

LOS TRES EJES DE LA MERCANTILIZACIÓN ESCOLAR

Por Nico Hirt

Traducido del francés por Beatriz Quirós, del secretariado de SUATEA-STEs

Desde finales de los años 80, los sistemas educativos de los países industrializados han sido sometidos a un sin fin de críticas y reformas: descentralizaciones, desreglamentaciones, autonomía creciente de los centros escolares, reducción y desregulación de los programas, "aproximación por las competencias", disminución del número de horas de clase para el alumnado, mecenazgo por parte del mundo empresarial, introducción masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fomento de la enseñanza privada y de pago. No se trata de manías personales de algún ministro o de una casualidad. La similitud de las políticas educativas desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado no deja ninguna duda en cuanto a la existencia de poderosos determinantes comunes que impulsan estas políticas.

La tesis sostenida aquí es que esos cambios vienen de un intento de adecuación profundo de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista. Lo que se está llevando a cabo es el paso de la "era de la masificación" de la enseñanza a la era de la "mercantilización". De su triple mercantilización, habría que decir. En efecto, el aparato escolar - el más imponente servicio público que jamás haya existido- está siendo llamado a servir mas y mejor a la competición económica, y esto de tres maneras: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados.

Esta nueva adecuación entre la Escuela y la economía se realiza tanto en el plano de los contenidos enseñados como en de los métodos (prácticas pedagógicas y de gestión) y en el de las estructuras. " Los sistemas de educación y de formación", dicen los expertos de la Comisión europea, "contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000".

La mercantilización de la enseñanza marca una nueva etapa histórica en un movimiento que se extiende durante más de un siglo: el deslizamiento progresivo de la Escuela, desde la esfera ideológico-política hacia la esfera económica; de la "superestructura" hacia la "infraestructura", podríamos decir en jerga marxista.

La escuela primaria del siglo XIX se desarrolló en primer lugar como un lugar de socialización. La parcelación y descualificación del trabajo manual, resultado de la industrialización, habían ido desmantelando el sistema maestro-aprendiz heredado de la Edad Media. Pero éste 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. Cuando

¹ 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.

en 1841 el rey de los Belgas, Leopoldo I defendió la causa de la instrucción pública, insistió sobre todo en la idea de que se trataba de una "cuestión de orden social".²

Con el ascenso del movimiento obrero organizado, y la amenaza que éste suponía para el orden establecido, las clases dirigentes asignaron progresivamente una segunda misión ideológica a la escuela primaria del pueblo: asegurar un mínimo de cohesión política a la sociedad. En Francia, Jules Ferry fundó la Escuela republicana tras 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".³ Entre esas doctrinas figuraba el patriotismo en lugar preponderante: las barbaridades de la Gran Guerra atestiguan ante la Historia la eficacia mortífera que la instrucción pública ha tenido como aparato ideológico del Estado. Frente a esta escuela primaria, destinada a los hijos del pueblo, la enseñanza secundaria del siglo XIX cumplía un papel paralelo para los hijos de las clases dominantes. Debía dotarles de los saberes que les permitieran ocupar los puestos dirigentes en la sociedad burguesa. Legitimaba el poder y contribuía a forjar sus armas.

Pero a partir de principios del siglo XX los avances de las tecnologías industriales, 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 de base bastaba, algunos sin embargo debían adquirir 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 empezaba a asignar a la enseñanza una función económica. Por la fuerza de las cosas, la Escuela se convirtió en una máquina de seleccionar. Los resultados al final de los estudios primarios determinaban ampliamente quiénes, entre los hijos del pueblo, tendrían el privilegio de proseguir estudios secundarios. Así se desarrolló un discurso meritocrático que presentaba a la enseñanza como un medio de promoción social para "los más dotados" o "los más meritorios"

LOS TREINTA GLORIOSOS (·)

El papel económico de la Escuela se impuso en primer plano después de la segunda guerra mundial, 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. Importantes pérdidas de empleo golpearon a sectores que habían sido siempre grandes consumidores de trabajo manual poco cualificado. En Bélgica por ejemplo, la agricultura perdió el 52% de sus empleos asalariados entre 1953 y 1972. El sector del carbón (-78%) y las canteras(-39%) siguieron el mismo movimiento. Pero esas pérdidas fueron ampliamente compensadas en otros campos. En primer lugar en la industria: siderurgia (+10%), químicas (+36), electrónica y electrotecnia (+99%), imprenta (+39). También en el sector servicios: bancos (+131%), automóvil (+130%), administraciones públicas (+39). El momento por lo tanto, no sólo exigía un crecimiento de la mano de obra asalariada sino sobre todo, una elevación general del nivel de instrucción de los trabajadores y de los consumidores.

(·) Referencia a los 30 años de reformismo capitalista y de surgimiento del llamado estado del bienestar.
(N de la T)

² Citado por K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis vanhet Belgischonderwijs*, De Sikkel, Antwerpen

³ Citado por Edwy Pénel en *Le Monde* del 14 de setiembre de 1980.

Esta elevación fue asegurada por la masificación hecha a marchas forzadas, de la enseñanza secundaria y en menor medida, de la enseñanza superior.

En general no fue necesario legislar para prolongar la duración de la escolaridad. La percepción por parte de los padres y los jóvenes del cambio en la composición de los empleos y su esperanza de promoción social estimularon la demanda de enseñanza secundaria y superior. Defraudadas esas esperanzas, el obrero cualificado pasó a ocupar en la jerarquía social, la posición que en ella tenía el obrero no cualificado treinta años antes. Pero contribuyeron sin embargo en gran medida a mantener la motivación escolar de una generación de hijos del pueblo.

Hay que añadir que esto se hizo con cargo al Estado que todavía disponía de los medios necesarios: el crecimiento duradero y la estabilidad económica hacían posible un crecimiento paralelo de los ingresos fiscales y de las inversiones públicas a largo plazo. En los países de la Europa occidental, el gasto público en educación pasó de un 3% del PIB en los años 50 a un 6%, a veces hasta el 7% como en Bélgica a finales de los años 70. La enseñanza pública se desarrolló en todos los lugares. En los países de fuerte tradición de enseñanza confesional, ésta se vio sometida un control creciente por parte del Estado, a cambio de una financiación más favorable.

El ritmo de esta masificación fue impresionante. En Francia el número de Bachilleres en una generación pasó de un 4% en 1946 a más de un 60% a finales de los años 80⁴. En Bélgica, la tasa de participación en la enseñanza entre los jóvenes de 16-17 años se duplicó entre 1956 y 1978 pasando del 42% al 81%.⁵

Durante toda esta época, el discurso patronal sobre la educación fue ante todo un discurso cuantitativo. Tenía que haber más jóvenes que cursaran estudios secundarios y superiores. Se necesitaba una mejor adecuación cuantitativa entre las diferentes ramas y las necesidades del mercado de trabajo. Desde ese momento, los aspectos cualitativos de la adecuación enseñanza-economía – objetivos, contenidos, métodos, estructuras- se volvieron cuestiones de menor importancia. La enseñanza secundaria que se masifica entre 1950 y 1980 no cambia fundamentalmente de naturaleza. A pesar de algunas veleidades de reformas, sus currícula siguen siendo prácticamente los mismos que los de los decenios precedentes, al menos en las ramas de enseñanza general.

Pero esta 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 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. Por la fuerza de

⁴ *INSEE-Première*, n° 488, septiembre 1996.

⁵ Anne Van Haetch, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, éditions de l'ULB, Bruxelles 1985.

las cosas, la selección va a efectuarse 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 P. Bourdieu en una máquina "reproductora" de las desigualdades de clases.

