

La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática

Marina SUBIRATS

Datos de contacto:

Marina Subirats
Universidad Autónoma de Barcelona
E-mail: marina.subirats@gmail.com

Recibido: 24/06/2014
Aceptado: 09/09/2014

RESUMEN

La LOMCE, ley aprobada en España para regular el sistema educativo no universitario, implica, en diversos aspectos, un importante retroceso democrático en la legislación educativa española. En el artículo, se exponen tres dimensiones de este retroceso: los dispositivos destinados a jerarquizar al estudiantado, los recortes en la participación democrática de la población en el sistema educativo y el reforzamiento del autoritarismo, la centralización y los cambios curriculares destinados a favorecer la formación del «homo economicus», en lugar de educar para la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: política educativa, legislación educativa, educación democrática.

The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE): Towards Undemocratic Education

ABSTRACT

The LOMCE, approved in Spain to regulate the educational system, represents a major step backwards in Spanish education legislation. This article presents three aspects of this step backwards: the various devices used to create hierarchies among students, cuts in the democratic participation of the population in the educational system and the curricular reinforcement of authoritarianism, centralisation and changes intended to promote the education of «homo economicus» instead of education for the people.

KEYWORDS: feducational policies, education legislation, the democratisation of education.

Es necesario considerar que, si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles de equidad son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito. No se trata de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social, sino a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?
Juan Carlos Tedesco.

Tedesco está en lo cierto cuando nos indica que difícilmente podremos obtener una educación exitosa en una sociedad en la que no exista un cierto grado de equidad, si por educación exitosa entendemos una educación que consiga que toda la población llegue al nivel de estudios más alto posible en cada etapa histórica. Un objetivo profundamente democrático que solo se alcanza en sociedades que han logrado un nivel consolidado de democracia y que luchan por mantenerla y ampliarla cada día.

Si se concibe, en cambio, la educación como un instrumento de reproducción y legitimación de las clases sociales —y especialmente de la clase media alta característica de nuestras sociedades actuales—, el sistema educativo se convierte en una carrera de obstáculos en la que solo sobrevivirán algunos, y se diseña para que estos coincidan con aquellos que tuvieron la suerte de nacer en el lugar adecuado. El éxito de la educación consistirá entonces, precisamente, en lo contrario de lo que se pretende en una sociedad democrática: consistirá en que el sistema de filtros sea tan perfecto que no deje pasar a nadie de los no previstos. Es decir, en que el sistema educativo fabrique a su término una jerarquía perfecta, que legitime y consolide los privilegios ya heredados por nacimiento.

Teniendo en cuenta tales hechos, ampliamente comprobados en diversas sociedades, el análisis de la LOMCE produce una sensación de incredulidad. ¿Cómo es posible que un país trate de emprender un camino de regreso al pasado en un tema tan sensible y central de nuestra vida social como es hoy la educación? ¿Desconoce, quien ha inventado semejante ley, las distintas vertientes que hacen de ella un elemento fundamental para el funcionamiento del progreso económico y de la democracia? ¿Cómo explicar que el ministro que avala una ley tan retrógrada se presente, incluso, como sociólogo? Preguntas múltiples frente a un texto inaceptable y, como se ha visto, netamente inaceptado por una gran parte del mundo educativo español.¹ Preguntas que tienen una sola respuesta: se trata de

1 Las críticas a la LOMCE son tan numerosas que se hace difícil condensarlas en pocas referencias. Para algunas de ellas véase, por ejemplo, los manifiestos del Foro de Sevilla (2013) o del Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012), entre muchos otros textos y artículos.

una ley concebida desde una visión antidemocrática, contraria a la equidad. En una sociedad en que crece la inequidad, la educación no escapa a esta tendencia. La LOMCE es la demostración palpable de ello, más allá de cualquier argumentación o declaración de intenciones.

Pero ahí está esta ley, mal que nos pese, y hay que analizarla y desmenuzarla para mostrar las líneas de fuerza que la sostienen, aunque solo sea para que todo ello quede claro y podamos enterrarla definitivamente lo más pronto posible.

