



Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
ISSN: 0213-8646
emipal@unizar.es
Universidad de Zaragoza
España

Gimeno Sacristán, José

La LOMCE. ¿Una ley más de educación?

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 28, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014,
pp. 31-44
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27433841003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La LOMCE. ¿Una ley más de educación?

José GIMENO SACRISTÁN

RESUMEN

Es difícil hacer un análisis de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) porque es compleja y hay que analizarla en sus propuestas explícitas, así como en el currículo oculto. El Partido Popular, que ha mezclado en el texto las reivindicaciones de los grupos ideológicos que apoyan las políticas conservadoras, muestra importantes contradicciones entre las propuestas que dice que va a desarrollar y las que verdaderamente aplica en los territorios en los que gobierna.

PALABRAS CLAVE: programa de estudios, conservadurismo, política de la educación, reforma educativa.

The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE): another Law on Education?

ABSTRACT

It is difficult to make an analysis of the LOMCE because it is complex and must be analysed in terms of its explicit proposals, as well as in terms of the hidden curriculum contained within it. The Popular Party (PP) has littered the text with the claims of ideological groups supporting conservative policies, showing significant contradictions between proposals to be implemented and those which they are actually implementing in the territories where they govern.

KEYWORDS: programme studies, conservatism, the politics of education, educational reform.

La LOMCE: una ley controvertida

¿Qué se puede decir que no haya sido dicho acerca de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)? Esta ley no ha tenido un buen comienzo y no trasmite indicio alguno sobre un futuro mejor y esperanzado. Ha sido muy contestada en la calle, en los centros; un rasgo que la define frente a otras leyes.

El protagonismo de los jóvenes, insatisfechos e indignados, sin un futuro claro y poco prometedor, ha sido una de las novedades del rechazo a una iniciativa para ellos negativa que ha llenado las calles y plazas con reivindicaciones. Se ha descubierto la fragilidad de la sociedad del bienestar a la que nos habíamos acostumbrado, a pesar de que no habíamos llegado lejos en su disfrute. El eslogan con más presencia alude a la defensa de la educación pública.

El Partido Popular (a partir de ahora PP) nos ha mostrado qué proyecto de sociedad tiene y qué papel desempeña la educación en ella. La ley sirve a una política de corte neoliberal que desarrolla este partido allí donde gobierna. Privatiza los servicios públicos, acusando a estos de ser inefficientes, caros y de constituir un obstáculo para el ejercicio de la libertad de elegir. Se trata de que se olvide que las instituciones públicas pueden funcionar bien o mejor que las privadas. No existe evidencia de que los dogmas neoliberales produzcan los efectos que prometen. Lo privado, solo por serlo, no proporciona mejores servicios ni es más barato. En las pruebas PISA, la posición de nuestro país es desfavorable, sin embargo, España tiene uno de los porcentajes más altos de educación privada. Es el triple de la media de los países de la UE.

La LOMCE será recordada como un instrumento que sirvió al abandono y deterioro del sistema público de educación y que incrementó la brecha social de la desigualdad.

No podemos olvidar que es una ley que se elaboró, se aprobó y se desarrolla ahora en el contexto de una crisis profunda que ha sido abordada por un Gobierno conservador con mayoría parlamentaria absoluta, con medidas de política económica para contener el déficit a base de recortar los recursos dedicados a la educación y a la sanidad, lo que ha constituido el motor principal y la fuerza que ha desatado las protestas. La filosofía del Gobierno, con respecto a la prioridad de servicios públicos como la educación, ha quedado clarificada una vez vistos los hechos.

Por las restricciones presupuestarias ha bajado el salario del profesorado, han empeorado las condiciones de trabajo, se han suprimido programas, ha desaparecido el perfeccionamiento del profesorado, la investigación ha sufrido un duro golpe...

La ley ataca no solo a derechos fundamentales por la política a la que sirve, sino que, en vez de poner el sistema educativo como un elemento que mitigue los

efectos negativos de la crisis deteriora, sobre todo, a la red de centros públicos. El malestar en la educación se suma a otros como la dificultad de acceder a la primera vivienda, retraso sine die de la independencia, con respecto a la familia, el desempleo y la falta de visión del porvenir en su propio país, el impedimento del acceso a los estudios superiores por el encarecimiento de las matrículas, al tiempo que se endurece el acceso a becas cada vez más escasas...