Insistamos: hay que hablar de masificación y no de democratización de la enseñanza, aunque el discurso oficial se complazca en confundir los dos conceptos. Si el nivel de acceso a la enseñanza se ha elevado efectivamente para los niños de todas las categorías sociales, no por ello las desigualdades relativas han disminuido. Así el Instituto Nacional de Estadística (INSEE) ha demostrado que en Francia la movilidad social no había cambiado apenas: la probabilidad para un hijo de un cuadro de obtener un diploma superior al del hijo de un obrero es más o menos de diez a ocho, hoy y hace treinta años.⁶ En 1951-1955, los estudiantes de origen popular representaban un 18% de los efectivos de la ENA y 21 % de los de Polytechnique (Facultades elitistas francesas de donde salen la mayor parte de los altos funcionarios y dirigentes políticos franceses N. de la T.) En 1989-93, no eran más que 6% y 8% respectivamente. En la Comunidad flamenca de Bélgica, por citar sólo otro ejemplo, los investigadores del *Centrum voor sociale Beleid* han observado igualmente "el mismo distanciamiento entre la participación en la enseñanza superior de los hijos de familias muy o poco escolarizadas".⁷

Un nuevo contexto económico

Las condiciones que habían permitido la masificación de la enseñanza secundaria y, en menor medida, de la enseñanza superior, van a ser trastocadas por la crisis económica que estalla a mediados de los años 70. En un primer momento, los efectos de la crisis serán sobre todo presupuestarios. El crecimiento del gasto público, dentro del cual la Educación ocupa desde ese momento una situación preponderante, se ve brutalmente frenado: en los países donde el Estado se había endeudado en los años de "vacas gordas" es el momento de la austeridad. En Bélgica los gastos en educación caen rápidamente del 7% del PIB a algo más de un 5% a finales de los años 80. Sin embargo, no se ponen inmediatamente en cuestión los grandes ejes de las políticas educativas: Los medios institucionales y económicos esperan aún que la crisis sea de corta duración y que al término de las reestructuraciones indispensables el crecimiento económico fuerte y duradero de los "treinta gloriosos" volverá. Habrá que esperar al final de los años 80 para que esas esperanzas se desvanezcan y para que los dirigentes de los países capitalistas tomen plenamente conciencia del nuevo entorno económico y de las nuevas misiones que éste impone a la enseñanza.

Veamos cuáles son las características de este entorno.

⁶ INSEE-première, n° 469 julio 1996.

⁷ Barbara Tan, *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, CSB_Berichten, Antwerpen, mayo 1988.

El primer elemento que se debe subrayar está ligado a la innovación tecnológica. La acumulación de los conocimientos induce a una aceleración constante del ritmo de los cambios técnicos. En su carrera competitiva, las industrias y servicios se apoderan de esas innovaciones para obtener mayor productividad o para conquistar nuevos mercados. A su vez, la guerra tecnológica exacerba la competencia entre empresas, lo que se traduce en quiebras, reestructuraciones, racionalizaciones, cierres de fábricas y traslados de empresas. La huida hacia adelante en la mundialización y globalización capitalistas favorecidas también por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, no hacen sino agudizar más esta lucha a muerte entre empresas, sectores y continentes. A su vez, la exacerbación de la lucha entre empresas que compiten entre sí empuja a las industriales a acelerar el desarrollo y la introducción de las nuevas tecnologías en la producción y en los mercados de masas. Habían sido necesarios 54 años para que el avión lograra conquistar el 25% de su mercado; el teléfono necesitó 35 años; la televisión 26. El ordenador personal, alcanzó la cuarta parte de su mercado potencial en 15 años, el teléfono móvil en 13 años e Internet en 7 años solamente. Así, el entorno económico, industrial, tecnológico se volvió más inestable, más cambiante, más caótico que nunca. El horizonte de previsibilidad económica se reduce sin cesar.

La segunda característica esencial de la “nueva economía” se refiere a la evolución del mercado de trabajo. La inestabilidad económica se traduce, en primer lugar, en una cada vez mayor precariedad del empleo. En Francia, el empleo precario afecta hoy a más del 70% de los jóvenes que empiezan su vida activa. Sólo en los años 1994-95, el número de contratos de duración determinada se duplicó prácticamente.⁸ Los trabajadores se ven obligados a cambiar regularmente de puesto de trabajo, de empleo, incluso de oficio.

Los empleos no sólo son inestables, sino que su naturaleza también cambia: Se ha dicho y repetido: la “nueva economía” reclama un crecimiento impresionante del número de informáticos, de ingenieros, de especialistas de mantenimiento de sistemas informáticos y gestión de redes. Es el aspecto más conocido, por ser el más reiterado de la evolución del mercado de trabajo. Sin embargo, sólo se trata de la punta visible del iceberg. Se insiste mucho menos en el otro aspecto de esta evolución: el crecimiento aún más explosivo de los empleos de bajo nivel de cualificación:

Hace diez años, en Estados Unidos, el informe FAST II sobre el empleo había ya mostrado que, a la cabeza de las profesiones con mayor tasa de crecimiento se encontraban los limpiadores, auxiliares de clínica, vendedores, cajeros y camareros. El único empleo de carácter tecnológico, el de mecánico, llegaba en vigésima y última posición.⁹

Más recientemente, un estudio prospectivo del Ministerio americano 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 oficios ligados a las TIC

⁸ *L'insertion professionnelle des jeunes lycéens*: Nota informativa del Ministerio de la Educación nacional, la Investigación y la Tecnología 18 de junio de 1998 ISSN 1286- 9392, situación a 1 de febrero de 1997.

⁹ *Le Monde Diplomatique*, 1 de enero de 1995.

crecerán *en porcentaje*. Pero no *en volumen*. Así, de los 30 empleos para los que este estudio prevé 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”). Entre ellos se encuentran puestos de vendedores, de guardas, de auxiliares sanitarios, de personal de mantenimiento, de recepcionistas, de conductores de camión o incluso “reponedores de máquinas expendedoras de bebidas y alimentos” (250.000 nuevos empleos están previstos solamente en este sector). 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, 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 las dos cuartiles intermedios, clase obrera tradicional y clases medias.¹⁰ En otras palabras, los extremos crecen, los sectores intermedios se desploman.

Por fin, la tercera característica del entorno económico, consecuencia de la exacerbación de las luchas competitivas y de una curva de crecimiento caótico, es el abandono del compromiso del Estado con los servicios públicos. Los medios económicos presionan a gobernantes para que disminuyan la presión fiscal – tanto sobre los beneficios de las empresas y los ingresos de capital, como sobre los ingresos del trabajo, puesto que esto aumenta el margen de maniobra en la negociación salarial. Conviene, según la Mesa Redonda Europea de los Industriales, “utilizar el montante muy limitado de dinero público como catalizador para sostener y estimular la actividad del sector privado”¹¹ Aunque quisieran hacerlo, lo cual es bastante poco habitual, las autoridades políticas difícilmente pueden resistirse a esas presiones, ya que la mundialización de la economía hace terriblemente eficaz el proceso de “desfiscalización competitiva”.

Inestabilidad e imprevisibilidad de las evoluciones económicas, dualización de las cualificaciones requeridas en el mercado laboral, crisis recurrente de las finanzas públicas: esos son los factores que determinan, a partir de la bisagra de los años 80-90, una revisión fundamental de las políticas educativas.

Fin de la “masificación”

La dualización del mercado laboral debe reflejarse en una dualización paralela de la enseñanza. Si el 50 o 60 % de las creaciones de empleo no exigen sino trabajadores poco cualificados, no es económicamente rentable continuar una política de masificación de la enseñanza. Este es, como los pensadores de la economía capitalista saben bien, el punto más delicado de las reformas de la enseñanza. Al menos en el plano de la táctica política. En un documento publicado en 1996 por los servicios de estudios de la OCDE, Christian Morrison indicaba con una notable claridad y un cinismo cruel cómo los gobernantes tenían que hacerlo. Una vez examinadas algunas opciones irrealizables, el ideólogo de este organismo de reflexión estratégica del capitalismo mundial continuaba: “ Después de esta descripción de medidas arriesgadas, se pueden

¹⁰ Monthly Labor review, noviembre 1999

¹¹ ERT, *Construire les autoroutes de l'information pour repenser l'Europe, un message des utilisateurs industriels*, junio 1994

aconsejar, por el contrario, numerosas medidas que no crean ninguna dificultad política, (...). Si se les disminuyen los gastos de funcionamiento a las escuelas y universidades, hay que procurar que no se disminuya la cantidad de servicio, aún a riesgo de que la calidad baje. Se pueden reducir, por ejemplo los créditos para el funcionamiento de las escuelas o las universidades pero sería peligroso restringir el número de alumnos matriculados. Las familias reaccionarán violentamente si no se matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza y la escuela puede progresiva y puntualmente obtener una contribución económica de las familias o suprimir alguna actividad. Esto se hace primero en una escuela luego en otra, pero no en la de al lado, de tal manera que se evita el descontento generalizado de la población.”¹²

