

La burguesía y la escuela, o el arte de los mandatos contradictorios

Nico Hirtt

“¿Quizá el secreto para transformar la escuela es combinar Jules Ferry con Bill Gates!”

Jean-Michel Blanquer, ministro de Educación francés

■ Las políticas educativas recomendadas por los grandes organismos internacionales, como la OCDE y la Comisión Europea, fomentan la orientación del aprendizaje hacia competencias generales y flexibles, que son las competencias básicas más reclamadas por el mercado laboral. Estos organismos también promueven la autonomía de las escuelas, la descentralización de los sistemas educativos y el establecimiento de un plan de estudios básico, o tronco común, hasta al menos los 15 o 16 años. Presentada como coherente, esta visión de la escuela está llena de contradicciones difíciles de superar. Además, las recientes declaraciones de algunos políticos, como el ministro francés Michel Blanquer o de los portavoces de la derecha liberal o nacionalista en Bélgica, muestran a menudo cierta hostilidad contra la innovación deseada por la OCDE. ¿Cómo entender estas diferencias?, ¿debemos ver solo posiciones tácticas, o incluso electoralismo?, ¿o muestran contradicciones reales dentro de las clases dominantes? y, en ese caso, ¿cuáles son los fundamentos objetivos de esas contradicciones?

En primer lugar, recordemos el contexto socioeconómico general que determina las políticas educativas actuales. La inestabilidad y la sucesión de crisis en que está sumido el capitalismo global tienen su primer origen en el exceso de capacidad productiva. En EE UU, la tasa de utilización de la capacidad productiva se redujo de alrededor del 85% en los años 60 al 75% en la actualidad ^{1/}. A su vez, este exceso conduce, por un lado, a la tendencia a la baja de la tasa de beneficios y, por tanto, a un exceso de capitales en los mercados financieros, y, en segundo lugar, a una mayor competencia y a su expansión en todo el mundo.

Los motores que fundamentan esta crisis son, paradójicamente, los mismos que se están tratando de poner en práctica para salir: la innovación tecnológica y la austeridad.

Para mejorar su posición competitiva e invertir su capital de forma rentable, los productores de bienes y servicios están apostando por la innovación tecnológica. Se supone que esto les permitirá ser más competitivos y mejorar la productividad permitiendo la comercialización de nuevos productos. Pero en la medida que sus competidores no se quedan quietos y que el poder adquisitivo de la po-

^{1/} Federal Reserve Statistical Research, 16 de mayo de 2018.

blación se estanca o incluso retrocede, el resultado acumulativo de estas ganancias de productividad es intensificar el exceso de la capacidad de producción. O propiciar la quiebra a los que no innovan suficientemente rápido, lo que sin duda no solo reduce la capacidad global de producción, sino que también reduce el consumo final por el incremento del número de gente parada resultante.

Por la misma razón, la presión sobre los salarios o la reducción del gasto del Estado hacen expandir la precariedad laboral y de los ingresos de la sociedad, pero no resuelven el problema crítico del capitalismo actual: su excesiva capacidad de producción.

Austeridad, privatización e instrumentalización económica

Este entorno económico y social tiene una triple influencia directa en la educación y en las políticas educativas:

En primer lugar induce a una presión constante sobre los presupuestos estatales, especialmente sobre el gasto educativo. A pesar del notable crecimiento del número de estudiantes en educación superior, el gasto educativo como porcentaje del PIB se ha mantenido relativamente estable durante dos décadas. Para todos los países miembros de la OCDE se está estancando en torno al 5,2% del PIB alcanzado en 1975. Por lo tanto, en realidad, es una *desfinanciación* relativa de los gastos por alumno o por estudiante en relación con el PIB per cápita. Para los portavoces del gran capital no se trata de aumentar los gastos de enseñanza. Según los economistas de la educación de la OCDE Eric Hanushek y Ludger Wössmann (2008), “se necesitan reformas institucionales, más que expansión de recursos”. Señalando que en el futuro “los gobiernos nacionales deberán enfrentarse a presupuestos cada vez más reducidos”, la OCDE se pregunta: “¿Cómo puede contribuir la educación? (...) ¿La ciudadanía y las empresas deberían contribuir a financiar el sistema educativo?” (OCDE, 2016).

En segundo lugar, el exceso de capital impulsa a sus poseedores a buscar nuevos nichos de inversión, especialmente en la educación. Por ejemplo, buscan oportunidades de inversión rentable en nuevas fórmulas educativas derivadas de los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Según una consultora estadounidense de investigación y mercados, se espera que entre 2017 y 2023 el mercado global de educación en línea crezca un 10,26% anual, de 159.000 millones a 287.000 millones de dólares (*Research and Markets*, 2018). Y debido a la gran demanda de trabajadores altamente cualificados (lo que trataremos más adelante), en un contexto de austeridad presupuestaria, la educación superior también está en el punto de mira de los inversores privados.

En tercer lugar, y lo que es más importante, la exacerbación de la competencia económica está impulsando al mundo de los negocios, a sus economistas y a sus amigos políticos a exigir que la escuela se ponga al servicio del mercado de trabajo de manera más eficiente en lo que se

1. EL DESORDEN GLOBAL

refiere a una perspectiva de formación de capital humano. El Consejo Europeo (2012) también determina que:

“Para ser competitivos en el mercado global, Europa debe (...) tener sistemas educativos y de formación que respondan a las demandas del mercado de trabajo y de los estudiantes. Una formación efectiva y adecuada proporciona a los empresarios la mejor oportunidad de contratar personas cualificadas para tener éxito en su negocio”.

Aquí ya se percibe una contradicción inmediata, ¿cómo conseguir una educación más eficaz, es decir, que satisfaga mejor las necesidades de las empresas, sin presupuestos crecientes? La resolución de esta contradicción conlleva a unos equilibrios frágiles que han influido mucho en las políticas educativas durante muchos años.