Hará falta investigar cómo están incidiendo en los menores las vivencias en las familias sin recursos, desahuciadas de sus hogares, los problemas de la pobreza en general y su incidencia en la escolaridad, en la atención en las aulas y en la dedicación al estudio, en el apoyo familiar a las tareas en casa, cuando faltan recursos familiares para comprar los libros de texto... Es decir, urge revisar el discurso dominante volviendo la mirada a una pedagogía de la pobreza (Arroyo, 2013).

La LOMCE no aprovecha los conocimientos procedentes del estudio y evaluación de las reformas educativas en otros países y en el nuestro, no recoge los principios que emanan de la investigación educativa, ni entiende de las preocupaciones que muestra el pensamiento sobre la educación. Ni siquiera recoge las sugerencias que proporcionan las organizaciones e instituciones trasnacionales. Los pobres resultados que nuestros alumnos y alumnas obtienen en las pruebas externas (tipo PISA) son una llamada de atención que habría que encarar. Sin embargo, no tenemos noticias de que las administraciones se hayan inquietado por eso. Las calificaciones correspondientes a las áreas de Lectura y Matemáticas no son buenas en los sucesivos informes PISA, desde el año 2000 (OCDE, 2000), que es cuando se publicó el primero. Entonces, como ahora, ocupábamos en el ranquin de la OCDE un puesto inferior al de la media de los países participantes en los estudios sobre ambas materias. Catorce años después, ¿qué han hecho las sucesivas administraciones para paliar la situación? Desconocemos si se ha tomado alguna medida seria. La única respuesta ha sido poner más filtros selectivos en el sistema.

A la vista de lo que está ocurriendo, podemos perder las líneas de progreso que creímos consolidadas, sin retroceso posible. Algunos de los problemas que esta Ley dice querer atajar y que, según sus proponentes, son efecto de la LOGSE, que extendió la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años con un modelo comprensivo flexible, no van a desaparecer, sino que se van a agravar, porque no enfocan el problema en su raíz. Porque el fracaso escolar o el abandono escolar no lo soluciona la LOMCE, sino con medidas que no se aplican allí donde ahora está gobernando el PP. La mejor solución —cínica— de un problema es no nombrarlo para que se olvide que existe. Así, por ejemplo, curiosamente, el PP, que hizo una dura oposición a los gobiernos del PSOE utilizando el fracaso escolar como arma arrojadiza, comienza a comportarse como si esa lacra ya no existiese. De hecho, sorpresivamente, ese término no aparece ni una sola vez en el texto de la LOMCE; siendo una ley que lleva en su título las palabras *mejora de la calidad*.

La LOMCE es una ley que transpira desconfianza en las posibilidades de que el sistema educativo se regenere si no es presionando y controlándolo para que demuestre su efectividad. La estructura de la ley se constituye por un conjunto de negatividades en el plano social, cultural, psicológico y educativo. Desde su nacimiento, el PP utilizó las debilidades del sistema como un arma arrojadiza para minar la credibilidad política de sus adversarios, a pesar de que la LOGSE fue desarrollada por administraciones de diverso color político. Hemos estado escuchando hasta la saciedad que las leyes de los Gobiernos socialistas habían destruido la calidad de la educación. Pensar que las leyes tienen un poder de irradiación liberadora o dañina inmediata sobre el sistema es una ingenuidad. Los sistemas sociales y culturales no cambian por mutación, sino evolucionando, ensayando soluciones.

Tampoco esta ley va a darle un vuelco a toda la historia. Obviamente existen responsabilidades y omisiones anteriores que cabe atribuir a los dos partidos mayoritarios que vienen gobernando.

Estamos ante un ritual que se repite, una vez más, en nuestra historia: se imponen nuevos lenguajes que plantean aparentemente nuevos escenarios, cambios de objetivos, contenidos y métodos, se obliga al profesorado a adoptar retóricas y normas de actuación que se presentan como la nueva y la mejor alternativa posible para renovar la enseñanza (recordemos los esfuerzos inútiles de suplantar el sentido común más o menos depurado por la teoría del *constructivismo* en el desarrollo de la LOGSE en los años noventa). Ahora es el turno de las *competencias*, idea que comenzó con la LOE del Gobierno socialista de Zapatero, y que ahora se quiere profundizar.

