



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

***Escuela, Trabajo y Mercado: del nacimiento de la Escuela Pública a la
Estandarización Mundial de la Enseñanza.***

***School, labour and market: from the origins of the State School to the
Global Educational Reform.***

Alumno: Joseba Vinatea

Especialidad: Historia

Director: Andrés Hoyo Aparicio

Curso académico: 2017-2018

Fecha: 20-02-2018

Resumen: la consolidación del sistema público de enseñanza ha supuesto uno de los mayores avances sociales de la humanidad. Su desarrollo desde finales del siglo XVIII ha estado marcado por la relación constante con las transformaciones sufridas por el trabajo, la economía y la evolución sociopolítica de Europa y Norteamérica. La actual tendencia hacia la estandarización de la enseñanza, el asentamiento de las recetas neoliberales y la mercantilización de la escuela pública aparecen como elementos de ruptura, redefiniendo los parámetros y finalidades de la instrucción pública. En el presente trabajo pretendemos realizar un recorrido histórico por los avances y retrocesos de la escuela pública así como sus relaciones con el trabajo y el mercado como factores cruciales para el desarrollo sociopolítico de la escuela.

Palabras Clave: Historia, Trabajo, Educación Pública.

Abstract: the consolidation of the state school has become one of the most important social progresses in the history of mankind. It's development, back in the end of the XVIII Century has been characterized by the non-stop transformations suffered by the Labour, Economy and the sociopolitical evolution of Europe and North America. Nowadays, the trend towards educational standardization, the normalization of the Neoliberal recipes and the marketization of state schools appear to be new rupture elements, redefining the parameters and goals of the public instruction. In this essay we'll try an historic approach through the advances and regressions of the state school along it's links with the labour and the market as crucial factors its development.

Key Words: History, labour, Public Education.

Índice

1.- Introducción.....	3
2.- Educación y Sociedad. Del Estado Natural a la lucha por la Ilustración.	5
2.1.- Consideraciones previas y propuesta de trabajo.....	5
2.2.- Ilustración, modernidad y escuela pública.....	9
3.- Escuela, Estado y Mercado. <i>El nuevo orden capitalista. (1800-1945)</i>	11
3.1.- La sociedad de clases y la transformación del trabajo.	12
3.2.- Escuela pública obligatoria: Estado, trabajo infantil y movimiento obrero.....	15
4.- La escuela como derecho de todos. Los años dorados del capitalismo. (1945-1980).....	18
4.1.- Nuevo siglo, nuevos retos.....	18
4.2.- Los años dorados del capitalismo. Hacia una nueva tendencia económica.....	19
4.3.- La educación y el Estado de bienestar. ¿Democratización o masificación de la enseñanza?	21
4.3.1.-Trabajo cualificado, capital humano e instrucción: hacia la crisis de los setenta.	22
4.4.- Instrucción masificada, educación democratizada. Escuela y Democracia.....	25
4.5.- Luces y sombras de la democratización.....	27
5.- Escuela para un mundo globalizado. La crisis de la socialdemocracia y el auge del neoliberalismo.(1980-1990)	29
5.1.- De aquellos barroos... El fin al crecimiento económico.	30
5.2.- La ruptura neoliberal.....	31
5.3.-La mercantilización de la educación.....	32
5.4.- La enseñanza a lo largo de la vida. Conocimiento y competencias en un mundo globalizado. ...	35
5.5.- ¿Triunfo ideológico o necesidades históricas?	37
6.- El neoliberalismo en la LOMCE. <i>La escuela al servicio del mercado. (1990-2017)</i>	39
6.1.- La democratización escolar en España. Un caso peculiar.	39
6.2.- La Escuela en la LOMCE. El nuevo papel del Estado y el Individuo.....	41
6.3.- La LOMCE y la Estandarización Mundial de la Enseñanza.....	43
6.4.- Tecocracia, competencias y conocimiento en la nueva educación.	46
7.- Conclusiones.	49
8.- Bibliografía.....	52

1.- Introducción

El proceso de implantación de la LOMCE ha generado en la comunidad educativa española un centro de intenso debate en los últimos años. Si bien la corta historia democrática de nuestro país nunca se ha caracterizado por el consenso en materia de educación, la LOMCE ha conseguido posicionarse en su contra tanto a la comunidad docente, profesores, estudiantes, sindicatos, asociaciones de padres y madres, como a la amplia mayoría de la oposición política en el parlamento. En la calle ha supuesto la reactivación, aunque ciertamente de manera inconstante, de los movimientos sociales en pro de la educación pública. La polémica propuesta de ley, posteriormente aprobada sin ningún tipo de consenso, ha sido tachada de regresiva, cuando no reaccionaria (Fernández, 2017) y de un intento por poner al servicio del interés privado y los mercados una de las instituciones públicas más importantes de nuestro Estado Democrático. (Bernal y Lacruz, 2013)

Dentro del ámbito académico se han multiplicado los trabajos que tratan de analizar la idiosincrasia y el impacto que la ley puede producir en nuestra escuela pública, a nivel de primaria, secundaria y también de la formación profesional. La mayoría de los análisis coinciden en el marcado carácter neoliberal y neoconservador de la ley (López, 2014), aunque no siempre dejando claras las líneas de unión entre dos ideologías políticas que no son sinónimas. Se plantea a la LOMCE como una ley que marca un antes y un después en nuestra historia reciente, rupturista con el paradigma anterior (Bernal y Vázquez, 2013) que favorecía la posibilidad de que la educación pública sirviera como un garante de justicia social. Con la LOMCE, ese papel queda reducido a la mínima expresión en pro de una educación mercantilizada, cuyo principal fin no es otro que preparar a los jóvenes en las formas y medidas necesarias de los intereses del mercado laboral. El interés público de una educación que forme ciudadanos críticos queda supeditado al interés privado de los capitales en constante competencia por mantener la rentabilidad y el crecimiento económico.

Por otro lado, la nueva forma de gestión propuesta por la ley, al introducir “nuevas” prácticas de control como las evaluaciones externas, los rankings de centros y la competencia por conseguir mayores presupuestos en función de los resultados suponen un giro copernicano. (Rodríguez, 2015) Sin atender a las condiciones de desigualdad de la que parten los centros para obtener los mismos resultados con un alumnado diferente; sin atender a las desigualdades sociales de la que parten los propios alumnos a la hora de encarar su proceso de formación; sin atender a las demandas y exigencias del conjunto de la comunidad educativa, la nueva ley, ya en funcionamiento, puede suponer un cataclismo para la educación pública española.

A todas las luces, las conclusiones de los diversos artículos analizados de los que partimos son condenatorias de la LOMCE. Por el modo de implantarse, por sus formas de gestión y por su fin mercantilista. Ahora bien, ¿la introducción del capital privado, las empresas y el mercado laboral supone verdaderamente algo nuevo en la historia de nuestra educación pública? ¿Qué sucede con la educación concertada, tan extendida en nuestro país? ¿Qué ha supuesto el plan Bolonia en los estudios universitarios? La relación escuela pública – mercado laboral no es para nada nueva, como la vinculación de la Universidad Pública a instituciones y empresas privadas con la apertura al EEES. Pero es que, si echamos la vista atrás en la Historia, veremos que todas estas “nuevas medidas” ya han sido desarrolladas y planteadas hace décadas. El “nuevo” discurso neoliberal es más viejo de lo que solemos considerar y la educación pública de nuestra democracia reciente nunca ha estado del todo liberada de la presión de los mercados. Pero, como pretendemos desarrollar en el trabajo, no por casualidad. Nuestro objetivo en el trabajo es presentar una perspectiva histórica de la aparición y evolución de la Escuela Pública como institución poniendo de relevancia las relaciones que existen entre la Educación, el Trabajo y el Mercado, siendo estos dos últimos elementos, de vital importancia histórica para el desarrollo o el freno de la Escuela Pública.

2.- Educación y Sociedad. Del Estado Natural a la lucha por la Ilustración.

2.1.- Consideraciones previas y propuesta de trabajo.

Si bien términos como “escuela” o “educación” tienen apenas un par de milenios de existencia, la historia de la educación es tan larga y extensa como la propia historia de la humanidad. En toda sociedad los grupos humanos han tenido la necesidad no sólo de desarrollar el conocimiento sino de preservarlo. Por conocimiento no debemos entender sólo su perspectiva moderna, académica, producto sobre todo de la revolución científica del siglo XVII y la Ilustración del siglo XVIII, sino todo aquello que desde un primer momento permitió al ser humano no sólo adaptarse al medio sino modificarlo. Así, no sólo el lenguaje o los lenguajes son conocimiento, la producción y perfeccionamiento de herramientas también lo son; también lo fueron las propias técnicas de caza y recolección empleadas por las primeras sociedades humanas; igualmente es conocimiento la capacidad de prever en qué momentos era más favorable realizar la siembra, en qué tierras se desarrollarían mejor los frutos, vallar los campos para evitar la intromisión de otros animales o grupos humanos...

Podríamos continuar con decenas de ejemplos pero el punto al que queremos llegar es el siguiente. Todo ese conocimiento conseguido mediante acumulación pero también mediante nuevos descubrimientos revolucionarios no se preserva por sí solo. Cada generación acabaría con el conocimiento del mundo y el entorno que ha conseguido si no tuviera mecanismos para reproducir ese conocimiento, acumularlo y, dadas las circunstancias, transformarlo o reemplazarlo. De la misma forma las sociedades no se estructuran y desarrollan tan sólo gracias a ese conocimiento material del mundo sino que se han basado, históricamente, en relaciones sociales de diverso tipo, con diferentes normas y fundamentos según el momento histórico. También han producido formas de interpretar ese mundo que han ido configurando a su vez una cosmovisión concreta sujeta a ser igualmente

sustituida o transformada por el devenir histórico. Entendemos pues que, en un sentido amplio, la educación tiene una relevancia sustancial en tres esferas.

Educación para producir:

La pervivencia y desarrollo de una sociedad es imposible sin que los grupos que la integran produzcan todos aquellos bienes de los que depende su existencia material (alimentos, refugio, transporte, energía, etc) y para ello necesita preparar a sus individuos para realizar las diversas tareas sobre las que se sustenta dicha sociedad. Cuanto más compleja es la sociedad más se diversifican y especifican las diferentes labores que la hacen funcionar. Cada individuo y grupos sociales cumplen una función determinada dentro de la sociedad aunque, también sea dicho, no todas ellas tienen por qué tener una implicación o finalidad directa en la base material de la misma. El ser humano no sólo crea aquello que necesita para vivir sino que, al contrario, su capacidad racional y creativa, lo han empujado a intentar comprender el mundo que le rodea y a desarrollar estructuras culturales propias.

Educación para convivir:

Por otro lado y estando también relacionado con la esfera productiva toda sociedad comparte un imaginario social creado a través de la cultura, la historia propia de cada sociedad y una estructura que salvaguarde y dé sentido al orden social. Esas estructuras culturales, sociales y jurídicas, ese paradigma social como se representa la realidad comienza a inscribirse en los individuos desde su propio nacimiento y las relaciones que establece con su entorno. Será este, precisamente, uno de los puntos fundamentales que trataremos más adelante por la importancia que tiene. El ser humano, a fin de cuentas, es un ser social, que nace y convive en sociedad. Cómo organizar y desarrollar dicha sociedad, qué tareas se proponen, qué problemas se pueden presentar y cómo resolverlos requiere de la interrelación social.

Educación para prosperar:

Por último, la educación, también puede suponer para el individuo una oportunidad de desarrollarse de forma integral o parcial, de cultivar aquellos aspectos o intereses más relevantes para él mismo y es vista, hasta cierto punto, como un impulso para realizar sus aspiraciones vitales.

Ahora bien, tras haber esbozado brevemente estas tres esferas en las que la educación opera hay que entender que todas ellas están relacionadas entre sí de forma multidireccional. Lo que una persona entienda como aspiraciones vitales nunca dejará de estar condicionado por las posibilidades y necesidades que esa sociedad ofrece y demanda. Tampoco la esfera productiva determina hasta el último detalle cómo, en qué sentido y bajo qué formas debe educarse a la sociedad pero sí establece tendencias generales sobre las que basarse. Las formas concretas siempre y en todos los casos quedarán como producto final del propio ser humano y nunca como simples determinaciones históricas insalvables. Ahora bien, ninguna sociedad escapa a la realidad histórica concreta en la que vive y por lo tanto existen condicionantes.

Actualmente la sociedad, a nivel mundial, vive bajo las reglas del capitalismo y las relaciones entre los individuos y las sociedades se rigen por las necesidades y características de este sistema. ¿Quiere decir que todos los sistemas educativos del mundo son iguales? Para nada, de la misma forma que tampoco todos los países ocupan la misma situación en la división internacional que el capitalismo conforma. La educación en nuestras sociedades viene pues a desarrollar esas tres esferas y, de hecho, las desarrolla a la par aunque no sin contradicciones y siempre sujeta a las transformaciones históricas de cada momento. ¿Ha sido siempre la educación pública y gratuita un derecho universal de todos los ciudadanos?

La respuesta es obviamente negativa, la educación formal así como el acceso al conocimiento científico ha quedado relegada a una minoría durante la gran parte de la historia humana. La educación como derecho universal garantizado de forma gratuita por el Estado es una construcción social que, como mucho, hunde sus raíces a finales del siglo XVIII y se desarrolla especialmente en la segunda mitad del siglo XX. Ni siquiera hoy en día

podemos afirmar que la educación sea un derecho universalmente aplicado a nivel global, y ni siquiera a todos los niveles educativos, debido al retraimiento del Estado Social en las últimas décadas en los principales referentes en materia social en Occidente. Con todo, la base de la escuela pública que hoy conocemos parte, principalmente, del pensamiento ilustrado y republicano de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX con la explosión de las revoluciones democráticas y la ruptura con el Antiguo Régimen.