Un mercado laboral muy polarizado

Jean-Michel Blanquer, ministro de Educación francés, se complace en señalar que “la relación entre escuela y empresa ha evolucionado mucho en los últimos diez años y [gracias a ello] se han hecho progresos muy importantes de comprensión mutua”, gracias, en particular, a acciones como “la semana escuela-empresa” iniciada en colaboración con Medef [federación patronal francesa]. Pero añade Blanquer (2017): “Ahora tenemos que ir más allá, centrándonos en particular en la difusión entre los estudiantes del espíritu emprendedor que nuestro país tanto necesita”.

¿Ir más allá? Sí, pero ¿en qué dirección? Si la difusión de este famoso *espíritu emprendedor* que Blanquer desea es poco probable que genere desacuerdos entre las diferentes partes del mundo empresarial, no se puede decir lo mismo del resto de aspectos de los objetivos y medios de enseñanza. Para entender bien estas tensiones debemos examinar con más detalle la evolución del mercado laboral.

El Centro Europeo de Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), convertido en el órgano europeo encargado de examinar y promover la adecuación entre la escuela y el trabajo, anticipa la creación de 4,553 millones de puestos de trabajo adicionales de gerentes, ingenieros, profesores, médicos, informáticos..., y 3,891 millones de puestos de técnicos, enfermeras, contables..., para Europa en el período 2015-2025. ¿Asistiremos pues a un aumento general de los niveles de formación requeridos por la patronal? No tan rápido. Porque en el otro extremo de la escala de cualificaciones, el organismo europeo también anuncia 1,322 millones de empleos adicionales poco cualificados en el sector servicios (ventas, seguridad privada, atención a la dependencia, recepcionistas, servicio de atención al cliente...) y no menos de 1,765 millones de trabajos en *tareas básicas* (limpieza y mantenimiento, auxiliares, comida rápida, asistentes de cocina, trabajadores, recogida y tratamiento de

residuos...). Por otra parte, entre estos dos extremos, CEDEFOP (2016) prevé la pérdida de 1,386 millones de puestos de trabajo cualificados (administrativos, operarios, codificadores...) y de 3,055 millones de puestos de trabajadores cualificados, operadores de máquinas, agricultores y artesanos cualificados.

Esta polarización del mercado de trabajo, que influye en puestos de trabajo altamente cualificados y no cualificados en el sector de los servicios en detrimento de las cualificaciones medias, es el resultado de la combinación de dos factores. Por un lado, la precariedad social impulsa a la gente trabajadora, incluso cualificada, a aceptar empleos poco remunerados, los famosos *trabajo-basura*. Por otra parte, el desarrollo tecnológico genera ciertamente una fuerte demanda de expertos, ingenieros y técnicos de alto nivel, pero también tiende a destruir puestos de trabajo cualificados: aquellos que ahora se pueden traducir fácilmente en algoritmos formales, ejecutables por máquinas. Por otra parte, los puestos de trabajo de bajo nivel o no cualificados, especialmente en el sector servicios, a menudo requieren la intervención de un ser humano y su *sentido común*; por ejemplo, porque la variedad de situaciones que se pueden encontrar son demasiado difíciles (y demasiado caras) de anticipar en un código informático.

Flexibilidad por competencias

Resulta que los empleadores de trabajadores altamente cualificados y los de trabajadores en puestos de trabajo no cualificados o poco cualificados en el sector servicios tienen, paradójicamente, expectativas muy similares sobre la formación inicial de su plantilla.

En sectores tecnológicos avanzados como la automoción y la aviación, los productos petroquímicos, las industrias relacionadas con la biotecnología, las infraestructuras de telecomunicaciones, la informática y la robótica..., donde se utiliza masivamente mano de obra altamente cualificada, son conscientes de la imposibilidad de que la educación pueda seguir el ritmo de la innovación. Más bien se espera que la escuela desarrolle la capacidad de aprender a lo largo de la vida, la capacidad de adquirir rápidamente nuevos y variados conocimientos ante situaciones complejas con las que se enfrentan por primera vez.

Ahora bien, en los grandes sectores de servicios –transporte, hoteles, comida rápida, industria del ocio– donde muchos puestos de trabajo no requieren cualificaciones específicas, sino un bagaje de *competencias básicas*, los empresarios formulan exactamente esta misma demanda de flexibilidad y adaptabilidad.

Y también entre los productores de equipos o servicios de alto componente tecnológico destinados al mercado de masas –ordenadores, teléfonos inteligentes, domótica, ventas y reservas en línea...– se espera que los consumidores estarán preparados para adaptarse continuamente a los nuevos desarrollos que se lanzan al mercado.

1. EL DESORDEN GLOBAL

En conjunto, estos sectores representan un enorme cuerpo de empresas líderes, donde se puede encontrar desde Airbus y Accor, Total y Burger King, a Apple y Fnac, pero también un gran número de pymes en la vanguardia del progreso. Sus expectativas, especialmente en cuanto a la educación y la formación, son bastante coherentes y poderosas para prevalecer fácilmente en los discursos dominantes sobre políticas educativas, especialmente en los grandes organismos internacionales como la OCDE y la Comisión Europea o los grandes gabinetes de estudios del capitalismo internacional tales como Mc-Kinsey. Para el Consejo Europeo (2012): “Los niveles de habilidad y aptitud de jóvenes y adultos deben adaptarse constante y profundamente a las necesidades evolutivas de la economía y el mercado laboral”.

Para la OCDE, la cuestión esencial en la educación no es, por tanto, determinar los conocimientos que la escuela debería transmitir, sino

Para la OCDE, la cuestión esencial en la educación no es determinar los conocimientos que la escuela debería transmitir

“¿cómo la educación puede promover el tipo de habilidades transferibles que se pueden utilizar para hacer frente y adaptarse a la incertidumbre y el cambio económico?” (OCDE, 2016), y la respuesta a esta pregunta se ha repetido sistemáticamente desde hace años: dedicando menos tiempo a

los conocimientos, que quedan obsoletos demasiado rápidamente, y más tiempo a competencias transversales que aseguran la flexibilidad y la adaptabilidad. Como señala el CEDEFOP (2012):

“En un contexto de transiciones profesionales continuas y cambios rápidos en el lugar de trabajo (...), probablemente sea más importante adquirir competencias transversales que habilidades cercanas a la función laboral y a los procesos de trabajo”.