¿Está fundada la esperanza depositada en las leyes de educación?

Las grandes leyes de educación constituyen la concreción y la expresión más clara de la política educativa de los gobiernos y de los países. En nuestro caso, es una costumbre de política educativa bastante arraigada ver a las leyes de educación como un acontecimiento al que se aprecia como si fuera un instrumento todopoderoso para provocar los cambios que se desean alcanzar. La política educativa, el proyecto que subyace a la misma, de alguna manera expresa el grado de ambición para acercarnos a un ideal de sociedad. Por lo general, las políticas se suelen justificar utilizando razones que aluden bien a necesidades sociales y de bienestar de los ciudadanos, para ajustar el sistema educativo a las directrices dictadas por organismos transnacionales, bien para responder a las demandas del mercado laboral, etc. No es infrecuente utilizarlas para imponer las visiones ideológicas de los gobiernos.

Debemos distinguir dos planos en el uso del concepto de política educativa. Uno, cuando se refiere al gran proyecto que afecta a todo el sistema de la educación en el marco de los requerimientos de la sociedad actual. Es la Política con mayúsculas (la macropolítica). Dos, existe otra política de lo concreto, de lo pequeño, que se refiere a cómo se abordan los problemas puntuales (es la micropolítica), el quehacer cotidiano de las administraciones gestionando los temas que se le van planteando. De alguna forma y en alguna medida, se supone que lo lógico es creer y confiar en que la micropolítica se subordinará a la macropolítica, pero ese supuesto no se cumple siempre y, cuando lo hace, es una coincidencia muy imperfecta. También, podemos encontrar casos de incongruencia, de oposición y hasta de conflicto entre quienes actúan en el nivel macro y en el micro.

En la LOMCE se proponen líneas de acción relativas a la macropolítica, con llamativas incongruencias entre algunas de ellas. No se puede apostar, por ejemplo, por el desarrollo del talento de cada uno y al mismo tiempo concentrar el currículum en las áreas «básicas». Hay incoherencias entre las llamadas a la autonomía del profesorado y una regulación hiper-exhaustiva del currículum. ¿Cómo puede defenderse la importancia de la Formación Profesional, al tiempo que los contenidos aplicados o prácticos, que son los considerados como más propios, tienen menos prestigio que los teóricos o académicos?

El escepticismo optimista

Creemos que es prudente mantener algunas prevenciones.

a) Es preciso comprender que las políticas educativas por sí solas no pueden remediar siquiera los retos abordados por ellas: los problemas, los déficits que las políticas educativas tienen que atajar dependen de otras políticas (sociales, de empleo, de juventud, inmigración,...).

b) Existen trampas en el lenguaje que restan autenticidad al discurso y al proyecto de la política. Es frecuente invertir el sentido de las palabras y sus relaciones con los hechos. Esa falsificación imposibilita el diálogo que tan importante es en educación, impide caminar juntos y pervierte la democracia.

Por ejemplo, el PP pudo en muy poco tiempo darle un giro radical a las prioridades que muestran dos textos muy distintos del preámbulo de la LOMCE.

Son dos textos de la misma «autoría» concebidos y divulgados en dos momentos de la tramitación del proyecto de la LOMCE. ¿Dónde está la verdad? Se dice que la mejora del nivel educativo de las personas supone abrir las puertas del empleo de alta cualificación, cuando sabemos de la emigración de titulados superiores o del alto porcentaje de «sobre titulados». Se dice que todo joven tiene

un sueño y posee talento, pero ¿cómo va a realizar las proezas con ese talento, cuando lo que se les propone es más cerrazón del currículum, más peso de la evaluación...?

