “al fin y al cabo son los pobres los que están enganchados a su ordenador y los ricos los que aún podrán pagarse profesores”¹³⁴.

El negocio de la educación

Tras los pasos de la enseñanza a través de Internet, está surgiendo un verdadero mercado mundial de la educación. “Se suele admitir”, dice la OCDE, “que el aprendizaje se desarrolla en múltiples contextos, formales e informales”. Las escuelas, dice también esta internacional del gran capital, deben convertirse en “instituciones más abiertas al servicio de intereses muy diversos y de una amplia clientela”¹³⁵. Pero esta desregulación cada vez mayor de la enseñanza pública, así como su defianciación estructural, abren la puerta a lo que la Comisión Europea llama ya “proveedores de educación más innovadores”.

Para la consultora americana Eduventures, los años 90 “quedarán en la memoria por haber permitido que la enseñanza de mercado (*for-profit education*) llegase a madurar. Los fundamentos de la vibrante industria educativa del siglo XXI —iniciativas empresariales, innovaciones tecnológicas y oportunidades de mercado— han empezado a fusionarse para alcanzar su masa crítica”¹³⁶. Los analistas de Meryll Lynch estiman que el sector escolar presenta hoy características similares a las del sector sanitario en los años 70: un mercado gigantesco y muy fragmentado, una productividad baja, un nivel de tecnología bajo que no pide más que aumentar, un déficit de dirección profesional y una tasa de capitalización ínfima (15.000 millones de dólares en los EE.UU, para un mercado

de capitales de más de 16 billones). Todo esto lleva a la sociedad de valores a sacar la conclusión de que la situación está madura para una gran privatización mercantil. Merrill Lynch cita, además, entre los factores que estimulan el crecimiento de este mercado, “la insatisfacción de los padres respecto a la enseñanza pública”. En este sentido, quienes tienen los medios financieros para huir de las depauperadas escuelas estatales constituyen una formidable reserva de clientes para esta *Education Business* en pleno crecimiento. En los Estados Unidos, un informe del National Center for Education Statistics ha mostrado que en 1993, un 72% de las familias cuyos ingresos superaban los 50.000 dólares enviaba a sus hijos e hijas a escuelas privadas o cambiaba de domicilio para que pudieran asistir a la Escuela pública de su elección¹³⁷.

Parece muy difícil disponer de estimaciones globales a escala mundial, pero se sabe que sólo en Estados Unidos, el mercado de esta industria educativa nueva se elevaba en 1998 a 82.000 millones de dólares: 24.000 millones de productos, 30.000 millones de servicios y 28.000 de ingresos de escuelas de todo tipo¹³⁸. Un país como Australia gana 1.300 millones de euros gracias a la exportación de sus cursos de formación. Lo cual suscitó por otra parte la envidia del ex ministro francés Claude Allègre, quien instó a sus compatriotas a conquistar a su vez ese “gran mercado del siglo XXI”. ¿Conquistar? Francia ocupa ya actualmente el segundo lugar en el mercado educativo mundial, sobre todo gracias a su posición de monopolio en el mundo francófono.

En el Reino Unido, la sociedad de inversiones Capital Strategies ha lanzado el índice bursátil *UK Education and training index*, cuyas excelencias no paran de elogiar: una inversión de 1.000 libras en el momento del lanzamiento de este índice habría valido 3.405 en julio de 2000. Un incremento del 240%. Incluso el muy agresivo índice británico FTSE, que reúne a las pequeñas

empresas con mejores resultados de la Bolsa de Londres, no había subido más que un 65% en este periodo¹³⁹. Entre los factores explicativos de este notable incremento, Capital Strategies cita las inversiones públicas en ordenadores y centros de formación de Nuevas Tecnologías, los cada vez más numerosos mecenazgos entre las universidades y la industria y la subcontratación cada vez más importante de servicios educativos. Sólo el mercado de la subcontratación “pesaría” unos cinco mil millones de libras.

Seguimos en Inglaterra, donde el gobierno laborista de Tony Blair se ha hecho especialista en la privatización de escuelas públicas. Todo centro público que tarde en alcanzar los *standards* fijados por el gobierno es pura y simplemente vendido. Se cambia a todo el profesorado y el centro empieza desde cero con gestión privada. Una nueva etapa fue superada en la primavera de 2000 cuando el consejo escolar de Waltham Forest decidió ceder el conjunto de sus 91 escuelas al grupo privado PPI. Es la primera vez que una operación de ese calibre es el resultado de una decisión deliberada y no de una exigencia impuesta en nombre del “bajo rendimiento” escolar¹⁴⁰.

En el año 2000 se abrió en Gran Bretaña la primera escuela estatal gestionada por una firma privada. El King's College de Guilford, en Surrey, sigue siendo propiedad del Estado, pero ahora está totalmente administrada por la firma 3E's Enterprises. El colegio sólo tiene 400 alumnos, de un total de 900 puestos escolares y sus resultados eran considerados deplorables. El nuevo gestor ha prometido “situar las tecnologías en el centro de su proyecto” de renovación¹⁴¹. Si triunfa, puede esperar el cobro de 260.000 libras suplementarias al cabo de cinco años. Pero M. Goodchild, el jefe de 3E's, no oculta que “el mayor beneficio del posible éxito está en otra parte. El país cuenta con 500 escuelas catalogadas “en situación de fracaso” por la OFSTED [el organismo británico encargado de la evaluación de las escuelas]”¹⁴².

En los Estados Unidos, es la sociedad Edison Schools la que se ha especializado, desde hace muchos años, en la administración privada de escuelas públicas. En algunos municipios, los poderes públicos han delegado totalmente la gestión de sus centros escolares en Edison Schools o en uno de sus competidores. Edison gestiona ya más de 100 centros escolares americanos. A día de hoy, aún es deficitaria, pero espera alcanzar su umbral de rentabilidad cuando llegue a las 130 ó 150 escuelas. Edison Schools no oculta su intención de lanzarse a corto plazo en el mercado europeo.

Sería inútil querer enumerar los cientos de empresas que en el mundo se están lanzando a la conquista de una parte de los 2.000 millones de dólares que la humanidad dedica a la educación de sus hijos e hijas. Unos cuantos ejemplos bastarán. En Francia, el grupo Educinvest (que pertenece a Vivendi, ex Générale des Eaux) gestiona ya 250 escuelas privadas y realiza un volumen de negocio anual de más de 130 millones de euros¹⁴³. El grupo británico Pearson, líder mundial de la edición escolar, anunciaba a principios de 2000 una serie de alianzas, sobre todo con la poderosa America Online (AOL), ahora fusionada con Time Warner, con la intención de desarrollar redes de aprendizaje a distancia. Pearson invierte igualmente en tres sociedades americanas de enseñanza por Internet: Score Learning, Copernicus Education Gateway y Blackboard¹⁴⁴. Citemos también Nord Anglia, primer operador de escuelas británicas que ha entrado en la bolsa de Londres. Volumen de negocios: 48 millones de libras, beneficio, 2,7 millones de libras¹⁴⁵.

Patrocinadores escolares

Una tendencia más engañosa ligada a esta entrada de los intereses de mercado en la enseñanza es el desarrollo impresionante

del “márketing escolar”. Siguiendo la clasificación establecida por uno de los especialistas en la materia, Alex Molnar, del Center for Analysis of Commercialism in Education, de la Universidad de Wisconsin y Milwaukee, distinguiremos (además de la privatización pura y dura de la que ya hemos hablado ampliamente) seis formas de comercialización de la enseñanza.

Primera forma: la “esponsorización” de programas o actividades escolares. Esto va desde la carnicería del pueblo, que participa en la financiación de una fiesta escolar, hasta el patrocinio de grandes eventos por parte de compañías de talla mundial: el trofeo deportivo escolar Reebok o los concursos matemáticos patrocinados por marcas de calculadoras constituyen otros tantos ejemplos bien conocidos. Los Estados Unidos, que siempre le sacan un cuerpo de ventaja al continente europeo cuando se trata de apertura a nuevos mercados, conocen ya los *Coke in education days*. Durante una de estas jornadas, en la Greenbrier High School, en Evans, el joven estudiante Mike Cameron se llevó la desagradable sorpresa de ser expulsado del centro escolar por haberse presentado a una sesión fotográfica vestido con una camiseta de la marca... ¡Pepsi!

Segunda forma: los acuerdos de exclusividad para la provisión de ciertos productos en los centros escolares. También en esto Coca-Cola Company es el campeón en todas las categorías con sus máquinas distribuidoras de bebidas. Pero otros, como Danone y Master Foods (Mars, Twix, etc.), no tienen nada que envidiar al fabricante de bebidas gaseosas.

Tercera forma: los programas de “motivación”; ciertas acciones comerciales cuyo objetivo es fomentar el consumo de una marca con el pretexto de “apoyar” a las escuelas. En algunos países, Coca-Cola (¡otra vez!) ha regalado ordenadores a los centros escolares que consumen buenos hectolitros de sus productos¹⁴⁶. Pizza

Hut ha regalado, en 53.000 escuelas americanas, bonos para comidas gratuitas a chicos y chicas con especiales méritos en el campo de la lectura. Aquí entramos en el ámbito de lo que los anglosajones llaman *cause-related marketing*: se financia una “buena causa” con el fin de mejorar la imagen de marca ante la opinión pública.

Cuarta forma: la apropiación del espacio. Esta forma comprende el alquiler de espacios publicitarios en las paredes (exteriores o interiores) de las escuelas, páginas publicitarias en las revistas del alumnado, o incluso en los libros de texto. La firma americana Cover Concept ofrece de forma gratuita a las escuelas papel plastificado —y lleno de publicidad— para forrar los libros de texto. La práctica más engañosa es la utilización indirecta de los libros de texto con fines de *márketing*. Así, el año pasado, la editorial McGraw-Hill publicaba un manual de matemáticas lleno de preguntas como estas: “La *cookie* más vendida del mundo es la *cookie* de la marca Oreo. El diámetro de una *cookie* Oreo es de 1,75 pulgadas. Expresa el diámetro de la *cookie* Oreo como fracción de dos números enteros.” Otros ejercicios permitían calcular cuánto se ahorra al comprar calzado Nike en vez de otra marca.

Quinta forma, la *esponsorización* del material educativo: Nestlé enseña a nuestros chicos y chicas lo que es un desayuno “sano”. Colgate les educa para que se cepillen bien los dientes. Casio proporciona fichas pedagógicas para la utilización de sus calculadoras. Responsables de las firmas comerciales Allways y Tampax se turnan para iniciar a las preadolescentes en la complejidad de su condición femenina. Varios bancos europeos han inundado al profesorado con documentación sobre los beneficios del euro. Coca-Cola (¡ellos otra vez!) ha realizado un vídeo sobre el “funcionamiento de la empresa moderna”: en él se habla de técnica y de organización del trabajo, pero no vayan a buscar en este vídeo

la mínima reflexión sobre las condiciones de trabajo, el ritmo embrutecedor, los accidentes, las amenazas que suponen los millones de metros cúbicos de latas para el medio ambiente y ni siquiera sobre la obesidad que se apodera de una juventud a la que le gustan demasiado las bebidas carbónicas azucaradas. McDonald's intenta fabricarse una imagen positiva difundiendo un juego sobre los principios de la higiene, realizado con la ayuda de un profesor de medicina veterinaria de la Universidad de Lieja. La nueva moda es la iniciación en "los valores fundamentales" de nuestra sociedad: Meryll Lynch ofrece a los alumnos americanos el "kit del joven empresario" con el fin de enseñarles a crear su propia sociedad. MasterCard propone un paquete didáctico para enseñar a la juventud a gestionar bien su dinero. En Francia, el Banco CIC ha logrado introducir en los institutos el juego-concurso de los "masters de la economía". El juego tiene como objetivo "iniciar a los jóvenes alumnos de los institutos en los secretos de los mercados financieros y de la Bolsa por medio de la creación de una cartera de acciones ficticia, cuya evolución van siguiendo". Al cabo de un cierto tiempo, el club que ha obtenido los mejores resultados gana un viaje a Nueva York¹⁴⁷.