Por tanto, la palabra *competencias* debe entenderse claramente según el significado que se le da en la famosa *aproximación por competencias*: la capacidad de movilizar nuevos conocimientos en situaciones complejas y sin precedentes. Se trata pues, dicen los expertos de la OCDE, de:

“Un concepto [pedagógico] innovador, vinculado a la capacidad de los estudiantes de aplicar sus conocimientos y habilidades disciplinarias en áreas clave, analizar, razonar y comunicarse de manera eficaz cuando se enfrenten, resuelvan o interpreten problemas en diversas situaciones” (Ananiadou y Claro, 2009).

En un artículo en el que se alaba la tesis de Andreas Schleicher, el jefe de los estudios PISA en la OCDE, el *Financial Times* del 28 de mayo de 2018 también cree que la escuela tiene que cambiar el conocimiento en beneficio de la capacidad de acción:

“Los sistemas escolares siguen siendo el producto de la era industrial, centrado en la estandarización y la conformidad. Sin embargo, el ritmo de cambio en la sociedad moderna requiere que los estudiantes tengan competencias cognitivas, emocionales y sociales. Necesitan menos hechos y más competencias para aplicar conocimientos en situaciones sin precedentes: pasamos de la memorización al desarrollo”.

Competencias básicas para todos

Algunas de estas competencias se consideran especialmente importantes porque son requeridas en casi todos los lugares de trabajo, ya sean altamente o poco cualificados: la capacidad de comunicarse en la lengua materna y en una o más lenguas extranjeras; competencias digitales, competencias interpersonales, un poco de *cultura práctica* en ciencia, tecnología y matemáticas, sensibilidad cultural, y lo esencial: *espíritu emprendedor* y capacidad de *aprender a aprender*. Estas son las llamadas *competencias básicas*, la mayoría de las cuales son objeto de grandes evaluaciones internacionales como PISA. Para la OCDE (2016), “este conjunto de competencias se convierte en el núcleo del que deben preocuparse los docentes y las escuelas”.

Es necesario que nos detengamos un momento en el doble sentido del término *competencias básicas*. Cuando los docentes dicen que los primeros años de la escuela deben proporcionar las *bases*, ellos entienden por ello los fundamentos –conocimientos, saber-hacer, métodos de trabajo– que permitirán la investigación en la educación superior posterior: la lectura y la escritura, la ortografía y la gramática, los fundamentos del cálculo y la geometría, una introducción histórica al tiempo y los métodos científicos de investigación, pero también la organización de su trabajo, el rigor, el cuidado, el ejercicio de la memoria, técnicas de toma de notas, etc.

Las competencias básicas de las que hablan la OCDE y la Unión Europea son de otra naturaleza: se trata de un terreno común según los requisitos que piden la formación de capital humano para las industrias de alta tecnología y para el sector de ocupaciones de servicios de baja cualificación.

Por supuesto, entre estas dos concepciones *básicas* de enseñanza hay un cierto solapamiento de las pedagogías humanistas y las pedagogías economicistas: la comunicación será un objetivo compartido, pero no el descubrimiento y el amor por la literatura; ciertas disposiciones mentales que caracterizan el *espíritu empresarial* –planificación, motivación, organización...– son bases importantes para preparar la educación se-

1. EL DESORDEN GLOBAL

cundaria o superior, pero otros —el gusto por la competencia, la sed de éxito social— son ajenos a esta...

El gran capital exige el tronco común

La Unión Europea constata que entre diez y veinte millones de personas desempleadas europeas no disponen de estas competencias básicas, que son esenciales si se quiere competir en el mercado laboral a cualquier nivel. Así pues, la estrategia de competencias tiene por objeto garantizar que en adelante todos seamos *empleables* en el mercado laboral. Es decir, nos prometen “sacar a la gente de la pobreza, en particular, permitiéndoles adquirir el tipo de competencias que busca el mercado laboral” (Comisión Europea, 2005).

La realidad, sin embargo, es algo más prosaica: inflar el ejército de reserva para llenar los nuevos puestos de trabajo poco cualificados no crea puestos de trabajo adicionales, sino que aumenta la competencia entre trabajadores, lo que tiende a reducir el coste salarial. La idea está formulada negro sobre blanco en un estudio del *London Economics*, que ha servido de base para el desarrollo de las estrategias educativas europeas desde 2006:

“Todo seguirá igual para ellos, conseguir los objetivos de Lisboa [es decir, alcanzar las competencias básicas para todos] aumentará los salarios reales de los trabajadores que hoy son los menos cualificados, pero reducirá el salario real de los que ya tienen estas competencias” (Comisión Europea, 2005).

Sin embargo, dado el nivel general de sobrecualificación de los trabajadores, el efecto macroeconómico final será, sin duda, una disminución de la masa salarial.

El caso es que el deseo de dar a todos los jóvenes, ya sean futuros ingenieros o futuros vendedores de hamburguesas, las mismas competencias básicas tiene claras implicaciones para la organización y el funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, la OCDE ha defendido desde hace tiempo sistemas donde, como en Finlandia, por ejemplo, los estudiantes siguen un currículo básico relativamente largo, idealmente hasta los 15 o 16 años. Las encuestas de PISA admiten esta orientación. La OCDE señala, por ejemplo, que las puntuaciones medias de lectura de PISA son 19 puntos más altas en países con menos de un 10% de estudiantes repetidores (OCDE, 2009).

Sin embargo, el éxito de este tronco común requiere la implementación de dispositivos y prácticas pedagógicas para combatir el fracaso escolar. Y es aquí donde nos enfrentamos a la gran contradicción que hemos evocado anteriormente: ¿con qué medios? Ciertamente, un tronco común a largo plazo puede ser más económico comparado con una especialización precoz: los cursos técnicos o de formación profesional a menudo son más caros que

los cursos generales, sobre todo por el número limitado de estudiantes por clase en los cursos de prácticas y debido al equipamiento especial requerido por los sectores cualificados. Pero, por otro lado, garantizar que todos los estudiantes sean capaces de continuar la misma educación hasta los 15 o 16 años implica la inversión de recursos humanos muy significativos en los primeros años de escolarización. Sin poder proponer aumentar los presupuestos, la OCDE y las fracciones dominantes del capital que representa, buscan refugio en medios menos costosos para combatir el fracaso y la desigualdad escolar: el recurso a las ciencias cognitivas, el trabajo de motivación con los docentes y estudiantes, uso de las TIC, individualización de caminos de aprendizaje, etc.