No se decreta, pues, el fin de la masificación, pero se crean las condiciones en el plano de la calidad de la enseñanza y de su financiación, que hacen inevitable que el movimiento iniciado durante los años 50 se pare. No se decreta la dualización de la enseñanza, pero se crean las condiciones materiales, estructurales y pedagógicas para ello. Esta política tiene ya sus frutos. En la undécima conferencia de la *European Association for International Education*, celebrada en Maastricht, el 3 de diciembre de 1999 (*Visions of a European Future: Bologna and Beyond*), algunos expertos subrayaron que los países industrializados han “entrado en una fase de posmasificación” y que “ la extraordinaria explosión del número de estudiantes de los últimos 30 años toca a su fin”.¹³ En Francia, el número de estudiantes de la enseñanza superior que había experimentado un crecimiento constante hasta 1995, ha comenzado a bajar desde entonces. Las matrículas en primero han caído de 278.400 en 1995 a 250.700 en 1998¹⁴: en Flandes, las matrículas en las Universidades han bajado de un 19% en un tramo de edad en 1994, a sólo un 16,5 % en 1999.¹⁵

La duración media de los estudios universitarios corre también el riesgo de disminuir. Cierta es que la declaración de Bolonia propone generalizar la duración del primer ciclo universitario a tres años. Pero recomienda, de forma paralela, que ese ciclo conduzca a la obtención de un título directamente explotable en el mercado europeo. Para muchos, el nuevo primer ciclo se convertirá en ciclo único.

Las Escuelas europeas al servicio del mercado

Durante treinta años, los sectores económicos habían concentrado su atención en el desarrollo cuantitativo de la enseñanza. El fin de la masificación les permite volverse hacia los aspectos cualitativos. Lo hacen con mayor fuerza teniendo en cuenta que el cambio radical de las condiciones de la producción y la exacerbación de las luchas competitivas hace que sea urgente, según ellos, una reforma fundamental de la enseñanza: en el plano de las estructuras de los contenidos enseñados y de los métodos. En 1989, el grupo de presión patronal la Mesa Redonda de los Industriales europeos (en inglés: ERT, European Round Table) publica su primer informe sobre la enseñanza proclamando que “se considera a la educación y la formación como inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa”. Desde ese momento “el desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige claramente una

¹² Morrison Christian, *La Faisabilité politique de l'ajustement*, Centro de desarrollo de la OCDE, Cuaderno de política económica nº 13 OCDE 1996.

¹³ Kaufmann Chantal, op.cit.

¹⁴ *Le Monde*

¹⁵ De Standaard, 30/06/2000

renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas”.¹⁶ La ERT lamenta que “la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados”, que los enseñantes “tengan una comprensión insuficiente del entorno económico de los negocios y de la noción de beneficio” y que esos mismos enseñantes “no comprendan las necesidades de la industria”.¹⁷ Otros informes vendrán después, a lo largo de los años 90, a precisar las “recomendaciones “ patronales en cuanto a la “manera de adaptar globalmente los sistemas de educación y de formación permanente a los desafíos económicos y sociales”¹⁸ Las líneas directrices de estos informes serán retomadas en los análisis de la OCDE, los “libros blancos” de la Comisión europea y diversas publicaciones gubernamentales o patronales locales.

A principios del año 2001, la Dirección General para la Educación y la formación que dirige Viviane Reding en la Comisión europea, publicaba un documento en el que se sintetizaban las opiniones de los Estados miembros en cuanto a los “objetivos concretos futuros de los sistemas de educación”¹⁹ Este texto sitúa de entrada la misión esencial de la enseñanza en el marco de los objetivos que se había marcado el Consejo europeo de Lisboa en marzo de 2000: “La Unión europea se halla frente a un cambio radical inducido por la mundialización y por los desafíos inherentes a una nueva economía basada en el conocimiento” Desde ese momento el principal objetivo estratégico en el que debe colaborar la enseñanza es “convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero.” Subrayemos aquí el papel cada vez mayor de la Comisión europea en la unificación de las políticas educativas al servicio de la economía. “Es cierto que debemos preservar las diferencias de estructuras y de sistemas que reflejan las identidades de países y regiones de Europa, pero también debemos admitir que nuestros principales objetivos, y los resultados a los que todos aspiramos, son muy similares” dice la Comisión. Y añade que “ningún Estado miembro tiene la posibilidad de lograr todo esto en solitario. Nuestras sociedades, como nuestras economías, son hoy demasiado interdependientes para que esta opción sea realista”. Si Edith Cresson fue la iniciadora de una reflexión estratégica sobre la educación a escala europea, Viviane Reding es quien habrá sabido pasar de la reflexión a una verdadera política educativa común.

La era de la flexibilidad

¿Adaptar la escuela a las necesidades de la economía? La tarea no es fácil. Los intentos de realizar tal adecuación durante los años 50 y 60 fracasaron en general lamentablemente. Esto es aún más cierto si tenemos en cuenta que, en esencia, la economía capitalista es reacia a toda veleidad de planificación. Es imposible prever, a seis o diez años vista, cuáles serán las necesidades precisas en materia de mano de obra y aún menos de cualificaciones. ¿Cómo se puede imaginar tal adecuación en un contexto económico más inestable, más imprevisible que nunca? En la pregunta ya está la respuesta: el elemento central en la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los patronos y de los mercados reside precisamente hoy en la consideración de esta inestabilidad. A falta de poder controlar el caos, hay que adaptarse a él. Como

¹⁶ ERT, *Education et compétence en Europe*, Bruxelles, febrero 1989

¹⁷ ERT, *Education et compétence en Europe*, op. cit.

¹⁸ ERT, *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Bruxelles, junio 1995

¹⁹ Comisión europea: *Les objectifs concrets futurs des systèmes de éducation*, Informe de la Comisión COM(2001) 59 final, el 31 .01.2001

consecuencia, la palabra clave de la nueva adecuación Escuela-empresa es el término “flexibilidad”.

Los trabajadores se ven obligados a adaptarse a un entorno productivo que cambia sin cesar: porque las tecnologías evolucionan y los productos cambian, porque las reestructuraciones y las reorganizaciones conducen a cambiar de puesto de trabajo, porque la competitividad precariza el empleo. Estos incesantes reciclajes cuestan mucho tiempo y dinero. Iniciar a un trabajador en las particularidades de un entorno de producción específico es una inversión larga y pesada, que retrasa la puesta en marcha de las innovaciones. La multiplicación de los costes, derivada de la fuerte rotación de la mano de obra y de las tecnologías, se vuelve rápidamente prohibitiva.” Sin embargo, la naturaleza de las técnicas empleadas, su complejidad cada vez mayor, hace que la importancia de los saberes, y por lo tanto de la formación, sea cada vez más crucial. ¿Cómo resolver este dilema? Por medio del “aprendizaje a lo largo de toda la vida” Esta doctrina, explica la OCDE, “ se basa en gran parte en la idea de que la preparación para la vida activa ya no puede ser considerada como definitiva y que los trabajadores deben recibir una formación continua durante su vida profesional para poder seguir siendo productivos y empleables”.²⁰ Empleabilidad y productividad: el proyecto no tiene, pues, ninguna pretensión humanista. No se trata de hacer aprender a todos y durante toda la vida los tesoros de la ciencia, de las técnicas, de la historia, de la economía, de la filosofía, de las artes, de la literatura, de las lenguas antiguas ni de las culturas extranjeras. La adaptación de los sistemas de educación a este objetivo constituye, para la Comisión europea, “el más importante de los desafíos a los que todos los Estados miembros se enfrentan”.²¹ Esto implica esencialmente tres cosas: “adaptabilidad”, “responsabilización”, “desregulación”.