Debido a la extensión del presente trabajo así como a su pretensión no vamos a realizar un recorrido por la totalidad de la Historia de la Educación. Aún así, para llegar a comprender y calibrar la magnitud de las implicaciones que supone la nueva etapa de estandarización mundial de la enseñanza, con la LOMCE como ejemplo de ley en esa dirección, vamos a retroceder hasta las bases de la escuela pública como la hemos conocido hasta hoy. En la actualidad la escuela pública se fundamenta en la adopción por parte del Estado de la responsabilidad (obligatoriedad) de instruir y educar a sus ciudadanos de forma universal -sin sesgos raciales, de género, o creencias- y gratuita – financiada a través de los presupuestos generales del propio Estado. Se trata pues de un *derecho* universal reconocido en la constitución de cualquier Estado democrático. No ha sido siempre así sin embargo. Su consecución no ha sido producto de una evolución lineal, ascendente ni tampoco paralela en la historia de los diversos pueblos, naciones y Estados de la humanidad. Al contrario, ha supuesto un proceso lleno de contradicciones debido a las implicaciones políticas que conlleva, más aún en el periodo de ruptura con el antiguo régimen cuando comienza a extenderse el pensamiento ilustrado de la mano de autores como Condorcet, Rousseau, Kant, etc. Tampoco puede haber “mercantilización” de la educación sin mercado y por ello vamos a tomar en especial consideración intentar entender cómo éste se va configurando dentro del capitalismo industrial y la evolución histórica que supone la relación escuela-trabajo-mercado. Para facilitar la exposición vamos a diferenciar entre tres grandes etapas:

- Orígenes y primeros pasos. (Siglo XVIII-XX)

- La consolidación de la Escuela Pública tras la IIGM. (1945-1975)

-La crisis de los años setenta y la tendencia hacia la estandarización mundial de la enseñanza. (Desde finales de la década de los ochenta hasta nuestros días)

2.2.- Ilustración, modernidad y escuela pública.

Es difícil resumir en este breve espacio todo el programa político, filosófico y social de la Ilustración debido a la gran cantidad de autores y obras pero, en su conjunto, podemos entender que la principal propuesta de la Ilustración es la búsqueda de una sociedad en estado de derecho o estado de razón, se trata de ayudar al ser humano a abandonar el estado de naturaleza en el que, según los ilustrados, se encontraba sumergida la humanidad. (Fernández, 2017) La razón puede ayudar al ser humano para regir la sociedad en consonancia con las exigencias de libertad y el respeto a ésta, a través de la separación de poderes, la libertad de expresión y unas instituciones que salvaguarden el ejercicio de todos los derechos de la ciudadanía.

De hecho, durante el siglo XVIII, la educación se convirtió en un punto de debate entre los principales pensadores y filósofos de la época, desde Rousseau a Kant, Comenio, Condorcet, o Montesquieu, Goethe o Robespierre. No por casualidad el siglo XVIII es considerado, entre otras cosas, como el siglo de la pedagogía. Si tomamos por ejemplo *La Enciclopedia*, veremos que no sólo supuso una de las obras científicas más ambiciosas hasta la fecha, sino la afirmación de la capacidad del ser humano para estudiar y aprehender la realidad desde la razón y las propias capacidades del hombre, sin tener que acudir a la metafísica ni a la verdad revelada de las religiones. La ciencia, en su máxima expresión como base del conocimiento, el conocimiento como el principal alimento de la razón, y la razón como el principio que dispone al hombre en mejores condiciones para el debate político. (Gantiva, 1989) Pero, ¿qué necesidad de debatir podía haber en una sociedad gobernada por la Corona y la Iglesia? (Más allá de aquellos llamados a gobernar) Es esta una cuestión fundamental puesto que la ilustración coloca en el centro del progreso

la educación de *ciudadanos* libres e iguales ante la ley, dotados de las capacidades intelectuales necesarias para el libre debate público y político. “Que gobiernen las Leyes, no los hombres” (en Fernández, 2017). La ciudadanía adquiere pues una nueva connotación no sólo jurídica sino también política en tanto que es garante de los *derechos* inalienables del hombre.

Con todo, la batalla por la plasmación de estos ideales tuvo un carácter y un escenario muy concreto que eclosiona en 1789. La Revolución Francesa y la Declaración Universal de los Derechos del Hombre supusieron una ruptura ya no ideológica, sino también política, material, entre los dos mundos que aún conviven en la sociedad de finales de siglo. De una mano, el mundo tradicional donde la Corona y la Iglesia siguen siendo los ejes vertebradores de la nación, siendo precisamente esta última la encargada de instruir y educar a los súbditos a través de su propia ética y moral, ajena a la razón. De la otra, el mundo moderno, donde el Estado como representación de todos los *ciudadanos* ejerce la *soberanía nacional* no en base a preceptos religiosos ni a la concentración de todos los poderes en una sola figura. El súbdito *pertenece* al reino, el ciudadano *forma* parte del Estado. El súbdito es *gobernado* mientras que el ciudadano *gobierna* a través de su participación política para salvaguardar sus *derechos*.

Por todo esto, la educación comenzó a concebirse como arma de una importancia sin precedentes; sólo a través de ella se puede convertir a los súbditos en ciudadanos. Esa responsabilidad corresponde al Estado y así fue que los debates durante la Asamblea Constituyente, la Asamblea Legislativa y la Convención; las demandas por parte del Tercer Estado en favor de una educación pública, laica y universal; y las disputas entre el republicanismo radical jacobino y el liberalismo, sentaron las bases de la futura escuela moderna. Una escuela financiada por el Estado, ajena a la imposición de cualquier moral religiosa (y por tanto laica), universal y gratuita, cuyo objetivo es crear ciudadanos libres y capaces del debate político. Un debate que para darse en las mejores condiciones debía ser nutrido a través del conocimiento en su más amplio sentido: el conocimiento de la Historia, de las Ciencias, la Filosofía o las Artes. (Gantiva, 1989)

Ahora bien, en la Historia ninguna transformación social se da de la noche a la mañana. La Historia es un proceso vivo producto de la acción del ser humano y romper siglos de tradición es siempre una tarea ardua y compleja. Más aún porque la Historia no se desarrolla al margen de la realidad material. Al contrario, es “presa” de cada momento y lugar concretos. Por ello, la plasmación real de todos los progresos planteados por los diferentes programas educativos de la Revolución no fue tan vasta como su voluntad. Un sistema nacional de libre enseñanza requiere una multitud de recursos:

- Financiación para el mantenimiento y creación de infraestructuras.
- Legislación que la regule.
- Un programa educativo mínimamente desarrollado en contenido (qué debe enseñarse) y en forma (cuándo y cómo debe enseñarse).
- Y por último, pero no menos importante, los profesores de esta nueva escuela.

Además de todo ello, un plan de escolarización masiva requiere también, a priori, cierta estabilidad. Estabilidad prolongada que permita implementar las medidas necesarias para hacer factible la escolarización y todo lo que implica en cuanto a los medios necesarios. El problema es que la Revolución Francesa no cerró un ciclo histórico sino que, más bien, terminó de abrir uno nuevo que lucharía por desplegarse durante todo el siglo XIX y que coincidió con el asentamiento de la sociedad capitalista.

3.- Escuela, Estado y Mercado. *El nuevo orden capitalista.*

Si medimos la plasmación de los principios ilustrados en torno a la escuela pública a corto plazo, no podemos hablar de triunfo. Como hecho, simplemente mencionar que el analfabetismo en Francia (y prácticamente en el resto de Europa) se mantuvo en niveles altísimos hasta finales del XIX. Lo mismo ocurrió con la obligatoriedad, tampoco se vio extendida hasta el último cuarto de siglo, quedando además casi exclusivamente renegada a la etapa primaria.

De hecho, la escolarización no fue homogénea, ni temporal ni geográficamente, y tampoco supuso la desaparición de los elementos educativos propios del Antiguo Régimen. En España, por ejemplo, existían las Escuelas de Primeras Letras, aún abundantes en las zonas rurales durante prácticamente todo el siglo XIX (Mato, 2010); también convivían con la red de escuelas parroquiales o vecinales, así como de los locales de beneficencia destinados a acoger a los niños huérfanos y pobres. Si bien la Constitución de 1812 introduce, en plena Guerra de Independencia, un artículo específico sobre la instrucción pública, la responsabilidad del Estado y la necesaria universalidad de ésta, la restauración frenó en seco su aplicación. (Mato, 2010) Una posterior ley general, la denominada “Ley Quintana”, ampliaba el sentido y propuestas del anterior artículo, con un énfasis en la gratuidad de la educación primaria como salvaguarda a su acceso para todos los súbditos españoles. Su aplicación tampoco se hará efectiva por mucho tiempo debido a la vida política y los constantes cambios de gobierno. Hay que esperar hasta 1857 para tener la primera Ley de Instrucción Pública capaz de desarrollarse de una forma más estable y prolongada. En la propia Francia, hasta 1881 bajo el ministerio de Jules Ferry no se asentó, mediante su legislación, la gratuidad, *obligatoriedad* y laicidad de la escuela pública dando forma a un programa educativo nacional. (Eliard, 2002)

En definitiva, la instrucción pública como medio para ejercer la ciudadanía no fue una prioridad del nuevo Estado burgués en sus inicios y no sólo por la falta de consenso político, sino también por las nuevas exigencias del capitalismo industrial.

3.1.- La sociedad de clases y la transformación del trabajo.

El incipiente desarrollo industrial europeo durante el siglo XIX tuvo dos efectos históricos bien claros. Por un lado, supuso la lenta desaparición de la sociedad estamental propia del Feudalismo y el Antiguo Régimen. Por otro, dentro del nuevo orden social basado en las clases, producto de dicha revolución histórica, la burguesía acabaría por situarse como nueva clase dominante. Las consecuencias de esta etapa histórica en relación a la evolución de la Escuela son significantes.

El *nuevo* orden social que instaura la burguesía durante el siglo XIX transforma por completo siglos de tradición. La irrupción de la era industrial supuso un cambio transcendental en las relaciones sociales, rompiendo con los antiguos espacios de socialización e instrucción, la familia tradicional y el sistema gremial. (Hirtt, 2001) Este último, la relación maestro-aprendiz, cubría diferentes fines que no están de más recordar. Por un lado se trata de un entramado productivo en el que la mano de obra empleada es cualificada a través de una formación específica y prolongada. La industrialización rompe con esto al demandar, cada vez en mayor medida, una mano de obra que no necesita la misma cualificación previa y que además parcela mucho más las diferentes etapas en el proceso productivo. Del mismo modo, ese tiempo de formación en la profesión, en el arte del trabajo, suponía también una relación mucho más cercana entre maestro y aprendiz, una relación que ayudaba al joven no sólo a instruirse a través del trabajo, sino también a conocer y aprehender las diferentes normas sociales. Suponía, al fin, una etapa de transición a la vida adulta y de integración en la sociedad en un marco socioeconómico ajeno a la familia.

La nueva sociedad capitalista y la industria moderna permitieron liberar y concentrar el trabajo en grandes centros de producción. La maquinización no acabó por completo con el peso que el trabajo humano jugaba en la producción, pero sí lo *simplificó*. Se necesitaba mucha mano de obra para hacer operar una fábrica, pero esa mano de obra no requería demasiados conocimientos para ser productiva, tan sólo necesita ser capaz de aguantar los altos ritmos de trabajo impuestos. Por otro lado, el trabajo asalariado se convirtió en la base de la nueva mano de obra capitalista, llevando a la división social entre los que poseen los *medios de producción* y los que no disponen de ellos y necesitan vender su *fuerza de trabajo* para subsistir. (Arrizabalo, 2014) Por último, es necesario mencionar que el incremento de la productividad propia del desarrollo industrial demandó también un incremento del mercado. Este no puede ser un freno, necesita expandirse para rentabilizar la inversión productiva (si se produce más, hay que vender y consumir más). Y precisamente bajo el capitalismo va a conocer su mayor crecimiento,

terminando de romper las barreras localistas y regionales propias del Antiguo Régimen.

Finalmente, las consecuencias de la división social a la que llevó el capitalismo industrial puso a un lado a un vasto número de personas abocadas a una vida y trabajo precarios, y al otro una minoría social que disponía de la mayoría de la riqueza. Esta división también quedó marcada en la esfera política: si la democracia era sufragio, este era censitario; si los derechos individuales eran el garante de justicia, el primero de estos era el de la propiedad privada; si todos los ciudadanos son iguales ante la ley, sólo unos pocos determinaban cuál es la ley. El proyecto modernizador ilustrado, la herencia revolucionaria basada en la declaración universal de los derechos humanos encontró en el fango del mundo material más dificultades de las esperadas.