Autonomía, evaluación, competencia

En los años 1950-1970, cuando el mercado laboral exigía un aumento general y regular de los niveles de cualificación, los empresarios dejaron al Estado promover, organizar y financiar la masificación de la educación secundaria, y en particular el desarrollo de la formación

La autonomía y la competencia entre las escuelas favorecen el desarrollo de un mercado escolar acompañado de segregación social

técnica y profesional. Hoy, en un contexto de austeridad presupuestaria, los objetivos de las competencias básicas para todos no se pueden perseguir únicamente a través de la acción proactiva de las autoridades públicas. Esto haría que las reformas sean demasiado costosas y lentas en relación al ritmo del cambio y la gran agenda del capital. Para acelerar la implementación de su visión, esta última postula

más bien una estrategia de autonomía y competencia de las escuelas, sometiéndolas a la presión de los *clientes* (es decir: padres y madres) y dando más poder a los directores de los centros escolares. En Francia, el Instituto Montaigne (2001) propone: “Otorgar bajo contrato a las instituciones públicas y privadas que lo deseen la facultad de disponer de una gran autonomía en términos de gestión, tanto de medios como pedagógicos”.

Del mismo modo, la OCDE lamenta:

“La lentitud de los sistemas educativos para satisfacer (necesidades) y adaptarse a las habilidades cambiantes. (...) Los sistemas de formación y educación son excesivamente burocráticos (y) no hay suficiente flexibilidad a nivel local para adaptar los programas” (Froy, Giguère y Meghnagi, 2012).

1. EL DESORDEN GLOBAL

La evaluación constante de alumnos, escuelas y sistemas educativos a través de PISA también es un medio para impulsar esta competencia escolar y contribuir, a un menor coste, en la transición de la educación hacia los objetivos económicos formulados por la OCDE y sus amigos.

Pero todo esto no ocurre sin generar una contradicción nueva y profunda: la autonomía y la competencia entre las escuelas favorecen el desarrollo de un mercado escolar, que viene inevitablemente acompañado de fenómenos de segregación social, cuyos efectos son diametralmente opuestos a los objetivos del tronco común y el *éxito para todos* (en el acceso a las competencias básicas, se entiende) que también persiguen los mismos círculos económicos. De este modo, Suecia, que hace unos años era un modelo de igualdad social en el rendimiento de PISA, se hunde en el ranking de equidad desde que abrió el mercado escolar a la competencia, ofreciendo a padres y madres un *cheque escolar* que les permite elegir libremente una escuela pública o privada. Y Finlandia ha empezado a seguir el mismo camino.

Las posiciones de la OCDE en esta área son, por tanto, mixtas, incluso contradictorias: por un lado, defiende la autonomía, el rendimiento de cuentas y cierta competencia entre escuelas, pero a la vez está a favor de regular el mercado escolar, para evitar excesos. Las posiciones de Andreas Schleicher, la *cabeza* de las encuestas de PISA en la OCDE, describen y reflejan estas vacilaciones:

“Muchos países se están esforzando para conciliar sus aspiraciones a una mayor flexibilidad y libertad de los padres en la elección escolar con la necesidad de asegurar la calidad, la equidad y la coherencia de su sistema escolar (...). En sí misma, la libre elección de la escuela no garantiza ni degrada la calidad de la educación. Lo que parece importante son las políticas bien pensadas que maximizan los beneficios de la libre elección y minimizan sus riesgos” (Schleicher, 2018).

Equidad, camino de la OCDE

Las publicaciones de la OCDE a menudo dan importancia a la equidad social en la educación. Por ejemplo, para Andreas Schleicher (2018), “alcanzar una mayor equidad en la educación no es solo un imperativo de justicia social, sino también una forma de utilizar de manera más eficaz los recursos disponibles”.

Pero la concepción de la equidad que se refleja en estos discursos tiene poco en común con la de los defensores de las clases populares en el siglo XX cuando, bajo el lema “todos trabajadores, todos intelectuales”, denunciaban tanto la división capitalista del trabajo como el papel de la escuela en su reproducción.

Hoy, en las áreas de la OCDE, la equidad trata más bien del *derecho* a que todo el mundo acceda a las competencias que aseguren su empleabilidad, pero sin garantizarles un trabajo, y que sean buenos consumidores.

Todos serán adaptables y flexibles, todos dispuestos a integrarse en los nuevos procesos productivos, todos con el deseo de utilizar el último gadget electrónico de moda, todos listos para pasar al mundo digital, todos capaces de utilizar el inglés global. En definitiva, todos iguales... ante el cambio y la globalización capitalista. Todos incapaces de resistir, deberíamos añadir.

Sin embargo, incluso esta visión estrictamente económica y a corto plazo de la educación se ve minada por las graves contradicciones internas vinculadas a la *indispensable* austeridad fiscal y la voluntad de introducir mecanismos de mercado en la educación. Por tanto, el *tronco común* prometido por la OCDE y sus amigos queda reducido a una versión minimalista de las competencias básicas y la adaptabilidad, más parecido a una nivelación de ambiciones que a un progreso de la escuela democrática.

Calificaciones y orientación

Mientras que la mayoría de los textos de los principales organismos o instituciones, como la OCDE y la Unión Europea, generalmente abogaban por la primacía de las competencias (básicas o transversales) sobre los conocimientos disciplinarios y las calificaciones, otros documentos provenientes a veces de las mismas autoridades recomiendan, al contrario, una mejor comprensión de la evolución de las habilidades profesionales para adaptarse más a la docencia calificada. En 2010, el Consejo Europeo declaró:

“[Hay] necesidad de revisar periódicamente los estándares y las normas laborales para la educación y la formación que definen los criterios que debe cumplir el titular de un determinado certificado o diploma”.