Corregir es de sabios. El Ministerio tiene todo claro, lo oculta pero se ve por dónde quiere caminar	
<i>Primer texto que hizo público el Ministerio de Educación. Así comenzaba el Proyecto de ley:</i>	En el texto final de la ley aprobado, se arranca con este otro pensamiento:
«La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global».	«El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizable para todos».

c) Las leyes generales como la LOMCE no son el único instrumento de la política educativa e, incluso, en muchos casos no deberían ser necesarias para desarrollar una determinada opción política. Sobran porque, además de ellas, disponemos de espacios para actuar con capacidad de iniciativa en el sistema educativo. El universo que aborda una ley de educación no es todo el universo posible de temas, problemas y vías de acción. Lo que ocurre es que a las grandes reformas educativas se les ha dado el papel de ser una especie de rito de celebración de una buena nueva que hace visible la política que tienen los gobiernos. Los textos y los tiempos de las leyes, cuando se promulgan o cuando se reforman, desestabilizan el sistema, lo sacuden, pero tras su aprobación todo parece quedar igual y calmado, solo que más decepcionados quienes esperaban más.

d) Las grandes leyes concretan su sentido al ser desarrolladas por medio de legislación y normativas de rango inferior. Este desarrollo puede dar lugar a mejorar o a empeorar la propuesta que hace el texto original. Se suele atribuir al conde de Romanones la sentencia: «Ustedes hagan la ley, que yo haré el reglamento».

e) Las prácticas educativas se configuran, y se desarrollan guiadas por la costumbre, el hábito y por la cultura pedagógica en general. Hay una cultura que encamina las acciones que vamos tomando que afecta tanto a los receptores de las políticas educativas como a los que las establecen. Más adelante veremos cómo en la política curricular los gobernantes de cualquier signo caen en brazos de la costumbre que dificulta el cambio y también frena la falsa o irrelevante innovación y la insensatez. Las costumbres son una rémora, unas veces, y un punto de apoyo, otras.

El profesorado no opera cada mañana viendo lo que le dicen las leyes a la hora de hacer algo en el aula. Importante será ver cómo y en qué medida las leyes pueden cambiar esa cultura. Se ha hablado mucho acerca de las reformas educativas, concretamente sobre la inutilidad de cualquier propuesta de cambio planteado de arriba hacia abajo, sin contar con la complicidad de los docentes. Es inútil pensar que los profesores se conviertan súbitamente a un nuevo credo o metodología. En todo caso, pueden evolucionar si se proponen los cambios con un discurso potente, claro y retador, ensayando pautas de acción. Cuando a través de las leyes, por ejemplo, se quiere transmitir formas de pensar y de actuar teniendo como referencia las competencias, por ejemplo, el profesorado debería solicitar al Ministerio o Consejería de Educación: «Por favor, perdonen. ¡Denme un ejemplo!».

f) Las leyes generales son complejas porque la realidad también lo es, sencillamente y, como ocurre en toda intervención humana, especialmente en el campo de lo social, siempre se derivan efectos imprevistos al remover el orden establecido de las cosas.

La calidad como bandera

Algunos de los problemas e insuficiencias que denuncia y aborda esta Ley se engloban y se pueden resumir en un diagnóstico: la falta de calidad de nuestro sistema educativo.

Por los datos que tenemos podemos decir que la educación puede mejorar. Se producen altos niveles de fracaso escolar, de abandono prematuro, existe un bajo nivel de graduaciones en Bachillerato, hay desafección en el alumnado, existen déficits en la formación del profesorado, se observa en estos desmotivación y falta de estímulos profesionales, contamos con un alto porcentaje de la población adulta que no ha alcanzado la titulación del Bachillerato... La LOMCE recoge esas preocupaciones —fundamentalmente en el preámbulo que no compromete— pero yerra en el camino que elige para superarlas, incluso en algunos casos esa negatividad es probable que se incremente.

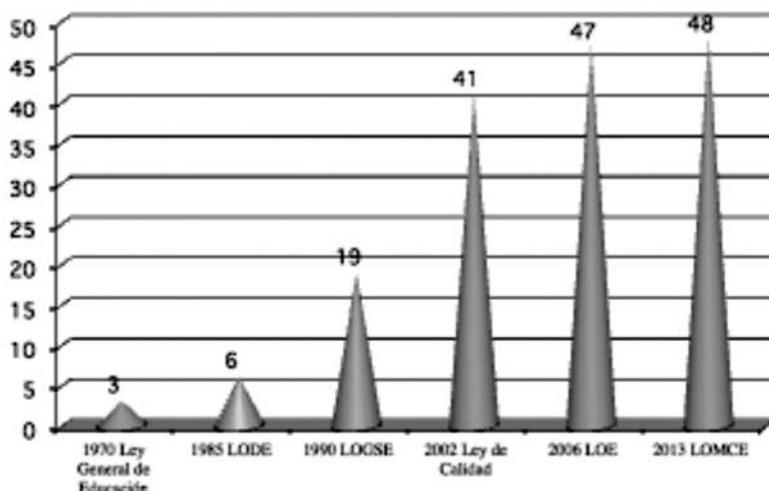
No se han producido debates serios y públicos y no se ha contado con una discusión serena y razonada para poder llegar a un consenso, al menos en la visión del problema. Se suele coincidir con más facilidad en la valoración de lo que no es positivo, mientras que es más difícil ponerse de acuerdo en qué es lo «bueno» y con qué planes y medidas podemos mejorar.