Competencias para favorecer la adaptabilidad

En primer lugar, hay que revisar los programas y los métodos de la enseñanza básica con el fin de desarrollar en ellos las capacidades de los trabajadores para afrontar situaciones profesionales extremadamente variables. Se trata, como lo recomendaba en 1997 el Consejo europeo reunido en Amsterdam, “ de conceder la prioridad al desarrollo de competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral.”²²

En este marco, el papel de la Escuela como lugar de transmisión de conocimientos ya no se considera primordial. “El saber se ha convertido, en nuestras sociedades y nuestras economías que evolucionan rápidamente, en un producto perecedero. Lo que aprendemos hoy estará obsoleto o será incluso superfluo el día de mañana”, explica la señora Cresson.²³

Los conocimientos generales que forjan una cultura común y que dan fuerzas para comprender el mundo en sus múltiples dimensiones nunca han sido realmente importantes en el plano económico. Los programas de la enseñanza secundaria general, que hoy se dice que están “sobrecargados” de conocimientos, son una reminiscencia de

²⁰ 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 Castillo de la Muette, París 14-15 octubre 1997 OCDE/GD (97)162

²¹ Comisión europea; *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, Informe de la Comisión (COM 2001)59 final Bruxelles, 31.01.2001

²² *Pour une Europe de la connaissance*. Comunicación de la Comisión europea, COM (97) 563 final

²³ Discurso de Edith Cresson, *Putting our knowledge to work: a second chance for young people*. Harrogate, 5 marzo 1998

la época en la que esta enseñanza estaba reservada para los hijos de las clases dominantes, futuros dirigentes ellos mismos. Había que proporcionarles las armas del saber, los signos culturales de la clase a la que pertenecían y de la legitimación del poder. Sin embargo, estos programas, inadecuados a la aspiración de elevar el nivel de formación profesional de las masas, habían sobrevivido ampliamente a la era de la masificación de la enseñanza. En parte, sin duda, porque las consideraciones cuantitativas concentraban toda la atención.

Ahora que el contexto económico desvía la atención hacia los contenidos y la búsqueda de empleabilidad, se ataca desde todos lados este “amontonamiento” de conocimientos generales. Como siempre, el ataque toma como pretexto la hipertrofia real de ciertos programas, para justificar el abandono del objetivo mismo de toda instrucción: transmitir saberes. La importancia acordada a ciertas doctrinas pedagógicas como la llamada “aproximación por las competencias”, concreta esta tendencia. Estas doctrinas privilegian la competencia -“conjunto integrado y funcional de saberes, saber hacer, saber ser, saber lograr, que permita, ante una serie de situaciones, adaptarse, resolver problemas y realizar proyectos”- frente al conocimiento. Lo importante no es poseer una cierta cultura común, sino ser capaz de acceder a saberes nuevos y movilizarlos ante situaciones imprevistas. No nos dejemos engañar por la aparente generosidad del proyecto: faltos de las bases suficientes, “los saberes nuevos” a los que accederán los futuros ciudadanos “a lo largo de toda su vida” seguirán confinados en ámbitos elementales como el dominio de un nuevo programa informático, la utilización de una nueva máquina, la evolución en un nuevo entorno laboral. La pretensión de instrumentalizar la enseñanza en beneficio de la competencia económica es evidente.

Dentro de las competencias reclamadas a gritos por el mundo patronal, hay que mencionar la iniciación a las tecnologías de la información y de la comunicación. “Todos los estados miembros piensan que hay que revisar las competencias de base que los jóvenes deberían poseer al terminar la escuela o la formación inicial, y que éstas deberían incluir plenamente las tecnologías de la información y la comunicación” indica el documento de síntesis de la Comisión europea sobre los objetivos de la enseñanza. Esto no significa que haya que formar montones de informáticos. Ya hemos visto por qué no hay ninguna necesidad de hacerlo. Al contrario es imprescindible que todos los futuros trabajadores hayan aprendido a desenvolverse en un entorno dominado por estas tecnologías, que hayan adquirido los rudimentos del diálogo hombre-máquina a través de un teclado y un ratón, que hayan aprendido a responder a las órdenes que aparecen en la pantalla de un ordenador, que tengan la costumbre de adaptarse rápidamente, casi de forma intuitiva, a programas variados y cambiantes. Esa es la primera función de la introducción de las TIC en la escuela. Y eso permite comprender muchas cosas respecto a cómo se está haciendo hoy esta introducción. Es necesario constatar que se está invirtiendo mucho en máquinas y muy poco en formación. Lo importante parece ser que los alumnos tengan la ocasión de “hacer funcionar” un ordenador para que puedan superar sus temores y adquirir los reflejos de base, y no que el enseñante lo domine como un nuevo instrumento pedagógico (cuya utilidad potencial no se pretende aquí negar). El empleado de Coca-Cola Company que vendrá, el día de mañana a rellenar las máquinas distribuidoras de bebidas en nuestras escuelas será capaz de iniciarse rápidamente en la utilización de un sistema de conducción informatizado, que le permita librarse de las dificultades del tráfico. Pero es poco probable que los ordenadores escolares hayan contribuido mucho a enseñarle historia o física.

En el plano de la preparación de la mano de obra, la introducción de las TIC en la escuela juega además otro papel. Se trata, dice la Comisión europea, de poner “el potencial de innovación de las nuevas tecnologías al servicio de las exigencias y de la calidad de la formación a lo largo de toda la vida”.²⁴ Con el fin de asegurar una rotación rápida y una máxima flexibilidad profesional de los trabajadores, éstos deben aprender a emplear los ordenadores e Internet para poner al día sus conocimientos y competencias “de la cuna a la tumba” conectándose a servidores de formación a distancia o utilizando soportes multimedia. Si todos los trabajadores han aprendido a utilizar Internet para acceder a conocimientos, será fácil presionarles para que mantengan el nivel de su competitividad profesional durante sus fines de semana, sus vacaciones o sus noches empleando ordenadores y conexiones que pagarán de su propio bolsillo. Este es el sentido de un anuncio publicitario del grupo Sysco Systems en el que se ve a un hombre sentado en un banco público navegando por la red con un ordenador portátil y un GSM; el texto decía : “aprenda cómo reducir sus costes de formación en un 60%”.

La realización de este objetivo implica “responsabilizar” al trabajador ante su formación, actuar de manera que sea él mismo quien se encargue de mantener sus conocimientos y el nivel de sus competencias para seguir siendo “empleable”.

“En el seno de las sociedades del conocimiento, el papel principal corresponde a los propios individuos” dice la Comisión europea. “El factor determinante es esta capacidad que posee el ser humano de crear y explotar conocimientos de manera eficaz e inteligente, en un entorno en perpetua evolución. Para sacar el mejor partido de esta aptitud, los individuos deben tener la voluntad y los medios de hacerse cargo de su destino”²⁵

Cuando el ciudadano se convierte en consumidor

Hemos señalado la importancia creciente de la Escuela como lugar de la formación de la mano de obra. No por ello la educación del ciudadano ha desaparecido, pero en esto también se observa ese deslizamiento de la esfera ideológica a la esfera económica.

Claude Allègre subrayaba cuán importante es la enseñanza obligatoria para “preparar a los jóvenes para vivir como ciudadanos” y le pedía pues “transmitir más que nunca, los valores republicanos que fundamentan nuestra vida colectiva y nuestra democracia”.²⁶

Declaraciones similares pueden escucharse en boca de todos los responsables políticos, en particular en la Comisión europea. La escuela sigue siendo, en efecto, un lugar donde se transmite el dogma fundador de la cohesión social y política de las sociedades occidentales: nuestros estados son legítimos puesto que son democráticos. Esto supone (hacer) olvidar un poco deprisa que el poder del elector se detiene allí donde comienzan los intereses de los grupos financieros e industriales. Y estos intereses están ahora omnipresentes. La pretendida democracia de nuestras sociedades ya no es sino una construcción ideológica destinada a enmascarar la dictadura, bien real en este caso, de los mercados. Pero es una ideología terriblemente eficaz, profundamente enraizada en la

²⁴ Comisión de las comunidades Europeas, *e-Learning-Penser l'éducation de demain*, comunicación de la Comisión, COM (2000) 318 final, Bruxelles 24.5.2000

²⁵ Comisión de las Comunidade Europeas, *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* SEC(2000) 1832 Bruxelles, 30.10.2000

²⁶ Claude Allègre en “XXIe siècle- Le magazine du ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie” numero 1. mayo 1998

conciencia de amplias capas de la población, en particular entre las clases medias intelectuales, esos forjadores de la “opinión pública”.