En el manifiesto “Educar mejor, siempre en formación”, publicado por el MEDEF en 2017, los empresarios franceses empiezan a lamentar el carácter “profundamente desigual” de la educación francesa y las debilidades del aprendizaje básico:

“Nuestra ambición es que en diez años el 100% de los estudiantes sean ciudadanos y sean empleables al final de su escolarización y durante toda su vida (...). Se trata tanto de estimular todas las formas de inteligencia (lógica, lingüística, espacial) como de favorecer la personalización del aprendizaje o la realización de proyectos colectivos y la construcción creativa conjunta”.

Pero unas pocas páginas después, el MEDEF (principal organización empresarial en Francia) vuelve a posicionamientos más clásicos, afirmando “poner la empresa en el corazón del camino profesional”:

1. EL DESORDEN GLOBAL

“[Para] garantizar que el contenido de la formación esté en línea con las necesidades de la economía (empresas y sector público), es imprescindible que la empresa invierta en el proceso de desarrollo de calificaciones profesionales, siendo la más importante la de diplomas de asociaciones profesionales nacionales”.

La oposición entre este discurso y el de las competencias refleja una profunda contradicción: aquella que enfrenta a los empresarios de los sectores más prometedores (tecnologías y servicios avanzados) contra los sectores más tradicionales y a veces decadentes (metalurgia, construcción, astilleros...).

En la contratación de ejecutivos y diseñadores para empresas que trabajan en áreas tecnológicas punta, así como aquellos que contratan camareros para vagones bar de trenes de alta velocidad, el problema no es exactamente encontrar gente con la formación especializada adecuada: no tiene ninguna esperanza en el primer caso, donde de todas formas será necesaria la formación inicial y continuada en la empresa, y es irrelevante en el segundo caso, cuando no se requiere ninguna titulación particular. Por otra parte, se lamentan que los trabajadores muchas veces no tienen sentido de la iniciativa, que responden demasiado mecánicamente a situaciones nuevas, que no son lo suficientemente rápidos para adquirir nuevos conocimientos, nuevas habilidades y hacer que, según las necesidades, su forma de expresión y comunicación se adapte a la naturaleza de su tarea... Aquí, el desarrollo de las competencias básicas es una fuerte demanda dirigida al sistema educativo.

Por el contrario, en las empresas más *tradicionales*, donde se contratan torneros, soldadores, grabadores, albañiles, carpinteros, fontaneros..., la experiencia del profesional es primordial y supera otras vagas consideraciones sobre la adaptabilidad y otras competencias sociales. Las jeremiadas recurrentes de esta patronal, cuando dice que le falta desesperadamente mano de obra cualificada, sin duda se deben escuchar con cierta reserva. A menudo más que una escasez real de trabajadores son señal de un aumento del nivel de requerimiento de la contratación debido, principalmente, a la competitividad diferencial entre los sectores que se pueden contratar en una gran bolsa de trabajo poco cualificado. Pero su discurso no es menos presente y, a veces, justificado por una escasez real; por tanto, también influye en las políticas educativas.

Las posiciones de estos empresarios son mucho más cautelosas sobre la cuestión del tronco común y prefieren una orientación temprana hacia los sectores técnicos y profesionales; una orientación *positiva*, basada en una elección real, expresada por los jóvenes, y no tras fracasos escolares repetidos. También argumentan a favor de una *revalorización* de la formación profesional, entendida como refuerzo de la educación práctica: certificación por unidades, formación más práctica, formación alternativa, etc.

Esta visión se apoya en un discurso ideológico que proclama que la *inteligencia práctica* vale tanto como la *inteligencia teórica*, pero que descuida decir que ambas deberían beneficiarse de los mismos salarios.

Primero, nuestros hijos (ricos)

A estas contradicciones entre las expectativas contrarias de los mismos empresarios –asegurar las competencias para todos mientras, sin embargo, se liberaliza el mercado escolar–, o entre categorías empresariales con intereses divergentes –competencias contra calificaciones, núcleo común contra selección temprana–, se añade la contradicción entre los intereses colectivos y los intereses individuales de las clases acomodadas.

La mayoría de las familias de las clases altas-medias tiene más o menos capital invertido en fondos de inversión de renta variable o en bonos. Sus intereses, como capitalistas, son los de estas empresas tecnológicas líderes o de sectores de servicios emergentes donde las expectativas educativas son normalmente reproducidas por grandes organismos o instituciones como la OCDE, la Comisión Europea, el CEDEFOP, etc.

Sin embargo, estas familias también tienen (o tienen intención de tener) hijos y nietos a quienes asegurar su futuro. Conscientes de la creciente polarización del mercado laboral, quieren asegurar el posicionamiento de sus descendientes en el mismo, garantizando las mejores trayectorias académicas. Además, tienen objetivos educativos específicos de clase que no se pueden disolver en la vaguedad de las *competencias básicas*. Para acceder a los cargos de responsabilidad a los que están destinados, sus hijos deben adquirir conocimientos sólidos en todos los campos, capaces de decidir, dirigir, gobernar: historia, geografía, filosofía, literatura, inglés de alto nivel, etc.

A menos que formen parte de la selecta minoría capaz de permitirse una educación totalmente privada, estas familias tienden a defender una reorientación de la escuela en conocimientos sólidos y de alto nivel porque saben que sus hijos los necesitarán. Rechazan la retórica en favor de la equidad escolar en la que solo ven un peligro de nivelación a la baja y, sobre todo, una amenaza competitiva para sus propios hijos. Desprecian los esfuerzos dirigidos al *éxito para todos* porque saben y prefieren que sus descendientes tengan acceso privilegiado a las condiciones de éxito académico (clases particulares, actividades extraescolares de alto nivel...). Rechazan el currículo escolar común y prefieren una selección prematura en la que los sectores de élite estén claramente identificados. Reclaman una gran libertad para elegir la escuela de sus hijos, apoyan la libertad de elección del centro educativo y que estos participen en el mercado escolar; también se muestran favorables a publicar los resultados de pruebas nacionales o internacionales y, por tanto, en este campo van mucho más allá de la autonomía y la responsabilidad exigida por la OCDE. En definitiva, quieren preservar (o restablecer) las estructuras y los planes de estudio que, en las

1. EL DESORDEN GLOBAL

últimas décadas, han asegurado la posición privilegiada de sus hijos en la competición escolar.