Sexta forma de "comercialización" de la escuela: el marketing electrónico. También en esto los Estados Unidos son los campeones. La cadena de televisión escolar Channel One, por ejemplo, difunde todos los días dos minutos de publicidad en un programa de 12 minutos de información. El 40% de las escuelas secundarias americanas difunden esta publicidad entre su alumnado. ¿El secreto? Channel One ofrece gratis una antena parabólica, vídeo y televisión a las escuelas. Como contrapartida, estas se comprometen por contrato a difundir los programas de Channel One durante el 90% de los días lectivos, entre el 80% del alumnado. Los centros escolares deben garantizar también que su

alumnado constituirá una “audiencia cautiva” (es decir, que se les impedirá hacer ruido durante los anuncios). Hay que decir que el profesorado no tiene ninguna posibilidad de apagar la televisión, bajar el volumen o cambiar de cadena durante los mensajes publicitarios. Los ocho millones de jóvenes que forman una atenta audiencia, bajo la autoridad de sus profesores, representan una bicoca extraordinaria para los anunciantes. Lo cual le permite a Channel One cobrar unas tarifas asombrosas: hasta 195.000 dólares por una difusión única de treinta segundos de publicidad. Una encuesta realizada por la Universidad de Massachusetts ha mostrado que los programas de Channel One se difunden sobre todo entre las comunidades más pobres, en las escuelas que dedican — y que pueden dedicar— menos medios a libros de texto y a material didáctico. Otro estudio, realizado por el profesor Alex Molnar, ha revelado que las horas pasadas por el alumnado delante de los programas de Channel One, bajo la vigilancia de enseñantes pagados por el Estado, suponían una pérdida de 1.800 millones de dólares para los contribuyentes americanos. Cada año ese alumnado americano pasa el equivalente de seis días viendo Channel One¹⁴⁸.

Hoy la forma ascendente del marketing electrónico es evidentemente la que pasa por el formidable vector de Internet. En Toronto, en la Universidad de York, tuvo lugar la huelga más larga de su historia cuando lanzaron el proyecto de ofrecer clases por Internet. Una de las decisiones más controvertidas fue la convocatoria de ofertas con motivo de la inserción de logotipos publicitarios en las páginas de inicio, a cambio de una contribución de 10.000 dólares, destinada al desarrollo de las clases *on line*¹⁴⁹. La sociedad americana Zapme Corporation propone actualmente a los centros escolares la dotación de ordenadores y de conexiones de alta velocidad a Internet. Evidentemente, el portal está plaga-

do de anuncios comerciales. Las escuelas “beneficiarias” se comprometen, además, a colocar a los estudiantes durante un cierto número de horas al día o a la semana delante de esos ordenadores¹⁵⁰.

No se debería creer que esa invasión comercial es propia de una “mentalidad” americana o anglosajona. Michael Barker, adalid americano de la enseñanza de pago por Internet, señala cómo ha cambiado la opinión pública americana entre la introducción de Channel One, hace diez años, y el lanzamiento actual de ZapMe. “En aquella época”, recuerda, “los periódicos estaban llenos de quejas indignadas. Hoy que todos los bares están plagados de logotipos Pizza Hut, que todos los chicos y chicas llevan insignias de marcas en su ropa, unas pequeñas bandas publicitarias en la esquina de un ordenador parecen bastante inofensivas”¹⁵¹. Las mentalidades pueden cambiar rápidamente. Alex Molnar señala que “el *márketing* escolar a la americana está extendiéndose por todo el mundo”¹⁵².

Tan cierto es, que la Comisión Europea se “ha alarmado” por ello. Por lo tanto, ha decidido realizar una encuesta para evaluar el impacto de la publicidad y del *márketing* directo en las escuelas primarias y secundarias, para hacer el inventario y analizar las leyes y las reglas de cada país, así como para “proporcionar las recomendaciones susceptibles de mejorar la situación, si es conveniente” Y ¿a quién le pide la Comisión que le proporcione recomendaciones sobre el *márketing* escolar? ¿A una sociedad de *márketing*! Es la sociedad GMV-Conseil quien se ha encargado de hacer la encuesta, cuyo informe entregó a la Comisión en 1998. Este informe presenta una doble constatación contradictoria: la publicidad está prohibida oficialmente en muchos países europeos —en Alemania, Francia, el Gran Ducado de Luxemburgo, Grecia, Portugal y Bélgica¹⁵³— pero está presente en todos lados.

Esto ya se sabía. Pero lo que es interesante y preocupante en el informe entregado a la Comisión es cuando se llega a las conclusiones y recomendaciones. Según sus autores, existen ciertamente algunos “riesgos” ligados a estas prácticas, sin embargo, consideran que deberían bastar ciertas barreras para paliarlos. Y utilizan el espejismo de las ventajas financieras “para sistemas escolares con escasez crónica de medios”. De la misma manera, GMV-Conseil señala las “ventajas pedagógicas” que aportaría, según ellos, la publicidad “por su apertura al mundo de la empresa, a las realidades de la vida, mientras se va educando al alumnado en cuestiones de consumo y en técnicas publicitarias”.

Como conclusión, quienes aconsejan a la Comisión Europea la invitan a “mantener la presión sobre las empresas para que continúen creando materiales de calidad” y a “intervenir ante las autoridades nacionales con el fin de reactualizar las reglamentaciones de las prácticas comerciales, o incluso a reconocer la legitimidad de ciertas buenas prácticas para mejor denunciar las malas”¹⁵⁴.

Por más que la Comisión Europea se empeñe en tomar la precaución de colocar en el encabezamiento del texto la frase: “Este informe no compromete a la Comisión”, no por eso deja de difundirlo, y a falta de otros documentos, sus tesis hacen las veces de recomendaciones oficiales.

El motor de todo este desarrollo es evidentemente la defianciación de la enseñanza, que hace al profesorado y a las direcciones de los centros cada vez más receptivos frente a la explosión de ofertas comerciales atractivas. A la inversa, la apertura cada vez mayor de las escuelas a las propuestas del márketing alimenta esta oferta. Las niñas y niños en el medio escolar constituyen un público selecto, puesto que son un público cautivo, como lo ha entendido muy bien Channel One. Pero también porque son una clientela inmensamente interesante: por su consumo directo, por

la enorme influencia que ejercen sobre el consumo de las familias y porque una vez fieles a una marca, hay muchas probabilidades de que lo sigan siendo hasta el fin de sus días.

A las órdenes de los “lobbies” internacionales

En la primavera de 2000, unos 800 industriales de la *education-bussines* planetaria se reunieron en Vancouver (Canadá) con motivo del “primer mercado mundial de la enseñanza”, el WEM (*World Education Market*). Además de su aspecto de gran “feria” de la oferta educativa mercantil, el WEM también fue el momento de algunos interesantes discursos y comunicaciones. Se trató sobre todo ampliamente del “magnífico potencial” del mercado de la enseñanza en los llamados países “en vías de desarrollo”. Stephen P. Heyneman, vicepresidente del grupo Frontline, recordó por ejemplo estas cifras: los países en vías de desarrollo representan cuatro quintas partes de la reserva de estudiantes potenciales y el 83% del alumnado de enseñanza primaria y secundaria. Un país como China dedica cada año 993 millones de dólares a la compra de material pedagógico. Los gastos privados en educación suponen el 57% del gasto total en educación en Uganda, el 45% en Chile, el 41% en Corea del Sur y el 37% en Indonesia. En resumidas cuentas, se explicó a los industriales allí presentes, ávidos por encontrar nuevos mercados, que si los habitantes de estos países del Tercer Mundo son bastante poco solventes, también son muy numerosos, y por lo tanto no por ello se trata de una clientela menos interesante. Además, incluso en los países pobres, no todo el mundo es pobre.

Uno de los oradores llegados a Vancouver para abrir el apetito a esos buitres era Harry Anthony Patrinos, responsable en el Banco Mundial de un proyecto de nombre edificante: Edinvest.

Su intervención se encuadraba en el marco de un proyecto del Banco cuya pretensión es dejar que las fuerzas del mercado representen un papel dominante en la enseñanza secundaria y superior de los países en vías de desarrollo.

Las instituciones internacionales muestran un panorama alarmante de la situación de la educación en los llamados países en vías de desarrollo. Según las estimaciones demográficas en vigor, el número de personas entre 6 y 11 años no escolarizadas pasará a ser de 162 millones en el 2015¹⁵⁵. En cuanto al analfabetismo adulto, que afecta ya a más de 900 millones de personas, la mayoría mujeres, apenas hay posibilidades de que se reduzca a corto plazo. Esta situación es inadmisibile para el presidente del Banco Mundial, James D. Wolfensohn, para quien “la educación es la clave principal del desarrollo y de la lucha contra la pobreza”¹⁵⁶. En este punto, Wolfensohn se equivoca. La clave principal del desarrollo y de la lucha contra la pobreza es un comercio más justo, la anulación de la deuda del Tercer Mundo y el fin del dominio de sus economías por parte de los grupos financieros e industriales de los países ricos. Si la enseñanza básica puede jugar un papel en esto, es de forma indirecta: dando a las masas de los países pobres las armas del saber, que podrán alimentar sus luchas.

Pero sigamos al presidente del Banco en su razonamiento. Se podría esperar ingenuamente que, aprovechando su posición, propusiese por ejemplo una anulación parcial o total de la deuda de los países pobres para favorecer la inversión en enseñanza básica. En absoluto. “Se debe”, dice el Banco Mundial, “concentrar la inversión pública donde la rentabilidad sea más fuerte, lo cual, en el sector de la educación, será generalmente en el nivel de la educación básica”¹⁵⁷. Como contrapartida, el Estado debe desinvertir en los otros niveles de la enseñanza, es decir, estimular “un sis-

tema de enseñanza secundaria y terciaria que sea abierto y competitivo”¹⁵⁸. Ese es el objetivo estratégico del Banco: desregular la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, transformarlas en enseñanzas de pago, liberadas de la tutela del Estado. “La agenda de la reforma”, dice un experto del Banco, “está más orientada hacia el mercado que hacia la propiedad pública o la planificación y la regulación estatales”¹⁵⁹.

El Banco Mundial propone conservar la gratuidad únicamente de la enseñanza básica, pero introducir “un pago selectivo de unos derechos de escolaridad en el nivel del segundo ciclo de secundaria” y “derechos de matrícula en todos los centros públicos de enseñanza superior”¹⁶⁰. También aconseja que se promueva recurrir al sector privado, “bien sea para financiar centros privados o para complementar los ingresos de los centros escolares del Estado”¹⁶¹. Respondiendo de antemano a las objeciones, el Banco hace notar que, de todos modos, la implicación del sector privado en la enseñanza ya es muy grande y no hará más que aumentar en años venideros. “La cuestión vital ahora no es saber si agentes no gubernamentales van a desempeñar un papel cada vez mayor en la educación —es evidente—, sino ver cómo esos desarrollos pueden ser integrados en las estrategias globales de las naciones”¹⁶².

A partir de ahora, las acciones del Banco respecto a la enseñanza superior “tenderán a apoyar los esfuerzos de los países para acometer reformas que permitan a este subsector funcionar de la manera más eficaz y con el menor coste posible para el Estado”. El Banco reservará la prioridad de sus ayudas a los países “que estén dispuestos a adoptar, para la enseñanza superior, un marco legislativo y reglamentario que favorezca una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, en la que el sector privado intervenga más”¹⁶³. Traducción: o privatizan ustedes la enseñanza superior o les cortamos el suministro.

Peter Woicke, managing director del Banco Mundial, proclama con orgullo que su institución “se está convirtiendo en consejero de los gobiernos respecto a la manera más adecuada de privatizar sus servicios”¹⁶⁴. Peter Woicke también es vicepresidente de la SFI, la Sociedad de Financiación Internacional, una sucursal del Banco cuya misión es “promover el desarrollo del sector privado en los países en vías de desarrollo”¹⁶⁵. En junio de 1999, la SFI organizó en Washington una conferencia titulada *Oportunidades de inversión en la educación privada en los países en vías de desarrollo*¹⁶⁶. Otras conferencias tuvieron lugar a escala regional (África, Asia...) durante 1999. La SFI también ha creado el servicio Edinvest, “un foro para las personas, las sociedades y las instituciones interesadas en la educación de los países en vías de desarrollo” la cual “proporciona informaciones para hacer posibles las inversiones privadas a gran escala”. Fue el jefe de Edinvest, Harry Patrinos, quien intervino en Vancouver en nombre del Banco Mundial. Edinvest trabaja en colaboración con otro servicio del Banco, el Privatization Link, encargado de proporcionar informaciones sobre las privatizaciones en los países en vías de desarrollo, dirigidas a profesionales de todo el mundo.

Durante la conferencia de Washington, Jack Maas, *lead education specialist* en la SFI, expresaba su admiración por cierta escuela de Gambia que ofrece “una enseñanza de primera calidad” por la suma de 300 dólares al año. “Es verdaderamente una ganga. Nosotros podemos quemar 300 dólares en una noche en un hotel occidental, así que es una verdadera ganga”¹⁶⁹. ¿Es necesario recordar que los ingresos anuales medios de los habitantes de Gambia ascienden a 950 dólares? En la misma conferencia, la SFI presentó como modelo de su “nueva cultura educativa” la empresa india NIIT, especializada en la formación a distancia en informática. Su director, C.N. Madhusdan, elogió, como buen vendedor, las caracte-

terísticas de NIIT: “Nuestra sociedad considera su actividad de formación como una actividad industrial cualquiera. El estudiante es el material bruto y el proceso de formación está bien definido, certificado con la norma ISO 9001. Los instructores son como maquinistas. Al final tenemos el producto acabado, un estudiante certificado... Las aulas se gestionan como los locales de una fábrica, en la que los estudiantes son clientes que alquilan una silla, un poco como una compañía aérea gestiona sus vuelos y asientos. Nuestros instructores son *managers* de producción...”