Me ocuparé en este artículo de algunos de sus aspectos, dado que mis colegas abordarán otros puntos. En primer lugar, del carácter profundamente discriminatorio que constituye su eje fundamental y, por supuesto, el elemento más preocupante y nocivo para la sociedad española. En segundo lugar, de la pérdida de participación y el aumento del autoritarismo que implica. Y, finalmente, de lo que supone para la educación en su concepto y en sus contenidos; la alteración, por así decir, del papel de la educación como transmisora de ciudadanía, de socialización para la vida en común. Tres ejes básicos de toda legislación educativa, a través de los cuales podemos descifrar habitualmente cuáles son las intenciones últimas del legislador, con respecto a las funciones del sistema educativo, cuál es su posición política, a quiénes trata de favorecer, qué intereses le impulsan. Y que, por supuesto, en el caso de la LOMCE permiten perfectamente descifrar tales enigmas.

Una ley profundamente antidemocrática

Dicho llanamente: la LOMCE es una ley profundamente antidemocrática, que pretende poner la educación al servicio de los intereses del capital y de la reproducción de las posiciones de poder. Es, en este aspecto, más cercana a los principios de una dictadura como la franquista que la propia Ley General de Educación, promulgada todavía en vida de Franco, en el año 1970.

¿En qué se basa esta afirmación? Para sustentarla, es necesario recordar cuáles son las funciones del sistema educativo en las sociedades actuales. Hay una primera función que es la reconocida por toda la población: transmitir a las generaciones jóvenes los elementos culturales considerados básicos para que puedan adquirir la ciudadanía, es decir, formar parte de un colectivo humano que comparte una sociedad, un presente, un futuro y un pasado. A esta función se añade otra, también reconocida por la población: establecer una primera jerarquía entre las personas de las nuevas generaciones, de manera tal que se facilite tanto su inserción en el mercado de trabajo como la selección que realizan las empresas e instituciones a la hora de contratar su personal. Esta segunda función es casi la más movilizadora en nuestra sociedad, la que ha generado el gran interés de las familias en la educación de sus hijos e hijas, dado que los puestos laborales y sociales a los que podrán aspirar están vinculados a las titulaciones alcanzadas en el sistema educativo.

De esta segunda función se deriva otra sumamente importante para la estabilidad del sistema social y la credibilidad de la democracia. Uno de los pilares básicos del sistema democrático —incluso, probablemente, aquel que podríamos considerar fundamental— es la igualdad. Un principio de igualdad sumamente abstracto, pero muy invocado por la ciudadanía. Sin embargo, esta idea de igualdad no supone igualdad de recursos, ni de propiedades, ni de ingresos. ¿En qué consiste, pues, la igualdad? En el ámbito económico, se ciñe a un aspecto: la igualdad de oportunidades. Es decir, si bien está claro que para una misma generación existen grandes desigualdades, ello se considera producto de una diversa contribución al bienestar de la sociedad: no todos los individuos tienen las mismas capacidades, los mismos talentos, no todos realizan el mismo esfuerzo. Aun con todo lo discutible que pueda parecer esta idea, podemos considerarla ampliamente aceptada. Lo que ya no es aceptable en democracia y bajo el principio de igualdad es que la posición de clase en la que se encuentra una familia tenga que condicionar las posiciones de la generación siguiente. Por decirlo en términos corrientes: que quien nace en la clase trabajadora esté destinado a permanecer en ella para siempre, lo mismo que quien nace en la clase alta. La igualdad que debe garantizar una sociedad democrática —a falta de un progreso en la igualdad real de recursos y más aun en un momento en que lo que está creciendo es la desigualdad económica— es, por lo menos, la igualdad de todos los miembros de las generaciones jóvenes para poder alcanzar cualquier puesto de trabajo y cualquier posición social, con toda independencia con respecto a la clase social en la que hayan nacido.