Tribulaciones pequeñoburguesas

La posición de las familias de clase media es más contradictoria. Por un lado comparten las aspiraciones elitistas que acabamos de describir y, en cuanto al mercado escolar, están a veces más vinculadas a la libre elección que las clases altas-medias. De hecho, su situación financiera les obliga a vivir en los barrios más cercanos a las clases más bajas y, por tanto, temen especialmente las políticas que regulan la asignación de los alumnos en función de la proximidad de su casa a la escuela.

Sin embargo, por otro lado, estas familias temen que sus hijos sean víctimas de un sistema escolar demasiado selectivo. Como resultado de ello pueden estar a favor de las políticas de apoyo académico, la lucha contra la repetición y el fracaso escolar. En particular, en la pequeña burguesía intelectual a veces se cree que los elementos esenciales no se pueden aprender en la escuela, sino fuera, cuando se lleva a los niños al museo, al cine, a las exposiciones, a viajar. Demasiado tiempo escolar, muchas restricciones escolares son perjudiciales desde este punto de vista. Por tanto, se pide un tronco común más ligero y una reducción del tiempo lectivo, pero también obtener más opciones individuales en los planes de estudios escolares, escuelas con *diferentes pedagogías*, etc.

En la Bélgica francófona, representantes típicos de estas posiciones contradictorias se encuentran en asociaciones como la Asamblea de ELEVES (Escuelas Libres, Eficaces, Vivas y Solidarias), que lidera una lucha feroz contra toda regulación de la matrícula escolar, pero que reclama igualmente “una política pragmática de no repetición de curso basada en la implementación de un trabajo concreto de acompañamiento de los equipos educativos sobre el terreno, principalmente en infantil y primaria” 2/.

Políticas inestables y contradictorias

Las múltiples contradicciones en el corazón de las expectativas educativas de las clases dirigentes permiten comprender algunas tragedias sinuosas e incoherentes de las políticas educativas. Básicamente, estamos frente a cuatro *líneas políticas* (a las que, por conveniencia, daremos nombres que no hay que tomarse demasiado en serio):

● Línea de la OCDE y la UE, ampliamente dominante ya que representa los intereses de poderosas empresas que operan con las tecnologías punta y los servicios, e indirectamente también los del mundo financiero; pueden resumirse en palabras clave como: competencias, tronco común, escuela de éxito, autonomía, evaluación,

2/ Comunicado de prensa de ELEVES, 30 de agosto de 2016.

eficiencia educativa, TIC, austeridad, ciudadanía...

- Línea *Mecano*, que representa los intereses típicos de empresas más tradicionales, que a veces luchan para reclutar mano de obra medianamente cualificada; palabras clave: calificación, orientación, prácticas, alternancia, formación (poli-)técnica, vínculos empresa-escuela...
- Línea *Vieja escuela*, que representa los intereses particulares de las familias burguesas, posiblemente en contradicción con sus intereses colectivos como capitalistas; palabras clave: tradición, repetición, selección, libre elección, exigencia, pedagogía frontal...
- Línea *Intelligentsia*, que representa uno de los polos de los intereses contradictorios de la pequeña burguesía (la otra se fusiona con la *Vieja escuela*); palabras clave: no repetición, tronco común, libre elección, pedagogías diferenciadas, individualismo...

Se puede observar cierta proximidad entre las líneas *OCDE-UE* e *Intelligentsia*: en ambos casos es la idea del plan de estudios básico o tronco común, compromiso con las reformas pedagógicas, la lucha contra el fracaso escolar, etc. Por el contrario, las líneas *Mecano* y *Vieja escuela* tienen en común la idea de que las formas de la vieja escuela, en última instancia, eran más satisfactorias; que la selección temprana es mejor que mantener una formación común con niños muy diferentes, que el conocimiento es más importante que las vagas competencias, etc.

Estas proximidades o afinidades en función de los intereses objetivos del otro podrían explicar, al menos en parte, las posiciones políticas observables en los debates educativos. Porque si todos los partidos del gobierno son necesariamente respetuosos con la línea dominante *OCDE-UE*, también deben tener en cuenta las sensibilidades de sus respectivos electores y bases sociales. Así, la socialdemocracia y, en general, las formaciones del *centro-izquierda*, que tienen fuertes lazos tradicionales con la pequeña burguesía intelectual, generalmente están abiertamente a favor de las líneas *OCDE-UE* e *Intelligentsia*. Mientras, los partidos de derechas, profundamente arraigados en los círculos de pequeños empresarios, independientes y familias burguesas, aceptan más voluntariamente las tesis *Vieja escuela* y *Mecano*.

Bajo la presión de las organizaciones internacionales y los grupos de presión, como la Mesa Redonda de Industriales Europeos (ERT, por sus siglas en inglés), muchos países han iniciado planes de reforma sobre las competencias, la extensión del tronco común, la autonomía de las escuelas, etc. Las evaluaciones PISA han contribuido enormemente a popularizar el ejemplo de países como Finlandia o Suecia. Estas reformas han sido a menudo fruto del trabajo de los gobiernos de centro-izquierda. En la Bélgica francófona este ha sido el caso del *decreto de misiones* por el que el ministro socialista Laurette Onkelinx impuso el enfoque basado

1. EL DESORDEN GLOBAL

en las competencias en 1997; este fue el caso también de los tres decretos *inscripción-mixta* que impulsaron los ministros socialistas (Marie Arena, Christian Dupont) y los demócratacristianos (Marie-Dominique Simonet) tratando de aportar una pequeña regulación al ultraliberal mercado escolar belga, y este es también el caso del *Pacto de excelencia*, lanzado por el demócratacristiano Joëlle Milquet con el apoyo del PS y que pretende ampliar el tronco común, mejorar las competencias básicas y combatir la repetición de curso. En Flandes, las coaliciones *multicolores*, que van desde el partido socialista hasta la derecha liberal, decretaron o intentaron poner en marcha reformas similares antes de la llegada al poder de la derecha nacionalista. En Francia, los ministros socialistas Claude Allègre, Jack Lang y Najat Vallaud Belkacem tuvieron un papel destacado en la orientación hacia las competencias, la autonomía de las escuelas, la no repetición, etc. Y a nivel europeo, la socialista francesa Edith Cresson fue el punto de partida de los primeros intentos de implementar una política educativa común, inspirada en la línea OCDE.