Los elementos esenciales del modelo de empresa vienen determinados por la pregunta: “¿podemos utilizar la tecnología, la metodología y la planificación didáctica con vistas a reducir el costo global para el estudiante y para nosotros mismos?”¹⁷⁰.

El Banco Mundial no es la única organización supranacional que está trabajando en la promoción de un mercado de la educación. Desde 1994, la enseñanza figuraba en lugar preeminente del Acuerdo general sobre la liberalización del comercio de los servicios (AGCS o GATS en inglés) que iba a dar lugar, un año más tarde, a la Organización Mundial del Comercio (OMC). La enseñanza tenía que figurar, pues, en el orden del día de la Conferencia ministerial de Seattle, a finales de 1999, que como se sabe representó un fracaso. No se debería por ello sacar la conclusión de que la OMC ha abandonado sus objetivos sobre educación: lejos de las cámaras y los focos de Seattle, los debates continuaban dentro de los locales ginebrinos de la Organización.

En 1998, a petición del Consejo para el Comercio de Servicios, el secretariado de la OMC formó un Grupo de trabajo encargado de estudiar las perspectivas de una mayor liberalización de los “servicios de educación”. En su informe, este Grupo insiste sobre “el papel fundamental de la educación en el impulso del crecimiento económico”¹⁷¹. Señala el desarrollo del aprendizaje a dis-

tancia, “un sector muy dinámico, que se beneficia del desarrollo de nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones”. Saluda la multiplicación de los acuerdos de colaboración entre instituciones de enseñanza y empresas, y se alegra de la cada vez mayor desreglamentación del sector educativo europeo, que ha emprendido, dice la OMC, “un movimiento de abandono de la financiación pública en beneficio de una mayor respuesta al mercado, junto con una mayor apertura hacia mecanismos alternativos de financiación”.

El 16 de octubre del mismo año, 350 especialistas americanos del comercio internacional de los servicios, entre los cuales se encontraban 170 hombres de negocios, se reunieron en el Departamento de Comercio, en Washington, para formular las correspondientes recomendaciones a los negociadores americanos en la OMC. Durante la conferencia, un Grupo de trabajo se dedicó especialmente a tratar sobre los servicios de educación y de formación. En sus conclusiones se indica que este sector “necesita el mismo grado de transparencia, de transferenciabilidad y de intercambiabilidad, de reconocimiento mutuo y de libertad, de ausencia de reglamentación, de obstáculos y de barreras que el reclamado por los Estados Unidos para las otras industrias de servicios”¹⁷². Para lograrlo, el Grupo insiste en tres puntos que esperan ver en el centro de las negociaciones en el seno de la OMC. En primer lugar, la libre circulación de la información electrónica y de los medios de comunicación. En efecto, “el aprendizaje a distancia a través de medios electrónicos (televisión, radio, fax, correo electrónico, Internet) es la forma de educación y la reserva de formación que crece más rápidamente en la economía global”. Y continúa reivindicando “el acceso ilimitado de los proveedores a las redes de comunicación nacionales”. En segundo lugar, los negociadores deberían criticar “las barreras y demás restricciones

que limitan o impiden el abastecimiento de servicios de educación y de formación más allá de las fronteras”. Para acabar, en tercer lugar, habría que eliminar “las barreras y demás restricciones que impiden la certificación de competencias, la aceptabilidad y la transferibilidad de los certificados de estudios y de formación, de los títulos, de los créditos, de los certificados, de las unidades capitalizables y demás formas de certificación”. Por lo tanto, hay que romper las titulaciones nacionales y sustituirlas por formas de certificación a la vez más flexibles y que presenten una uniformidad internacional.

Tercer ladrón entre las grandes organizaciones transnacionales: la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que no sólo se preocupa de desarrollar el comercio de la enseñanza, sino que ante todo está preocupada por la adaptación global del sistema educativo a las necesidades de los mercados, por lo tanto de los patronos. La OCDE es una institución bastante aparte en el paisaje de los organismos internacionales. Tiene la particularidad de acumular el estatus de institución pública y de grupo de presión. La treintena de países miembros —con algunas excepciones se trata de los países más ricos del planeta— envían aquí a sus expertos para que estos hagan recomendaciones en materia de política económica, social o educativa. En estrecha relación con los diversos Estados, los círculos financieros dirigentes (Grupo de Bilderberg, Comisión Trilateral, Grupo de Davos...) empiezan escogiendo cuidadosamente expertos fieles al pensamiento dominante, a la desagregación de las estructuras nacionales consideradas como obstáculos al desarrollo del mercado, a la desregulación del trabajo y a la liberalización de los mercados. Se obtienen, pues, muy lógicamente, “recomendaciones” en forma de pensamiento único, que defienden la mundialización financiera, la desregulación y la liberalización. ¿Para qué sirve todo

esto? Nada más sencillo: para decir esencialmente a la opinión pública: nos gustaría llevar a cabo una política respetuosa con las condiciones de trabajo, la preservación de los servicios públicos, los empleos y los salarios. Pero ya ven, los expertos neutros de la OCDE nos aseguran que sería un error. E incluso si decidiéramos no seguir sus recomendaciones, los demás países sí que lo harían y nosotros quedaríamos en mala posición. Vale más que “cerremos el pico” y que sigamos sus consejos.

El colmo de la finura táctica consiste entonces en dar la impresión de querer resistir en un primer momento las exhortaciones de la OCDE para ir aplicándolas más tarde con cuentagotas, camuflando su coherencia, cuando la organización internacional haya dado por su parte otro paso más en su discurso ultraliberal. Y hay que decir que los socialdemócratas que nos gobiernan en algunos lugares se han vuelto especialistas en la materia. Después de haber anunciado que se estaba luchando contra el fin del mundo, reducir el riesgo a una simple catástrofe puede considerarse fácilmente como un progreso.

De esta manera, los informes sobre enseñanza que publica anualmente la OCDE reproducen, a veces de forma literal, las demandas formuladas por los *lobbies* patronales dándoles al mismo tiempo la consideración de estudios que provienen de una institución supranacional supuestamente “neutra”. Estos informes ya han sido ampliamente citados en este libro.

Uno de los temas preferidos de la Organización es la racionalización de los sistemas educativos: gastar menos y gastar mejor. En este marco es donde se puede considerar la posibilidad de una privatización: “Todos los servicios de interés colectivo, en particular la enseñanza, la sanidad, las diversas formas de protección social, así como los transportes y las comunicaciones, entre otros ejemplos, son transferidos a la esfera mercantil del sector privado. Una

vez que están en manos de empresas privadas los sectores en plena expansión de la sanidad, la enseñanza y los seguros, las obligaciones presupuestarias del sector público deberían disminuir, de donde se deduce una reducción de los tipos de interés y en consecuencia, una minoración de las cargas financieras para los inversores privados”¹⁷³.

La OCDE es evidentemente consciente de las resistencias que esta política suscitará con toda seguridad. Para enfrentarse a esta situación, no duda en plantear una estrategia totalmente cínica: “Si se disminuyen los gastos de funcionamiento, hay que tener cuidado para no disminuir la cantidad de servicio, aún a riesgo de que la calidad baje. Se pueden reducir, por ejemplo, los créditos de funcionamiento de las escuelas o universidades. Las familias reaccionarán violentamente si no se matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una reducción gradual de la calidad de la enseñanza, y la escuela puede, de forma progresiva y puntual, obtener una contribución económica por parte de las familias, o suprimir alguna actividad. Esto se hace primero en una escuela, pero no en la de al lado, de manera que se evita el descontento generalizado de la población”¹⁷⁴.

Notas

116. OCDE. 1998, *op. cit.*
117. Chantal Kaufmann. *L'enseignement supérieur en Europe: État des lieux*. Coloquio: «L'Université dans la tourmente». Bruselas, 25 de febrero de 2000.
118. *Ibidem*.
119. Jacques Attali. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. París, 1998.
120. *Ibidem*.
121. Kaufmann, *op. cit.*
122. Kaufmann, *op. cit.*
123. Attali, *op. cit.*
124. Graham Hills. *The University of the future*. M. Thorne ed, 1999.
125. Les Levidow. *Marketizing Higher Education: neoliberal strategies and counter-strategies*. Octubre, 2000 (inédito).
126. Discurso de Malcolm Webb en la conferencia de Washington. *Investment opportunities in private education in developing countries*. Banco Mundial. Junio 1999.
127. Michael Barker. *E-education is the New New Thing*. Edinvest, primer trimestre 2000.

128. Noble David F. *Digital Diploma Mills*. Octubre, 1997.
129. *Ibidem*.
130. *Le Monde*, 2-3 de julio 2000.
131. Michael Barker, *op. cit.*
132. *Ibidem*.
133. OCDE. 1998, *op. cit.* 0.
134. Diane Ravitch. *The great technology mania*. Forbes.com, 20 de agosto de 2000.
135. OCDE. 1998, *op. cit.*
136. Adam Newman. *What is the education industry?* Eduventures, enero, 2000.
137. Choy, S:P (1997). *Public and private schools: How do they differ?* Washington, D.C. National Center for Education Statistics (NSEC 97-983).
138. Michael Barker. *E-education is the New new thing*. Edinvest, primer trimestre de 2000.
139. *Capital Strategies*. News Release, 18 de julio de 2000.
140. *Capital Strategies*. News Release, 6 de abril de 2000.
141. *Times Educational Supplement*, de septiembre de 2000.
142. *Financial Times on line*. <http://www.ft.com/budget99/q2c8e.htm>. *Les Echos*, 21 de febrero de 1995.
143. *Les Echos*, 21 de febrero de 1995.
144. *Capital strategies*, 6 de abril de 2000.
145. *Financial Times on line*. *op. cit.*
146. Una encuesta llevada a cabo en mi instituto muestra que el consumo medio se sitúa en torno a las cinco latas por semana y alumno. Con 500 alumnos y contando con un margen de 10 francos belgas por lata, Coca-Cola Company necesita dos semanas para recuperar su "donativo".
147. *Regards*, octubre 2000.
148. Center for Commercial-free public education. Dossier de información sobre Channel One (en Internet).
149. David Noble, *op. cit.*
150. Michael Barker, *op. cit.*
151. *Ibidem*.
152. Molnar Alex. *Cashing on kids. The second annual report on trends in schoolhouse commercialism, 1997-1999*. Center for the Analysis of Commercialism in Education.
153. El artículo 41 del Pacto escolar prohíbe "toda actividad comercial en los centros de enseñanza". El artículo preve incluso la creación de una comisión de control por parte del Ministerio. O bien esta no existe, o bien es inoperante.
154. *Education sector strategy*. Banco Mundial, julio 1999.
155. *Education sector strategy*. Banco Mundial, julio 1999.
156. James D. Wolfensohn. *A Proposal for a Comprehensive Development Framework*. Banco Mundial, enero 1999.
157. *Ibidem*.
158. *Ibidem*.
159. D. Johnstone, A. Arora, W. Experton. *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Washington, D.C., Banco Mundial, 1998
160. Banque mondiale, *Priorités et Stratégies pour l'éducation*, 1995.
161. *Idem*.
162. *Education sector strategy*, 1999, *op.cit.*
163. *Priorités et Stratégies pour l'éducation*, 1995, *op. cit.*
164. Discurso de Peter Woicke en la conferencia de Washington, 1999.
165. Ver: <http://www.ifc.org>.
166. Banco Mundial. *Investment opportunities in private education in developing countries*. Washington D.C., 1999.

167. *Education sector strategy*, 1999, *op.cit.*
168. Ver: <http://www.worldbank.org/edinvest/thirdwave.htm>
169. Discurso de Jack Maas. *Lead Education Specialist. IFC*, en la conferencia de Washington, 1999.
170. Discurso de C.N. Madhusdan en la conferencia de Washington, 1999.
171. Education services. *Background Note by the Secretariat, Council for Trade in Services*. WTO, 23 septiembre 1998.
172. *Results of SERVICES 2000. A Conference and Dialogue on Global Policy Developments and U.S. Business*, 16 de octubre de 1998, Washington D.C.
173. *Les technologies du XXIe siècle*. OCDE, noviembre 1998.
174. Christian Morrisson. *La Faisabilité politique de l'ajustement*. Centro de desarrollo de la OCDE. *Cahier de politique économique*, n°13, OCDE, 1996.