Esta igualdad de oportunidades solo queda realmente garantizada si existe un sistema educativo que no seleccione en función del origen social, sino de la capacidad y los méritos individuales; haber pasado de una sociedad patrimonial a una meritocrática ha sido un gran avance. Por supuesto, no hemos escapado a la creación continua de jerarquías que son aun aceptadas como algo necesario en todos los ámbitos; tendemos a crearlas a partir de cualquier tipo de diferencia, a veces incluso minúscula. Ahora bien, aun aceptando las jerarquías, el principio democrático exige que las que se derivan del sistema educativo no tengan relación con el origen social de los individuos, sino con su talento, su esfuerzo y sus capacidades, única manera de garantizar que se aprovechan todos los talentos naturales y que las contribuciones al bienestar social a través del trabajo van a ser lo más elevadas posible. En el caso español, el éxito educativo sigue estando vinculado al origen social, pero en los últimos treinta años este vínculo se ha ido atenuando, gracias a una política educativa adecuada.²

2 Según los cálculos que pudimos efectuar a través de la «Encuesta de hábitos y formas de vida en la Región Metropolitana de Barcelona», hacia 1995, la diferencia de probabilidades de alcanzar un título universitario en función de la clase de origen era, en esta zona, de uno a cinco, por

En general, hay una serie de rasgos de las políticas educativas que permiten medir su voluntad democrática. De modo sintético, podemos citar los siguientes, entre los más reconocidos en el ámbito internacional:

- 1) Que el acceso a la educación, en todos sus niveles, no dependa de la capacidad económica de las familias. Para cumplir este requisito, la educación debe ser gratuita desde el inicio hasta la universidad.
- 2) Que las instituciones educativas tengan una calidad homogénea, de modo que no exista una jerarquía —real o construida por la opinión pública— de tipos de centros.
- 3) Que lo que solemos llamar el «tronco común», es decir, el tramo educativo universal, que debe ser cursado por todos los individuos, sea lo más largo posible. Este requisito necesita una explicación: como he dicho anteriormente, existe un hábito muy arraigado en nuestras sociedades consistente en convertir las diferencias en desigualdades y en jerarquías, de modo que la especialización en unas u otras disciplinas no suele ser entendida como tal sino como una clasificación que canaliza a los individuos jóvenes hacia unos ciclos de estudios más o menos prestigiosos, con la característica, además, de que es muy difícil cambiar de ciclo una vez se ha entrado en uno poco prestigioso. Alargar el tronco común a toda la población permite retrasar las opciones perdedoras y dar más oportunidades a quienes por familia están peor situados.
- 4) El tipo de evaluación usado en un sistema educativo. Los exámenes, reválidas, controles, etc., suelen ser dispositivos que, más que medir el grado de conocimiento adquirido por el alumnado, están concebidos para evaluarlo y establecer jerarquías, de modo que siempre se tiende a suspender a una parte del alumnado. De una manera general, puede decirse que se trata de una práctica absurda cuando se aplica a los tramos de educación obligatoria: supone que, a priori, ya se establece que no toda la población joven es capaz de asimilar la formación considerada básica para pertenecer a una sociedad. El control de conocimientos es necesario en los tramos de formación que capacitan para acceder a una profesión, puesto que el acceso a un puesto profesional concede una capacidad de acción que debe ser acreditada, pero, en cambio, no tiene sentido cuando hablamos de la educación básica e incluso de la secundaria, en la que se trata de que todo el alumnado adquiera unas determinadas capacidades, y el trabajo del profesorado debe consistir en lograrlo, no en etiquetar y clasificar a los individuos,

comparación entre una procedencia de clase trabajadora y una procedencia de clase alta. Once años más tarde se había reducido: era ya tan solo de uno a tres y medio, aproximadamente, lo cual supone una enorme reducción del peso del origen social en los resultados académicos (Subirats, 2012).

creando desigualdades que tienden a convertirse en inamovibles desde la infancia. Cuanto más un sistema educativo pone el énfasis en los controles y los exámenes, más muestra la importancia de una voluntad clasificatoria por encima de una voluntad educadora.