El Gobierno del PP acumula en el concepto de la *calidad*, por un lado, todo lo que cree que no funciona y, al mismo tiempo, extiende el significado de ese término mágico a todo lo que ellos proponen y hacen y que reconocen como componentes de la calidad.

Hemos oido decir a personas que tienen responsabilidades en lo que ocurre, por ejemplo, que la selección del profesorado se puede mejorar aplicando pruebas objetivas en dicho proceso, saberse mejor los ríos de España, la fecha del levantamiento del pueblo de Madrid contra Napoleón (2 de mayo de 1808), o la del día que nació el presidente del Gobierno. ¿Cómo aceptar una Ley en cuyo nombre figuran las palabras *mejora de la calidad*, cuando se cae en esas propuestas o cuando se aparta del sistema a varias decenas de miles de profesores y profesoras y se disminuye el gasto público en educación mientras se rescata a algunos bancos; ver cómo aumenta el número de alumnos en las aulas cuando empieza el curso sin que esté cubierta la plantilla de docentes del centro o cuando el profesorado tiene que asumir la enseñanza de materias que no son de su especialidad y para las que no está preparado.

El concepto de calidad viene introduciéndose en el lenguaje desde hace tiempo en el argot educativo que utilizan las administraciones y los «expertos» de los organismos internacionales. Un simple recuento de las veces que aparece citado el término *calidad* en los textos de las leyes que pretenden ser el origen de grandes reformas nos muestra la penetración progresiva de dicho concepto. En el siguiente gráfico, puede apreciarse el ritmo de progresión del uso del término *calidad* en las seis leyes fundamentales que se han sucedido en los últimos cuarenta años.

La presencia del término «calidad» en las leyes educativas



El ascenso de frecuencias es independiente del color del partido político que ha estado en el Gobierno. La LGE (1970) fue una ley modernizadora que mejoró notablemente la calidad de la educación y, sin embargo, sus proponentes no necesitaron echar mano del concepto de calidad.

Estamos ante un término que es confuso, que incorpora valores sobre los que no existe consenso general, ni siquiera en qué significan las buenas calificaciones de los alumnos. No es un hecho baladí que las dos leyes correspondientes a Gobiernos del PP lleven en su rotulo el término *calidad*. La relatividad del término aplicado a una ley de educación a la que se le pone en su título el concepto calidad sirve para transmitir mensajes contradictorios. Lo mismo cabe en ella, por ejemplo, la medida de calidad de extender la Educación Infantil, como el considerar a la reválida un camino de perfección para el sistema, «separando» a quienes están llamados a proseguir en el sistema de quienes son apartados de la carrera.

Con el concepto calidad nos pasa como le ocurría a San Agustín (siglo IV) cuando se preguntaba, qué es el tiempo. A lo que respondía: «Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé».

¿Calidad? Sí. Pero, ¿qué cualidad apreciamos en aquello que creemos que tiene calidad?

Criterios básicos para valorar las reformas y las leyes que las promueven

Las reformas y las leyes que las implementan son complejas y ofrecen varios ángulos posibles para su análisis. Un primer criterio se refiere a la preservación de los derechos básicos a la educación. El segundo hace referencia a la distribución del conocimiento en el sistema educativo.

a) La preservación de los derechos básicos a la educación

Sí existe un criterio prioritario para evaluar al sistema educativo, ese es el de la medida en que orienta sus prioridades a satisfacer el derecho a la educación de todos y todas y hacerlo guiados por otro criterio de igual importancia: el de la igualdad. Solo así podemos decir que es universal la educación. Obviamente, la igualdad no es una condición que tengamos los seres humanos de partida, no es algo natural que nos venga dado, sino que es un logro progresivo por un camino sin fin, en el se pueden establecer mínimos en los que estemos de acuerdo. La igualdad la vamos conquistando en un proceso gradual —más o menos acelerado— que necesita cuidados, pues puede involucionar.