CADA VEZ MÁS DESIGUALDADES

Diversificar y jerarquizar la formación

Desreglamentación y autonomía, relegación de los objetivos cognoscitivos a un segundo plano, mercantilización de la enseñanza, competencia entre escuelas. Para quienes se preocupan de la democratización del acceso a los saberes, las consecuencias dramáticas de la oleada desreguladora ya no dejan lugar a dudas. Como indicaba Fred Van Leeuwen, secretario general de la Internacional de la Educación: “Si se permite que la educación se vea sometida a las fuerzas del mercado, las desigualdades van a aumentar”¹⁷⁵. En efecto, en una sociedad llena de jerarquía social, la libertad y la falta de vigilancia social acaban siempre engendrando la injusticia; en este sentido, la diversidad produce la desigualdad.

¿Los pensadores de Bruselas y sus seguidores han omitido este detalle? ¿No han visto que la escuela que nos preparan es una escuela que refuerza aún más la desigualdad social frente al acceso a los saberes? ¡Todo lo contrario! La cada vez mayor dualización de la escuela no es un “daño colateral” de su liberalización. Es una parte integrante y crucial del proceso de racionalización de la enseñanza. En efecto, los tiempos de los discursos sobre la democratización de la enseñanza ya han pasado. Ahora los mercados reclaman más jerarquía, más desigualdad.

Apurados por la globalización y la crisis, por la aceleración general de los cambios tecnológicos, industriales y comerciales, la

patronal está buscando flexibilidad y capacidad de adaptación. Estimulados por tasas de paro elevadas, animados por la clase política, exigen encontrar, cuando quieran y donde quieran, los trabajadores diversos y provistos precisamente de las múltiples y complejas competencias que esos cambios reclaman. No hay que hacerles perder unas semanas o unos días en formaciones “en el centro de trabajo” o en reciclajes. Sin embargo, las competencias no sólo deben ser adecuadas y de un nivel alto, también han de ser diversificadas. Se piden especialistas en idiomas, en informática, en tratamiento de aguas, en contabilidad, en soldadura... Pero también se piden informáticos que dominen la contabilidad, contables trilingües, soldadores que sepan manejar un ratón, programadores con experiencia en tratamiento de aguas y capaces de interpretar unas instrucciones en inglés o en alemán. “Conviene”, dice la Mesa Redonda de los Industriales Europeos, “mejorar la riqueza y la diversidad de la formación y de la educación para dotar a las economías de todas las competencias necesarias para una industria eficiente y competitiva”¹⁷⁶. Desde este momento, la diversificación se convierte en un objetivo central para los sistemas educativos. Ya no se trata de “cortar a todo el mundo por el mismo patrón”. Se debe “fomentar la diversidad”, incitar a que cada cual encuentre “su propio y original camino”.

Cuando las cualificaciones se estiran

Tras varios decenios de elevación general de los niveles de formación requeridos por el mercado laboral, la crisis y la desregulación nos han hecho entrar en una era de estiramiento de las capacidades. Aunque las sociedades industrializadas modernas tengan gran necesidad de una mano de obra cada vez más altamente cualificada, no por eso dejan de multiplicarse los empleos margina-

les, con bajos salarios, con poca protección y que no necesitan una cualificación determinada. Algunas elites deberán acceder a los saberes y a las competencias que harán de ellas los cuadros conquistadores de la economía globalizada. Un puñado de trabajadores altamente cualificados, especialistas en las más modernas tecnologías, les asistirán en esta guerra comercial e industrial. Los otros activos constituirán una masa flotante provista solamente de las competencias generales y técnicas de base que les permitirán alternar rápidamente los empleos poco cualificados y los periodos de paro.

Entre los diez empleos que han experimentado en Francia el mayor crecimiento en volumen durante los años 1983 a 1998, se encuentran: asistentes maternas, auxiliares de clínica, representantes, empleados socio-culturales y deportivos, personal del ejército, bomberos y policía, así como personal de mantenimiento. Los únicos empleos con fuerte componente tecnológica —informáticos y obreros cualificados de las industrias de *process*— están a la cola del pelotón¹⁷⁷.

Un estudio prospectivo del ministerio estadounidense de Empleo, que trataba sobre el periodo 1998-2008, muestra que esta tendencia se verá reforzada en los próximos años. Ciertamente, los puestos de ingeniero y los ligados a las NTIC tendrán un mayor crecimiento en porcentaje. Pero no en volumen. Así, de los 30 empleos para los que este estudio preve el más importante crecimiento nominal (es decir, en número absoluto de empleos), 16 son del tipo *short term on the job training* (formación de corta duración “en el propio centro de trabajo”). Sobre un total estimado de 20 millones de nuevos empleos en Estados Unidos desde ahora hasta 2008, 7,6 millones serán de este tipo, contra 4,2 millones de *bachelors* (formación superior de corta duración). La dualización será igualmente perceptible en el

campo de los ingresos. Así, el 35% de los empleos están incluidos en las categorías que hoy pertenecen al cuartil de ingresos superiores (el 25% de los más ricos). Pero otro 39% forma parte del cuartil inferior (el 25% de los más pobres). Sólo un 14% y un 11%, respectivamente, pertenecen a los dos cuartiles intermedios, clase obrera tradicional y clases medias¹⁷⁸. En otras palabras, los extremos crecen, los sectores intermedios se desploman.

La imagen que dibuja este informe sobre la evolución del empleo en la nueva economía no es, como tantas veces se repite, la de una elevación general de los niveles de formación sino más bien la de una terrible dualización, de un estiramiento del mercado de trabajo. Como si cada nuevo ingeniero, cada nuevo informático tuviera que ser asistido por dos o tres agentes de seguridad, limpiadores y otros *hamburger jobs* (empleos basura).

La Escuela está llamada a reflejar esa dualización de la sociedad. Es necesario, como reconoce el Grupo de Reflexión Educación-Formación de la Comisión Europea, “interesarse más por los dos extremos de la cadena que están más afectados por los cambios modernos: quienes estarán confrontados en la competición internacional (altas o más bajas cualificaciones especializadas) a sus homólogos en otras regiones del mundo; y quienes serán excluidos de la sociedad del conocimiento, puesto que no tendrán los medios para insertarse en ella... Un esfuerzo particular debe ser realizado en esos dos extremos”¹⁷⁹.

Cuando faltaban trabajadores con titulación de tercer ciclo, se nos hablaba de la “democratización de la enseñanza”. Se apelaba masivamente a la juventud para que hiciera estudios generales, se ofrecía a los centros escolares los medios para poner en marcha mecanismos de choque contra el fracaso (mientras que ahora se les “invita” a luchar contra el fracaso escolar sin darles ningún medio para ello). Se nos aseguraba en aquella época que se trata-

ba no sólo de elevar, sino incluso de igualar progresivamente los niveles de instrucción de toda la población. Hoy este discurso está muerto y enterrado. Se reclama en voz alta lo que en realidad nunca dejó de hacerse: jerarquizar las formaciones.

A finales del mes de marzo de 1998, en los locales de IBM-Deutschland, en Stuttgart, el presidente del Consejo Federal de la Patronal alemana, Dieter Hundt, la emprendió contra “la ideología obsoleta y errónea” de la igualdad en el sistema educativo y reclamó “un cambio radical de orientación hacia el refuerzo de los resultados, de la diferenciación y de la competencia”. Señalemos que en el mismo lugar, el director de IBM-Deutschland presentó a la prensa el servicio IBM Global Campus, un surtido completo de programas informáticos de enseñanza que pueden ser vendidos por Internet¹⁸⁰.

Continuando en Alemania, el antiguo presidente Roman Herzog estima que “ya ha llegado el momento de abandonar el mito de la igualdad. Sólo es una ficción, la mayoría de las veces”¹⁸¹. El suizo Hans Konrad Jucker, delegado del Consejo de administración de Alusuisse-Lonza Holding SA, dice lo mismo: “Una interpretación errónea de la igualdad de oportunidades ha privado al proceso de selección de su necesaria eficacia. Debemos tener el valor de oponernos a esta evolución y favorecer por todos los medios la formación de una elite, aunque pueda parecer no democrático”¹⁸².

El final de una cierta masificación

Por más que el Grupo de Reflexión Educación-Formación de la Comisión Europea tome mil precauciones oratorias para asegurarnos que el objetivo de ofrecer un nivel de enseñanza general para la mayoría “debe ser conservado” (pero no desarrollado), que

la Escuela debe “seguir desempeñando su papel de crisol social”, que las niñas y niños de medios desfavorecidos deben tener la misma formación que los demás “cuando las condiciones lo permiten”, tras esas ligeras aseveraciones, se va al meollo de la cuestión: “Cuando el resultado es insuficiente se debe intentar aplicar una mayor flexibilidad, ya sea a partir de métodos pedagógicos específicos, de enseñanzas específicas, o reconsiderando la cuestión de las repeticiones”¹⁸³.

A falta de nuevos medios y a la vista de lo que hemos podido constatar más arriba, se puede temer que los “métodos pedagógicos específicos” se conviertan en una reducción de los objetivos. Las “enseñanzas específicas” son evidentemente las enseñanzas profesionales o la enseñanza en alternancia. En su *Informe sobre el empleo*, de 1997, la Comisión Europea es bastante explícita: “Para los que tienen dificultades para seguir estudios de tipo general, se debería elaborar una más amplia gama de posibilidades en el ámbito de la formación profesional, preferiblemente integrando en ella una experiencia de trabajo”¹⁸⁴. Se ve perfectamente cómo la “diversificación” esconde en realidad una jerarquización. En cuanto a la propuesta de “reconsiderar la cuestión de las repeticiones”, todo lleva a creer que se tratará, de hecho, de sustituir la selección a través del fracaso por una selección más directa, y por lo tanto aún más apremiante, acompañada por una rebaja de los objetivos.

En los diversos países europeos, se puede observar a través de múltiples signos, el final de una cierta concepción de la masificación de la enseñanza, la suspensión del proceso de elevación general de los niveles de instrucción en beneficio de una mayor diversificación, es decir, de un estiramiento de las formaciones. En 1996, por primera vez desde hacía 10 años, el número de personas que obtuvieron el título de Bachiller bajó en Francia, pasando del 63% al 61% de un tramo de edad¹⁸⁵. Es más: en el seno

de ese mismo grupo de bachilleres, la desigualdad se incrementa. En 1995, el 64% obtenían un “*bac*” de tipo general. En 1996, sólo lo logró un 55,7%. En cuanto a los bachilleratos de tipo “profesional”, pasaron del 6,3% al 15,7%.

En Alemania, el gobierno federal decidió permitir a los jóvenes que estaban matriculados en la enseñanza en alternancia (el sistema “dualista”) elegir entre más o menos clases de formación teórica, creando así una jerarquía nueva incluso en el seno de este escalón inferior de las enseñanzas¹⁸⁶. El antiguo presidente federal, Roman Herzog, defiende “una diferenciación lo mayor posible, también en la oferta de enseñanzas”¹⁸⁷.

El nuevo ordenamiento educativo español plantea multitud de filtros académicos en la enseñanza obligatoria y posobligatoria, lo cual unido a la drástica disminución del número de becas y ayudas contribuirá sin duda a apartar cada vez a más jóvenes de los estudios.

En Suiza se asiste a un alza generalizada de los derechos de matrícula en las universidades. Entre 1991 y 1995, estos pasaron de 450 a 1.050 francos suizos (280 a 650 euros). El rector de la Universidad de Zurich está pensando en hacer aumentar esos gastos de matrícula a 3.000 o incluso a 5.000 francos suizos en los próximos años (1.800 a 3.000 euros). “Hace diez o quince años”, señalan Philippe Martin y Gian Franco Pordenone, “el mero hecho de sugerir unas matrículas tan caras habría levantado una oleada de indignación”¹⁸⁸. Pero hoy la tendencia se extiende incluso a la enseñanza secundaria. En el cantón de Vaud, el precio de la tasa de matrícula en el *Gymnase* (secundaria superior) se ha duplicado (de 720 a 1.440 francos suizos) en 1993. De forma paralela, los cantones suizos dedicaron, en 1992, un tercio menos a becas que en 1980¹⁸⁹.