Si la “mercantilización” de la escuela no ha puesto fin a su papel de aparato ideológico de Estado, hay que reconocer que, en este terreno, se encuentra situada en segundo plano o incluso suplantada, por otros instrumentos: prensa, publicidad, radio, cine y sobre todo la televisión. Por otra parte, en el propio campo de la formación del ciudadano, quien ahora se encuentra en el centro de las atenciones escolares es el consumidor. La creación de nuevos mercados de masas, ligados a las tecnologías emergentes sólo es posible a condición de que los clientes potenciales hayan adquirido los conocimientos y las competencias que les permitan explotar esos productos, y de que hayan superado sus aprensiones. El mayor freno al desarrollo del comercio electrónico en Internet, por ejemplo, parece ser de orden más psicológico que técnico. Sin embargo, según la firma Merrill Lynch este sector debería representar un mercado de 500.000 millones de dólares a finales de 2002. La Comisión Reiffers, iniciada por Edith Cresson a principios de los años 90, para reflexionar sobre el porvenir de la educación europea, se preocupa: “ Se puede dudar 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 se convertirá demasiado tarde en un mercado de masas”²⁷ Unos meses más tarde, durante una conferencia ante un público de industriales de las tecnologías de la información y la comunicación, Edith Cresson declaraba: “ El mercado europeo sigue estando demasiado restringido, demasiado fragmentado, el número aún demasiado bajo de usuarios y creadores penaliza nuestra industria. (...) Por ello era indispensable tomar un cierto número de medidas para ayudarla y estimularla. Ese es el objetivo del plan de acción “Aprender en la sociedad de la información” del que se ha dotado la comisión en octubre de 1996. Este tiene dos ambiciones principales: por una parte, ayudar a las escuelas europeas a acceder lo más rápidamente posible a las tecnologías de la información y de las comunicaciones; y, por otra parte, acelerar la emergencia y dar a nuestro mercado la dimensión que nuestra industria necesita”²⁸.

El plan de acción “Aprender en la sociedad de la información” es el gran proyecto europeo dentro del que Claude Allègre destina 15 millones de francos franceses para equipar a los colegios e institutos con ordenadores conectados a la red Internet, dentro del que la Región Valona destina 3.000 millones de francos belgas para equipar a las escuelas belgas francófonas con “ciberclases” y dentro del que Deutsche Telekom suscribe un partenariado con el Ministerio federal alemán de Educación para acelerar el equipamiento de los establecimientos escolares con TIC.

Las palabras de Edith Cresson eran confidenciales y habían sido pronunciadas ante una asamblea de patronos en 1997. Tres años más tarde, en la Cumbre europea de Lisboa, ya no se tienen tantos miramientos. Cómo recuperar el retraso europeo en cuanto a las TIC y al comercio electrónico, se preguntaban los ministros reunidos bajo la presidencia

²⁷ 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.

²⁸ Idem.

portuguesa. Y la respuesta fue unánime: e-Learning, es decir, la introducción masiva de las tecnologías informáticas en los establecimientos escolares.

La entrada de las marcas en las escuelas es otro signo de esta tendencia de utilizar la enseñanza para apoyar a los mercados. Del paquete pedagógico “desayuno sano” producido por Nestlé, a la cassette de video “el funcionamiento de la empresa moderna” realizada exclusivamente con imágenes de la fábrica de Coca Cola de Dunkerque, pasando por los “masters de la economía” del grupo bancario CIC, los centros escolares se ven inundados por la generosas ofertas de patrocinadores y de material didáctico gratuito. Una sociedad de marketing francesa, especializada en el mercado de los jóvenes y que se denomina modestamente *L’Institut de l’Enfant*, (El Instituto del Niño. N de la T), ha calculado que el consumo de las familias está influenciado en un 43% por los niños. Esto representa, para Francia un mercado del orden de 600 000 millones de francos (90.000 millones de euros). Por ello, como escribe el periódico patronal *Les Echos*, “el ámbito escolar y sobre todo, la garantía del enseñante, constituyen, para una marca, un factor de credibilidad inestimable”²⁹.

A finales de 1998, la Comisión europea difundía un informe sobre “El marketing en la escuela” realizado, a petición propia, por la sociedad... de marketing (!) GMV Conseil. El informe termina con una serie de conclusiones y de recomendaciones que, tras algunos matices de fachada, constituyen un reconocimiento en toda regla del derecho de entrada de las marcas en la escuela. Una muestra:

“Sin medidas protectoras, con la penetración del marketing en la escuela se corre el riesgo de atrofiar el sentido crítico de los alumnos, provocar en ellos frustraciones, hacerles percibir la sociedad de manera empobrecida y fomentar en ellos actitudes estereotipadas, pero con medidas protectoras se evitarán estas trampas y aparecerán ventajas: ciertamente ventajas materiales, para unos sistemas escolares con una falta de fondos crónica, pero también pedagógicas, ya que con la penetración del marketing en la escuela, por una parte ésta se abre al mundo de la empresa y a las realidades de la vida y la sociedad, y por otra, permite educar a los alumnos en cuestiones de consumo en general y en las técnicas publicitarias en particular. (...)

Para permitir que la escuela saque el mayor beneficio financiero y pedagógico de las acciones de marketing en la escuela e impedir los efectos “a la americana”, el estudio recomienda (...) mantener la presión sobre las empresas para que continúen creando materiales de calidad según los criterios definidos más arriba; dirigirse a las autoridades nacionales responsables de la Educación para que los textos relativos a las “prácticas comerciales” se reactúalicen de acuerdo con la multiplicación de los nuevos medios de comunicación. Por otra parte, esos nuevos textos deberían reconocer ahora la legitimidad de algunas “buenas” prácticas ampliamente difundidas, lo cual les daría una mayor credibilidad a la hora de prohibir ciertas prácticas menos confesables”³⁰

Desregulación

Una vez fijados los objetivos educativos, la pregunta que se formula es: ¿cómo organizar la enseñanza para que ésta pueda alcanzarlos? De nuevo, el término central de la respuesta será “Flexibilidad”.

²⁹ *Les Echos* n° 17563, 14 de enero de 1998

³⁰ GMV Conseil, *Le marketing à l'école*, estudio sobre las prácticas comerciales en las escuelas realizado a petición de la Comisión europea, octubre 1998

El trabajador no sólo ha de ser flexible, adaptable y competitivo: el propio sistema tiene que dotarse a sí mismo de esas características: para retomar una imagen que le gustaba mucho a Laurette Onkelinckx, ex ministra de Educación de la Comunidad francesa de Bélgica, hay que abandonar el “pesado paquebote” de la enseñanza dirigida por el Estado y sustituirlo por una “flotilla de pequeños navíos más fáciles de gobernar”. La metáfora es más explícita de lo que imaginaba la ministra: el riesgo real en efecto es que unos ganarán una lancha rápida o un yate lujoso mientras que los otros serán relegados a una patera o a una barca de remos.

Ya en 1989, la Mesa Redonda de los Industriales europeos escribía que “la administración de la escuela (está) dominada por las exigencias burocráticas. Las prácticas administrativas son a menudo demasiado rígidas para permitir a los centros de enseñanza la adaptación a los cambios indispensables requeridos por el rápido desarrollo de las tecnologías modernas y las reestructuraciones industriales y terciarias”.

³¹ Del mismo modo, para la OCDE, “el sistema escolar debe esforzarse por acortar su tiempo de respuesta, utilizando fórmulas más flexibles que las de la función pública, para crear- o cerrar- secciones técnicas o profesionales, utilizar personal competente, o disponer de los equipamientos necesarios”³²

El aumento de la autonomía de los establecimientos escolares les ofrece un mayor margen de maniobra para adaptarse no sólo a las expectativas de los medios económicos; también a las de la sociedad y los padres, podría añadirse. Ciertamente, pero en un contexto en el que la competición para el acceso a los empleos más valorados es cada día mayor, las expectativas de los empresarios influyen inevitablemente en la intervención de los padres (en los consejos de participación u otros ámbitos).