El desarrollo capitalista tuvo también una consecuencia que aún no hemos comentado y es importante tener en cuenta para el futuro de la escuela pública. Todos los avances tecnológicos y científicos permitieron simplificar el trabajo humano requerido en el proceso productivo, haciendo crecer la demanda de una mano de obra de baja cualificación. Sin embargo, también necesitó de una nueva generación de técnicos, ingenieros, físicos, capaces de mejorar las técnicas aplicadas en la industria, en los transportes o en la planificación de rutas comerciales... En definitiva, era necesario impulsar el conocimiento científico y técnico como base del crecimiento económico y también de la mejora de las condiciones generales de existencia. Sin embargo, las propias condiciones de la división social del trabajo entre trabajo humano y trabajo intelectual acabaron por ensancharse en la economía capitalista. (Arrizabalo, 2014)

La propiedad privada de los medios de producción sitúa al proletario en una situación en la que su único fin es la transformación directa, material, en el proceso productivo. Todo el diseño que pauta y organiza el proceder de su trabajo se escapa a su conocimiento o decisión. Se trata de una diferencia importante en relación a la etapa anterior en la que las familias no sólo trabajaban su campo; conocían cómo debían trabajarlo y dentro de sus límites técnicos – reflejo de la pobre economía doméstica- eran ellos quienes planeaban la producción. Esta ruptura entre el trabajo manual y el trabajo

intelectual -una de las características esenciales del Taylorismo que se extendió en el último cuarto del siglo XIX- se veía reflejada en las posibilidades de acceso a los estudios. Al final, aquellos que podían acceder a formarse ampliando su educación para poder optar a mejores puestos de trabajo y una mejor situación social eran generalmente los mismos que ya partían de una mejor posición en la estructura social.

Es importante tener en cuenta lo anterior ya que nos facilita entender por qué la escolarización universal primaria se vio tan dilatada durante el siglo XIX. La legislación educativa no es planeada y debatida por entes abstractos sino por personas reales en momentos y lugares concretos. ¿Hasta qué punto era necesario escolarizar al conjunto de la población? ¿Qué debía instruirse y en qué forma? ¿Necesita el hijo del obrero la misma educación que el futuro terrateniente, o el hijo de un acomodado abogado? Si, para el nuevo mercado capitalista, la instrucción pública para la mayoría de la población no era necesaria puesto que la maquinización simplificaba el trabajo humano y la cualificación se obtenía dentro de la propia fábrica, para el Estado Burgués la educación se convirtió en un instrumento necesario para mantener una mínima cohesión social entre dos realidades que vivían en conflicto.

3.2.- Escuela pública obligatoria: Estado, Trabajo Infantil y Movimiento Obrero.

La obligatoriedad de la instrucción pública es un elemento que comienza a ganar fuerza sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX y que está íntimamente ligada con una reivindicación popular muy concreta: la supresión del trabajo infantil. (Martínez, 2011) La utilización de la mano de obra infantil en la industria fue uno de los efectos colaterales de la industrialización y supone, aún a día de hoy en el mundo, un problema que afecta a millones de niños-esclavo. Este hecho que en las democracias desarrolladas parece distópico, fue una realidad hace apenas 150 años en las mismas. Por ello, la demanda de una escuela pública y gratuita que garantizase la protección del joven en su etapa más vulnerable frente a unas condiciones laborales atroces convirtió a la educación en una cuestión política clave. Clave, no sólo para los nuevos

Estados, sino también para el incipiente movimiento obrero. Pero no solamente por tal motivo. La división social del trabajo y la separación creciente

Sin embargo que su acceso se retrasara tanto para las capas populares no quiere decir que no fuera una preocupación de las primeras organizaciones obreras. Éstas, en sus ramas tanto marxistas como bakuninistas, otorgaron gran importancia a la cuestión educativa en sus debates y programas políticos. Su visión sobre la educación, salvando las distancias, compartía una comprensión “integral” de la misma: una educación corporal, mental y tecnológica en pro de enlazar el conocimiento científico y el trabajo cotidiano, es decir, una educación que reconcilie el trabajo manual e intelectual. Se trata pues de una educación científica que intente desarrollar las diferentes capacidades del ser humano sin privilegiar otro fin en la educación que el desarrollo integral de los trabajadores. (Tiana, 2010) De la misma forma que para la Ilustración la educación debía servir para la emancipación del conjunto de la humanidad, los programas políticos y educativos de las organizaciones obreras vieron en aquella un instrumento de su propia emancipación dentro de la sociedad capitalista.

Ahora bien, las diferencias a la hora de defender *quién* debe ser responsable de la educación de los hijos de la clase obrera fueron importantes. ¿Corresponde esta tarea al Estado o deben ser los propios elementos de clase, de forma independiente y en pequeñas comunidades, los que se encarguen? Los partidarios de esta segunda opción esgrimían que el Estado, en tanto que parte del aparato burgués, puede utilizar la educación precisamente para inculcar la defensa del orden establecido, del orden burgués, no ayudando a la mejora de las condiciones de la clase trabajadora a la larga sino al contrario, tratando de hacerla partícipe de su propia explotación. No en vano, la Escuela ha sido vista por diferentes intelectuales e investigadores del siglo XX como un mecanismo ya no de cohesión, sino de control social, un espacio en el que se reproduce la ideología dominante más que debatir críticamente sobre ésta. Por otro lado, los partidarios de que fuera el Estado quien se responsabilizara de esa educación (siendo Karl Marx uno de los principales defensores de esta vía), la defendieron en base a la idea de que, si bien el Estado puede adoptar el carácter y las inspiraciones de su clase dominante, no puede suprimir el

resto de elementos que conforman la sociedad y atribuían al Estado un doble carácter:

- Un aparato de dominación de clase.
- Una herramienta de progreso histórico.

De hecho, la lucha política del movimiento obrero siempre ha estado dirigida en torno a la cuestión del Estado. ¿Hasta qué punto se puede intentar introducir reformas en el Estado que permitan la mejora del nivel de vida y amplíen los derechos de la mayoría de la población si el Estado responde a los intereses de la minoría?

Sea como fuere, para concluir este bloque, la cuestión educativa estuvo en el centro del debate político y de las reivindicaciones sociales más importantes. Si la ilustración había introducido los principios de la Escuela Pública y Republicana como herramienta de progreso social y humano, planteando el necesario debate de la separación del Estado y la Iglesia, así como la superación de las ataduras del régimen feudal, las consecuencias sociales del nuevo orden burgués capitalista plantearon nuevos problemas sobre la mesa. ¿Qué papel debía jugar el Estado, hasta qué punto debía ser el responsable de la educación de toda la sociedad, debía posibilitar la misma instrucción y educación a todos los ciudadanos? ¿Impulsó la educación pública, por muy limitado que fuera este impulso, en base a sus posibilidades de progreso y mejora social o precisamente para controlar la conflictividad social?

El debate está ahí, pero de cualquier forma, las respuestas tienen poco de monocausal y apuntan más a una convergencia de los factores históricos, sociales y políticos concretos, que ya hemos desarrollado durante el bloque. Lo que podemos afirmar es que para comienzos del siglo XX el Estado Moderno, fruto tanto de la herencia ilustrada como de la nueva clase dominante, ya se estaba tomando la instrucción pública como un elemento clave para el buen funcionamiento de la sociedad. La Nueva Escuela, inspirada en los principios pedagógicos de Dewey, plantea precisamente la educación como un elemento necesario para la integración social. Todos deben ser útiles para la sociedad familiarizándose con las normas y el entramado político-cultural, el Estado, debe ayudar a sus jóvenes a convertirse en ciudadanos.

Por último, las clases populares, el movimiento obrero, también le otorgaron un papel fundamental en sus reivindicaciones, fruto de un *optimismo pedagógico* que veía en la educación una oportunidad histórica de progreso humano y social: humano a largo plazo, pues guarda el anhelo humanista respecto al papel de la ciencia y la razón como base para el progreso general del conjunto de las sociedades; social a corto plazo, pues la instrucción pública y obligatoria podía ayudar a mejorar las condiciones de vida de numerosas capas de la sociedad, empezando por la propia niñez. De ahí que, una vez normalizada la escolarización universal en la etapa primaria, el siguiente paso irá encaminado a la apertura de los estudios secundarios y superiores a las clases trabajadoras.

4.- La escuela como derecho de todos. Los años dorados del capitalismo.

“La concepción de la educación como un derecho inalienable implica su universalidad y su independencia de las condiciones sociales y familiares de cada individuo (...) Desde este punto de vista, hay que destacar que la educación es generalmente considerada un mecanismo fundamental para lograr la cohesión social, aunque aceptemos que su sola acción no resulta suficiente para asegurarla” en (Bernal, 2013)

El siglo XX, sobre todo a partir de la conclusión de la Segunda Guerra Mundial, va a suponer por fin la apertura de la accesibilidad a los estudios de carácter secundario y técnicos, y superiores en menor medida, a una amplia capa de la población anteriormente excluida. La educación se convertirá en un *derecho* fundamental reconocido en los sistemas democráticos y blindado en la mayoría de las constituciones, multiplicando su inversión, y consagrándose como una de las principales instituciones garantes de una mayor cohesión social al limar o minimizar las diferencias sociales inherentes a la sociedad capitalista. No en vano es reconocido en la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, citado al inicio del epígrafe.

4.1.- Nuevo siglo, nuevos retos.

La primera mitad del siglo XX vio transcurrir varios de los acontecimientos históricos más importantes de la humanidad reciente. Las nuevas posibilidades científico-técnicas llevaron a la expansión mundial de los mercados, interrelacionando las diferentes regiones del mundo a una escala cuantitativa nunca vista. La competencia económica internacional entre las principales potencias desarrolladas por el control de estos mercados acabó dirimiéndose en el mayor conflicto bélico hasta el momento. La destrucción humana y material producto de la guerra abrió un periodo de carestía y pobreza generalizadas en el viejo continente, rompiendo con el periodo de crecimiento anterior. Así, la conflictividad social se acrecentó a escala internacional, llevando al proletariado a conquistar el poder del Estado por primera vez en la Historia mediante la Revolución de Octubre en Rusia. El triunfo de esta revolución supuso el cuestionamiento *de facto* del sistema político burgués a nivel internacional tras haber colocado a las clases trabajadoras a la cabeza del Estado. De la misma forma, a la pujanza del movimiento obrero en Europa se le unió el descrédito del sistema parlamentario, el origen de los fascismos... y finalmente la Segunda Gran Guerra.

La crisis económica, la combatividad creciente del movimiento obrero organizado y el descrédito hacia la democracia fueron el caldo de cultivo para el nacimiento del Fascismo. En 1939, finalmente, comenzaría la Segunda Guerra Mundial superando amplia y tristemente el saldo de muertos del primer conflicto: más de 50 millones, entre combatientes y civiles. La destrucción material también superó exponencialmente a la Gran Guerra, devastando ciudades y regiones enteras. Todo un continente había quedado devastado. ¿Cómo es posible que, de este punto de partida, se haya podido “democratizar” la Instrucción en todos sus niveles mediante la Escuela Pública? ¿Hasta qué punto se profundizó en la democratización de la enseñanza? Es lo que pretendemos abordar en las próximas líneas.

4.2.- Los años dorados del capitalismo. Hacia una nueva tendencia económica.

El periodo comprendido entre 1945-1975 (grosso modo) supuso una expansión sin precedentes del crecimiento económico de las principales potencias

capitalistas, sirvió para incorporar de manera más amplia la participación de los ciudadanos en la vida política y vio el asentamiento y reconocimiento de los principales derechos sociales que aún hoy resisten. ¿Y todo ello apenas unos años después del final del conflicto armado más grande de nuestra historia? La IIGM tuvo un saldo catastrófico a nivel humano pero a su conclusión las posibilidades de reimpulsar la economía mundial eran gigantescas. No por casualidad es conocida esta etapa del capitalismo como “los años dorados” o “los treinta gloriosos”. En materia educativa y tan sólo en el peso del gasto que esta correspondía en el PIB, se vio una clara tendencia a su incremento durante esos treinta años, pasando de porcentajes en torno al 2 o 3 % en 1950 a verse duplicado a finales de los setenta con cifras cercanas al 6 y 7% en Europa. (Hirtt, 2001)

El cambio no fue sólo en materia de inversión pues paulatinamente la educación fue abriendo las puertas de la escuela secundaria y superior a un número cada vez mayor de estudiantes. En España por ejemplo y a pesar de la dictadura franquista se puede constatar un incremento general del número de alumnos en secundaria y bachilleres a partir de comienzos de los años sesenta. (Ruiz, 2015) Un incremento parecido se puede encontrar en Francia o Bélgica desde mediados de la década anterior. (Hirtt, 2001) Pero no es un rasgo aislado propio de la esfera educativa. El crecimiento económico de postguerra encabezado por EE.UU permitió a las principales potencias occidentales aumentar la inversión pública en el gasto social, en la creación de empleo y consolidar un modelo de acción estatal encaminado a minimizar las desigualdades sociales propias del capitalismo. (Olmos y Silva 2011) Los referentes políticos y económicos fueron el New Deal norteamericano y las tesis de Keynes: una baja tasa de desempleo combinada con la regulación fiscal sobre las rentas más altas y el crédito privado serviría como base para reactivar el mercado, ampliando el consumo, su demanda, y creando así un nuevo ciclo de expansión económica.

Del mismo modo, si el siglo XIX vio aparecer las primeras genialidades de la industria tecnológica, el siglo XX supuso la confirmación y prolongación de esta tendencia. La electrotécnica, la petroquímica o la siderúrgica sufrieron un fuerte crecimiento atrayendo cada vez más mano de obra a su mercado laboral; de la

misma forma, la expansión que sufre el modelo de Administración Pública – no sólo se requieren profesores o sanitarios, también jueces, abogados, trabajadores sociales y toda la burocracia relacionada-, va a aumentar también el número de funcionarios y trabajadores ligados al Estado. Todo esto comenzó a transformar la demanda de mano de obra del mercado laboral que, como comentamos en el anterior epígrafe, durante el siglo XIX estuvo dominada por una baja cualificación en la mayoría de los nuevos puestos de trabajo. Frente a esa vieja tendencia, el crecimiento de la mano de obra cualificada -destinada a la ingeniería, la física, la ciencia aplicada, transportes y telecomunicaciones- fue bastante más notable en el siglo XX.