Y cuando un gobierno no hace bastante rápido lo que se le dice, las instancias internacionales se lo reprochan enseguida. Ese fue el

caso de Suecia, cuyo sistema educativo fue ampliamente criticado en un informe de la OCDE, por su “incapacidad” para producir una mano de obra altamente cualificada, “capaz de adaptarse a las nuevas necesidades”. La OCDE apuntaba explícitamente “el número de años de escolarización” (considerado demasiado alto), “la lentitud de la transición de la enseñanza secundaria a la enseñanza terciaria” y “la longitud de los estudios de tercer ciclo”¹⁹⁰. Es decir, que para el organismo de control del capitalismo mundial, Suecia ofrece demasiada escuela para todos y no cuida bastante a las elites de la nación.

Diversificación, pues, rima con selección y orientación. Mientras que durante tres décadas la tendencia dominante era la de retrasar la edad a la que se debía “elegir”, la de aplazar el momento de la orientación hacia una rama o especialidad y la de incitar a los jóvenes a continuar los estudios generales, esta tendencia parece invertirse hoy en día. El Libro Blanco europeo sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo considera que la “educación podría ser racionalizada ofreciendo un periodo más corto de enseñanza general, mejor adaptado a las necesidades del mercado y favoreciendo la enseñanza profesional como alternativa a la universidad”¹⁹¹. La intensificación de la selección puede ocultarse perfectamente tras políticas que pretenden en apariencia reducir el fracaso escolar: prohibición de repetir curso, reducción de los niveles exigidos. En otros casos, las políticas que favorecen la repetición de curso asociadas a una atención escolar devaluada persiguen que el alumnado abandone cuanto antes el sistema educativo para echarles en brazos de una formación basura —a veces privada—, que acabará en un empleo basura. En la práctica, se reduce el nivel para todas las personas en la escuela. Y se deja, por lo tanto, que sean las prácticas educativas de las familias las que establezcan las diferencias, agrandando así

la desigualdad de oportunidades entre niños y niñas de diferentes orígenes sociales.

Menos Escuela

Esta es la gran paradoja. En la era de la tan cacareada “sociedad del conocimiento” y del “aprendizaje de por vida”, potentes voces cada vez más numerosas exigen que los niños —no los suyos, sino la masa de niños— ¡vayan menos a la escuela y que aprendan menos cosas! Los patronos de la Mesa Redonda, por ejemplo, consideran que “en algunos casos, es posible que la duración de la educación antes del comienzo de la vida profesional sea demasiado larga”¹⁹².

Para la mayor parte de los medios dirigentes de Europa, hay que limitar el “tronco común” a una enseñanza básica. Se trata de aportar a todos los niños y niñas las competencias elementales que aseguren su capacidad para proseguir los estudios en una u otra orientación o para ocupar directamente los empleos menos cualificados en el mercado laboral. En esta enseñanza básica, más que en ninguna otra, las meras competencias “instrumentales” ocuparán el lugar de la adquisición de conocimientos. Las primeras de esas competencias que confieren flexibilidad, y adaptabilidad son el cálculo y la comprensión lectora. Para Donald Johnston, secretario general de la OCDE, esta “educación precoz proporciona ventajas duraderas no sólo porque disminuye los gastos posteriores de reciclaje de adultos, sino también porque dota a los niños de herramientas de aprendizaje que les serán útiles para ellos mismos y para la sociedad hasta el final de su existencia. Las generaciones precedentes consideraban que era importante saber leer, escribir y contar. Tenían razón: esas aptitudes son esenciales para adquirir conocimientos a cualquier edad”¹⁹³.

Al cálculo y a la lectura se añade ahora la iniciación a las interfaces informatizadas, es decir, el hábito de trabajar en el marco de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones. No hay de qué sorprenderse si la “revalorización” de la enseñanza profesional pasa también por la introducción de los ordenadores, del sector multimedia y de las NTIC en las escuelas.

Aun cuando las escasas tentativas de utilización masiva de la informática en la enseñanza están lejos de ser convincentes, Edith Cresson no duda en recurrir al argumento pedagógico: “Los jóvenes de medios desfavorecidos son, aún más que los otros, hijos de la sociedad de la información, del mundo de la imagen y de la pantalla. También están cercanos a una cultura práctica en la que hay que basarse más que en la cultura de lo abstracto [...]. Las acciones llevadas ya a cabo en ese sentido han mostrado que el alejamiento, el descubrimiento de un entorno social y cultural diferente, el recurso a nuevas tecnologías, como el ordenador, contribúan a la resocialización de los jóvenes”¹⁹⁴.

Con la excusa de “situar al alumno en el centro”, con el pretexto de ocuparse de los niños allí donde se encuentran, se corre el riesgo de dejarlos exactamente en el mismo sitio, produciendo, como dice André Tosel, “una subcultura escolar adaptada a zonas permanentes de subempleo o de no empleo”. “Así la educación”, prosigue Tosel, “dejaría de ser un bien común, cuyas condiciones de distribución hay que crear, para convertirse en un paquete de bienes educativos dispares que habría que consumir en función de diferencias de localización socioespaciales, es decir, en función de los yacimientos socioculturales de empleos y de actividades”¹⁹⁵.

La dualización de las ramas en que se divide la enseñanza se realiza también en nombre de una pretendida “rehabilitación del trabajo manual”. Así se ha podido leer en un comunicado de pre-

sa de *Ecolo* que la “valorización de la inteligencia de la mano de obra es una condición indispensable para que la elección de la rama técnico-profesional sea realmente una elección positiva”. Es cierto que nuestra sociedad jerarquizada desprecia erróneamente el trabajo manual. Es cierto que niega el valor y la inteligencia del acto productivo, que es, sin embargo, la fuente real de toda riqueza y todo saber. Pero este desprecio tiene una función. Sirve para justificar y mantener las desigualdades sociales basadas en la división social del trabajo. Desigualdades cada vez mayores, como muestra la evolución en el país faro de la dualización social: en 1980 la diferencia salarial entre un diplomado de una High School americana y un College graduate era del 50%. En 1998 pasó a ser de un 111%¹⁹⁶. En otras palabras, la primera revalorización que necesitaría el trabajo manual, sería una revalorización social. El día en que el albañil gane tanto como el arquitecto, el día en que el trabajador de los ferrocarriles que se ocupa de las vías tenga el mismo estatus y el mismo nivel de vida que el viajero de primera, el problema del “desprecio” hacia el trabajo manual ya no se planteará. Ni tampoco el de la “orientación positiva”. Pero hablar hoy de orientación positiva, hablar hoy de ramas de enseñanza “en pie de igualdad”, es olvidar (o querer hacer olvidar) que tras la jerarquización de las ramas de enseñanza —de la que se dice que sólo está en las mentes de las familias y del profesorado— hay una jerarquía bien real: la de las clases sociales. Y este olvido no puede más que servir a los intereses de aquellos que se acomodan muy bien a esta situación, porque ocupan la cima de esta jerarquía.

A largo plazo, esta escuela básica de saldo, en la que las NTIC habrán destronado ampliamente a la profesora o profesor, será sin duda el último dominio reservado al Estado. Los poderes públicos, dice en efecto la OCDE, no tendrán más misión que la de

“asegurar el acceso al aprendizaje de aquellos que nunca constituirán un mercado rentable y cuya exclusión de la sociedad en general, se irá acentuando a medida que otros van a continuar progresando”¹⁹⁷. ¿Un raro momento de lucidez o el colmo del cinismo?

Notas

175. *Le Monde Syndical*, n°7-8, julio-agosto, 1998.
176. ERT. *Les marchés du travail en Europe. Les perspectives de création d'emplois dans la deuxième moitié des années 90*. Bruselas, 1993.
177. DARES. *Evolution de l'emploi en France, 1983-1998*.
178. *Monthly Labor Review*, noviembre, 1999.
179. *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation. op. cit.*
180. *Le Monde de l'éducation*, mayo, 1998.
181. Roman Herzog au Berliner Bildungsforum, *op. cit.*
182. *Vorort*, n° 54, octubre, 1990.
183. *Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Education et la formation, op. cit.*
184. *Rapport sur l'emploi 1997. Un ordre du jour pour l'emploi à l'horizon 2000: enjeux et politiques*. Comisión Europea, 1997.
185. *L'Événement du Jeudi*, 24-30 de abril de 1997.
186. Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen. BMBF, 1998.
187. Roman Herzog en el Berliner Bildungsforum, *op. cit.*
188. Philippe Martin, Gian Franco Pordenone. *Développement de la scolarisation en Suisse. L'offre façonnera la demande*. En *Page Deux*, noviembre, 1996.
189. *Idem*.
190. *L'Echo*. Bruselas, 4 de marzo de 1998.
191. *White Paper on growth, competitiveness, and employmen, op. cit.*
192. ERT. *Les marchés du travail en Europe. Les perspectives de création d'emplois dans la deuxième moitié des années 90*. Bruselas, 1993.
193. *L'apprentissage à vie pour tous*. Donald J. Johnston, Secretario general de la OCDE. *L'Observateur*, n° 214, octubre/noviembre, 1998.
194. Intervención de Madame Edith Cresson sobre el programa Sócrates. Bruselas, 9 de noviembre de 1995, SPEECH/95/238.
195. André Tosal. “Vers l'école désémancipatrice”. *La pensée*, n° 318, abril-junio, 1999.
196. Michael T. Moe. *Market overview and trends*. Merrill Lynch. WEM, 2000.
197. *Adult learning and Technology in OECD Countries*. OECD Proceedings. París, 1996.

POR UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

¿Para qué sirve la Escuela?

Se nos preguntará de qué vale defender una formación de alto nivel y de carácter general para todo el mundo, puesto que es bien sabido que no habrá sitio en el mercado laboral para tanta gente con titulación superior. Esta cuestión alcanza al propio corazón de toda la problemática educativa: ¿De qué sirve la enseñanza y más concretamente la enseñanza obligatoria? ¿Cuáles son los discursos institucionales respecto a la misión de la escuela? ¿Cuáles son las expectativas que los múltiples agentes —clases sociales, pero también familias, empresarios, profesorado, alumnado— tienen en relación con la escuela? ¿Cuáles son las funciones reales, objetivas del sistema educativo? ¿Y cómo se articulan esos diferentes discursos, expectativas y funciones entre sí?

El discurso dominante sobre la escuela atribuye habitualmente cuatro grandes funciones a la enseñanza. Por ejemplo, así es como están formuladas en una ley belga sobre la “misión de la enseñanza obligatoria”:

- 1º. Hacer que los alumnos sean “aptos para aprender durante toda su vida y para ocupar un lugar activo en la vida económica, social y cultural”.
- 2º. Formar “ciudadanos responsables, capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad democrática”.
- 3º. Asegurar “igualdad de oportunidades de emancipación social”.

4º. Promover “la confianza en uno mismo y el desarrollo de la persona”.

Tras estas fórmulas de discurso estereotipadas, se pueden percibir las cuatro funciones fundamentales de la enseñanza en las sociedades capitalistas modernas: su función económica, su función ideológica, su función de reproducción social y su función de socialización. Ciertamente no hay una identidad total entre el discurso y las funciones objetivas, pero hay una correspondencia.

Los dos primeros puntos son bastante claros por sí mismos. El tercero, al hablar del principio de la “igualdad de oportunidades”, tiene como efecto el de legitimar la desigualdad real, es decir, la selección social y jerarquizante característica de nuestra enseñanza. Desde el momento en que se considera que las “oportunidades” de emancipación social son iguales para todas y todos, la desigualdad de los destinos sociales aparece como un simple producto del mérito o las dotes individuales. En cuanto al último objetivo —confianza en uno mismo y desarrollo de la persona—, formula en el nebuloso lenguaje propio del personalismo cristiano, la idea de que el alumno deberá llegar a ser lo que será, es decir, un ser social, que ocupa en la sociedad un determinado lugar que deberá aceptar positivamente.

Estas cuatro funciones no constituyen una clasificación hermética; los diferentes aspectos se entremezclan. De esta manera, la “reproducción” conlleva aspectos de socialización, aspectos políticos (formar ciudadanos respetuosos para con las instituciones es una cosa, formar dirigentes de esas instituciones ya es otro asunto) y una evidente dimensión económica.

Estas cuatro funciones de la enseñanza tienen una historia. Todas están presentes desde que existen la escuela y el capitalismo. Pero lo están en grados diversos y cambiantes. La comprensión de esta historia es necesaria, pues explica el presente.

Antes de la primera revolución industrial, los centros escolares cumplían fundamentalmente la misión de reproducción de las elites. La misma misión que todavía cumplen las ramas de la enseñanza superior y las escuelas privadas más “prestigiosas”. La enseñanza dispensa a los hijos de las clases sociales superiores los saberes y la cultura que les permitirán identificarse con su clase de origen, asentar su poder y prepararse para realizar funciones dirigentes.

