

## **0. Nota biográfica del autor**

Manuel Desviat obtuvo la Licenciatura en Filosofía y el Máster del profesorado en la Universidad Complutense de Madrid, donde participó en las luchas por la defensa de la educación pública contra el “Proceso de Bolonia” y la Estrategia Universidad 2015. Ha sido miembro de la asociación La Caverna y Puño y Letra en las que ha participado en la organización de varios congresos y una asignatura gestionada por los estudiantes. Actualmente se encuentra en paro.

## **LOMCE: la adaptación de la educación ciudadana a la economía del cambio**

### **1. Palabras clave:**

educación, calidad, capital humano, formación permanente, sociedad del conocimiento

### **2. Resumen:**

En el presente trabajo se aborda el modo en que las necesidades de una economía conceptualizada en términos de capitalismo flexible y una nueva configuración del poder cada vez más individualizante, marcan el futuro de la educación como herramienta de legitimación de los poderes económicos y las políticas neoliberales. El estudio se centrará en las líneas principales o ideas fuerza de la LOMCE, coincidentes con las de las reformas ya llevadas a cabo en otros niveles y países miembros de la OCDE, como son el fomento del papel competitivo de la educación, la medición de la calidad, la descentralización en pos de un refuerzo de la autonomía gestora, la diferenciación de centros o la formación permanente. A tal fin, se tratará de enmarcar los presupuestos teóricos que sustentan dichos conceptos, tales como capital humano, la valorización del conocimiento, o una concepción obsolescente del saber por el decreciente horizonte de previsibilidad económica.

### **3. Introducción:**

La LOMCE no es una ley hecha desde cero, ni un original proyecto ideado personalmente por el Ministro de Educación ni por su partido. La similitud que podemos encontrar en las medidas referidas a materia educativa de los distintos países, no sólo europeos, nos hablan más bien de un proceso de globalización de la educación. Éste está siendo orquestado por los grandes organismos mundializadores, que tienden a la homologación de unos determinados objetivos y principios. De hecho, la misma LOMCE pone de manifiesto este contexto internacional de reformas como uno de los motivos que muestran el carácter ineludible de la misma. Por ello, no nos acercaremos a la ley como si fuera ésta un texto original nacido del ingenio de un ministro concreto; al contrario, trataremos de situarla en sus presupuestos ideológicos, e intentaremos explicar cómo se realiza la adaptación del sistema educativo a éstos. Ello a través de las ideas fuerza de la LOMCE, entendiendo que sus premisas y sus fines atienden a un marco globalizado y de aceleración de la producción y el consumo.

Por otro lado, un marco legislativo en continuo cambio muestra la educación como un campo de batalla. Sin embargo, no es el choque ideológico entre los dos grandes partidos, sino las instancias supranacionales, quienes fijan los estándares comunes para las reformas dentro del marco de la globalización occidental. La LOMCE no será entonces la ley que traiga la clamada estabilidad para la legislación educativa, ya que las constantes reformas no son un mal surgido de la falta de acuerdo entre los grandes partidos, sino la consecuencia directa de su manera de entender la educación: *“Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas del aprendizaje.”*<sup>1</sup>

Así pues, la muy posible necesidad de una reforma educativa no puede hacernos olvidar que la propuesta no es sino una de las posibles. Así como que elegir *una* entre las múltiples posibilidades tiene que ver con decisiones políticas, que mueven presupuestos teóricos acerca del modelo social y de sujeto, o de qué es y cómo se transmite el conocimiento. No existe educación sin ideal humano, sin una idea de la excelencia humana. Como tampoco existen reformas técnicas ni objetivas, y argumentar que el sistema educativo español necesita una no valida ninguna en concreto. En este sentido, la urgencia de una nueva ley educativa ha sido justificada con toda serie de estudios estadísticos y supuestamente técnicos acerca del llamado fracaso escolar, del nivel competencial de los estudiantes, o del grado de inserción de éstos en un mercado laboral indiscutiblemente en crisis. Estos datos parecen clamar por la necesidad de una reforma, de un cambio en el que la educación deberá pasar a ser el eje principal de la producción y la competición económica. Para ello se suponen dos principios fundamentales en la ley y en los argumentos para su aplicación. El primero, que debe haber un ajuste entre la formación y las demandas del mercado. Y el segundo, que en caso de desajuste entre la educación y el mercado, diagnóstico inicial de la ley, es la formación la que debe salvarlo atendiendo a las demandas económicas, incluso en un contexto de crisis del sector. Así, la crisis que bien se puede argumentar que vive la educación, parece vincularse con la necesidad de una reforma que cree una escuela más sujeta a las demandas de la economía y la competitividad. La crisis que vive la economía, por otro lado, no parece hacer reversible el argumento. El diagnóstico del desajuste no ha motivado reformas en el mercado de trabajo para ajustarlo a las posibilidades derivadas de la elevada cualificación de los ciudadanos, sino que se ha empezado a hablar de demasiados titulados y de sobrecualificación (el nombre que ha venido a darse al desmentido del relato título-empleo, cuya causa, como se ve, parece ser una cualificación “sobrante”). El razonamiento es claro, si un sector está en crisis debe plegarse a las demandas de la economía, y si la economía está en crisis debe plegar los demás sectores hacia sí. Lo único que soporta la no reversibilidad del razonamiento es la situación hegemónica ideológica de la que goza el sector económico. No