La autonomía permite sobre todo establecer partenariados con las empresas (e incita a hacerlo, en la medida en la que éstas pueden convertirse en patrocinadores, bienvenidos en estos tiempos de penuria presupuestaria). Así, según el informe de la Comisión europea sobre “los objetivos concretos “ de los sistemas de enseñanza “es conveniente estrechar (los) lazos con el entorno local, con las empresas y los empresarios más concretamente, para mejorar la comprensión de las necesidades de estos últimos y así ampliar la empleabilidad de los alumnos”. Ya en 1995, en su *Libro blanco* la Comisión indicaba que “los sistemas más descentralizados son también los más flexibles, los que se adaptan más rápidamente y los que permiten el desarrollo de nuevas formas de partenariado”³³.

Estos partenariados pretenden a menudo, de manera explícita, la introducción en la escuela de lo que se llama púdicamente “el espíritu de empresa”. Hay que subrayar en efecto, que la flexibilidad que se le pide al trabajador no se limita sólo al plano estrictamente profesional. Se trata igualmente de aceptar los nuevos modos de organización del trabajo: producción flexible, trabajo nocturno, horarios variables. Esto exige “responsabilizar” al trabajador, es decir, inculcarle la idea de que su propio interés se identifica con el de su patrón. La Comisión europea lamenta que “muy a menudo los sistemas de enseñanza se concentran en la transmisión de las competencias profesionales, dejando que el aprendizaje de las aptitudes personales se realice más o

³¹ Mesa Redonda de los Industriales Europeos, *Education et compétence en Eeurope, Etude la Table Ronde Européenne sur l'éducation et la formation en Europe*, febrero 1989

³² OCDE, *Analyse des politiques d'éducation* 1998

³³ Comisión de las Comunicades europeas, *Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive, Livre blanc sur l'éducation*, Bruxelles, 29 noviembre 1995, pp 1, 24.

menos de forma aleatoria. Sin embargo es posible mejorar y alentar estas aptitudes de forma paralela a la enseñanza de las competencias profesionales haciéndolo indirectamente por medio de esa enseñanza.”³⁴ Aquí es donde interviene la colaboración con las empresas. Así la OCDE estima que el beneficio mayor de la enseñanza en alternancia es “aprender a ser miembro de un equipo de trabajo, a aceptar recibir órdenes y trabajar con los demás. Se trata también de comprender mejor el ritmo de trabajo y estar dispuesto para responder a diferentes exigencias durante las etapas sucesivas de una carrera profesional”³⁵

La voluntad de desregular golpea igualmente a las formas de certificación. En un contexto de rotación rápida de la mano de obra, la patronal desea, como hemos visto, flexibilizar el mercado de trabajo. Éste está hoy fuertemente regulado por el sistema de la cualificación y del diploma, que da lugar a negociaciones colectivas que garantizan los salarios, las condiciones de trabajo y la protección social. Par destruir este sistema “rígido”, los medios económicos defienden la necesidad de introducir certificaciones “modulares”. Estas tiene la doble ventaja de permitir un reclutamiento más blando (que ejerza mayor presión sobre los derechos sociales) y de constituir una incitación a los “aspirantes” para que privilegien en sus currícula todo los elementos que puedan ser eficaces (real o supuestamente) en términos de empleabilidad.

En Alemania, el plan de acción nacional para aumentar el número de puestos escolares prevé que “los alumnos que no aprueben totalmente sus exámenes de fin de estudios, obtendrán certificados de cualificaciones parciales utilizables en el mercado del empleo”³⁶ En Francia, la Carta “*Un lycée pour le XXIe siècle*” propone que en la enseñanza profesional “los diplomas (sean) objeto de modalidades de certificación modular adaptadas a la diversidad de los accesos a la cualificación de los candidatos”³⁷. En Bélgica el *Décret sur les missions de l’enseignement obligatoire*, prevé también que los estudiantes podrán, en un futuro próximo, hacer certificar “módulos” de formación aunque no hayan seguido o aprobado el conjunto de materias. Con el fin de uniformizar este reconocimiento flexible de las competencias en el seno de los países miembros de la Unión europea, la Comisión ha tomado la iniciativa de poner a trabajar a una serie de investigadores sobre la viabilidad de una “carta de competencias” electrónica, la famosa “skill’s card”³⁸.

La escuela autónoma, precursora de la escuela de mercado

Desde la creación de su grupo de trabajo *Education*, en 1989, la Mesa Redonda de los Industriales no ha dejado de “alentar modos de formación menos institucionales, más informales”³⁹. El lobby patronal europeo ha sido perfectamente escuchado. Los sistemas de enseñanza de todos los países europeos y a todos los niveles siguen *grosso modo* la misma evolución, hacia una mayor autonomía y más competencia entre centros escolares. Un informe de la célula europea Eurydice subraya el carácter internacional de

³⁴ C, *Objetivos concretos*, op.cit.

³⁵ OCDE, *redefinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle*, Paris 1994

³⁶ *Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen*, BMBF, 1998

³⁷ Claude Allègre, *Un lycée pour le XXIe siècle*, 4 de marzo de 1999

³⁸ Sobre este tema, leer : G de Sélys y N. Hirtt, *Tableau Noir, Résister à la privatisation de l’enseignement*, ediciones EPO Bruxelles 1998

³⁹ ERT, *Les marchés du travail en Europe Les perspectives de création d’emplois dans la deuxième moitié des années 90*, Bruxelles 1993.

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 delegación de poderes hacia la sociedad. Prácticamente, todos los países concernidos han introducido nuevas reglamentaciones que desplazan el poder de decisión del Estado central hacia las autoridades regionales, locales, municipales y de éstas hacia los centros de enseñanza”⁴⁰.

En estos momentos, dice la OCDE, “ se admite que el aprendizaje se desarrolla en múltiples contextos, formales e informales” y precisa que “la globalización -⁴¹económica, política y cultural- hace obsoleta la institución implantada localmente y anclada en una cultura determinada que se llama “la Escuela” y al mismo tiempo que ella al “enseñante”. Los gurús de la Comisión europea son aún más explícitos, ya que estiman que “ha llegado el momento de la educación fuera de la Escuela y la liberación del proceso educativo que así se ha hecho posible conducirá a un control por parte de proveedores de educación más innovadores que las estructuras tradicionales.”⁴²

Evidentemente de lo que se trata aquí es de la enseñanza privada mercantil, de la educación “*for profit*” como dicen los anglosajones.

El desarrollo de la demanda de formación durante toda la vida favorece su auge y asegura progresivamente la superación de los umbrales de rentabilidad. Sería inexplicable que más tarde no se lanzara a la conquista de la enseñanza básica. “Las evoluciones múltiples que se han vuelto necesarias por las transformaciones económicas y tecnológicas ya no permiten a los sistemas escolares ni a los poderes públicos, asumir solos la preparación inicial y la formación continua de la mano de obra” dice la OCDE. Por lo tanto hay que “encontrar un reparto de responsabilidades, el cual, dependiendo de las particularidades de cada país, garantice a la vez la calidad y la flexibilidad de las enseñanzas y las formaciones”.⁴³

EDUCATION BUSSINES

El gasto mundial en educación representa la bonita suma de 2 billones de dólares, es decir, más del doble del mercado mundial del automóvil. Para hacerles la boca agua a muchos inversores que buscan dónde situar sus capitales de forma rentable. Y sobre todo inversiones con una rentabilidad duradera, como han mostrado los fracasos bursátiles de las “start-up” neotecnológicas. Privatizar el conjunto de estos dos billones a corto plazo es casi impensable. Sin embargo, con la acción conjunta de la disminución de la financiación pública, de la demanda de formación a lo largo de toda la vida y de la desreglamentación administrativa y financiera de los centros de enseñanza, secciones enteras de la educación y de servicios anexos van cayendo poco a poco en manos de la “Education Bussines”

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”⁴⁴. Los analistas de Meryll Lynch estiman que

⁴⁰ *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne* (1984-1994), Eurydice