Sin embargo con la nueva expansión de la administración pública; el avance exponencial de la tecnificación laboral y la incorporación de nueva maquinaria; y también debido al crecimiento del sector servicios -banca, automóvil, etc- el mercado laboral comenzó a demandar un número mayor mano de obra cualificada. (Eliard, 2002) ¿Quién se encargaría de ello? ¿Bastaban las tradicionales escuelas secundarias y superiores inaccesibles a la amplia mayoría de las familias trabajadoras por cuestiones económicas? ¿Cómo abrir aquellos estudios que suponían el camino necesario a la mayor cualificación de la mano de obra? El Estado se haría cargo. No en vano, las lecciones históricas del fin de la Primera Guerra Mundial fueron aprendidas y aplicadas al final de la segunda.

4.3.- La educación y el Estado de bienestar.

La apertura que se da en el acceso a los estudios secundarios y superiores durante el periodo de 1945-1975 en las democracias occidentales es un hecho. (Fernández, García y Galindo, 2017) También el sistema sanitario se hace extensivo para disfrute de un derecho fundamental como es la sanidad. El sufragio universal de pleno derecho (incluyendo a las mujeres) se fue normalizando también tras la IIGM aunque ya existieran precedentes como en el caso de Rusia (1917) o la República de Weimar (1919). En definitiva los mecanismos a través de los cuales el Estado reconoce una serie de derechos inalienables y universales, enmarcados en su jurisprudencia y constitución, se fortalecen de una manera sin precedentes en la historia de las democracias

burguesas. Es la creación del Estado del Bienestar (Welfare State). Si el capitalismo produce desigualdades económicas y sociales, el Estado puede actuar para minimizarlas con una mejor redistribución de la riqueza. (Dubet, 2011) En la educación supone asumir que el Estado debe invertir una mayor cantidad de recursos no sólo para mejorar las infraestructuras sino para costear los estudios de aquellos jóvenes cuya cuna social les pueda suponer un impedimento, mediante la gratuidad del nivel secundario y, en menor medida, las becas y ayudas para la educación superior y universitaria.

Ciertamente la educación pasó a tomar un punto central en el debate ya no sólo político sino también económico. Las teorías del capital humano pusieron de manifiesto las posibilidades de la educación para las sociedades democráticas liberales: invertir en educación tiene un rédito directo en la economía nacional pues la mayor cualificación de la mano de obra acompaña a un incremento de la productividad; para el trabajador supone además una forma de mejorar su bienestar en tanto que su remuneración salarial se va a ver incrementada en base a su cualificación. (Cardona,2007) Más adelante plantearemos otros aspectos polémicos en torno a las ideas relacionadas con el capital humano, pero por ahora, nos bastará con mencionar que su aceptación general a principios de los años sesenta no hacía sino hilar causalmente el aumento de estudiantes en la etapa secundaria y superior y el crecimiento económico a través de un aumento de la productividad. Todo ello, acompañado además, del optimismo en el desarrollo científico-tecnológico como motor para generar riqueza en mejores condiciones. Apostar por el desarrollo tecnológico (I+D) crea más y mejores puestos de trabajo y ayuda a aumentar no sólo los salarios, sino también la productividad nacional, haciendo a sus trabajadores más competentes en el mercado internacional. Sin embargo, este modelo entraría en crisis a comienzos de la década de los ochenta, efecto de la crisis económica de 1973 que estudiaremos más adelante. En las siguientes líneas vamos a ver cómo se fueron desarrollando los principales cambios en la relación escuela-trabajo-mercado.

4.4.-Trabajo cualificado, capital humano e instrucción: hacia la crisis de los setenta.

Las condiciones históricas de la postguerra son diferentes a las que se daban en la Europa de 1845, pero no por ello son menos condicionantes. El nuevo despliegue de las economías capitalistas en la década de los cincuenta (Arrizabalo, 2014), que ya hemos anticipado antes, si bien no trastocó radicalmente la estructura social del orden capitalista, modificó a medio plazo las relaciones entre el trabajo y el mercado laboral por un lado, y el papel de la educación en el proceso productivo mediante la cualificación por otro. La introducción y el desarrollo del fordismo desde el final de la guerra no supuso tan sólo la aparición de nuevas técnicas o una “más eficiente” división del proceso productivo en las fábricas. El fordismo reflejó en las relaciones laborales el nuevo itinerario político que estaban desarrollando las democracias burguesas: sin desaparecer las desigualdades sociales ni salariales, la acumulación de la riqueza mediante el emprendimiento privado podía llevar a través de la negociación colectiva entre sindicatos, patronal y Estado, a elevar el salario medio de los trabajadores y regular así también socialmente el consumo.(Reta, 2009); los elementos sociales e instituciones que tradicionalmente se relacionaban en un espacio de conflicto -las clases, el Estado, los mercados- podían conciliarse en base al crecimiento económico que auguraba la reconstrucción. En definitiva, el trabajo que el crecimiento económico capitalista demandaba no dejaba de ser *asalariado* – con las consecuencias sociales que eso imponía históricamente- pero la organización, la concentración o el fraccionamiento de éste en unas u otras ramas sí sufriría transformaciones cualitativas y cuantitativas importantes.

En primer lugar, la evolución científica que asentó industrias como la petroquímica, las telecomunicaciones, la tecnología electrónica, o incluso los servicios -los transportes y la banca- desplazó hacia estos “nuevos” campos a una parte importante de la mano de obra existente. Pero no sólo eso, demandaba también, por lo menos hasta cierto punto, una mayor cantidad de trabajadores cualificados. Es importante recalcar esto: no se trató tanto de incrementar la instrucción y cualificación media del conjunto de la clase trabajadora como de elevar el número de obreros altamente cualificados en función de la demanda y el contexto. (Eliard, 2002) No es lo mismo formar a cien trabajadores en nociones básicas de prevención de riesgos que formar a

dos trabajadores encargados de desarrollar un Plan de Prevención de Riesgos para una fábrica concreta. Ambas pueden ser necesarias, pero los cien trabajadores que reciben ese curso no necesitan ser expertos en el mismo, por ello la aseveración de que el avance tecnológico requiere de una mayor cualificación general debe ser relativizada, sobre todo en relación con su incidencia en la democratización de la educación secundaria y superior. En este sentido, los economistas y sociólogos rápidamente enlazaron el avance tecnológico con el aumento de la demanda de mano de obra cualificada y la democratización de la enseñanza. (Fernández, 1990)

Precisamente los primeros comenzaron a desarrollar un interés por el campo de la educación a partir de los años cincuenta, como ya adelantamos antes. No es que no hubiera precedentes de las relaciones entre la economía y la educación, ni que faltaran economistas como Adam Smith, Marx, David Ricardo, entre otros, que dedicaran ensayos a tales fines, sino que hasta entonces no se convirtió en un campo específico de las interpretaciones económicas dominantes de comienzos del siglo XX -la escuela neoclásica y la escuela keynesiana. Las tesis sobre el concepto de “Capital Humano” son el corpus del que parten las nuevas teorías económicas sobre la educación. Estas tesis, que tienen como primer padre a Theodore W. Schultz, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- El trabajador no aporta sólo su mano de obra física a la empresa, también aporta un bagaje profesional y vital que lo cualifica.
- Por tanto, la inversión educativa en el individuo puede aumentar la productividad de éste.
- Invertir en “capital humano”, en la instrucción y formación del trabajador también le revierten a él en una mejor remuneración y mejores condiciones de vida.
- En conclusión, la educación sirve para incrementar el bienestar social e individual y es necesario dinamizarla. (Cardona, 2007)

Pero estas afirmaciones plantean ciertas cuestiones. Si la educación supone un elemento de promoción social y conlleva al incremento de la productividad y de la riqueza, ¿por qué no ocupa el gasto central de los presupuestos de cualquier

Estado? ¿Por qué precisamente la democratización educativa y el incremento de la mano de obra cualificada acabarían chocando con la crisis de los años setenta?

Si tomamos como sujeto histórico al concepto de “individuo”, su relación con el “mercado”, y la situación social en la que éste le puede colocar, está claro que es posible reconocer un incremento general de los salarios acompañado de un incremento de los alumnos en educación técnica, secundaria o universitaria entre 1950-1975 (Eliard, 2002). Pero como la propia crisis de 1973 demostrará, el crecimiento de los salarios en el peso relativo del PIB que se da durante la postguerra está más ligado al avance en la legislación laboral, el asentamiento de los convenios colectivos y la buena situación de las organizaciones obreras que a la cualificación en sí misma.

Precisamente, si la oferta de mano de obra cualificada es cada vez mayor por el incremento de los titulados, el mercado demandante puede pagar esa mano de obra cualificada a un precio -salario- inferior. Mientras los estudios secundarios y la formación profesional técnica fueron limitados a una pequeña parte de la población que se los pudiera costear, aquellos títulos sí garantizaban en mayor medida un mejor salario coincidente con su posición social. Pero, ¿qué sucedió con la apertura de esos títulos a un número cada vez mayor de estudiantes? Que a la larga la competencia entre la propia mano de obra también se incrementó, reduciendo los salarios reales de los puestos cualificados gracias al incremento de la oferta. Si el acceso a la educación postprimaria supuso la posibilidad de una mayor cualificación general de la clase trabajadora en su conjunto, la cualificación ya no significaba la misma garantía de promoción o bienestar social en 1975 que en 1950. (Arrizabalo, 2014)

4.5.- Instrucción masificada, educación democratizada.

El uso de un término u otro ya refleja diferentes connotaciones. Al hablar de democratización tenemos que hacerlo con no poca precisión y cierta relativización en cuanto a sus implicaciones. Definitivamente el acceso universal y gratuito a la Escuela, a todos sus niveles, terminó de consolidarse

como un derecho constitucional propio de las democracias avanzadas. Las aspiraciones históricas de los movimientos sociales en pro de la consecución del reconocimiento de los derechos a la educación, sanidad, a la vivienda, etc, van a ir integrándose no sin esfuerzo entre 1950 y 1975, grosso modo. El desarrollo del Estado del Bienestar -bienestar económico, social y político- va a impulsar también a los partidos socialdemócratas. Las viejas discusiones sobre el papel del Estado respecto a la Escuela entre las organizaciones obreras no desaparecieron, pero en la práctica, se decantaron por incrustar en el cuerpo legislativo del Estado la protección de los nuevos derechos sociales, siendo la constitución garante de éstos. (Dubet, 2011)

Ahora bien, la apertura de los estudios anteriormente limitados a las clases pudientes no supuso un garante de mejora material a largo plazo para los trabajadores y estudiantes del nuevo sistema educativo. La crisis de los años setenta y el auge de los discursos neoliberales acabarían por poner de manifiesto la separación real entre las posibilidades de una educación verdaderamente universal en los Estados democráticos y las necesidades de los mercados privados. Con todo, no se puede banalizar los puntos de progreso social e histórico que supuso esta etapa educativa. Si a la larga, extender la cualificación mediante la educación llevaría a un proceso de desvalorización de los títulos y del propio trabajo cualificado, a medio plazo supuso una mejora importante de la situación de las clases trabajadoras y más desfavorecidas. La negociación de convenios colectivos aseguró un avance importante para los trabajadores de la época en tanto que, gracias a la cualificación de una u otra rama, se les reconocía a los trabajadores un sueldo mínimo en relación a su instrucción y experiencia laboral.

Esta democratización en el acceso creó sin embargo una nueva paradoja. Como ya planteamos en el bloque II, la educación pública se convirtió desde finales del XIX en un nuevo espacio de socialización, con todas sus consecuencias. La división social y la percepción de la misma tenían un reflejo en el acceso a la educación y sus distintas etapas. La selección social se producía pues de forma “espontánea” al final de la etapa primaria encaminando a unos hacia los estudios secundarios y posteriores, y a otros a incorporarse en la medida de sus posibilidades al mercado laboral sin otra instrucción que la

primaria. Si ahora todos tienen acceso a esa segunda etapa... ¿Dónde se realiza la selección social de las élites? Lógicamente, en la misma secundaria. Las desigualdades de las que parten los estudiantes en su contexto no se eliminan en la escuela y si bien se entiende que en la misma clase, ambos reciben la misma educación, aquellas pueden acabar siendo un factor determinante para el triunfo o fracaso del alumno. La diferencia, con respecto al siglo anterior, es que el poseer un título de secundaria ya no refleja una mejor situación social.

A pesar de esto, no conviene caer en una especie de fatalismo histórico sobre el alcance de la democratización educativa del periodo que estamos estudiando. Tan sólo es necesario tener en cuenta los factores sociales, económicos y políticos que hemos comentado para relativizar su alcance. El mayor acceso de las capas trabajadoras a los estudios secundarios fue tan producto de la reivindicación de sus organizaciones como de las condiciones económicas generales de la etapa de postguerra y la lucha política que llevó a la construcción del Estado del Bienestar. El crecimiento económico permitió la financiación pública de la educación hasta límites utópicos apenas unos lustros antes, y lo permitió porque, durante ese excepcional marco temporal las aspiraciones a la universalización de la educación coincidieron con las necesidades de un mercado laboral en proceso de expansión y reacomodación a la nueva composición del trabajo.

4.6.- Luces y sombras de la democratización.