Pues bien, si tenemos en cuenta estos cuatro criterios como referencia para medir el grado de valor democrático que podemos atribuir a la LOMCE, el resultado obtenido muestra como esta supone un retroceso en comparación con la política educativa de la etapa democrática.

Con respecto a la gratuidad de la educación: aunque la LOMCE no se refiere directamente a ello, hay toda una serie de medidas que tienden a deteriorar la educación pública y a favorecer a la privada, medidas que ya se han puesto en práctica a partir de los recortes presupuestarios. De hecho, en España, y como consecuencia de la etapa franquista en que no se construyeron escuelas públicas, la segmentación entre pública y privada/concertada se ha ido transformando en el mecanismo principal de reproducción de las posiciones de clase, razón por la cual el conflicto entre escuela pública y privada/concertada se ha convertido en el núcleo central de la política educativa. La existencia de dos redes de diverso prestigio social ha acabado dificultando la igualdad de oportunidades, dado que la educación privada no está obligada a asumir las situaciones más difíciles, como la admisión de alumnado inmigrante, mientras, en cambio, es también sufragada con dinero público, complementado casi siempre con dinero privado. Toda política educativa que, en lugar de tender a reforzar la educación pública, trate de convertirla en un sector residual destinado a la población de escasos medios, muestra su carácter antidemocrático y está utilizando la educación como forma de reproducción de las élites.

El apoyo a la enseñanza privada se hace evidente en diversos artículos de la LOMCE. Por una parte, se establece la posibilidad de concertar las escuelas privadas de un solo sexo. Este hecho tiene, por supuesto, connotaciones que van más allá del apoyo a la privada, y que están, en relación con la concepción de los géneros, apoyada por la Iglesia. Pero hay otro dato realmente preocupante: en el apartado relativo a los conciertos, la LOMCE estipula que «Las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional» (LOMCE, texto publicado en el BOE, el 10/12/2013, art. 16, apart. 8). Es decir, las escuelas privadas pueden ser construidas en suelo público. Todas las ventajas para los centros privados, que, como es sabido, exigen cuotas a veces altísimas a su alumnado y que acaban siendo en su mayoría espacios de privacidad de determinados grupos sociales.

Paralelamente, los recortes que se han operado en la financiación de la educación han incidido, obviamente, sobre la calidad de la educación pública. Aun-

que los diversos estudios que se han realizado para comparar los conocimientos reales del alumnado de las escuelas públicas y las privadas muestran que no hay diferencias significativas estables³ —mientras en cambio sí las hay en las notas de los exámenes, superiores entre el alumnado de la privada y concertada, por razones evidentes— las campañas de desprestigio de la escuela pública son constantes. Y, sin embargo, paradójicamente, la distribución del alumnado entre educación pública y privada es casi estable: de 2010 a 2014, los porcentajes de alumnado de la pública y la privada se han mantenido en España, con un ligero decrecimiento de esta última, que en el caso del alumnado de bachillerato alcanza casi un punto porcentual.⁴ ¿Un fallo de la política del PP? Hasta cierto punto: la escolaridad privada cuesta dinero, y la clase media está abocada a un proceso de disminución de los ingresos que forzosamente la está llevando a recortar por donde puede.