A partir de finales del siglo XVIII, y sobre todo a principios del XIX, empieza a desarrollarse una Escuela primaria encargada de socializar a los hijos del pueblo. ¿Por qué? La parcelación y descalificación del trabajo manual, resultado de la industrialización, habían ido desmantelando el sistema maestro-aprendiz heredado de la Edad Media. Pero este aprendizaje no sólo tenía una función estrictamente profesional. El joven aprendía así más que un oficio: también era educado, disciplinado, instruido en los saberes necesarios para la vida cotidiana y la vida en sociedad. En el campo, esta socialización del niño era realizada en familia. En esto también, la urbanización y la destrucción del modelo de familia tradicional, rompieron siglos de tradición. Para la burguesía ilustrada de mediados del siglo XIX, la enseñanza primaria de los hijos del pueblo se trataba de una "cuestión de orden social"¹⁹⁸. Estos argumentos no bastaban para imponer de golpe la instrucción obligatoria. Para algunos era más beneficioso dejar que una parte de los niños se socializara en el fondo de la mina o en la fábrica textil.

Sin embargo, nuevos argumentos surgen rápidamente. La burguesía ve con temor cómo el proletariado que ella misma genera se va organizando. Ahora asigna una nueva misión ideológica a la escuela: asegurar un mínimo de cohesión política a la sociedad. En Francia, Jules Ferry funda la Escuela republicana como reac-

ción a “la educación proletaria”, cuyo peligro se hizo sentir con la Comuna de París: “Atribuimos al Estado el único papel que pueda tener en materia de enseñanza y educación. Se ocupa de estos asuntos para mantener una cierta moral de Estado, ciertas doctrinas de Estado que interesan para su conservación”¹⁹⁹. Entre esas doctrinas figuraba el patriotismo en lugar preponderante: las luchas entre grandes potencias se hacen cada vez más grandes, Francia quiere recuperar Alsacia y Lorena, la posesión de las colonias se convierte en una apuesta económica crucial, en resumen, hay que preparar la carne de cañón para la Gran Guerra.

A partir de principios del siglo XX los avances de las industrias mecánicas y químicas, el crecimiento de las administraciones públicas y el desarrollo de los empleos comerciales hicieron renacer la demanda de mano de obra más cualificada. Si para la mayoría de los trabajadores una socialización básica era suficiente, algunos, cada vez más, debían adquirir, sin embargo, una mayor cualificación profesional. Para esto, un retorno al aprendizaje tradicional no habría sido suficiente. El sistema educativo se abrió desde ese momento a secciones “modernas”, técnicas o profesionales. Se empieza pues a insistir sobre el papel económico de la enseñanza. Por la fuerza de las cosas, la escuela se convirtió también en una máquina de seleccionar. Los resultados al acabar los estudios primarios determinaban ampliamente quiénes de entre los hijos del pueblo tendrían el privilegio de continuar estudios secundarios.

Fue después de la Segunda Guerra mundial cuando la función económica de la escuela se impuso en primer plano en un contexto de crecimiento económico fuerte y duradero, de innovaciones tecnológicas pesadas y de largo alcance, electrificación de los ferrocarriles, infraestructuras portuarias y aeroportuarias, autopistas, industria nuclear, telefonía, petroquímica. El momento

exigía una elevación general del nivel de instrucción de los trabajadores y de los consumidores. Esta elevación fue asegurada por la masificación hecha a marchas forzadas de la enseñanza secundaria y, en menor medida, de la enseñanza superior.

Pero la masificación viene a dar igualmente un impulso al papel del sistema educativo como instrumento reproductor de la estratificación social. Desde el momento en que todos acceden a la enseñanza secundaria, lo esencial de la selección social ya no se realiza “espontáneamente” al acabar la enseñanza primaria, sino dentro de la propia secundaria. En otros tiempos, salvo raras excepciones, sólo los hijos de las elites seguían estudios de humanidades clásicas, los cuales conducían a la enseñanza superior. Las clases medias hacían estudios secundarios “modernos”. Los hijos del pueblo dejaban de estudiar después de la primaria, o más raramente hacían estudios secundarios técnicos o profesionales. La masificación de los años 50-80 viene a trastocar este hermoso equilibrio “natural”. A partir de entonces, los niños y niñas entran en masa en los “ateneos” y los institutos; muchos prueban suerte en la enseñanza general, pues la demanda de mano de obra cualificada, por ejemplo en el sector servicios y administración, parece ofrecer ciertas perspectivas de promoción social. La selección va a efectuarse por fuerza ahora en los sucesivos años de la secundaria. De rebote, la masificación se vuelve masificación del fracaso escolar y del número de repetidores, una nueva forma de selección jerarquizante. Y lo que es más: por un gran “milagro pedagógico” esta selección sigue siendo una selección social. Todos entran entonces en la enseñanza secundaria en los itinerarios comunes, pero hoy como ayer, son los hijos de las clases favorecidas los que salen “victoriosos”, los que superan los estudios más “nobles” y los que hacen las carreras superiores más valoradas y prestigiosas. La escuela se convierte pues, según la expresión de

Pierre Bourdieu, en una máquina “reproductora” de las desigualdades de clases. Hagámoslo constar sólo por ahora. Pero antes de cerrar este libro, tendremos que volver sobre ese misterioso toque mágico mediante el cual una simple selección se convierte en selección social.

¿Y en la actualidad? La predominancia del papel económico de la enseñanza es más fuerte que nunca. El elemento nuevo es que esta misión económica ya no se limita a la adquisición de cualificaciones profesionales por parte de la mano de obra. Se trata también de asegurar la flexibilidad del sistema educativo, de abrirlo a la competencia y a la privatización, de utilizarlo para estimular los mercados y para formar a los consumidores, para hacer de él incluso un vector de *márketing*: en resumen, estamos en la hora de la “mercantilización” de la enseñanza, de su adecuación al dominio global y mundial de los mercados bajo todos los aspectos de la vida humana. Y puesto que esta mercantilización tiene lugar en un contexto de dualización social cada vez mayor, volvemos a encontrarnos de nuevo con las funciones de selección y de reproducción.

No por eso desaparecen las otras misiones de la enseñanza. Ahora, más que nunca, la escuela se ve abocada a socializar a niños y niñas, a enseñarles a vivir en sociedad. Esta función no ha perdido prácticamente importancia desde el siglo XIX. Al contrario, los otros lugares de socialización se vuelven cada vez más escasos. El tráfico, más que cualquier otro tipo de “inseguridad”, ha echado a los niños y niñas de las calles. La flexibilidad moderna de los ritmos de trabajo acaba por dismantelar la familia como medio de educación. La televisión, mercantilizada antes que la escuela, ha fracasado ampliamente en esta misión educativa. Lo que estaría poniendo en práctica es socialización pero “al revés”, haciendo lo que la escuela tiene que encargarse luego de deshacer.

De forma paralela, la función ideológica de la enseñanza sigue estando tan presente hoy como ayer. Frente a la sorda cólera que ruge en los bajos fondos de la nueva economía, la escuela no sólo debe formar al productor, sino que también tiene, ahora más que nunca, que inculcar a las jóvenes generaciones el respeto hacia el sistema establecido. “Los imperativos económicos que se desprenden de las necesidades de la sociedad del saber y del mercado de trabajo”, explica la OCDE, “conducen a la necesidad para la colectividad de reforzar la cohesión social”²⁰⁰.

Las nuevas relaciones económicas que se instalan a escala planetaria no sólo producen nuevas exigencias profesionales y una demanda cada vez mayor de “flexibilidad” en la mente de las trabajadoras y los trabajadores. Se traducen igualmente en innumerables cierres, reestructuraciones, “deslocalizaciones”, con la consiguiente oleada de despidos, de paro, de empobrecimiento y de ritmo de trabajo inhumano. A escala mundial, mientras una quinta parte de la humanidad que vive en la opulencia sostiene el crecimiento económico malgastando los últimos recursos naturales, el resto está inmerso en una miseria sin nombre en la que se hunde cada vez más. En Europa, 53 millones de personas zozobran en la pobreza. Estos excluidos sólo representaban 38 millones en 1975²⁰¹. Cerca de un 12% de los hogares europeos y un 14% de los niños y niñas viven por debajo del umbral de la pobreza. Esta acumulación de miseria es aún más indignante si la comparamos con el continuo crecimiento de la riqueza de una pequeña parte de la población.

La acumulación de las nubes de la desigualdad y de la injusticia acaba siempre por desencadenar la tormenta de las luchas sociales. Por eso los defensores del sistema económico establecido propugnan domesticar el rayo amenazador. La escuela debe inculcar a las jóvenes generaciones un respeto hacia las instituciones, basa-

do en la convicción de que nuestros regímenes representan el *non plus ultra* en materia de democracia. La cosa no es sencilla. ¿Cómo hacer creer al niño o niña que ha visto cómo su padre o su madre perdían el medio para ganarse el pan con motivo de un despido colectivo, que ese drama era el justo resultado de la decisión de los ciudadanos expresada en las urnas? ¿Cómo persuadir al joven, angustiado por lo incierto de su futuro profesional, de que le bastará con votar bien para ver cómo mejora su suerte? Si nuestra sociedad es tan democrática, y desde hace tanto tiempo, ¿por qué los cientos de miles de personas sin hogar, sin derechos, sin papeles no han podido aún cambiar las cosas? A falta de respuesta a estas legítimas interrogaciones, las clases de “ciudadanía” corren el riesgo de acabar pareciéndose a esa “instrucción cívica” con la que la escuela del siglo XIX abrumaba a los hijos del pueblo.

Un espíritu “ciudadano” digno de ese nombre, es decir, una mirada lúcida sobre la sociedad de la que somos miembros y la posibilidad real de ser escuchados, exige algo más que cursos sobre “valores” democráticos. Es imprescindible una comprensión efectiva de los mecanismos responsables de injusticias escandalosas cada vez mayores; el conocimiento de las relaciones económicas que provocan las guerras, el hambre, el paro y la destrucción del medio ambiente; una visión racional y científica del mundo, por encima de los prejuicios y del “pensamiento único”.

La nota de orientación de la Comunidad francesa de Bélgica sobre la reforma de la enseñanza profesional estima que “interesa asegurar la formación humana y sociocultural del alumnado con el fin de facilitar su inserción armoniosa en la sociedad”. Nuestra preocupación no debería ser precisamente la de una “inserción armoniosa” en esa sociedad. Lo que debería preocuparnos es saber si esos jóvenes —sobre todo estos— podrán ser capaces de resistir frente a la opresión, de rebelarse contra la explotación y la

injusticia, si se armarán con los saberes que permiten comprender el mundo para transformarlo en el sentido de la justicia y la felicidad para todas las personas.

Aprender para cambiar el mundo

Comprender el mundo para transformarlo. Esa es la respuesta a la pregunta planteada más arriba, esta es la razón de que haya que exigir una enseñanza de alto nivel para todos y todas. Si la escuela no puede acabar con las injusticias sociales, si no puede proporcionar empleo a todas las personas, si la enseñanza no puede transformar, con una varita mágica pedagógica, una sociedad dominada por una minoría de poseedores en un paraíso democrático, si no puede parar la globalización mercantil ni siquiera atenuar sus efectos negativos, sí que puede proporcionar a las personas pobres, trabajadoras, militantes, a la ciudadanía, armas para sus luchas. ¿Qué armas? ¡Las armas del saber!

No dejaremos de subrayar cómo esta tesis entra en contradicción con todo lo que se ha dicho más arriba. ¿Cómo una enseñanza que selecciona, que adoctrina, que forma una mano de obra sumisa y ciudadanos obedientes puede tener al mismo tiempo una función emancipadora? Hay efectivamente una contradicción. Y esta contradicción radica en el propio corazón del sistema.

¿La historia enseña el amor a la patria? Sí, pero también permite conocer las propias raíces sociales y culturales, descubrir las pasadas luchas e inspirarse en ellas, comprender la sociedad como lugar donde se dan correlaciones de fuerzas entre clases opuestas, aprehender los determinismos históricos tras el caos aparente de las revoluciones de palacio. ¿Las clases de Economía y de Geografía tienden a mostrar como algo natural el dominio del

mercado sobre la producción y la distribución de las riquezas? Sin duda. Pero quiérase o no, también aportan el conocimiento de las desigualdades sociales, en ellas se puede comprender el tamaño de las fortunas privadas y de las riquezas naturales, se perciben todas las promesas que encierra el ingenio humano y así puede uno darse cuenta del despilfarro y del estropicio actual. ¿Las Ciencias y las Matemáticas transmiten una visión tecnocrática y deshumanizada de la sociedad? A veces, es posible. Pero también enseñan, sobre todo, una manera rigurosa y positiva de enfocar la realidad; proporcionan fuerza para liberarse de prejuicios y dogmas. ¿La Literatura y las Lenguas clásicas son herencia obsoleta de una cultura burguesa? En parte, sin duda. Pero aportan un formidable dominio de la lengua, de la estructuración de las ideas, del análisis, de la síntesis, todas ellas condiciones para actuar eficazmente en la vida sindical asociativa o militante. ¿Las clases de Idiomas modernos responden a las necesidades de los patronos a la hora de la globalización económica? Es evidente pero, ¿quién impedirá a las trabajadoras y a los trabajadores utilizarlas para globalizar las luchas? ¿Las prácticas en las empresas están ahí para inculcar el espíritu competitivo y para que se acepte la flexibilidad de los ritmos de trabajo? Es innegable. Pero también pueden abrir los ojos y estimular el espíritu de rebeldía.