Ya por último, si en cuanto a cualificación e instrucción sí podemos hablar más a la larga de masificación -por sus consecuencias-, no podemos olvidar que la mayor accesibilidad supuso *de facto* que millones de personas pudieran recibir una mayor y mejor educación. Atribuir al final que sólo los capitales privados se beneficiaron de la extensión de los estudios secundarios supondría olvidar precisamente el valor humanista que guarda en sí misma la educación pública. Aprender y familiarizarse con el conocimiento en toda su amplitud - matemáticas, lengua, historia, filosofía- supone un triunfo en sí mismo de los valores y principios del pensamiento ilustrado. Hay por lo tanto razones de

peso para encontrar avances históricos importantes relacionados con la democratización de la educación. (Taylor, 1977)

Si nos hemos centrado en este bloque en desarrollar los aspectos más relacionados con la esfera “material” de la relación escuela-sociedad es precisamente por el cambio histórico que se produce: durante el siglo XIX el mercado privado no necesitó elevar el nivel de cualificación de los trabajadores mediante la acción del Estado y éste se limitó a la escolarización primaria, además, de lenta aplicación; en la segunda mitad del siglo XX sin embargo, el mercado necesitó y se benefició, durante un breve periodo, de un aumento cuantitativo de la cualificación (Hirtt, 2001). Y ahí está el gran cambio. Las tesis del Capital Humano y las políticas educativas en pro de la democratización de la enseñanza sólo vinieron a dar forma concreta en el Estado del bienestar a la Escuela como institución social y democrática.

El reconocimiento de los convenios colectivos, la política de becas y ayudas, la gratuidad de la educación pública en sus diferentes etapas (aunque no tanto en la superior), etc, dieron a la Escuela Pública un peso importante en la financiación del Estado. Por ello no es de extrañar que los economistas, los mercados y los intereses privados volcaran su vista a las *posibilidades* económicas que podía ofrecer la escuela y su orientación hacia unos u otros fines. Antes de este periodo la escuela existía marginalmente y no tenía una incidencia directa en la asignación social del trabajador, más bien su educación era un reflejo de aquella. Ahora la educación deja de ser un reflejo de la posición social en términos de acceso a la enseñanza y puede incluso suponer un elemento de promoción social o, cuanto menos, puede proporcionar a las familias trabajadoras una situación económica más holgada.

El problema, como veremos a continuación, es que si a principios de 1970 la democratización aún es percibida principalmente bajo sus efectos positivos e inmediatos, a medida que avance la década la nueva crisis económica irá cuestionando punto por punto las limitaciones del proyecto político que supuso el Estado del Bienestar y los logros sociales que acarrearón.

5.- Escuela para un mundo globalizado. La crisis de la socialdemocracia y el auge del neoliberalismo.

Hasta el momento hemos visto como la Escuela Pública ha tenido un dilatado desarrollo, no carente de contradicciones, durante los siglos XIX y XX. Los principios ilustrados y republicanos con respecto a la educación fueron plasmándose poco a poco en el Estado moderno. La ampliación de la escolarización obligatoria, gratuita y universal como responsabilidad del propio Estado se dio de la mano de la evolución de la sociedad capitalista y el paso del Estado Liberal al Estado Social. Las demandas del mercado durante los primeros años de la recuperación económica que supuso la segunda postguerra pudieron congeniar, durante un tiempo, con la mayor accesibilidad a los estudios secundarios y el aumento generalizado de la cualificación de la mano de obra. La educación pública ya comenzaba a tener por tanto un peso central en las economías nacionales y las tesis del capital humano justificaron teóricamente la mayor inversión en educación a escala internacional como motor de progreso y desarrollo económico.

En este sentido, la Escuela y el Mercado ya mantenían importantes relaciones, tratando de acomodarse mutuamente. La educación, en fin, si no rehuía de su finalidad económica también se asentó como una institución social llamada a limar las asperezas de la desigualdad propia de la sociedad de clases. No como su único garante, recordemos, pues la Seguridad Social y la extensión de la Sanidad Pública también ayudaron a tal fin junto con otras grandes conquistas sociales. Sin embargo, justo cuando empezaba a abrir sus puertas como nunca pudo antes, la escuela pública tuvo que lidiar con la nueva crisis económica de comienzos de los años setenta y el abandono paulatino de las políticas sociales características del Estado del Bienestar.

En este nuevo bloque, penúltimo ya de la exposición, vamos a estudiar la etapa que fue testigo del origen de las políticas neoliberales y neoconservadoras que fundamentan el carácter práctico de la LOMCE. Para ello si bien vamos a comenzar igualmente desde el contexto económico internacional a partir de 1973, nos centraremos también en la nueva característica de esta etapa educativa: la introducción de las lógicas de mercado en la escuela pública.

5.1.- De aquellos barros... El fin al crecimiento económico.

Como ya hemos reiterado, la expansión de la Escuela Pública desde el fin de la IIGM coincidió con una coyuntura económica de crecimiento. Gracias a ello se pudo mantener la inversión pública en educación, así como con el resto de derechos sociales que fueron configurándose desde entonces. Sin embargo, aquel crecimiento económico guardaba ciertos peligros a largo plazo.

La economía de postguerra, por muy excepcional y singular que fuese históricamente, no escapa a la lógica general de la Economía en su conjunto. Toda sociedad necesita no sólo producir sus bienes, sino también, para consumirlos y poder volver a producir, repartirlos. Las políticas keynesianas aplicadas como el paradigma económico durante el periodo de la postguerra no se basaron tan sólo en el pleno empleo y la mejora de los salarios como base al crecimiento del consumo. El crédito jugó también un papel fundamental ya que ampliaba las posibilidades de adquisición de los ciudadanos. La cuestión es que el crédito monetario se usa precisamente para gastar un capital, un dinero, que no se tiene, y su abuso puede llevar a la desvalorización de la moneda y la inflación por su carácter artificial. Una inflación que, a su vez, supone el descenso de los salarios reales. (Arrizabalo, 2014) Lo mismo sucede con la especulación financiera en los mercados: ofrece márgenes de ganancia altos a corto plazo pero también con un riesgo mayor.

La crisis que termina de estallar en 1973 supone el freno al crecimiento económico continuado de la postguerra. Si en un principio se trata de una crisis “presupuestaria” en tanto que afectaba principalmente a los patrones internacionales monetarios y a la relación dólar-oro-petróleo, acabaría teniendo a lo largo de la década consecuencias tremendas. La producción se estancó, la inflación se disparó y de pronto los costes del nivel de vida comenzaron a subir. Por otro lado, con la crisis en el mercado de valores de aquel año, comenzaron a aumentar los desequilibrios en el presupuesto de los Estados, pues el coste del Estado Social se mantuvo también gracias a la deuda pública, el crédito y la especulación financiera. Mantener el Estado del Bienestar parecía una tarea imposible pues aquella lógica económica era insostenible.

5.2.- La ruptura neoliberal.

La Escuela Pública producto del Estado del Bienestar no se vio trastocada por la crisis económica en un primer momento. Si la inversión cayó fruto de los déficits presupuestarios que comienzan a normalizarse desde principios de los setenta, la relación y el papel que jugaban la Escuela con respecto al mercado de trabajo y la sociedad, no se modificó de forma mecánica. Esto ya es prueba suficiente de que esa relación durante el periodo de crecimiento económico anterior no supuso una dependencia de la escuela hacia los mercados. El gran cambio histórico que acontece desde comienzos de los ochenta en adelante, es precisamente la introducción cada vez más directa del interés privado en la Escuela Pública: no sólo con la privatización en sí, sino también con la introducción de las exigencias de los mercados en las propias premisas de la educación pública. (Puelles, 2010) Más allá de las implicaciones cívicas y democráticas de la educación a la hora de formar ciudadanos - formarlos a través del conocimiento científico y las artes- la Escuela debe servir de manera eficiente al “conjunto de la sociedad”. Pero, ¿qué sociedad si, como bien sentenció Margaret Thatcher: “No existe eso de la sociedad. Hay individuos, hombres y mujeres, y hay familias”.

El discurso neoliberal, que tanto da que hablar en nuestros días, comienza a generalizarse con la llegada al poder de dos personajes históricos fundamentales: Ronald Reagan (EE.UU 1981) y Margaret Thatcher (GB 1979). Su ideario político se presenta como una eficaz respuesta a la crisis abierta a principios de los setenta y promete ser el camino hacia la recuperación económica y el crecimiento. ¿Sus líneas a seguir? El gasto social del Estado debía ser contraído, racionalizado. En relación a La Escuela ésta debía someterse a mecanismos de evaluación externa que corroboraran o no la eficiencia del sistema público. Para las fuerzas neoliberales, el fracaso escolar se debió a la masificación del sistema y el modelo de la “escuela comprensiva”, gastando dinero público en una cantidad ingente de estudiantes que no encontrarían acomodo en el mercado laboral. En parte, no les faltaba razón. El crecimiento de estudiantes en la educación secundaria y superior acabó chocando con el crecimiento generalizado del paro a partir de 1980 (Arrizabalo,

2014). Las titulaciones no aseguraban la integración al mercado laboral por parte del trabajador cualificado en la misma medida que en los lustros previos, en un mercado laboral tremendamente volátil.

En la medida que los puestos de trabajo se precarizan para aumentar la rentabilidad y ganancia del capital privado, en caída generalizada desde el comienzo de la crisis de 1973, la formación del trabajador se ve necesariamente afectada: ¿para qué invertir una media de 6 años en la educación secundaria, técnica y/o superior de un joven cuya carrera profesional no va a estar ligada a un puesto de trabajo específico? No es que de pronto las implicaciones de las teorías del capital humano no tengan validez, sino que precisamente se invierte la relación de sus elementos. Si la educación puede influir en el mejor funcionamiento de la economía, y ésta necesita volver a expandirse tras la crisis, sólo hay que reacomodar la escuela a las nuevas necesidades y “retos” del mundo globalizado y la pujanza del desarrollo tecnológico como bien de consumo. Esto suponía que la cualificación específica, tal y como se venía desarrollando, debía cambiar sustancialmente y el mercado de trabajo debía ser desregulado. La “flexibilidad”, por no decir inestabilidad, se convirtió en norma. (Eliard, 2002)

5.3.-La mercantilización de la educación.

Que los mercados privados necesiten reconfigurar el papel de la Escuela a partir de la década de los ochenta, no quiere decir que para el conjunto de la sociedad aquella haya perdido su significado reciente: un derecho fundamental que ha abierto opciones de mejora de calidad de vida al que no todo el mundo está dispuesto a renunciar. Por ello, el neoliberalismo se da cuenta de que, si su fin último es limitar al máximo el papel social del Estado en pro de aumentar el crecimiento económico, para ello necesitará hacerse con el Estado. Y aunque se presuponga paradójico, es importante. La Nueva Derecha Inglesa va a ser una de las pioneras políticas en la transformación educativa que sufre la Escuela a finales del siglo XX. (Puelles, 2010)

Ante los índices de fracaso escolar, el crecimiento del paro juvenil -no sólo en número total, sino también en proporción- y la inestabilidad social producto de

ello, la Escuela Pública parecía haber fracasado. ¿A qué achacó este fracaso el neoliberalismo? A la ineficiencia del modelo de gestión pública y la escuela comprensiva. El neoliberalismo parte de que no todas las personas pueden desarrollar las mismas capacidades y que, por tanto, no todas van a poder acceder a las mejores posiciones que asigna el mercado. (Díez, 2010) ¿Qué hay que premiar entonces? Aquellos individuos que sí demuestran, mediante resultados objetivos, que son capaces de cumplir con los objetivos marcados. Si bien el individualismo no es para nada ajeno al ideario de las sociedades capitalistas, es más, es parte constitutiva de éstas, la Escuela Pública no se centraba en el desarrollo del individuo desde una lógica abstracta: los individuos convivimos en sociedad y nuestra educación debe consistir también en aprender a convivir mediante las reglas democráticas. Por limitada que fuera la capacidad de crear unas condiciones de verdadero debate democrático entre ciudadanos socialmente desiguales, la Escuela Pública suponía de facto, la defensa de la educación como un fin en sí mismo en tanto que puede servir como herramienta ya no sólo de consenso sino también de crítica y progreso social.

La lógica neoliberal viene a acabar con todo esto. Si bien existen relaciones diversas entre los individuos, estas se deben basar en la lógica racional económica y en la búsqueda del beneficio propio. Si el capitalismo es el sistema que mejor redistribuye la riqueza social generada a través del lucro privado, la empresa privada supone la célula madre de la que parte éste. Por ello el neoliberalismo no sólo trató de introducir directamente las inversiones privadas en la Escuela Pública; tampoco se limitó a introducir las nuevas formas de gestión privadas en la misma (todo ello lo desarrollaremos en el siguiente bloque); intentó -intenta- vaciar a la educación del contenido político y de crítica social que le es propia. La escuela neoliberal necesita medir, cuantificar y contrastar datos objetivos para constatar si la educación es eficiente o no, eficaz o no, pero siempre desde una lógica economicista. ¿Cómo medir la adquisición de valores democráticos del alumno? ¿Tiene acaso eso alguna importancia en el mundo del mercado privado?