Veamos el tercer aspecto, vinculado a la multiplicación de divisiones curriculares que, bajo un pretexto de correspondencia con distintos tipos de capacidades, en realidad tienden a encasillar a la población en vías que conducen a distintos destinos sociales. La LOMCE, como era previsible, utiliza este instrumento de segregación. Mientras la ESO fue concebida como una enseñanza obligatoria y común a toda la población, que precedía cualquier tipo de especialización, la LOMCE manipula profundamente la ESO, introduciendo diversos caminos diversificadores ya a partir del segundo curso, es decir, de los trece años, por medio de los llamados programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (art. 27). Una segunda vía divisoria es la introducida por una formación profesional básica a partir del tercer curso de ESO; y una tercera es la división, en el cuarto curso de ESO, entre enseñanzas académicas y enseñanzas aplicadas. La primera conduce al Bachillerato, la segunda a la Formación Profesional. La intención que llevó a configurar la ESO como Educación Secundaria Obligatoria común a toda la población en los años ochenta queda, pues, hecha trizas. A partir de segundo curso de ESO, una parte del alumnado será apartado de la vía principal que conduce hasta la universidad y quedará aparcado en vías secundarias: la división clasista queda ya establecida. Y sabemos por múltiples estudios que esta división está es-

3 En mi etapa de concejala de educación en Barcelona, se realizó durante varios años un estudio destinado precisamente a conocer empíricamente si hay o no diferencias entre los conocimientos reales —no con respecto a las notas obtenidas— del alumnado de ambos tipos de centros. Los resultados mostraron que las diferencias eran muy escasas e iban en ambos sentidos, dependiendo del tipo de conocimientos y del curso estudiado (Rué y Amador, 2006).

4 El porcentaje de alumnado en los centros privados y concertados ha pasado de un 25,98% del total, en el curso 2010-2011, a un 25,05%, en el curso 2013-2014, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>> y elaboración propia.

trechamente vinculada a los orígenes sociales del alumnado (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1989; entre otros muchos).

Finalmente, la LOMCE pone un énfasis extremo en las evaluaciones, uno de los temas a los que dedica más atención. Las evaluaciones se multiplican: en tercero de primaria, al final de ella, en cada curso de la ESO, al término de ella, y se despliega una enorme casuística relativa a quiénes podrán repetir, en función de qué materias aprobaron, etc., dando por supuesto en todo momento que una parte importante de la población infantil y adolescente no podrá seguir el ritmo requerido y está destinada al fracaso. Algo que una ley educativa nunca debería presuponer, por lo menos, para los tramos de educación obligatoria.

He dicho al principio de este artículo que la LOMCE presenta aspectos más retrógrados incluso que la LGE, promulgada durante el franquismo, en 1970. En efecto, la LGE fue una ley que tendió a democratizar la educación a través de facilitar el acceso a ella, eliminando muchas de las barreras anteriores, alargando el tronco común desde los diez a los catorce años, creando las bases para una educación mixta de chicos y chicas. Naturalmente no se trata ahora de reivindicar aquella vieja ley, sino de lamentar que, con la distancia de más de cuarenta años, la LOMCE presente un carácter y una intención política opuesta: la voluntad de discriminar, de consolidar una barrera entre clases sociales en el acceso a la educación, de dificultar que la gran mayoría de las personas jóvenes puedan llegar a los estudios superiores. Es evidente que el gran salto educativo que se ha producido en España en los últimos treinta años no hubiera sido posible con una ley como la LOMCE; y que, si esta ley se consolida en el ordenamiento del sistema educativo español, los niveles educativos de la población, lejos de progresar, van a retroceder en los próximos años, y van a descender los niveles de cualificación de las próximas generaciones. Algo que debe ser observado de cerca: en algún momento habrá que pedir cuentas al Partido Popular por una legislación académica tan retrógrada que perjudicará, al mismo tiempo, a muchas personas y al conjunto del país.

Más autoritarismo, menos participación

Uno de los grandes avances de la democracia ha sido, en España, la generalización de la idea de participación. La Constitución de 1978 no solo rompe con la idea de que el gobierno debe ejercerse desde una autoridad superior, sino que proclama, desde el artículo primero, que «la soberanía reside en el pueblo español». Este principio fue sumamente importante a la hora de configurar las instituciones democráticas en toda la etapa de los años ochenta: las directrices últimas de la educación no emanan de una autoridad superior, sino que están vinculadas a las capacidades y al control de las diversas instituciones que tienen relación con ella. La Constitución afirma exactamente que: «Los profesores, los padres y en su

caso los alumnos intervendrán en el control y «gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos» (*Constitución Española de 1978*, art. 27.7). De aquí que los órganos de participación, y especialmente los consejos escolares, fueran concebidos como piezas fundamentales, a través de las cuales la sociedad influye en la educación, la modifica de acuerdo con las necesidades que van surgiendo y corrige los errores de las direcciones que pudieran producirse.