Así pues, las funciones de la enseñanza son profundamente contradictorias. No se puede socializar, adoctrinar y formar sin instruir al mismo tiempo. No se puede hacer de la escuela un lugar de selección sin aportar, al menos de manera formal, algunos elementos de “igualdad de oportunidades” (tronco común, becas, etc.) Marx señalaba que la burguesía crea su propio enterrador, el proletariado. Hace incluso más: a su pesar, la burguesía instruye al proletariado, le enseña a leer, a escribir, a entender el mundo y ahora, a dialogar a través de Internet con todas aquellas personas

que desde las cuatro esquinas del planeta quieren participar en la labor del enterrador. Es esta “quinta función” la que hace de la enseñanza la clave de luchas cruciales. Y estas luchas deben llevarse a cabo en múltiples terrenos: el de los contenidos enseñados, el de las estructuras del sistema educativo, el de las prácticas, el de los medios. ¿Qué saberes son necesarios para comprender el mundo del siglo XXI y para participar en su transformación hacia la equidad y hacia un desarrollo sostenible y duradero? ¿Qué organización de la enseñanza, qué ramas son susceptibles de permitir a la mayoría el acceso a esos saberes? ¿Qué métodos pedagógicos pueden favorecer su asimilación por parte de todos los niños y niñas? ¿Qué discursos y qué prácticas educativas pueden suscitar su motivación? En fin, ¿cuáles son las condiciones materiales y de escolarización requeridas para permitir la puesta en marcha eficaz de esas prácticas y de esas estructuras?

El tema es inagotable. Sobrepassa ampliamente las pretensiones de este ensayo (así como las competencias de su autor). Nos limitaremos a subrayar una serie de puntos que, en el contexto de los cambios ligados a la mercantilización actual de la enseñanza, parecen particularmente importantes.

Tratándose de estructuras, un conjunto de tendencias —adecuación de las competencias a las necesidades de la economía, desregulación, privatización, especialización de las ramas de enseñanza— convergen hoy para reforzar las desigualdades en el acceso a los conocimientos.

El trabajador o la trabajadora de mañana deben saber leer, escribir, calcular, dialogar con una interfaz informatizada y, a menudo, trabajar en equipo. Esto es cierto en casi todos los trabajos, ya sean altamente especializados o “no cualificados”. Esas son las “competencias mínimas” que la enseñanza básica debe proporcionar a cada individuo. El resto, los saberes generales que hacen

una cultura y aportan una comprensión del mundo —las Ciencias, la Historia, la Geografía, la Literatura, la Filosofía, las Artes, la Economía— ya no tiene su lugar en una formación básica. Bien sea porque esos saberes caducan demasiado rápido, o porque se considera que su conocimiento es superfluo desde una óptica de empleabilidad.

El abandono de los objetivos de formación general —¿me atrevería a utilizar la expresión pasada de moda “cultura general”?— es ahora más sencillo puesto que algunas familias encontrarán fácilmente manera de sustituirlos por una multitud de productos y actividades de alta calidad, que se ofrecen hoy a quien puede y quiere pagarlos: libros, CD-Rom, sitios de Internet, museos, cursos científicos o culturales, programas de televisión o vídeos documentales, etc. A menudo son las familias burguesas y pequeño-burguesas las que demandan un recorte de los programas de los horarios o de los deberes para casa. Para sus hijos e hijas, “menos Escuela” permitirá el acceso individualizado a saberes más ricos. Para los demás, para los críos del pueblo que se encuentran la casa vacía cuando vuelven de clase, “menos Escuela” supone más horas “holgazaneando”, navegando por sitios sin interés en Internet, jugando con videojuegos embrutecedores o viendo programas o cintas de vídeo que idiotizan. Por otra parte, aunque la casa no esté vacía, el machaque publicitario les habrá hecho creer a las familias que esas actividades son formativas. “El chico maneja muy bien el ordenador; eso le ayudará en la escuela.” Quién sabe. A lo mejor algún día los partidos ecologistas lograrán que los fabricantes de “Tomb Raider” o de “Falcon Attack” estén obligados a que en los paquetes de sus juegos tengan que poner “perjudica gravemente la salud”.

¿La visión es caricaturesca? Sin duda hay numerosas excepciones. Pero esa es la tendencia general. Máxime teniendo en cuen-

ta que se ve reforzada por otros cambios. A causa de la especialización en los diferentes tipos de enseñanza, sobre todo en la formación profesional, a la que acuden mayoritariamente jóvenes de origen popular, se abandona toda idea de “cultura general”. La autonomía de los centros escolares se traduce en opciones pedagógicas y prioridades en la utilización de las horas de clase, ampliamente determinadas por el origen del alumnado, y por lo tanto por el que piensan que va a ser su destino social.

Pero, se nos dirá, no se puede tener hasta los 18 años a chicos y chicas tan diferentes en una enseñanza de tronco común. Muchos jóvenes están “hartos” de la escuela, antes incluso de entrar en secundaria. ¿A esas personas que aspiran a aprender un oficio, hay que “infligirles” una formación general que ya no quieren? ¿Y si en vez de esa hiciéramos otra pregunta mucho más fundamental?: ¿Cuál es la razón por la que estos niños y niñas “lo dejan” y otros no? ¿Cuál es, sobre todo, la razón por la que quienes lo dejan resultan ser miembros de familias populares? ¿Cuál es ese milagro pedagógico que transforma la selección escolar en selección social?

Los mecanismos de la selección social

¿Por qué algunas personas fracasan? La cuestión está viciada de antemano, pues tiende a buscar la culpa, el “handicap”, en las familias populares. Hagámosla de otra manera. ¿Por qué otros tienen éxito? Esta vez la respuesta es sencilla. Porque están motivados para estudiar y porque lo hacen bien. ¿Por qué están motivados? Porque su entorno familiar les ha inculcado la idea de que el éxito escolar es un paso obligatorio, necesario y normal para “tener éxito” en la vida. ¿Por qué estudian bien? Porque su entorno familiar les proporciona la ayuda, el ambiente, el estímulo, las condiciones materiales necesarias para estudiar bien. Lo hemos

visto más arriba: los niños y niñas que tienen los mejores resultados escolares no son los hijos de cuadros o de patronos, sino los de los enseñantes. ¿Quién mejor que ellos puede fomentar en sus hijos e hijas el gusto por el aprendizaje y proporcionarles la ayuda necesaria?

¿Por qué algunas personas tienen éxito en la escuela? Porque encuentran en otro lugar que no es la escuela todo lo necesario para tener éxito, es decir, todo aquello que no encuentran en la escuela. ¿Por qué otras fracasan? Porque la escuela no les da la posibilidad de alcanzar el éxito en ella.

Volvamos nuestra mirada hacia el profesorado. Manifiestamente, son capaces de sacar adelante en la escuela a niños y niñas, pues con sus propios “retoños” lo consiguen perfectamente. No parece que se pongan en tela de juicio ni sus competencias ni su formación. ¿Se trata de una falta de voluntad, de compromiso personal, de dinamismo? Admitamos que en algunos casos puede que exista el peso de la rutina, o incluso un desprecio hacia los chiquillos del pueblo. Pero la mayoría de los maestros y profesores están profundamente entregados a su tarea; hasta nuestros ministros lo reconocen.

¿Pero de qué sirve querer y saber si no se puede? ¿Qué puede hacer el profesorado competente y entregado, si no se le dan los medios, las condiciones materiales, el tiempo necesario sobre todo para aportar a todos los alumnos lo que les aportan a sus propios hijos? Motivación, estimulando en ellos y ellas una relación positiva para con la escuela; ánimo, estando atentos a cada uno de sus progresos; ayuda, guiándoles ante las dificultades; un control estricto, verificando cotidianamente su trabajo; explicaciones, respondiendo a todas sus preguntas; condiciones de estudio adecuadas, garantizándoles un entorno tranquilo y estimulante.

Pero para permitir al profesorado hacer esto —todo esto, con

todo su alumnado—, habría que aumentar de forma considerable el número de profesores por alumno y las cantidades destinadas al funcionamiento de los centros.

¿Iluso? Sí y no. Es algo iluso en una sociedad dominada por las “leyes” del mercado²⁰². Porque es económicamente inútil y políticamente peligroso. Pero no es nada iluso si se enmarca dentro de un proyecto de sociedad diferente, de una sociedad en la que la economía —y todo lo que de ella se deriva: acceso al empleo, reparto de los ingresos, condiciones de trabajo y de vivienda, la lista es interminable— ya no dependa de la búsqueda de beneficios, sino de la satisfacción de las necesidades de todas las personas. La industria, la agricultura, los servicios pueden producir suficientes riquezas para que se dedique no un 5% como es el caso hoy en día, sino un 8 ó un 10% para la educación de los jóvenes, para que todos puedan acceder a los saberes que reclama una verdadera democracia. ¿Es pedir demasiado? ¿Es utópico? Y en ese caso, ¿no debemos apartarnos de un modo de organización de la sociedad que hace imposible una demanda tan elemental? Esa es posiblemente la verdadera cuestión fundamental en los albores del siglo XXI.

Notas

198. Citado por K. De Clerck. *Momenten uit de geschiedenis van het Belgischonderwijs*. De Sikkel, Antwerpen.

199. Citado por Edwy Plénel en *Le Monde* del 14 de septiembre de 1980.

200. OCDE, 1998, *op. cit.*

201. *La lutte contre l'échec scolaire: un défi pour la construction européenne*. Eurydice. Bruselas, Luxemburgo, 1994.

202. Pongo comillas porque estas “leyes” sólo lo son si se acepta una economía dominada por el mercado.

EPÍLOGO

De Seattle a Bruselas. ¿Un vasto complot?

Seattle, diciembre de 1999. Gases lacrimógenos, detenciones preventivas y toque de queda no sirvieron para nada. Las negociaciones ministeriales de la Organización Mundial del Comercio, que tenían que dar paso a la Ronda del Milenio, se estrellaron inexorablemente contra la exacerbación de la competencia internacional. ¿El mundo globalizado será demasiado pequeño para los lobos que ansían hacerse con él?

Sin embargo, no debemos alegrarnos tan deprisa. La falta de acuerdo inmediato sobre una renegociación del comercio de los servicios no significa que los mercados renuncien a conquistar el sector de la enseñanza. Posiblemente “cada uno irá a lo suyo”, pero para la víctima, ¿qué importa que los predadores acuerden repartírsela o que se peleen por ella?

Todo hace creer que, protegidos en los edificios ginebrinos de la OMC, lejos de los focos y las cámaras de Seattle, los gurús del libre mercado continuarán inexorablemente su obra “liberalizadora”. Una a una, las barreras del comercio de la educación seguirán sin duda cayendo.

El 16 de octubre de 1998, 350 especialistas americanos del comercio internacional de servicios, entre los cuales se encontraban 170 hombres de negocios, se reunieron en el Departamento de Comercio de Washington para formular sus recomendaciones a los negociadores americanos de la OMC. En sus conclusiones,

hablan entre otras cosas de la enseñanza. Este sector, dicen, “necesita el mismo grado de transparencia, de transferenciabilidad y de intercambiabilidad, de reconocimiento mutuo y de libertad, de ausencia de reglamentación, de ausencia de limitaciones y de barreras que el exigido por los Estados Unidos para las otras industrias de servicios”²⁰³. Constatando que “la enseñanza a distancia, a través de medios electrónicos, es el modo de educación y la reserva de formación que crece más rápidamente en la economía global”, esos industriales y políticos americanos exigen “el acceso ilimitado de los proveedores a las redes de comunicación nacionales”, la supresión de las “barreras y otras restricciones que limitan la provisión de servicios de educación más allá de las fronteras” y que “impiden la certificación de las competencias, la transferibilidad de los certificados de estudios y de formación, los títulos, los créditos, las unidades capitalizables y otras formas de certificación”.