Paradójicamente, donde la *izquierda* puede conducir hacia políticas a favor del gran capital sin demasiado trauma emocional, la derecha se ve obligada a tener más cuidado. Debido a la inconsistencia entre esta política y las expectativas de su base o de sus votantes, se ve obligada a adoptar posiciones más abiertas a las líneas de *Mecano* y *Vieja escuela*. Y sobre todo porque la extrema derecha, su principal rival electoral, adopta estas líneas sin la más mínima reserva.

En la Bélgica francófona, el Movimiento Reformador (MR, partido liberal de derecha) se posiciona como el campeón de la negativa a cualquier regulación de la matrícula escolar, cuando sabe que una vuelta atrás en estos temas llevaría al caos; también se niega por adelantado a la idea de una extensión del plan de estudios básico hasta los 15 años, según lo previsto, en principio, por el *Pacto de Excelencia 3/*. En Flandes, el ascenso de la fuerza de la derecha nacionalista N-VA *4/* y su regreso al gobierno flamenco en 2014 puso fin a las tendencias de reforma de la educación secundaria y amenaza las modestas políticas de regulación en la matrícula que habían sido implementadas previamente.

Blanquer, el equilibrista

En Francia, el actual ministro de Educación, Jean-Michel Blanquer, es una encarnación perfecta de estas expectativas en conflicto y de la dificultad política de moverse en equilibrio. La misma estructura de su libro *L'école de demain* lo demuestra. Cada tema (escuela primaria, universidad, etc.) se aborda según “tres pilares: tradición, comparaciones internacionales, ciencia”. La palabra *tradición* se utiliza para dar garantías

3/ Adoptado por el ejecutivo de centro-izquierda, actualmente en el poder en la Federación Wallonie-Bruxelles.

4/ Nieuw-Vlaamse Alliantie, una forma-

ción de derecha radical, surgida del estallido de la Volksunie, que ha crecido atrayendo al electorado del partido fascista Vlaams Belang.

a los votantes de derechas y a las patronales del *viejo estilo*; las lecciones de *ciencia* (pedagogía, psicología cognitiva, neurociencia...) satisfarán al público de la pequeña burguesía intelectual que apoyó masivamente la llegada de Emmanuel Macron al poder, y entre las dos, las *comparaciones internacionales* realizadas por la OCDE y los organismos europeos (Eurydice, CEDEFOP...) hacen posible centrar la acción en lo esencial.

Blanquer es bien consciente de que su país está muy lejos de alcanzar los objetivos de la OCDE: los resultados de PISA son especialmente negativos para los alumnos de las clases populares. “Francia parece ser el país de la OCDE donde el origen social pesa más en la trayectoria académica”, denuncia justamente. Para combatir estas desigualdades educativas se compromete a reducir la cantidad de alumnado por clase en infantil según la recomendación de la OCDE. Ya que Francia es también uno de los países donde la ratio de docente-alumnado en infantil y primaria es de las peores de Europa. Pero solucionar esto es costoso y las políticas de austeridad obligan, si acaso, a darse por satisfechos con una disminución de las cifras en las zonas más desfavorecidas...

No es seguro que esto sea suficiente para solucionar los problemas observados a nivel universitario. Este último, dice Blanquer, “no puede solucionar las dificultades que han aparecido desde la escuela primaria. Por el contrario, el nivel universitario tiende a aumentar las desigualdades escolares de origen social” y “hay que luchar para hacer frente a la heterogeneidad de los niveles entre los estudiantes”. Al no darse los medios para conseguir el éxito de la universidad única, Blanquer se ve forzado, si no a abandonar, al menos sí a reducir sus ambiciones democráticas. Y a escuchar las demandas de las familias burguesas. Por un lado dice:

“Sí, la universidad debe ser concebida como la continuidad de la escuela primaria. Esta constituye la primera parte de la vida escolar del niño, la que le da su base de conocimientos y habilidades para la vida. Por lo tanto, debe permitir consolidar el conocimiento fundamental, pero también tener en cuenta las especificidades del alumno”.

Pero por otro afirma:

“No, la universidad ya no puede ser única, en el sentido de la estandarización. Al contrario, debe organizarse de tal forma que se puedan valorar los puntos fuertes del estudiante para dibujar un itinerario que corresponda a sus talentos y deseos”.

Y así...

“La universidad del futuro ofrecerá cursos personalizados. El alumno pertenecerá a una clase, pero dedicará buena parte

1. EL DESORDEN GLOBAL

de su tiempo a grupos reducidos de competencias, en trabajo personal supervisado, en actividades seleccionadas. La progresión a lo largo de los cuatro años será al ritmo de cada cual”.

Aquí se encuentra, pues, finalmente el *destructor de la desigualdad* de la escuela francesa que nos asegura que “el discurso igualitario es destructivo” 5/.

Y la misma ambigüedad encontramos en el terreno pedagógico. Blanquer pide la vuelta al método silábico de lectoescritura, la prohibición de teléfonos móviles en la escuela, volver a centrarse en los conocimientos fundamentales, el rigor y la disciplina. Pero la misma voz apoya los experimentos basados en la neurociencia, incluyendo a Celine Álvarez, que admite ser una fan de Montessori y los planes para personalizar itinerarios educativos mediante el uso de la inteligencia artificial.