De cualquier forma, la penetración de la lógica mercantilista en la educación no tiene tan sólo que ver con la “victoria” ideológica y electoral de las fuerzas

políticas neoliberales. La idea de armonizar la escuela y el mercado es producto de las necesidades de “la nueva era científico-técnológica” que una breve cita de Edgar Fauré (destacado político, además de intelectual, perteneciente al Partido Radical Francés, de tendencia liberal) publicada en 1973 en un informe de la UNESCO resume muy bien:

“Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las <<innovaciones>>, la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (aunque sea preciso desconfiar, en este dominio, de las exageraciones) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). Correlativamente, puesto que será necesario revisar y completar los conocimientos durante todo el curso de la vida, es posible sacar de ello consecuencias en cuanto a la reducción de la duración de los estudios y la articulación de las iniciaciones teóricas y de las experiencias profesionales durante los ciclos que hoy día son a veces desmesuradamente alargados en la enseñanza superior” en (Fernández, García y Galindo, 2017)

Es decir, ya en 1973 se comenzaba a vislumbrar el camino que tomaría la nueva realidad económica marcada siempre por la continua innovación - aunque como ya hemos visto, esa innovación no tiene que suponer per se una mejora-. La Escuela, por tanto, no debía perder de vista tal consideración y se sumó con gran ahínco a la renovación de sus métodos y procesos. Si hablamos por tanto de mercantilización de la educación no es tan sólo por la introducción de las nuevas lógicas neoliberales -cubiertas o encubiertas- en la Escuela. Éstas se han venido desarrollando, avanzando y reculando durante los últimos cuarenta años no sin la resistencia de estudiantes, sindicatos y la comunidad educativa. Hablamos de mercantilización de la educación en tanto que desde los años setenta y en adelante, parece existir un consenso entre los principales organismos políticos y económicos, pero también entre los organismos estatales, sobre la necesidad de volcar la educación hacia la formación de la mano de obra útil para las necesidades empresariales. La educación tiene que ser útil para el crecimiento económico nacional

5.4.- La enseñanza a lo largo de la vida. Conocimiento y competencias en un mundo globalizado.

Las necesidades empresariales a las que nos referimos no dejan de estar ligadas al contexto económico que hemos presentado al principio del bloque. La crisis económica obliga a intensificar la búsqueda de nuevos espacios para el crecimiento. La competencia se dispara de forma internacional, no sólo entre países y multinacionales, sino también entre los propios trabajadores. La competitividad de la mano de obra nacional se mide a nivel internacional y las recetas de las organizaciones transnacionales basadas en expertos tecnócratas sirven como justificación para la reestructuración del mercado de trabajo. Estos pensadores dirán que, si los pobres y los sectores más desfavorecidos de la clase trabajadora no tienen acceso al mercado de trabajo es debido a dos causas interconectadas:

- No poseen las aptitudes y cualidades demandadas por el mercado.
- No las poseen porque la Escuela en la que se educan no los prepara para el mercado.

Pero entonces, ¿qué necesitan los jóvenes para el “Mundo Globalizado” y por qué no se lo puede proporcionar la Escuela Pública tal como se concebía a principios de los ochenta?

Una de las premisas fundamentales de las nuevas políticas educativas tiene que ver con el “reciclaje” educativo y el “aprender a lo largo de la vida”. Aunque su mejor concreción se da con el ya inolvidable “Libro Blanco” y la idea de “sociedad cognitiva”, parte de sus fundamentos se encontraban ya explícitos desde hace décadas. Si bien el sentido común nos puede llevar a constatar que las personas estamos encaminadas a ampliar nuestra experiencia vital a lo largo de la vida, que, de una forma u otra, nunca dejemos de aprender cosas nuevas, las implicaciones que tiene el “aprendizaje a lo largo de la vida” como pedagogía educativa dentro de la Escuela son muy diferentes. Mucho más si tenemos en cuenta el impulso de estas nuevas corrientes educativas en la década de los noventa. El saber y el conocimiento estarán en constante renovación y reciclaje en la nueva sociedad cognitiva. Aquello que ayer se

presentaba como cierto, hoy podría no serlo. Esto supone una ruptura sin precedentes en el carácter humanista y científico que imbuyó el desarrollo de la Escuela Pública y que cuestiona las propias bases de su democratización. No es necesario centrarse en enseñar conocimientos si éstos son caducos, son reciclables y por tanto, no pueden aprenderse “de una sola vez”. (Hirt, 2001) Se presenta fundamental por tanto que la educación se dé de forma continua, a lo largo de toda la vida.

¿Quiere esto decir que es necesario extender el tiempo obligatorio de escolarización? Al contrario. La lógica del aprendizaje a lo largo de toda la vida otorga a la Educación Obligatoria un papel menor. La democratización de ésta y la “sobrecualificación” le ha restado a la Escuela su capacidad de seleccionar socialmente a los individuos y colocarlos en una u otra posición de la estructura social como ya explicamos en el anterior bloque. ¿Cómo reactivar ese cometido? Convirtiendo a la Educación Obligatoria en una primera fase de selección social en base a la capacidad de desarrollar las competencias necesarias para la empleabilidad del individuo. Y la empleabilidad del individuo se mide en la facilidad o no que este tenga para reciclar sus competencias. (Eliard, 2002) Además, el desarrollo o la acreditación de estas competencias servirán para medir el rendimiento del propio individuo. Así, el trabajador, en un marco de competencia internacional, deberá ocuparse mediante la formación continua de incrementar o mejorar su rendimiento.

Esto ha venido acompañado de un discurso que – y quizá no con parte de razón- ha criticado la pasividad del estudiante en el proceso educativo. Pese a ser el sujeto de la educación, no es el protagonista de la misma en tanto que su papel tradicional ha sido el de receptor. Debe constituirse en el protagonista de la educación y por ello lo importante ya no es tanto “aprender” en sí sino “aprender a aprender”, puesto que es esto último lo que va a facilitar la formación continua necesaria para el estudiante una vez haya abandonado el sistema educativo. No pretendemos negar el carácter continuo de la experiencia vital y la formación integral de las personas a lo largo de la vida. Tampoco se trata de desprenderse de la utilidad de las innovaciones pedagógicas y sus posibilidades. Al contrario, se trata precisamente de tener muy en cuenta las posibilidades reales que conlleva cambiar el foco de la

enseñanza de los contenidos y el conocimiento como valor social al de los procesos de asimilación e instrucción. “Aprender a aprender” no es una fórmula que se da en un espacio abstracto o vacío de contenido social e histórico. Al contrario, en un mundo dominado por una economía depredadora en continua competencia, dominado también por los discursos neoliberales y la individualización extrema cuya consecuencia tiene apartar los condicionantes sociales que median entre el individuo, la sociedad y sus instituciones, vaciar la escuela de contenido y conocimiento en beneficio de los procesos puede suponer un retroceso histórico sin precedentes.

No lo decimos por casualidad sino que, como se ha tratado en el bloque III, la relación que la Educación mantuvo con el mercado de trabajo a través de la cualificación y los convenios colectivos, puede resquebrajarse en función de la normalización de las competencias como nueva unidad de cualificación. Nadie puede prever los movimientos de los mercados a largo plazo y por tanto tampoco puede medir hasta qué punto las necesidades empresariales de hoy se mantendrán mañana. Por ello, situar a las competencias como nuevo eje del conocimiento y de la cualificación, puede conducir precisamente a una parcelación mayor del propio conocimiento en tanto que su finalidad sea utilitaria, moldeable a las demandas concretas del momento.

5.5.- ¿Triunfo ideológico o necesidades históricas?

La fe en la innovación tecnológica como punto de referencia tanto en el desarrollo material de la humanidad como en el desarrollo del conocimiento no puede tomarse a la ligera. Como ya hemos anotado en el anterior bloque y reiterado en este, la inclusión de los avances tecnológicos en el proceso productivo, pero también como bienes de consumo, no suponen una mejora del nivel general de vida de la sociedad per se. De hecho, como ya diferentes autores han demostrado (Fernández, 1990), la mayor sistematización y tecnificación del trabajo no conlleva mecánicamente una mayor cualificación de los trabajadores, un mayor nivel de conocimiento o de productividad. De hecho, la parcialización y simplificación del trabajo, bajo las premisas económicas del capitalismo y la necesidad de mantener la tasa de rentabilidad privada, han conducido a una precarización general del trabajo asalariado.

De hecho, si tomamos como ejemplo el peso relativo de los salarios en el PIB nacional de España desde finales de los años setenta hasta los comienzos de la presente década observamos que en apenas treinta años su porcentaje ha caído del 68% al 52%. (Arrizabalo, 2014) ¿A dónde ha ido a parar ese porcentaje? A las rentas del capital. Es decir, se constata que el desarrollo tecnológico, la maquinización y la sistematización del trabajo no repercute directamente en el incremento del conjunto total de los salarios. Las innovaciones científicas y técnicas permiten trabajar menos y con menos esfuerzo, lo cual abre unas posibilidades en las que el peso del trabajo total necesario para la reproducción de la sociedad a nivel general disminuya al repartirse entre la mano de obra existente. Sin embargo, como con el reparto del trabajo y su parcialización, también se divide aún más la parte que le corresponde al trabajador por realizar su labor, los salarios tienden a reducirse de forma general y no a aumentar.

El neoliberalismo no introdujo las normas de funcionamiento de la economía capitalista, ni tampoco los factores que rigen la Economía en general. Su discurso es, precisamente y como veremos con la LOMCE, el de aceptar las peores consecuencias de la desigualdad social y económica capitalista, no como punto de partida para superarlas, sino para justificarlas y mantenerlas. Por ello consideramos que el giro educativo que sufre la Escuela a partir de la crisis de 1973 no es tan sólo el producto de la aplicación de un discurso neoliberal “triumfante” en contraposición al de la oposición socialdemócrata y la concepción del Estado del Bienestar. La mercantilización de la educación se fuerza a través de la imposición de ese discurso, pero las condiciones materiales que demandan dicha mercantilización – la crisis económica y sus consecuencias sociales, las nuevas necesidades de los mercados- se encontraban y generaron antes del triunfo del neoliberalismo.

De todos modos, también es necesario mencionar que precisamente por su carácter histórico, la tendencia hacia la mercantilización de la educación no se trata de un hecho irreversible o ya consumado en su totalidad. Igualmente, que existan condiciones para mercantilizar la educación no quiere decir que estas se desarrollen por sí solas. Por ello en nuestro último bloque vamos a dedicarnos a ver más ampliamente varios de los mecanismos a través de los

cuales la LOMCE ha terminado por hacer suya la tarea “histórica” que la nueva crisis económica de 2008 ha propuesto a la educación española.

6.- El neoliberalismo en la LOMCE. *La escuela al servicio del mercado.*

En este último bloque vamos a centrarnos en integrar la LOMCE en el marco de las políticas de estandarización mundial de la enseñanza, el nuevo papel del Estado respecto a la escuela pública y el importante debate acerca de los contenidos educativos en la Escuela. De la misma manera que en anteriores apartados vamos a partir de una contextualización histórica general para entender el punto en el que se encuentra la escuela pública antes de la implantación de la LOMCE.

6.1.- La democratización escolar en España. Un caso peculiar.

No pretendemos comenzar el apartado volviendo a los viejos tópicos de la “Spain is Different” para tratar de contextualizar la evolución histórica de España en materia de educación. Durante el trabajo hemos presentado las *tendencias generales* que se desarrollan desde finales del siglo XVIII en relación a la Escuela Pública en los Estados capitalistas avanzados y las democracias parlamentarias. Precisamente, por tratar de sintetizar aquello que de común tienen los diferentes caminos a la democratización de la Escuela Pública en el contexto del Occidente Desarrollado, hemos pagado el precio de no presentar las singularidades históricas que concretan esas tendencias generales en procesos de escolarización singulares. Por eso no planteamos la singularidad como un rasgo distintivo la Escuela Pública española, pero sí queremos disertar sobre las formas en las que evolucionó nuestra educación.

De partida, actualmente la educación en España tiene un rasgo distintivo al de la mayoría de vecinos europeos: representa junto a Malta y Bélgica el tercer país en el que más peso tiene la educación privada dentro del total de alumnos escolarizados, cercana a un 30% en 2012. (Rodríguez, 2015) Este hecho responde al tradicional peso que la educación concertada -financiación pública de centros privados- ha ocupado en nuestro país y, de forma muy concreta, la

Iglesia Católica como agente educativo. La dictadura Franquista supuso una ruptura con la concepción educativa de la II República que en sus escasos y convulsos años de vida se centró precisamente por democratizar la educación ampliando su acceso a las clases trabajadoras y arrebatando el poderío que la Iglesia aún jugaba en materia escolar. El nacional-catolicismo franquista se basó en un férreo control ideológico de la educación, desarrollada principalmente por el clero. La preponderancia de éste no logró cuestionarse hasta prácticamente la etapa final del franquismo con los comienzos de la apertura económica y la entrada de los tecnócratas en la administración. La LGE de 1970 supuso en ese sentido uno de los últimos -y paradójicamente también primeros- esfuerzos del régimen por modernizar el modelo educativo español. Con todo, la tendencia a la escolarización secundaria y superior propia de las etapas de “democratización” escolar también se reflejó en nuestro país. (Ruiz, 2015) Aunque no sería hasta ya 1990 con la introducción de la LOGSE por el gobierno socialista de Felipe González que el modelo de educación comprensiva y compensatoria, propios de la Europa de la Postguerra, comience a instaurarse.

Junto a esto es necesario señalar que la transición a la democracia y la consolidación de ésta en España se dio a finales de 1970, precisamente y como ya desarrollamos en el bloque anterior, una vez estallada la crisis económica internacional y puesto en crítica el modelo y las limitaciones históricas del Estado del Bienestar -al que quiere sumarse España-. De una u otra forma, España consiguió asentar la democracia parlamentaria bajo una forma monárquica, estableciéndose un sistema bipartidista que ha colocado tanto al PSOE como al PP a la cabeza del gobierno del Estado durante toda la historia democrática. Sin embargo, a pesar de la transición democrática el papel de la Iglesia como agente social en las políticas educativas no desapareció. A través de la enseñanza concertada, cuando no directamente privada, la Iglesia ha conseguido mantenerse como parte del corpus docente de nuestro país. Las asignaturas de religión aún siguen impartándose en los niveles obligatorios de primaria y secundaria. Los debates que se suscitaron en la Francia del XIX se mantienen vivos aún en la España del siglo XXI a este respecto.