Es un avance histórico que se acepte socialmente que todo individuo tenga igual derecho a un puesto escolar en el sistema educativo (nos referimos básica-

mente a la etapa obligatoria). No se acepta unánimemente, en cambio, que todos puedan entrar por la misma puerta al sistema (que no todos puedan ingresar en cualquier centro), a pesar de los esfuerzos de la derecha política para asegurar a las familias la posibilidad de elegir la educación que han de recibir sus hijos. Como sería muy descarado y políticamente no correcto defender la desigualdad y la segregación explícitamente, luchan para evitarlo arropando su segregacionismo con argumentos que diluyen sus responsabilidades. Si se llega a conseguir entrar por la misma puerta tampoco desaparecerían las desigualdades, pues existen factores internos que las mantienen. Esto nos recuerda cómo en el régimen colonial, todos podían entrar a la celebración de la misa, pero los negros lo hacían al final del templo, sin poder sentarse y en suelo de tierra. Argumentos racistas, la intolerancia frente a la diversidad cultural, la naturalización de la condición desigual de la mujer, la apelación al talento que «cada uno» tiene, el innatismo que pervive en muchos docentes, las prácticas de etiquetado, los procedimientos de evaluación (tanto los internos que realiza el profesorado como las pruebas externas), la competencia entre el alumnado, el descuido de las transiciones... son algunos de los factores internos del sistema que perpetúan las desigualdades y crean otras nuevas.

En las últimas décadas, el sistema educativo español ha experimentado una notable expansión cuantitativa. Progresivamente, se ha escolarizado a un número mayor de estudiantes y se hace durante más tiempo. Hay más alumnos y más profesorado. La permanencia de los que ingresan es cada vez más alta. Se ha adelantado la edad de entrada desde cero a dos años en la Educación Infantil. Ha disminuido la ratio de alumnos por aula. Ha aumentado el porcentaje de graduados de Bachillerato que egresan a la edad que les corresponde. El acceso a la Educación Superior es de los más altos de la UE.

Podemos estar razonablemente satisfechos acerca de lo conseguido, teniendo en cuenta el punto de partida. Pero estamos razonablemente preocupados por tres motivos: a) La recesión de la expansión de esos logros por los recortes presupuestarios que se están acometiendo. La pendiente en la que estamos provoca el miedo a que se deterioren las condiciones para que no podamos seguir creciendo. ¿Entramos en un periodo de recesión en educación?; b) Por las desigualdades que se han producido en el aprovechamiento de ese crecimiento. Esto es evidente, por ejemplo, en las desigualdades territoriales, por ejemplo, que, en algunos de los indicadores que se manejan en la estadística oficial, llegan hasta un 20%; c) Observar una falta de sensibilidad para exigir la respuesta que merece la gravedad de la situación.

El *Informe Oxfam* (2013) advierte:

A medida que se despliegan las medidas de austeridad, España tiene cada vez más probabilidades de volverse un país más pobre y desigual, con menos derechos sociales y con una democracia más débil. Este pa-

norama se hará realidad si los argumentos financieros continúan poniéndose por delante de los sociales y políticos, permitiendo que continúe la acumulación de riqueza a costa de las clases medias, que seguirán perdiendo sus empleos y poder adquisitivo. Entre tanto, más personas engrosarán las filas de la pobreza y vulnerabilidad, y los más pobres del país quedarán abandonados a su suerte.

Tenemos un grave problema en las desigualdades. El sistema lo viene tolerando. Hay lamentos pero ha habido poca capacidad de reacción. La LOMCE, por acción o por omisión, no aborda estos problemas. Incluso preconiza dar más de los mismos remedios que se han venido aplicando. No por decirlo al final deja de tener relevancia. Nos referimos a la contraposición entre educación pública y privada. Daremos algunas ideas que para nosotros son esenciales:

- España tiene un sector privado que es prácticamente el mayor de toda Europa, que viene a ser el triple de la media de la UE.
- El sector público no es de peor calidad que el privado, según lo avalan distintos estudios, entre ellos, los informes PISA.
- Hasta el presente, solo gracias a la creación del sector público se ha garantizado el derecho universal a la educación para todos, especialmente para los grupos que más dificultades presentaban para el acceso.
- Creemos que, en las condiciones actuales, es perverso todo favor que se conceda a la enseñanza privada mientras se descuida y abandona a la pública.
- No toda la problemática de la igualdad reside en la diferencia público-privado.