Sin embargo, lo esencial está en otros lugares. El 19 de enero, en *L'Alliance pour l'éducation*, el ministro invitó a los líderes de 30 grandes empresas a un debate sobre la educación nacional. Destacó las *soft skills*, las competencias relacionales y transversales. También declaró que “el mundo será cada vez más tecnológico” y que “los niños deberán estar preparados para entrar en él” 6/. Estas posiciones están bien alineadas con el gran capital y la OCDE. Pero Blanquer, en un comunicado de prensa el 9 de noviembre de 2017, también guiñó el ojo a los intereses de los empresarios más tradicionales:

“La formación profesional (...) sufre de una falta de transparencia de los diplomas, de una adecuación imperfecta entre la oferta formativa y las expectativas de negocio y de una articulación muy limitada con el aprendizaje. A pesar de los éxitos emblemáticos, estas dificultades se traducen en una mala imagen y la reticencia de los estudiantes y las familias a optar por los cursos que ofrece”.

Y, más tarde: “La reforma de la educación profesional (deberá) restablecer el valor, el atractivo, el prestigio y la eficiencia de la educación profesional” 7/.

Blanquer desea “mejorar las opciones de orientación” mediante la introducción de una evaluación de competencias para la entrada a segundo (equivalente al cuarto año de secundaria belga) para todos los estudiantes.

Conclusión: ¿qué línea debemos seguir las fuerzas progresistas?

Las líneas políticas que caracterizan las expectativas educativas de las clases dominantes nos desvelan, a través de un efecto espejo, lo que deberían ser los objetivos de la reforma de quienes nos dedicamos a la defensa de los intereses de las clases populares.

5/ *L'Obs*, 23 de agosto de 2017.

6/ *La Tribune*, 22/12/2017.

7/ *BFM TV*, 28/05/2018.

Rechazamos la línea economicista de la OCDE y la de la clase media intelectual: ¿para qué un currículum básico prolongado si es a base de reducir el aprendizaje de las vagas competencias básicas y dejando las escuelas sometidas a la falta de medios, a la competencia entre ellas y las pedagogías diferenciadas que amplían las desigualdades y las segregaciones? Por eso, en la Bélgica francófona no podemos estar satisfechos con el actual *Pacto de Excelencia*.

También rechazamos la línea de la patronal más *tradicional* y las familias burguesas, porque postulan que para aumentar los objetivos de aprendizaje es bueno encerrar, desde los doce años, a los hijos de las clases populares en sectores profesionales sin educación general sólida. Por eso rechazamos las políticas educativas de un Blanquer en Francia e incluso más categóricamente las del MR, el VLD o el NVA en Bélgica.

No podemos elegir entre la equidad y la exigencia, entre el currículum básico/tronco común y un plan de estudios de alto nivel. Exigimos los dos, porque es la condición de una ciudadanía crítica compartida de manera universal y porque estamos convencidos de que los hijos e hijas de familias populares no son intelectualmente menos capaces que los demás.

Por otra parte, este objetivo requerirá medios y una política ambiciosa:

- Reducir drásticamente la matrícula (ratio) al inicio de la escolarización para poder construir con todos los niños y niñas esta relación positiva con la escuela y el conocimiento que algunos heredan culturalmente de su familia.
- Por la misma razón, invertir la tendencia en cuanto a los años de escolarización: tenemos que dar más tiempo a la escuela para aportar toda la riqueza de descubrimientos y experiencias variadas, de las que algunos se benefician en casa.
- Dar a la escuela los medios para poder apoyar a cada estudiante en su trabajo individual (tareas y lecciones).
- Convertir la escuela en un verdadero lugar de vida, donde los aprendizajes teóricos y prácticos, así como la educación en los valores de la cooperación, la solidaridad, el respeto a uno mismo y a los demás, de rigor..., se adquieren en relación con el trabajo y la vida cotidiana.
- Luchar contra los mecanismos de segregación social y académica que tienden a limitar los hijos e hijas de las clases populares a las escuelas de bajo nivel, estigmatizadas como tales.
- Finalmente, en estas condiciones podremos ofrecer a todos los niños y niñas un bagaje sólido de formación común a la vez clásica y politécnica. Una parte de esta formación conjunta se puede hacer

1. EL DESORDEN GLOBAL

en el marco estructural de un tronco de enseñanza común (por ejemplo, a través de una escuela única hasta 15 o 16 años), pero incluso más allá: una vez que las necesidades de especialización profesional o la preparación para los estudios superiores han separado los estudiantes, es necesario garantizar también la continuación de esta formación común que no se puede completar a los 15 años.

Nico Hirtt es físico de formación y ha sido profesor de matemáticas y de física. Fue editor de la revista trimestral *L'école démocratique* y ha publicado un buen número de artículos sobre la escuela

Julio de 2018

Artículo publicado originalmente en www.ecoledemocratique.org/

Referencias

- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009) *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. The OECD Education Working Papers.
- Blanquer, J-M. (2017) *L'école de la vie, l'école de demain*. París: Odile Jacob.
- CEDEFOP (2012) *Future skills supply and demand in Europe. Forecasts 2012*.
(2016) *Future skill needs in Europe: critical labour force trends*.
- Comisión Europea (2005) *Progreso hacia los objetivos de Lisboa en educación y formación*. Bruselas.
- Conseil européen (2012) *Favoriser l'enseignement et la formation professionnels en Europe: Le communiqué de Bruges*.
(2012) *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi*.
- Froy, F.; Giguère, S. y Meghnagi, M. (2012) *Skills for Competitiveness: A Synthesis Report*. OECD.
- Hanushek, E.A. y Woessmann, L. (2008) *The Role of Cognitive Skills in Economic Development*. *Journal of Economic Literature* 46, 607-668.
- Institut Montaigne (2001) *Vers des établissements scolaires autonomes*.
- OCDE (2009) *Resultados PISA: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*.
- OCDE (2016) *Las grandes mutaciones que transforman la educación*.
- Research and Markets* (2018) "Global Online Education Market – Forecasts from 2018 to 2023".
- Schleicher, A. (2018) *Primera clase. ¿Cómo construir una escuela de calidad en el siglo XXI?* World Class, OCDE.