⁴¹ OCDE, *Analyse des politiques de l'éducation*, Paris 1998

⁴² *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation*, op. cit

⁴³ L'Observateur de l'OCDE, n°193 abril-mayo 1995 1/04/95

⁴⁴ Adam Newman, *What is the education industry?* Eduventures, enero 2000

el sector escolar presenta hoy características similares 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 EU, 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 vasta privatización mercantil. Merryl Lynch cita además, entre los factores que estimulan el crecimiento de este mercado: “la insatisfacción de los padres respecto a la enseñanza pública”. Entonces, los que tienen los medios financieros para escapar a las escuelas estatales sin dinero constituyen una formidable reserva de clientes para esta *Education Bussiness* 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 enviaban a sus hijos a escuelas privadas o cambiaban de domicilio para que éstos pudieran asistir a la escuela pública de su elección.⁴⁵ 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, 30000 millones de servicios y 28 000 de ingresos de escuelas de todo tipo⁴⁶. Un país como Australia gana 55 000 millones de francos belgas (7000 millones de francos) 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 1000 libras en el momento del lanzamiento de este índice habría valido 3.405 en julio de 2000. Un incremento de 240% que habría que comparar con el 65% del índice general de la bolsa de Londres, el FTSE.⁴⁷ 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 partenariados 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: desde 1993 la inspección de las escuelas primarias es llevada a cabo en un 73% por organismos privados que así captan un mercado de 118 millones de libras esterlinas. En ese mismo país, las sustituciones del profesorado ausente se han convertido también en una actividad lucrativa. La sociedad Capstan, por ejemplo manda cotidianamente un millar de profesores sustitutos a las escuelas.⁴⁸ En los Estados

⁴⁵ Choy, S:P (1997) *Public and private schools: How do they differ?* Washington, DC: National Center for Education Statistics (NSEC97-983)

⁴⁶ Michael Barker, *E-education is the New new thing*, Edinvest, primer trimestre de 2000

⁴⁷ *Capital Strategies, News Release*, 18 de julio de 2000

⁴⁸ Richard Hatcher, *Profiting from schools: business and Education Action Zones*, in *Education and social justice*, Vol 1, nº 1 otoño 1998.

Unidos la sociedad *Edison Schools* gestiona con plena autonomía unos 125 centros de enseñanza públicos.

Un catalizador llamado Internet

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 teleenseñanza que provienen 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 iniciado este movimiento por medio de una colaboración con IBM y Microsoft. Rápidamente, los establecimientos 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 campo de los negocios y las finanzas. Por el momento, estas formaciones no han sido refrendadas con diplomas, pero nadie oculta que "la idea existe". Entre los operadores privados, citemos también a la Concord University School of Law, que ofrece únicamente formaciones a través de Internet y que está dirigida por por Kaplan educational Centers, una firma especializada desde hace tiempo en la ayuda a la preparación de exámenes, propiedad a su vez de la Washigton Post Company. Algunos como el MIT, consideran suficientemente importante este mercado como para ofrecer en él formaciones gratuitas. La estrategia está clara: acaparar partes de mercado rompiendo los precios con el fin de fidelizar una clientela que algún día no tendrá más remedio que pagar muy cara esta enseñanza a distancia.

Según un estudio realizado por la International Data Corporation, el número de estudiantes de los institutos de secundaria americanos que participan en cursos "en línea" debería triplicarse entre 2000 y 2002 para alcanzar 2,2 millones, es decir 15% de los efectivos de la enseñanza superior USA. Ese mismo estudio prevé que desde ahora hasta esa fecha 85% de los institutos ofrecerán formaciones de pago a través de Internet.⁴⁹ Podríamos alegrarnos de ver así cómo los tesoros de la ciencia y de la cultura se vuelven accesibles para el mayor número de personas. 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 a quien pueda pagárselo. Sería olvidar sobre todo que en esto, como en toda globalización mercantil, una lucha a muerte conllevará la supervivencia de algunos solamente. Es la stardarización comercial, y por lo tanto el empobrecimiento del saber, lo que nos espera al final del camino. Por la fuerza del mercado, una tecnología potencialmente emancipadora se ve conducida a engendrar lo contrario: un empobrecimiento intelectual y cultural dramático.

Son muchos entre los enseñantes los que no creen en la generalización de la enseñanza a distancia a través de Internet. Porque, dicen, eso no funciona: lo que ellos hacen no

⁴⁹ Michael Barker, *E-education us the New New Thing*, Edinvest, primer trimestre 2000

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, explica David Noble “la clave no es la educación; la clave es el dinero”⁵⁰ 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 en línea. En él se constata que este sector representa ahora mismo un mercado de 9.400 millones de dólares y debería alcanzar 54000 millones de aquí al 2002.⁵¹

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 del examen de base SAP (Scholastic Aptitude Test) al precio de 345 dólares (14.000 francos belgas) o al otro extremo de la escolaridad, un preparación de California Bar (examen para el acceso a la abogacía en California) por la módica suma de 1.694 dólares (68.000 francos belgas). Cuidado: por esta suma usted no tiene ni clases ni diploma, solamente una preparación para el examen. Estas diversas formas de enseñanza en línea han permitido en Estados Unidos por otra parte la explosión del número de niños 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 hijos, el *home schooling* ha conocido un desarrollo fenomenal, pasando de 500.000 a 1,7 millones de niños en diez años. Los padres 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 los padres 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....

Mundialización

A pesar de lo que piensan algunos, el verdadero interés de Internet, respecto al desarrollo de la enseñanza mercantil estriba menos en sus características multimedia que en su capacidad de difusión instantánea a escala planetaria, asociada a un coste marginal casi inexistente. Nada prueba que el libro y el vídeo sean menos eficaces que Internet desde el punto de vista pedagógico, salvo que este último aporta una incontestable dimensión de interactividad. Pero sobre todo, cada libro, cada cassette producida representa un coste de materia prima, de fabricación, de acondicionamiento, de embalaje, de expedición y de difusión que vienen a añadirse a los gastos invertidos en la realización del propio producto pedagógico y que aumentan proporcionalmente el riesgo financiero en caso de ventas escasas. En Internet, nada de eso: una vez puesto a punto el “sitio”, su contenido puede ser vendido y revendido a escala mundial sin más gastos (salvo los gastos de las comunicaciones electrónicas, que son por cuenta del comprador) Internet permite así rentabilizar inversiones importantes en la concepción científica, pedagógica y multimedia de productos educativos. Pero esto implica también que, para ser plenamente rentable, el mercado debe ser mundial. Dos organismos internacionales (y varios grupos de presión privados) trabajan activamente en pro de esta

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ *Le Monde* 2-3 de julio 2000

“liberalización del mercado mundial de los servicios educativos”: la Organización Mundial del Comercio y el Banco Mundial.

En 1998, con vistas a la cumbre de Seattle, el secretariado de la OMC había constituido un grupo de trabajo encargado de estudiar las perspectivas de una mayor liberalización de la educación: En su informe, subrayaba el rápido desarrollo del aprendizaje a distancia y saludaba la multiplicación de los acuerdos entre instituciones de enseñanza y empresas del sector de las TIC. El informe se alegraba igualmente ante la cada vez mayor desreglamentación de la enseñanza superior en Europa y felicitaba a los gobiernos que habían empezado a “dejar la esfera de la financiación exclusivamente pública para acercarse al mercado, abriéndose a mecanismos de financiación alternativos”. Por fin, la OMC enumeraba las numerosas “barreras” que habría que eliminar para liberar el comercio de los servicios educativos y citaba por ejemplo “las medidas que limitan la inversión directa por parte de proveedores de educación extranjeros” o incluso “la existencia de monopolios gubernamentales y de establecimientos ampliamente subvencionados por el Estado”.

Desde el fracaso de Seattle, parece que las negociaciones sobre la apertura de la enseñanza a la competencia internacional continúan en Génova, en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios (AGCS).