b) La política educativa y la distribución del conocimiento

Es una creencia compartida que la educación y, más concretamente, la que se imparte en los centros escolares, debe servir para que los educandos adquieran y desarrolleen algún tipo de saberes, ciertas habilidades y valores básicos. Si esto es fundamental, deberían extraerse las consecuencias. En cambio, no recibe la atención que merece. La escuela en los planteamientos modernos ha apostado por el cultivo integral de la persona y, muy fundamentalmente, por la apropiación de la cultura por parte de los sujetos. La evaluación de la relevancia de la cultura que se transmite no se puede hacer con los métodos tipo PISA pero existen otras metodologías.

Este debate sobre los contenidos queda reducido en nuestro caso a unos pocos puntos «calientes» controvertidos de currículum, como es el caso de las religiones, la sexualidad... Un ejemplo cercano lo ha constituido la supresión de la *Educación para la ciudadanía*, la cual no desaparece porque no tenga trascendencia o no se la valore, como les ocurre a otros contenidos, sino que se la ha combatido activamente y de frente, porque plantea una ética laica y valores democráticos,

posición que contraría a la jerarquía católica que niega ese elemento cultural fundamental. Esos reflejos, en el comportamiento de ciertos sectores reacios a consensuar lo que se enseña y lo que se aprende en las aulas, nos dan la razón sobre la escasa posibilidad de debatir los temas relacionados con la determinación de contenidos en España.

Una ley, esta u otra cualquiera, que encubre los conflictos que afectan a la concepción de la cultura escolar, que hace de la Religión una asignatura más y que relega a la educación para la ciudadanía a un tema a tratar transversalmente en todo el currículum, no ha asumido los principios esenciales del pensamiento moderno y de la educación en general. Este es un tema (el de qué se pone y qué se quita), al decidir el currículo, tan crucial, que debería tener un espacio y un tratamiento específico desde alguna instancia que tuviese la misión de valorar los contenidos.

En la historia de cómo se han desarrollado las políticas educativas, con respecto al currículo en España, podemos apreciar una línea que se mantiene en todas las reformas que se han emprendido en la segunda mitad del siglo pasado hasta hoy. Nos referimos al fuerte control burocrático que se ejerce al determinar los contenidos de manera muy específica, que las editoriales aplicarán a su manera y hasta lo que se debe y puede enseñarse en las aulas. No es muy coherente este modelo con la aireada autonomía del profesorado y de los centros, que homogeneiza los libros de texto, cierra en alguna medida las posibilidades de «circular» por la sociedad de la información y participar de la universalización de los saberes abiertos, no por igual para todos y todas.

En el momento de redactar este escrito, los medios están aireando el conflicto entre quienes defienden que no se deben cambiar los libros de texto, en este momento en el que se inicia la implantación de la LOMCE con prisas, cuando no les ha dado tiempo a los editores para elaborar los «nuevos» textos. Algunas preguntas nos harán entender qué está ocurriendo. ¿Se sabe que los libros de texto no son obligatorios ni son los únicos que podemos usar en las clases? ¿Sabe el profesorado que existen metodologías que se caracterizan por no usar libros de texto? ¿Realmente, va a cambiar el conocimiento de Lengua o de Matemáticas que tiene el profesorado y va a ser muy diferente lo que aprenderán los y las estudiantes gracias a la LOMCE? ¿Hay nuevos programas capaces de transformar a los docentes solamente con leer el contenido? ¿No es imprudente hacer una reforma sin experimentar lo que se quiere implantar? ¿Cómo se las arreglará el profesorado para enseñar competencias y no contenidos? ¿Dónde se hace eso para recomendar ir a visitarlo? Lo que ocurre es que se parte de una desconsideración del saber práctico de los docentes, se duda de su profesionalidad, se les cree inferiores.