Es cierto que, con el paso del tiempo y la disolución del impulso democrático que imperó en los años ochenta, los organismos de participación han ido perdiendo importancia, mientras ganaban peso las demandas de mayor autoridad y profesionalidad en la dirección de los centros. La participación no es una actividad política fácil: puede caer en el burocratismo y en la rutina, puede ser manipulada por las direcciones de los centros. Pero, después de haber presidido durante siete años el Consejo Escolar de Barcelona y de haber participado durante otros tantos en el Consejo Escolar del Estado, creo que tengo experiencia suficiente para decir que se trata de organismos de extraordinaria importancia. En gran parte, es en ellos donde se dirimen los conflictos que enfrentan a los diversos sectores sociales, de modo que la marcha de la educación responde en gran medida a las relaciones de fuerza presentes en la sociedad, a sus intereses, su amplitud, sus puntos de vista. Lo mismo ocurre en los centros educativos. A través de estos organismos la educación se ha hecho en España más flexible, más capaz de cambio, más cercana a la sociedad. Y, por supuesto, menos autoritaria. Rasgo que la hace aparecer menos segura, más discutible, y que ha conducido a que todo el mundo acabe opinando sobre ella, hasta el punto de poder ponerla en cuestión.

Esta vulnerabilidad, hay que tenerlo en cuenta, no se cura con más autoritarismo, sino precisamente con más participación, fórmula inversa a la que esgrime la LOMCE. A diferencia del impulso democrático que abría todas las posibilidades a la participación, la LOMCE responde a un concepto elitista, según el cual la autoridad reside en las instituciones en la forma lo más centralizada posible, de modo que, a todos los niveles del sistema educativo, se produce una disminución de la participación y un aumento del autoritarismo. La LOMCE recentraliza la ordenación curricular, ampliando la participación del gobierno y recortando los porcentajes correspondientes a la programación de las comunidades autónomas; en relación con la enseñanza de las lenguas cooficiales en determinadas Comunidades Autónomas, pretende recortar su uso y presencia, haciendo prevalecer las preferencias de unas pocas familias sobre el ordenamiento general. Los consejos escolares pierden su capacidad de decisión y de gestión para pasar a ser meramente consultivos. Las decisiones corresponderán exclusivamente al director/a, que pasan a ser nombrados por la administración, de modo que se refuerza toda la línea jerárquica, destruyendo lo que tanto costó construir: la colaboración entre la co-

munidad y las direcciones y claustros de los centros. Bajo la etiqueta de la profesionalización se pasa a una dirección unipersonal para dar lugar a un «cuerpo de directores» experto en gestión, que suponemos deberá estar más atento a ella que a la educación. De nuevo, el pasado asoma: fue a través de las inspecciones y las direcciones como durante el franquismo se dirigió el sistema educativo y se introdujo en él un pensamiento autoritario ultraconservador totalmente controlado desde la jerarquía dirigente.

El homo economicus sustituye al ciudadano y la ciudadana desaparece

Pero es cuando vamos a los contenidos, a las materias a cursar, cuando los cambios operados con respecto a la LOE muestran de manera diáfana el concepto y las finalidades de la educación que inspiran la LOMCE. Presentada como si se tratase de un mero retoque a la LOE, en realidad, supone un giro de ciento ochenta grados. Y ello a pesar de que el preámbulo inicial levantó tantas críticas que fue convenientemente maquillado y modificado para tratar de ocultar tales finalidades.