Esta posición radical ha chocado ciertamente con una oposición de principio por parte de otros países. Así, Francia aseguraba que “las futuras negociaciones en la OMC no deberían cuestionar los fundamentos del sector público de educación”²⁰⁴. Pero la resistencia feroz de ese país se ve atenuada: la “concepción francesa” de la educación “ha de tener en cuenta otro imperativo: la libertad de enseñanza”. Volvemos a descubrir que el laxismo del Estado en materia de enseñanza y de obligación escolar prepara el terreno a la escuela-mercado. En resumen: en este ámbito, como en tantos otros, se dirá firmemente no, pero se dejará hacer.

Los estadounidenses lo han entendido bien. Según ellos, si los franceses y otros europeos defienden “el punto de vista de que la educación y la formación son actividades no comerciales, [...] esta posición refleja solamente sus propios intereses como competidores”²⁰⁵. Francia, ciertamente, es ya en estos momentos el

segundo exportador mundial de servicios educativos. Ante todo, lo que pretende es impedir al número uno, los EE.UU, que penetre en el coto privado que supone el mercado de la enseñanza francófona.

Otras fuerzas trabajan en la sombra. A iniciativa de la sociedad americana Jones International Ltd., “especialista de la industria de la educación en línea”, ha nacido una asociación internacional con la denominación de Global Alliance for Transnational Education (GATE). Jones International posee su propia “universidad virtual” en Internet, así como un importante servidor pedagógico de pago. Entre los miembros de la Alianza se encuentran numerosas sociedades americanas, entre ellas las inevitables IBM y Coca-Cola. Este potente *lobby* propugna una liberalización total de los servicios educativos y es atentamente escuchado por altos responsables de organizaciones internacionales.

Según su presidente, Glen R. Jones, “el potencial económico de la educación es asombroso, [es] uno de los mayores del planeta”. Y recuerda que entre 1985 y 1992, el número de estudiantes de enseñanza terciaria pasó de 58,6 a 73,7 millones, un crecimiento del 26%, mientras que, durante el mismo periodo, el crecimiento del gasto público en educación sólo supuso un 0,2% del producto interior bruto de las naciones. “Desde el punto de vista del empresario”, concluye el presidente del GATE, “ese es un mercado de lo más vasto y con un crecimiento de lo más rápido, en el que los actores presentes no logran responder a la demanda.” Por consiguiente, “la formación privada y la industria de la enseñanza deberían experimentar una tasa de crecimiento de dos dígitos a lo largo de la próxima década y alcanzar 50.000 millones de dólares de aquí al año 2010”²⁰⁶. Según Jones, no hay “ninguna racionalidad” en la opción de excluir la educación de la competencia económica. Y sea cual sea esa racionalidad, “un empresario

sabe bien que, en el mercado, los consumidores dirán ‘me da igual, sólo quiero que satisfagan mis necesidades’. Lo que no encuentre en un lugar, irá a buscarlo a otro”. Por todas esas razones, concluye Jones, “los empresarios ven la educación como una oportunidad de entrar en un amplio y atractivo mercado”. Y así es cómo la desregulación de la escuela abre la puerta a su mercantilización.

El grupo de presión GATE formula sus “recomendaciones” con motivo de conferencias internacionales anuales. La de 1999, que se celebró en Melbourne del 29 de septiembre al 1 de octubre, tenía como tema *El comercio transnacional de los servicios de educación*. La conferencia estaba coorganizada por la UNESCO y la OCDE, y uno de los principales oradores era Dala Honeck, miembro de la división Comercio de los Servicios en la Organización Mundial de Comercio. Título de su conferencia: *Servicios 2000: educación y formación*.

Ante esta complicidad manifiesta entre responsables políticos y grandes patronos a escala mundial es necesaria una precisión. No es la primera vez que quien lee estas líneas podría tener la sensación de un enorme complot. Incluso en la modesta escala europea. ¿Acaso un puñado de industriales ha “comprado” a la mayor parte de los ministros de Educación? ¿La Comisión Europea desarrolla en secreto planes urdidos por una banda de encapuchados escondidos en los sótanos de la Mesa Redonda de los Industriales? ¿La socialdemocracia europea ha cobrado millones en sobornos por satisfacer sus exigencias?

Si ese fuera el caso, las cosas no serían, al fin y al cabo, demasiado graves. Bastaría con denunciar a los conspiradores, con mostrar a la luz del día sus artimañas. Después, con la presión de una opinión pública ofendida y por medio de las virtudes de nuestras hermosas instituciones democráticas, la Escuela pública sería rápi-

damente salvada. Por desgracia, la situación es bastante peor. No hay complot. Todo ocurre abiertamente. No me atrevería a afirmar que los ministros europeos de Educación, esos que ponen en práctica los planes de la ERT, han leído todos sus informes. Sin duda, todos se encuentran con motivo de recepciones, de cócteles, de inauguraciones de todas clases. Intercambian puntos de vista. Confirman que están en el buen camino. Pero todo esto es secundario. Allègre, Blunkett, Onkelinx o sus sucesores no tienen, a decir verdad, necesidad de los prudentes consejos de la ERT para saber lo que hay que hacer. Ellos y sus partidos “socialistas” tomaron la opción de gestionar el sistema en vez de combatirlo. En los periodos de crecimiento y de estabilidad, esto pudo verse acompañado por algunos “gestos sociales”, por ejemplo en el ámbito de la enseñanza o de la seguridad social. Pero hoy la crisis y la globalización han destruido ese escaso margen de maniobra. El Estado que no desarrolle una política lo más favorable posible a los propietarios de capitales, verá cómo estos últimos se expatrian. Pero tanto en el ámbito de la enseñanza como en otros muchos sectores, esta política “realista”, y por lo tanto “inevitable”, está hecha fundamentalmente de desreglamentación y de dualización. Los más inteligentes de entre nuestros ministros de Educación no necesitan ni ERT ni OCDE ni Comisión Europea para convencerse de ello. También han aprendido a pensar por su propia cuenta. Todos esos informes, todos esos Libros Blancos y esos memoranda permiten unificar los puntos de vista, afinar la argumentación, intercambiar experiencias piloto. Pueden ser el vector del cambio, pero no son la fuerza motriz del mismo.

¿Dónde radica entonces esta fuerza motriz de la “renovación” de los sistemas educativos? Creo haber mostrado que había que buscarla en los cambios tecnológicos y en las enormes transformaciones económicas. La escuela no hace más que adaptarse, en

resumidas cuentas, a la desregulación del trabajo. Y ésta se deriva a su vez de la acción conjugada de una crisis económica sin precedentes y de tecnologías —en particular, la aceleración de la velocidad de las comunicaciones y del tratamiento de la información—, que hacen posible transformaciones cruciales como la producción de tipo “justo a tiempo” (*just-in time*) y la globalización.

Una saludable visita a Marx es necesaria para entender lo que en las bases materiales de la sociedad impulsa las transformaciones actuales. Una vez más, el desarrollo acelerado de las fuerzas productivas —de las tecnologías, de los conocimientos, de los métodos de trabajo— entra en contradicción con las relaciones de producción existentes. La transformación hacia un nuevo equilibrio pasa por la aparición de discursos y teorías destinadas a acompañar y a justificar este cambio. Ese es el papel que hoy en día juega la ideología llamada “neoliberal”, “el pensamiento único”. Se trata ciertamente de una fuerza efectiva, un potente catalizador del cambio. Pero eso no debe hacernos olvidar que, al final, tanto este cambio como la ideología que lo sustenta tiene su origen en las condiciones económicas particulares de nuestra época.

Durante las luchas contra las reformas Allègre, en la primavera de 1999, algunos enseñantes franceses me escribieron para hacerme partícipe de su temor ante “la desaparición de la Escuela republicana” y que esta fuera sustituida por un “sistema de enseñanza sometido a los dictados del mundo económico”. Pueden estar tranquilos: la enseñanza ha estado sometida al capitalismo desde que existe. La Escuela republicana, la escuela de Jules Ferry, no escapa a esa regla. Como tampoco escapa la *Comprehensive school* británica, la *Folkeskole* danesa, o *L'enseignement rénové* belga. Nuestra sociedad nunca ha tenido como objetivo garanti-

zar a todos los jóvenes un acceso igual a los saberes; nunca ha pretendido elevar constante y conscientemente el nivel de enseñanza de toda la población. Las relaciones de producción exigen una separación entre ejecutantes y responsables, entre proletarios y propietarios. La escuela debe reflejar obligatoriamente esta dualidad fundamental, so pena de entrar en contradicción violenta con los propios fundamentos de esta sociedad.

Pero es cierto que en algunas épocas, la adaptación de la enseñanza a las necesidades del capital dejaba más espacio a una cierta democratización, que seguía siendo parcial, coja. Eso era el fruto de las inevitables contradicciones internas del capitalismo. Para socializar a los niños a finales del siglo XIX, fue necesario escolarizarlos e instruirlos. Para atraer a los “mejores” chiquillos del pueblo hacia las formaciones profesionales especializadas durante la primera parte del siglo XX, hubo que ofrecerles una titulación y una cualificación reconocida, que diera derecho a un sueldo un poco más interesante.

Para animar a más jóvenes a continuar unos estudios generales de mayor duración, con el fin de responder a las necesidades específicas del crecimiento de los “Treinta Gloriosos”, hubo que masificar la enseñanza secundaria invirtiendo en ella importantes fondos públicos.

También es cierto que en algunos países, el movimiento obrero, el movimiento sindical y las fuerzas progresistas supieron, mejor que en otros lugares, jugar con esas contradicciones para arrancar con la lucha social conquistas democráticas que sobrepasan los intereses de las clases dominantes.

Pero algunas personas han sacado la errónea conclusión de que podía existir bajo el régimen capitalista un derecho a la enseñanza, un derecho al saber, un derecho a obtener un título o una cualificación, allí donde sólo había un efecto secundario, beneficioso

pero fortuito, de la necesidad de socializar, de educar, de adoctrinar y de formar una mano de obra competitiva y diversificada. Y ahora que las condiciones económicas permiten —incluso imponen— a los poseedores la restricción de esos efectos secundarios, cometeríamos un gran error si clamáramos de repente contra “la ideología neoliberal”. Pues, finalmente, lo único que hacen es lo que han hecho siempre: adaptar la escuela a las necesidades del capital.

Como señala Samuel Johsua, profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Provence, estamos en la época de la “adecuación de las opciones educativas al proceso de ‘globalización’ mercantil”. “Algunas personas”, dice Joshua, “luchan de forma entusiasta resaltando el valor de las opciones que conlleva, otras lo hacen de manera vergonzante, tomando estos valores como datos de hecho, inamovibles, con los que hay que transigir”²⁰⁷. Pero más allá de esos matices de índole táctica que separan a los ultraliberales de los socialdemócratas y que están fuertemente marcados por las particularidades históricas y culturales de cada país, el margen de maniobra de los adeptos del capitalismo moderno es bien escaso. En esas condiciones, y ya que de todas maneras la política que se lleve a cabo será más o menos la misma, la gran patronal europea prefiere sin duda ver que la “izquierda” lleva las riendas del Estado, frente a una “derecha” a la que le costaría más preservar la paz social.

Entonces, ¿no queda más remedio que resignarse? No, pero se trata de comprender la amplitud del combate que tenemos delante. Las luchas del profesorado progresista sólo tienen sentido si se enmarcan en ese combate mucho más vasto y más complejo que es el combate contra la dictadura del mercado. El derecho a la educación para todos y todas, el derecho de acceder efectivamente a los saberes que dan la fuerza para entender el mundo y para

participar en su transformación, no podrá llevarse a cabo sin poner fin a las causas primeras del determinismo social actual, a saber, la división de la sociedad en clases sociales desiguales. Mientras tanto, la batalla por una Escuela democrática, arrancando victorias parciales o frenando las reformas que quieren imponer los medios dirigentes, agudiza también las contradicciones del sistema y contribuye así de manera determinante a acelerar su estallido.

En otras palabras, no hay ni que resignarse frente a la escuela liberal ni ilusionarse con la posibilidad de impedirla. Sea cual sea el resultado a corto plazo, el combate contra la escuela desregulada, dualizada, empobrecida y “mercantilizada” es un momento necesario en la lucha por conseguir una sociedad más justa y más humana, primera condición de una escuela para todos y todas y de un saber realmente compartido.

Notas

203. Results of Services 2000. *A Conference and Dialogue on Global Policy Developments and U.S. Business*. Friday, October 16, 1998 at the U.S. Department of Commerce.

204. Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée Nationale pour l'Union Européenne sur la préparation de la conférence ministérielle de l'OMC à Seattle et présenté par Mme Beatrice Marre, le 30 septembre 1999.

205. Services 2000, *op. cit.*

206. Glenn R. Jones. *Address given to GATE Conference*. París, 30 de septiembre de 1998.

207. Samuel Johsua. *L'Ecole entre crise et refondation*. Éd. La Dispute, 1999.