Si no se proporcionan los medios (antes hay que crearlos) que faciliten el uso de las tecnologías de la información y comunicación que, abordando los conteni-

dos mínimos (no minimizados) que divulguen ejemplos de buenas prácticas, ejemplos de cómo hacer lo que se venía haciendo, cabe esperar poco de nuevo en las aulas. Es necesario proporcionar modelos a «imitar» adaptados al currículum que se desarrolla normalmente. Nada se ha comentado en la retórica que ha envuelto a la LOMCE del reto que tiene el profesorado, de cómo se le va a ayudar, cuando con el Gobierno del PP han desaparecido las redes de perfeccionamiento y se ha borrado la conciencia de la necesidad de renovar pedagógicamente las aulas, necesidad a la que sería sensible si no se confiara tanto en la excelencia de unos pocos, en el endurecimiento de las exigencias y la separación de alumnos, con la argumentación de que la selección es la llave del problema de la deficiente calidad de nuestro sistema.

La cultura escolar no se determina al margen de las corrientes de pensamiento dominantes que, de manera continuada, se introduce en los discursos sobre lo que es importante, modela las práctica y establece sus mecanismos de control. En nuestro tiempo es evidente la presión de las fuerzas de la economía para intervenir en la creación de centros, en su gestión, en los contenidos de los planes de formación en las prácticas...

Una nota sobresaliente de la LOMCE es la devaluación de las humanidades y el reforzamiento de las disciplinas o materias científicas. El conocimiento útil se ha impuesto al que no lo es. Es enormemente ilustrativo que se cree una materia para formar emprendedores y se suprime la de la ciudadanía. Llevar a los centros la educación empresarial y la formación para aprender a crear empresas es un claro ejemplo de los valores que están triunfando. Todo lo que no sea útil acaba relegado y desecharido. El objetivo de esta política es el de lograr una mayor conexión entre las instituciones educativas y las empresas. Se ha reavivado el dilema clásico no resuelto de educar para el mercado laboral o formar espíritus cultos y formados. Se ha roto el equilibrio de las finalidades de la educación a favor de la eficiencia económica, de la rentabilidad, propiciado por la globalización de los mercados.

Recientemente, Ordine (2013) reivindicaba la utilidad de lo inútil con este pensamiento:

En este brutal contexto, la utilidad de los saberes inútiles se contrapone radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debe inspirar toda actividad humana.

Existen saberes que son fines en sí mismos y que, precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico

y comercial pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En ese contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores (p. 12).

Sujetos bien formados son la mejor garantía de que serán buenas y buenos trabajadores. No es una mera frase ocurrente, sino la proposición realista que entiende que la formación ligada estrictamente a las actividades para un trabajo concreto solo puede ser una fórmula válida para un momento puntual, pero será inútil en la perspectiva más dilatada de una sociedad cambiante, que es para lo que tendrá sentido una buena preparación de base que desarrolle capacidades que permitan su transferencia a múltiples situaciones.

Los itinerarios del currículo al final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (el académico y el aplicado) se caracterizan por ser diferentes porque son desiguales. Sus contenidos no son equivalentes. La distinción *aplicado* versus *académico* suele corresponderse con otras distinciones: la formación más corta en el terreno aplicado, en lo manual, por un lado, con salida temprana al mundo del trabajo poco cualificado, y, por otro lado, está «lo intelectual». Lo aplicado, la práctica, lleva implícita la presunción de que es de menor importancia y menor prestigio, mientras que lo teórico, lo especulativo, lo académico es más valorado. Esta separación trasciende en muchos casos a la desigual valoración de los desempeños laborales. De lejos nos llega —con Aristóteles— la frontera que se establece entre quienes son libres y disponen del tiempo de ocio (*otium*) que les permite poder desarrollar el pensamiento (*la theoria*), mientras que al esclavo lo que le compete es el mundo del trabajo. Puede pensar quien es libre y no hace lo que el esclavo está obligado a hacer.

Al alumnado que puede permanecer en la vía académica (la del pensamiento o teórica) no le vendría mal una inmersión en una formación algo más aplicada.

Referencias bibliográficas

- ARROYO, M. (2013). «Los colectivos depauperados repolitizan los currícula». En J. Gimeno Sacristán (2012). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 128-149). Madrid: Morata.
- INFORME OXFAM (2013). Publicado por Oxfam GB para Oxfam Internacional, ISBN 978-1-78077-424-4.
- OCDE (2000). *Knowledge and skills for life. PISA 2000*. OCDE.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.