En efecto, la LOE partía de un concepto educativo enraizado en la idea de ciudadanía, es decir, de la transmisión a las nuevas generaciones de un conjunto de conocimientos que les permitan conocer la sociedad en la que van a vivir e insertarse fácilmente en ella en tanto que sujetos de derechos y deberes. Este concepto y finalidad se reflejan en la organización general de las materias, pero quedan especialmente concretados en la materia de Educación para la ciudadanía.

Hay que recordar que la Educación para la ciudadanía ha sido introducida en muchos de los sistemas educativos de nuestro entorno precisamente como una materia que permite conocer las sociedades actuales y los desafíos que plantean a sus miembros, así como los derechos que les otorgan. Es cierto que, en España, esta materia tuvo problemas desde su primera formulación, cuando fue introducida a través de la LOE. Para la Iglesia y la derecha española, era una intromisión en un ámbito, el de los valores, que consideraban propio, y en el que no admitían injerencia del Estado ni reconocían la demanda de la sociedad. Un aspecto que fue especialmente polémico fue el tratamiento de la igualdad entre hombres y mujeres, principio profundamente combatido por la Iglesia por un conjunto de razones que he expuesto en otro lugar (Subirats, 1998). Introducir este tema en la materia de ciudadanía fue una apuesta valiente por parte del PSOE, en la legislatura de 2004, dado que países como Reino Unido, por ejemplo, programan esta materia sin ninguna referencia al tema de la igualdad entre los sexos (Arnot, 2009). Pero, al mismo tiempo, la Educación para la ciudadanía tampoco fue defendida por el profesorado progresista, que reclamaba que el

tema fuera tratado en forma transversal, como había sido propuesto por la LOGSE.

El resultado de tal debate fue negativo para la consolidación de la Educación para la ciudadanía, que fue recortada, incluida solo en unos pocos cursos y paulatinamente vaciada de contenido, al ser objeto de ataques constantes por parte de algunas Autonomías gobernadas por el PP. Sin embargo, tenía el mérito de ser un primer paso en la inclusión del conocimiento de derechos y deberes ciudadanos, de las instituciones y del desarrollo de la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres. Con la LOMCE, la materia desaparece sin dejar rastro, y reaparece la obligación de cursar religión o valores éticos, a elección del estudiantado o de las familias, en la más pura negación del carácter laico del Estado. Con ella, desaparece un gran número de enseñanzas fundamentales para la convivencia en una sociedad moderna; solo aparece, como sustitutivo de esta materia, una vaga mención a la educación cívica y constitucional.

Fuera, pues, el concepto de ciudadanía, el aprendizaje de derechos y deberes de los ciudadanos y fuera toda referencia al concepto de igualdad. En su lugar, en cambio, aparecen otros conceptos: la «empleabilidad» y la competitividad ya desde el preámbulo: «El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro» (preámbulo del texto de la LOMCE, publicado en el BOE, el 10/12/2013); el «espíritu emprendedor», la iniciación a la «actividad emprendedora y empresarial», la «creación de empresas», etc., se van sucediendo en el texto como actitudes a desarrollar o materias a impartir. Ya no se trata de formar ciudadanos y ciudadanas, sino empleados y emprendedores; aprovechando la angustia de toda una nación frente a más del 50% de las personas jóvenes desempleadas, la LOMCE trata de hacernos creer que esta situación se debe a que el sistema educativo no las preparó suficientemente para que puedan incorporarse al mercado de trabajo, y que, ahora sí, la educación va a lograrlo. Pobre triquiñuela para esconder algo perfectamente evidente para la población: la empleabilidad depende, fundamentalmente, de la existencia de puestos de trabajo, estos puestos que han desaparecido con la crisis económica y las facilidades creadas por la legislación laboral del PP para el despido y la amortización de plazas.⁵ Pretender que la educación