Igualmente, la alternancia entre PP y PSOE durante los últimos años de nuestra historia reciente, se ha materializado en la puesta en marcha de diferentes legislaciones educativas siempre que se ha presentado la oportunidad para el gobierno de turno. No se ha generado un gran consenso educativo entre estas fuerzas políticas y la implementación de reformas y contrarreformas ha desestabilizado, desde sus inicios, el desarrollo de la Escuela Pública democrática. Sin embargo, sí han compartido ciertas claves como son “la apertura a la sociedad” de la escuela, la búsqueda de la “calidad y la excelencia”, la instrucción cívica que supone la Escuela, y sobre todo el discurso de las competencias. Que hayan compartido formas o elementos no quiere decir, tengamos cierta precaución, que éstos tengan el mismo carácter, peso y lugar en sus discursos y en sus políticas. Si bien el PSOE siempre ha tenido una mayor preocupación por el carácter compensatorio de la Educación que el PP, centrado ya desde su mandato en los noventa en la idea de “elección de centro” y el énfasis en la familia como sujeto a educar en detrimento de la sociedad, ambos han ido introduciendo en su ideario los discursos dominantes a nivel internacional. No por casualidad desde finales de 1990 se han ido desarrollando y creando nuevas agencias transnacionales para “interconectar” los diferentes sistemas educativos así como plantear “retos comunes” y compartir soluciones.

6.2.- La Escuela en la LOMCE. El nuevo papel del Estado y el Individuo.

El neoliberalismo no se limita a una doctrina o principios económicos. El neoliberalismo implica toda una cosmovisión acerca del individuo, la sociedad, la economía y el papel del Estado. (Viñao, 2001) Por ello no conviene olvidar que al aplicar sus principios sobre el funcionamiento de la escuela pública no sólo se da como proceso económico. Es decir, la mercantilización de la educación se puede entender en el discurso neoliberal por sí misma, pero ésta forma parte de un fin mayor que es la sociedad de libre mercado, en su versión más salvaje. El neoliberalismo desnuda al ser humano de todo contexto social, político, cultural o económico para colocarlo cara a cara con el mercado. En el mercado sólo importa la racionalidad económica y el “egoísmo individual” para

la producción de riqueza. De la misma forma, el mercado asigna la redistribución de aquella de forma racional en función de las capacidades y competencias del individuo. El mercado no debe operar por otra lógica que no sea la de la eficiencia: no hay lugar para éticas o morales. El mercado, a fin de cuentas, no regala nada a nadie.

La cobertura discursiva que se ha venido empleando en la LOMCE pone en este sentido especial énfasis en la denominada “cultura del esfuerzo”. El estudiante sólo puede conseguir la excelencia -entendida, recordemos, en un sentido economicista, medida por la rentabilidad y eficiencia en la relación costo/resultados- mediante el sacrificio personal. La competencia entre los futuros trabajadores será ardua debido a las continuas fluctuaciones del mercado laboral, por ello es necesario introducir ya en el ciclo educativo obligatorio, nociones como “emprendimiento” y “competitividad”. El estudiante sólo se asegurará una buena asignación en el mercado laboral si obtiene los mejores resultados (en este caso, si es capaz de desarrollar con éxito las diferentes competencias básicas) ya no sólo a nivel local o nacional, sino también internacional (como veremos en el siguiente epígrafe). Para poder medir dichos resultados la LOMCE ha desarrollado varias evaluaciones externas a lo largo de la etapa obligatoria y poder identificar a aquellos estudiantes que sí pueden desarrollar las capacidades demandadas por la nueva realidad económica.

Junto a esto, la LOMCE redibuja el papel del Estado con respecto a la educación en tanto que no reniega de su labor de supervisión, rendición de cuentas y organización del currículum, pero sí se aleja y minimiza el peso de la administración en relación a la gestión y la financiación, dejando ese lugar libre para la incorporación de agentes privados, mecanismo propio de la privatización exógena (Saura y Luengo 2015). Es decir, la administración sigue siendo la que examina los resultados de los centros dejando a la "libre elección" de estos la vía o el camino que deban realizar para lograrlos, animando a buscar otros vínculos entre las escuelas y el resto de agentes sociales. ¿Y dónde buscar financiación cuando la administración se retira? En los sectores privados que pasan a tener un peso directo en la gestión de la escuela y a exigir contrapartidas. Las propias escuelas se convierten ya no

simplemente en un generador de trabajadores para el mercado o ciudadanos aptos para la sociedad democrática, sino en propias mercancías dentro del mercado, en servicios venidos a generar beneficios económicos más que a responder a las necesidades sociales.

6.3.- La LOMCE y la Estandarización Mundial de la Enseñanza.

Si el término de globalización se ha venido utilizando para destacar sobre todo los últimos quince años de vida del siglo XX y ya lo hemos tratado anteriormente, con la final implantación de la LOMCE vamos a ver qué efectos ha tenido la normalización de esa globalización para los proyectos educativos nacionales.

El afán de los mercados internacionales por reducir la inversión pública en educación, y con ello, el gasto del Estado, va a verse reflejado en las demandas la OCDE, el FMI o el BCE posteriormente. Una de las características fundamentales del proceso que se entiende por globalización, es precisamente el abandono de la escala nacional para medir y proponer los marcos legislativos y económicos desde un ámbito internacional. (Rodríguez, 2015) Precisamente desde finales de los ochenta y cada vez en mayor medida los organismos transnacionales ligados a los mercados privados van a ir ganando fuerza en calidad de “expertos”. Si hoy en día PISA es uno de los instrumentos más reconocibles de las políticas de estandarización de la enseñanza, la OCDE ya proponía en 1996 las necesidades y condiciones para desarrollar reformas estructurales de gran calado, afectando por supuesto a la Educación. Uno de los motivos del crecimiento de este tipo de organizaciones formadas por tecnócratas y que tratan de configurarse como entes apolíticos - sus propuestas se basan en informes técnicos, no en ideologías políticas- es precisamente la necesidad de superar los marcos nacionales. ¿Por qué? Porque el marco nacional y la referencia constitucional del Estado para legislar y gobernar pueden suponer un impedimento para el desarrollo de ciertas políticas económicas, laborales o educativas. Por ello, si los mercados internacionales no pueden gobernar directamente -aunque no conviene olvidar cómo en 2010 y tras la reunión con el Eurogrupo, Partido Socialista (siendo

éste el partido de gobierno) y Partido Popular acordaron reformar la constitución para supeditar el gasto público al pago de la deuda privada contraída por el Estado- sí pueden influir en sus decisiones en tanto que se legitime debidamente la necesidad de dichas organizaciones.

Dentro de las premisas de las que parte la LOMCE para plantear su reforma se encuentra la baja calidad de la Educación española en comparación con el resto de vecinos europeos. Pero, ¿cómo se puede medir la calidad de una educación? Ya adelantamos antes tanto la introducción de pruebas estandarizada en función del “rendimiento” así como la introducción desde comienzos de los setenta del concepto de “competencias” entre las prácticas político-educativas del neoliberalismo. Si el gobierno del PP dicta sentencia sobre la calidad de la educación en España es, precisamente, a través de instrumentos de medición como PISA. La falta de productividad del conjunto de la economía española y de los trabajadores que conforman su mercado laboral está causada según los idearios de la LOMCE por la falta de excelencia de nuestra educación y ésta se constata en la posición de España en los rankings internacionales. Mejorar la educación, supone para la nueva ley, escalar en esos rankings.

¿Pero qué mide realmente PISA? ¿Cómo puede medirse la calidad de una educación -educación que aún juega un papel político y social- en términos objetivos? Con las competencias clave. En el fondo de todo esto se encuentra que la herramienta, PISA, no sólo ha sido creada para la medición internacional de las competencias sino también, para la legitimación de éstas como medidores de calidad y eficiencia educativa. PISA no nace de la necesidad de medir datos objetivos, sino de legitimar que la calidad de la educación se mida en términos de eficiencia y a través de esos datos. Los informes PISA no tienen un carácter vinculante, sus resultados y propuestas no tienen por qué ser aplicados por los países participantes, pero sirve de cobertura ideológica para extender la idea de competitividad educativa, a escala internacional en regiones, y a escala nacional entre centros. Todo ello cuando la tendencia a reducir el gasto público aprieta más que nunca

La irrupción de los organismos ya mencionados, supone pues una transformación de los elementos y actores que operan en la agenda político-

educativa. Pero en concreto para la educación, suponen herramientas para la legitimación de las reestructuraciones estatales que vienen demandando los mercados desde principios de los ochenta. (Fernández, 2015) Estos medidores no tienen en cuenta el contexto socioeconómico del alumno, tan sólo su rendimiento, y éste se mide a través de evaluaciones estandarizadas. Comparar y tener una referencia de las diferencias entre los alumnos de los distintos niveles formativos a lo largo del mundo no es una idea problemática en sí. De hecho, bien empleada podría suponer un punto de apoyo para detectar las distintas dificultades que pueden encontrarse en cualquier sistema educativo. El problema, volvemos una vez más a ello, es que estas herramientas -igual que las nuevas tecnologías- no se despliegan ante la sociedad vacías de contenido político. Al contrario, sirven de caballo de Troya para introducir en la opinión pública, entre los padres y alumnos, la idea de que la educación pública pre-LOMCE es altamente deficitaria en favor de los resultados obtenidos, con un alto índice de fracaso escolar, sirviendo a la larga para justificar -según medidores ajenos a los gobiernos, a los centros o a la sociedad- la necesidad de reestructurar el sistema académico en pro de mejorar en los rankings.

Ahora bien, de la misma forma que la Escuela Pública tardó siglos en consolidarse, estas reestructuraciones tampoco se desarrollan en espacios cortos de tiempo ni de golpe. Algo que los propios promotores de la reestructuración dejaron plasmado en informes como el de la OCDE de 1996 realizado por Christian Morrison titulado *Las posibilidades políticas de la realización de ajustes estructurales* y que es paradigmático del rumbo que ha tomado la política educativa a nivel internacional en los últimos años. (Arrizabalo, 2014)

El artículo viene a sintetizar las formas y los tiempos en los que este tipo de reformas estructurales -agenciadas precisamente por organismos como el FMI o el Banco Central- pueden aplicarse a la sociedad. Analiza las consecuencias sociales y políticas de estos planes en Latinoamérica durante los años ochenta

para intentar detectar los elementos más problemáticos. Morrison, que reconoce el impacto social negativo de dichos programas, viene a decir que si bien estas medidas pueden generar resistencia entre los trabajadores y el conjunto de la sociedad en un primer momento -llevando a la agitación social, la movilización o las huelgas-, su aplicación gradual puede mitigar tal efecto. Si el objetivo es reducir el gasto público del Estado, no debe atacarse a todos los frentes que esto implica de golpe, al contrario, Morrison propone una aplicación gradual que acompañada del discurso del “sacrificio general” pueda permitir la realización de estas políticas. En la educación resulta más cristalino todavía:

“Uno de los recortes principales concierne a los costos de operación de las escuelas y universidades. Es una opción mucho más preferible que una reducción drástica del número de alumnos y estudiantes. Las familias van a reaccionar violentamente ante la posibilidad de que sus hijos queden excluidos de la Educación. Sin embargo, no van a reaccionar a una degradación gradual de la calidad de la Educación. Así, poco a poco van a aceptar pagar una cantidad de dinero para que sus hijos puedan estudiar, o que se recorte algún tipo de actividad educativa. Esta degradación, sin embargo, se tiene que hacer paso a paso, primero en una primera escuela y no en la escuela vecina, para evitar una reacción generalizada de la población.” (Fernández, García y Galindo, 2017)

Y este informe antecede en tan sólo un año a la creación de programas como PISA, TALIS (Encuesta internacional sobre docencia y Aprendizaje) o SEDECO (Definición y selección de competencias clave). De ahí uno de los motivos por los que veamos la generalización de las herramientas de comparación internacional y las competencias como núcleo teórico de dicho análisis un ataque frontal contra la idea de la Escuela Pública. No importa disminuir la “calidad” en relación al servicio que presta la educación a la sociedad en tanto que suponga un aumento de la “calidad” en cuanto a resultados obtenidos.

6.4.- Tecnocracia, competencias y conocimiento en la nueva educación.

Cabría añadir para concluir con el bloque final que la proliferación de agencias de “expertos” educativos, ha venido acompañada del aumento de la demanda por reformular y repensar los currícula de los distintos sistemas educativos. El fetichismo tecnológico del que hemos hablado en el bloque 5 también se ha incrustado en la agenda educativa en las últimas décadas, colocando a las TIC

como un requisito fundamental, transformador en sí mismo al cambiar el canal y el medio de comunicación entre alumno-clase-profesor. Junto a la insistencia en la necesidad del aprendizaje procesual -aprender a aprender, aprender a ser, aprender a desaprender- el paulatino vaciado de contenidos del currículo y la importancia que pasan a tener las evaluaciones externas, la figura del docente también cambia sustancialmente en la educación secundaria. No importa tanto los conocimientos que el profesor sea capaz de transmitir -y recordemos que el educador llega a serlo gracias a la *especialización* en una u otra área- como entrenar al alumno para superar las evaluaciones externas que se le presentan a lo largo de su vida académica.