Por su parte, el Banco Mundial intenta, en los países del Tercer Mundo, abrir la enseñanza superior y el ciclo superior de la enseñanza secundaria a la avidez del sector privado. La argumentación del Banco Mundial es simple: la prioridad, en los países en desarrollo, debe ser dada a la alfabetización. Sin embargo, como el BM rechaza toda forma de condonación de la deuda del Tercer Mundo y quiere aún menos trabajar por un comercio más justo, no hay más solución, dice, que reorientar el gasto público de educación hacia la educación básica. En los demás niveles de enseñanza es necesario que “se fomente recurrir al sector privado, ya sea para financiar centros privados o para constituir un complemento de los ingresos a centros del Estado”⁵² ¿Esta privatización aumentará el coste de los estudios para los estudiantes y sus padres? ¿Favorecerá un desarrollo desigual entre centros escolares? El Banco rechaza estas objeciones: “la cuestión vital ahora no es saber si agentes no gubernamentales van a jugar un papel cada vez mayor en la educación- eso ya está claro- sino ver cómo esos desarrollos pueden ser integrados en las estrategias globales de las naciones”⁵³. En 1999, en Washington, el Banco Mundial organizó a través de su filial SFI (Sociedad de Financiación Internacional), una conferencia con un título explícito: “Oportunidades de inversión en la educación privada en los países en desarrollo”⁵⁴ La SFI acaba de crear igualmente el servicio *Edinvest*, “un foro para las personas, las sociedades” que “proporciona informaciones para hacer posibles las inversiones privadas a gran escala”⁵⁵ *Edinvest*⁵⁶ ilustra a los potenciales inversores en cuanto a las posibilidades ofrecidas por el mercado educativo en los países en desarrollo. Su sitio Internet esta patrocinado por firmas privadas como *Eduveres.com* y *Caliber*. El Banco Mundial y la SFI estaban

⁵² Harry Anthony Patrinos, *Market Forces in Education*, World Bank Julio 1999

⁵³ *Education sector strategy*, World Bank, julio 1999

⁵⁴ *Investment opportunities in private education in developing countries*, op cit

⁵⁵ *Education sector strategy*, 1999, op cit.

⁵⁶ <http://worldbank.org/edinvest>

también fuertemente presentes en el primer World Education Market, en Vancouver, en mayo de 2000.

Durante el coloquio de Washigton, 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 USD al año. “Es verdaderamente una ganga. Nosotros podemos quemar 300 dólares en una noche en un hotel occidental, así que es una verdadera ganga”⁵⁷ ¿Es necesario recordar que los ingresos medios de los habitantes de Gambia ascienden a 950 USD ...?

Conclusiones

La adecuación de la enseñanza a las nuevas expectativas de las potencias industriales y financieras tiene dos consecuencias dramáticas: la instrumentalización de la Escuela al servicio de la competencia económica y el agravamiento de las desigualdades sociales en el acceso a los saberes. La Escuela se había masificado permitiendo a los hijos del pueblo acceder parcialmente, tímidamente, a la riqueza de saberes reservados hasta ese momento a los hijos e hijas de la burguesía. Ahora que la masificación ha llegado a su término, se conmina a la enseñanza para que vuelva a situar la instrucción del pueblo dentro de los límites que nunca debió franquear: aprender a producir, a consumir y, de forma complementaria, a respetar las instituciones existentes. Ni más, ni menos.

La evolución actual de los sistemas de enseñanza se realiza en detrimento del acceso a los saberes y a los saber-hacer que permiten comprender el mundo, que permiten también por lo tanto intervenir en él. Precisamente, es a los más explotados a quienes se priva así de armas intelectuales que necesitarían para luchar por su emancipación colectiva.

Esta escuela de la producción será, todavía más que hoy, una instancia de reproducción social. En el nombre – colmo de la hipocresía- de la lucha contra el fracaso, se selecciona y se baja el nivel de las exigencias para unos (aquellos que formarán la masa de mano de obra poco cualificada requerida por la “nueva” economía) al mismo tiempo que se incita a otros a buscar en los “proveedores de educación más innovadores” los saberes que harán de ellos las puntas de lanza de la competencia internacional: La desreglamentación de los programas y de las estructuras, la explosión de formas diversas de la enseñanza de pago, todo ello constituye el terreno abonado en el que las desigualdades de clase se transformarán, con mayor eficacia que hoy, en desigualdades de acceso a los saberes.

En cuanto a la escuela pública, ésta únicamente tendrá, según la propia confesión de la OCDE que “asegurar el acceso al aprendizaje de aquellos que nunca constituirán un mercado rentable y cuya exclusión de la sociedad en general se acentuará a medida que otros van a continuar progresando”⁵⁸

¿Todo esto es inevitable? Las determinaciones económicas que trabajan en este campo tienen aspecto de apisonadora, pero la marcha de la historia no es lineal. La destrucción de la Escuela pública y de sus aspiraciones democráticas, el empobrecimiento del contenido de la enseñanza obligatoria, las condiciones de trabajo cada vez más penosas,

⁵⁷ Discurso de Jack Maas, Lead Education Specialist, IFC, conferencia de Washington, 1999

⁵⁸ *Adult learning and Technology in OECD Countries*, OEDC Proceedings, Paris 1999

la precarización del estatus del profesorado, todo eso acaba por suscitar reacciones, resistencias, luchas.

La oposición a la mercantilización se desarrolla con la misma férrea necesidad que la propia mercantilización. También en esto, el capitalismo en marcha se hunde en las contradicciones e inevitablemente “cava su propia tumba”.

Los pensadores de la OCDE son bien conscientes de ello” la reforma a menudo más necesaria, y la más peligrosa, es la de las empresas públicas, ya se trate de reorganizarlas o de privatizarlas. Esta reforma es muy difícil porque los asalariados de este sector están a menudo bien organizados y controlan ámbitos estratégicos. Van a luchar con todos los medios posibles (...) Sin que el gobierno esté sostenido por la opinión pública(...) Cuanto más ha desarrollado un país un amplio sector público, más difícil será llevar a cabo esta reforma”.

El futuro de la enseñanza está aún por escribir. Será el fruto de esas fuerzas contrarias, de su enfrentamiento.

Las formas y lugares de la resistencia son múltiples: Hay que luchar contra las multinacionales y las organizaciones internacionales que impulsan la evolución mercantil de la escuela, contra los gobiernos que aseguran las condiciones para desarrollar esa mercantilización, contra ciertos poderes organizadores, inspecciones, direcciones, muy a menudo cómplices o celosos ejecutores. Hay que luchar contra enseñantes que dejan hacer, contra padres que siguen el discurso patronal creyendo asegurar así un futuro para sus hijos, contra alumnos a veces demasiado contentos con menores exigencias. Hay que luchar contra uno mismo, en fin, pues nadie está a salvo de la desmoralización, del repliegue corporativista o de los efectos lenificantes de la intoxicación ideológica ambiente.

Cada uno entra en la resistencia por vías que le son propias. El que milita desde hace tiempo defiende la Escuela pública contra los asaltos de la OMC y del Banco Mundial porque tiene una conciencia profundamente enraizada de la importancia del servicio público. El profesor de universidad se inquieta por las amenazas que pesan sobre la libertad académica. El investigador teme al ver la supervivencia de sus trabajos sometida a su rentabilidad económica. El profesor de prácticas en la enseñanza profesional se siente expoliado de su experiencia y de su misión en beneficio de formadores venidos del mundo de la empresa. Los enseñantes de los cursos generales se exasperan por el bajo nivel de sus alumnos. Los maestros intentan oponerse a la utilización de clases “patrocinadas” por las marcas. Una de las claves mayores hoy es la de unificar esas luchas. Hay que hacer comprender a los universitarios a los profesores de secundaria, a los maestros que su rabia debe fundirse en una resistencia común.

Hay que unir de nuevo a quienes participan en movimientos de renovación pedagógica, que ven su trabajo innovador pervertido en nombre de una racionalidad de beneficio, y al sindicalista de la enseñanza, para quien la desregulación hace temer, con razón, el abandono de la escuela pública. Esto implicará sin duda que unos abandonen un cierto dogmatismo pedagógico; que los otros abran los ojos sobre lo que fue en realidad “la escuela republicana” Que unos y otros acepten que, si la escuela pública no puede ser salvada sin ser renovada, tampoco puede ser renovada sin que se dé al profesorado y al alumnado el tiempo y las condiciones necesarias para ello.

Nico Hirtt, mayo 2001

Para tomar contacto con el autor: Nico.hirtt@skynet.be

Para consultar la mayoría de los documentos citados aquí visite el sitio Internet de
L'Appel pour une école démocratique: <http://users.skynet.be/aped>