5 Incidentalmente: hay amplia evidencia empírica de que la relación entre niveles educativos y empleabilidad es extremadamente fluctuante. En épocas de pleno empleo, las empresas suelen contratar a estudiantes que no han terminado los estudios, mientras en época de elevado desempleo, como es la actual, ni siquiera la acumulación de títulos académicos asegura una contratación adecuada. La variable independiente, por así decir, es siempre la necesidad de la empresa, no el nivel educativo de la fuerza de trabajo, que se forma en la empresa cuando es necesario. Este hecho es precisamente el que hace casi imposible la planificación de la educación en función de las necesidades del mercado de trabajo.

permitirá mejorar la empleabilidad y, más aun, pretender que formará emprendedores exitosos es, una vez más, tergiversar la realidad con argumentos falaces.⁶

La sustitución del concepto de ciudadanía por el énfasis en la empleabilidad no se debe, pues, a un reajuste del sistema educativo en función de unas necesidades reales, sino a un cambio de punto de vista con respecto a la propia población: es la sustitución del ciudadano por el «homo economicus», el hombre como productor para un mercado competitivo, la adaptación del individuo a las necesidades productivas del capital. Todos al servicio del capital y de sus necesidades: aparentemente este es el destino último de los seres humanos. Tampoco es tan sorprendente en un país que ha dejado de ser una comunidad, una patria, una cultura, para convertirse en una marca, la «marca España». ¿Para qué aprender nada que no repercuta en el mayor beneficio para tal marca, y, sobre todo, para quienes la utilizan y la aprovechan en beneficio propio?

Y, cuando me refiero al «homo economicus», es con toda propiedad con respecto al género. La LOMCE ha tenido el detalle de introducir siempre —o casi— «hombres y mujeres» en sus enunciados, corrigiendo incluso algunos masculinos de la LOE. Pero ahí termina su interés por la igualdad: del destino y la educación de las mujeres nada se dice en particular; toda la ideología subyacente está impregnada por la subordinación de las personas a las necesidades del capital y a la vieja jerarquía androcéntrica en la que la producción material es el eje de la vida. Cada uno y cada una, pues, al lugar que les corresponde, con la legitimidad que confiere la sanción escolar para tal clasificación.

Frente a tal programa, solo cabe esperar que la LOMCE no llegue a aplicarse, o que se aplique durante tan poco tiempo que no pueda modificar los ritmos de crecimiento educativo que se han experimentado en España en los últimos decenios. Y, sobre todo, que no llegue a perjudicar a las futuras generaciones. Todos los indicios existentes hacia mitad de 2014 permiten pensar, por suerte, que la vigencia de esta ley será corta, como lo fue la de la LOCE, su predecesora, que no llegó a aplicarse, y que pronto podremos ocuparnos de los problemas realmente importantes en la educación actual, sin tener que volver la vista al pasado para remachar evidencias que ya creíamos superadas.

6 El énfasis en la formación para el emprendimiento es, de nuevo, una burda manipulación. La tendencia que se observa en este momento en el mundo no es precisamente la del crecimiento del trabajo autónomo, sino la de su paulatina contracción, impulsada por la concentración de capital, la expansión de las grandes corporaciones y el cierre de gran número de pequeñas y medianas empresas y comercios. Pero impulsar el emprendimiento tiene la ventaja de que los fracasos pueden atribuirse al emprendedor y que, además, esta es una figura que resulta atractiva para las personas jóvenes, al proponerles una posibilidad de autonomía y de creatividad de la que suelen carecer los trabajos asalariados.

Referencias bibliográficas

- ARNOT, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2013). *La LOMCE, una ley agresivamente ideológica elaborada al margen del consenso*.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978.
- FORO DE SEVILLA (2013). *Manifiesto: por otra política educativa*. Madrid: Morata.
- LOMCE, texto publicado en BOE, el 10/12/2013.
- RUÉ, J., y AMADOR, M. (coords.) (2006). *Els coneixements i les oportunitats educatives a la ESO. Barcelona, 2001, 2003 i 2005. Síntesi de les principals dades detectades*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SUBIRATS, M. (1998). «Cuando lo personal es político y es política». En M. Subirats (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en el umbral del siglo XXI*. Barcelona: UOC.