Igualmente, la parcelación del conocimiento a la que lleva esta práctica, forzando a obviar temario en pro de los contenidos evaluables en las pruebas externas y finales, conduce al abandono del rol de experto del profesor de secundaria. Es decir, su capacidad para estructurar el currículum en base a su criterio y conocimientos es limitada y empujada hacia la consecución de los estándares objetivos medidos por la administración. Cada vez tiene menor peso comprender y saber matemáticas, historia, filosofía o ciencias naturales. Las competencias no se están utilizando como una herramienta que posibilite un mayor y mejor conocimiento de la realidad que nos rodea, al contrario, bajo el discurso neoliberal y la extrema presión de la situación económica pueden contribuir a desarbolar ya no sólo el peso de los títulos y certificados, (Hirt, 2001) sino el propio sentido crítico de la escuela pública. Como ya vimos en los primeros bloques la premisa de la que parte la idea de escuela pública no es otra que el progreso social a través de impulsar el conocimiento y la razón, en aras de construir una mejor sociedad. La idea de “cultura común” pierde fuerza ante la necesidad de aprender a reciclarse continuamente. Presentando el conocimiento científico como caduco y en permanente revolución el mercado privado ansía que los alumnos “aprendan a aprender” pues los “conocimientos” que necesitarán la inmensa mayoría en el día del mañana (en el mercado laboral) no se aprenden estudiando la Guerra Civil, la teoría de la relatividad, ni ningún saber concreto. Y es aquí donde se encuentra la peor consecuencia a nivel histórico de esta tendencia.

La escuela pública del futuro, que lleva décadas construyéndose desde la célebre exposición de Faurer, puede perder todo su contenido de progreso social, ya que a día de hoy -incluida España- sigue siendo la encargada de formar a la mayoría de ciudadanos de forma “gratuita” a través del presupuesto público (financiado por todos los contribuyentes). Para millones de familias es la única opción de garantizar la educación de sus hijos, y, más allá de que esa educación acabe determinando o no el futuro laboral de los mismos, es posiblemente la mejor oportunidad para poder entrar en contacto con la cultura científica, con el conocimiento básico de la realidad que nos rodea.

Aprender a utilizar un software de ordenador, a realizar una presentación con Powerpoint, etc, es infinitamente más sencillo que aprender a programar y crear nuevos softwares. La distancia entre saber usar interfaces digitales o saber desarrollarlos y crearlos está en que su uso no requiere su comprensión. No hay que saber por qué ni cómo funciona en profundidad, tan sólo hay que procesar la información visual que recibimos y actuar en consecuencia con las pautas que ya conocemos en función del fin que deseamos. Se trata de un conocimiento meramente práctico, sólo requiere su reiteración para dominarlo. Sin embargo, para crear ese programa sí es necesario comprender cómo se codifica la información digital, saber programarla, tener un control amplio de matemáticas... En fin, requiere de una combinación de saberes y conocimientos que el estudiante/trabajador tiene que comprender e integrar para un fin práctico. Y es la gran diferencia: sin buscar comprender los conocimientos, éstos no se pueden poner a crítica salvo por aquellos que ya poseen ese conocimiento. Y, si la escuela pública deja de ser un lugar de conocimientos para ser tan sólo un asignador/preparador de mano de obra, ¿quién podrá poseer esos conocimientos salvo quienes puedan permitirse estudiar en instituciones privadas o retrasar su incorporación laboral mediante la entrada a la educación superior? Aquellos que dispongan de una mejor posición socioeconómica, capaces de invertir dinero y tiempo en la “mejor” formación de su hijo.

Ya por último, la relevancia de esta última cuestión no es menor. No se trata tan sólo de la diferencia entre saber usar el software o comprenderlo, se trata de la diferencia entre *asimilar* cómo funciona nuestra sociedad a *comprender*

cómo funciona. La asimilación no cuestiona y es pasiva, procesa y ordena la información; la comprensión obliga a cuestionar lo que se sabe del conocimiento o el objeto de estudio. Pero es imposible comprender realidades complejas si no hay un mínimo poso de conocimiento, un punto de referencia para cuestionarse. La propuesta de educación por competencias, por sí sola, no es algo perjudicial ni beneficioso en su totalidad para la educación y la escuela pública. Se trata de una propuesta pedagógica que puede y debe verse sometida al debate educativo, ver en qué mejora, supera, iguala o empeora al resto de propuestas. Para finalizar, el problema es, como hemos planteado en el trabajo, que su normalización se de en pro de alimentar un proyecto político-económico que no atribuye a la escuela pública otro fin que ayudar a la mejor selección de la mano de obra para un mundo en el que el trabajo asalariado tiende hacia su completa desvalorización.

7.- Conclusiones.

Con el presente trabajo hemos intentado ofrecer una perspectiva histórica del desarrollo de la escuela pública como institución y la importancia de las relaciones que ha mantenido y mantiene con la economía -entendida en su forma más amplia- y la sociedad en general, particularmente, a través de la relación escuela-trabajo-mercado laboral. La educación no es un ente aparte, se estructura e integra en realidades históricas más amplias y es influenciada por esa misma realidad. La escuela pública, en las sociedades capitalistas de libre mercado, ha tenido que articular su actividad con el propio mercado, gracias a su capacidad para instruir y cualificar a los ciudadanos desde su niñez. Sin embargo, esta lógica economicista no ha sido siempre el punto central de La escuela.

Los pensadores ilustrados y los padres de la Revolución Francesa vieron en la educación una herramienta no sólo capaz sino necesaria para asegurar el progreso social y del individuo. Para que gobierne la razón los ciudadanos tienen que poder formarse libremente, desarrollar su propia capacidad crítica y no depender de otros que decidan políticamente sobre ellos. Sin embargo, los primeros pasos de la Escuela Pública fueron mucho más humildes como

hemos visto. La universalización y obligatoriedad de la educación sólo comenzó a consolidarse, de forma desigual, a partir de la segunda mitad del siglo XIX y tras décadas de reivindicaciones y demandas del movimiento obrero y sus organizaciones. Para éstos, la escolarización no supuso tan sólo un freno al trabajo infantil, sino la apertura de una oportunidad histórica de mejorar las posibilidades de millones de futuros trabajadores, mientras que para el Estado liberal la Escuela Pública Nacional se convirtió en una herramienta de cohesión social.

A partir de 1945, se dio el siguiente paso en materia de apertura educativa. El contexto económico favorable para la nueva acumulación capitalista y la pujanza de la nueva industria animó al Estado a aumentar la inversión en educación y se consolidó el Estado de Bienestar, articulando la nueva masificación en las aulas gracias a la equiparación de los distintos certificados de estudio con unos salarios mínimos gracias a la negociación colectiva. El derecho a la escolarización comenzaba a ganar un papel importante en tanto que aumentaba las posibilidades de conseguir mejores salarios y dignificar a las clases menos favorecidas. Sin embargo la bonanza económica comenzó a frenarse en 1973 y junto a ella el paradigma keynesiano que dominó la doctrina económica durante las décadas previas. El aumento generalizado de estudiantes y el paro creciente desde finales de los setenta acabaron chocando, obligando a repensar la relación escuela-mercado. Hasta entonces esa relación estuvo marcada por una cierta distancia: durante el siglo XIX el mercado no necesitó de la instrucción pública para su crecimiento y a partir de la segunda mitad del siglo XX se benefició del mayor acceso escolar.

El cambio sustancial que se da a partir de la crisis de 1973 tiene que ver con la creciente tendencia al desmantelamiento del sistema educativo público, no por capricho o maldad, sino como medio a reducir el gasto estatal y rebajar los costos de formación de millones de futuros trabajadores. Se llega a un punto tal que la cualificación comienza a ser un impedimento en un mercado laboral inundado por el paro y la precarización, y la escuela tiene que poner solución a esto. Si bien es imposible negar de golpe el acceso a la educación a aquellos que sólo disponen de ella para su instrucción, sí se puede aligerar sus ciclos y

transformar paulatinamente sus contenidos hacia aquellos que aseguren o mejoren la empleabilidad. De ahí que las titulaciones y su equiparación salarial comiencen a perder terreno en detrimento de las competencias como unidad de cualificación, más especialmente desde la década de los noventa. Junto a ello también se ha ido normalizando la entrada de agentes privados en la Escuela Pública, no sólo para su financiación, sino también para modificar en mayor o menor medida los contenidos en función de la “demanda social” y las coyunturas puntuales.

Sin embargo, este proceso de deterioro y desmantelamiento aún no está cerrado. El derecho a la educación sigue siendo una pieza angular de las sociedades democráticas de todo el mundo a día de hoy por su reconocimiento como tal en la mayoría de las constituciones. Por ello, con el afán de superar el marco legal de los Estados-Nación y sustituirlo por las exigencias mercantiles mundiales, han proliferado en las últimas décadas organismos de “expertos” e instituciones privadas que legitimen teórica y políticamente la mercantilización educativa desde un contexto supranacional. Tiene además, como ya hemos mencionado, relación con un proceso de mayor calado como es el desmantelamiento del Estado de Bienestar como centro de referencia ideológico y la crisis que sufre la socialdemocracia a partir de la década de los ochenta. Pero, como hemos tratado de desarrollar en el trabajo, este proceso no se está dando tan sólo por el triunfo del discurso neoliberal y sus principales organizaciones políticas en materia electoral. La LOMCE no es únicamente producto del ideario neoliberal y neoconservador español, ni en su aspecto general ni en sus particularidades. Sin atender a procesos como la Estandarización Mundial de la Enseñanza, las contradicciones sociales de la economía capitalista de mercado -con la importancia histórica de la aparición del trabajo asalariado, las clases y el conflicto social entre éstas-, las distintas crisis y mutaciones que ha sufrido dicho mercado y sobre todo, la relación Escuela-Trabajo, es complicado poder analizar el sentido total de cualquier ley educativa. También supone olvidar la magnitud del triunfo histórico que supone la universalización de la escuela pública y la apertura de la educación a todos sus niveles, la posibilidad del desarrollo democrático del conocimiento y la dignificación del ser humano. La dignidad humana que conlleva el no limitar la

vida de la inmensa mayoría de la población a lo estrictamente necesario para ganarse el sustento y poder desarrollar también su faceta intelectual y creativa.

8.- Bibliografía.

Arrizabalo, X. (2014). *Capitalismo y Economía Mundial*. Madrid: Instituto Marxista de Economía.

Bernal, J.L. & Lacruz, L. (2013, Enero). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad.. *Profesorado*, 3, 104-131.

Bernal, J.L. & Vázquez, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): el desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Tempora*, Enero, 35-58

Botticelli, S.. (2009). *La distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual en el "Capitalismo Cognitivo"*. 4-10-2017, de Asociación Latinoamericana de Sociología Sitio web: <https://www.academica.org/000-062/1463>

Buitrago, S. (2013, diciembre). Fordismo y postfordismo: control social y educación. *Revista Vinculando*,. 14-10-2017, De Vinculando.org

Cardona, M. et al. (2007, Abril). Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de investigación*, 56, pp.1-28.

Coicaud, S.. (2002, diciembre). La democratización del conocimiento a través de la educación a distancia. *Eticanet*, pp.1-13.

Dubet, F.. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 2, pp.23-28.

Éliard, M. (2002). *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón Producciones, S.L.

Fernández, C., García, Olga., & Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal.

Fernández, M. (1990). Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa.. Madrid: CIDE.

Fernández, N. (20145). Pisa como instrumento de legitimación de la reforma de la lomce. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67, pp.165-178.

- Gabriel, N. (2010). Financiación de la escuela pública en la España del siglo XIX. El caso gallego. *Historia De La Educación*, 7. Recuperado de https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/6819
- Gantiva, J.. (1989). La ilustración, la escuela pública y la revolución francesa.. *Revista la Universidad Nacional (1944-1992)*, 21, pp 22-29.
- Hirtt, N.. (2001, Mayo). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. 20-08-2017, de SUATEA. Sitio web: <http://www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf>
- López,R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, pp.273-285.
- Martínez,L.. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: la ley Benot. *Aequitas*, 1, pp.25-70.
- Mato, A.. (2010). Las escuelas y los maestros de primeras letras (siglo XIX). *Magister. Revista miscelánea de investigación.*, 23, 19-34.
- Olmos,C. & Silva,R.. (2011, Enero). El desarrollo del estado de bienestar en los países capitalistas avanzados: Un enfoque socio-histórico. *Sociedad&Equidad*, 1, pp.1-8.
- Palacio,V., Lara, M.A. & Mora, H.. (2008). *Elementos para entender la crisis mundial*. México: Sindicato Mexicano de Eletricistas.
- Puelles, M. (2010). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996- 2004). *Historia De La Educación*, 24.
- Reta, V. (2009). Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo. *Fundamentos en humanidades*, 19, pp.119-137.
- Rodríguez,C.. (2015, Agosto). O contexto das novas políticas educacionais em Espanha: influencia internacional, modelos nacionais e novas ideologias sobre igualdade. *Curriculo sem fronteiras*, 15, pp.287-313.
- Ruiz, M.C.. (2015). *La democratización de la enseñanza en España (1952-1982)*. (tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Saura,G. & Luengo,J. (2015) Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón.Revista de pedagogía*, 67, pp.165-178
- Taylor, W.. (1977). Educación y Democratización.. *Revista de Educación*, 252, pp.75-91.

Tiana, A.. (2010). La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881). *Universidad de Educación a distancia.*, pp.113-121. 2-10-2017, De Researchgate Base de datos.

Viñao,A.. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 4, pp.63-88.