---

<sup>1</sup> Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Pág 2.

se argumenta la crisis económica para ajustar la economía a la igualdad social o a cualquier otro modelo que fuera. Pero sí se argumenta la crisis de la educación para ajustarla a un modelo económico en crisis, en tanto este ajuste, supuestamente, salvará a ambas.

“La educación es el motor que promueve el bienestar de un país; el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor”<sup>2</sup>

Pero adecuar la educación a las necesidades de un mercado laboral como el actual, (gobernado por la amenaza del paro y la exclusión, la incapacidad para predecir necesidades a medio plazo, el trabajo eventual, la “movilidad laboral”...) arroja serias consecuencias sobre la educación y sobre el carácter estable de los conocimientos adquiridos en ella. El conocimiento, de hecho, en tanto deba ajustarse a esta demanda cambiante e impredecible, perderá su valor duradero y se pasarán a primar valores de mercado como la competencia o la flexibilidad adaptativa. La sociedad del conocimiento ha hecho del saber fuente de competición económica, y lo ha sometido a la lógica del resto de mercancías, sometiéndolo a las lógicas de la innovación y la competición. Obligando incluso a restringir su acceso y su difusión, y generando un distanciamiento del sujeto respecto al contenido cognoscitivo más allá de su aplicabilidad en el mercado.

Pero la adecuación de la legislación educativa a las necesidades del mercado no es algo novedoso. El discurso oficial que permitió la masificación de la educación en la segunda mitad del siglo XX, fue el que sostenía que la formación llevaba al empleo cualificado y a una buena remuneración que impulsaba el ascensor social. No parece difícil encontrar un contraejemplo a la luz de una sociedad como la nuestra, que atraviesa el mayor número de parados de su historia en el cruce con el mayor número de titulados superiores.

#### **4. Marco teórico de la ley:**

Veremos a continuación cuatro conceptos, íntimamente ligados entre sí, que venimos considerado útiles para situar el marco teórico de la ley: sociedad del conocimiento, capital humano, formación permanente y competencias.

La **sociedad del conocimiento** y la necesidad de adaptarse a sus exigencias son dos constantes no sólo en esta ley, sino en toda la legislación educativa de nuestro siglo. A primera vista parece paradójico que sean las escuelas y universidades las que deban adaptarse a ésta. Al parecer nos hemos convertido en este tipo de sociedad no por obra de nuestros centros de

---

<sup>2</sup> Idem. Pág. 2.

formación, sino al margen de ellos. Por lo que habría que aclarar qué es la *sociedad del conocimiento* y cuál ha sido su origen, para que el que ha sido históricamente el principal espacio de creación y transmisión de conocimiento -el sistema educativo en su conjunto-, haya podido quedar al margen en su génesis. La cuestión es que el cambio que se introduce tendrá más que ver con un cambio en el mercado, que ha situado al conocimiento como principal polo de competitividad económica y producción de valor. Este es el hecho que ha marcado la demanda del acercamiento de las escuelas y las universidades al mundo de la empresa. En tanto el conocimiento sea fuente de valor económico, los centros formativos aparecerán ahora como una fuente clara de negocio donde invertir. Esto provoca que para las sociedades del conocimiento, el saber aparezca desvinculado de su contenido cognitivo en la medida en que su principal característica es generar valor añadido en la producción, sea en forma de innovación, de patente o de acceso a una mayor remuneración laboral personal. Un saber que no arroje beneficios potenciales sería de suyo inútil. Esto implica pensar de nuevo al individuo y a la sociedad así como extraer las consecuencias, sociales y subjetivas, de pensar las vivencias y los conocimientos propios así como los adquiridos en la relación con los demás, como una mercancía susceptible de ganancia.

Uno de los más inmediatos efectos de esta nueva concepción es una traducibilidad entre todos los saberes, desde el conocimiento de una lengua al de la ingeniería genética. Igual que el capital puede establecer una equiparación entre tomates y sillas, que se cifra en su *valor* económico, el conocimiento que supone el inglés o la patente de semillas se reduce a su valor mercantil y la capacidad de generarlo. Es decir, que el tipo de equiparación estará sujeto a la capacidad de generar beneficio para el propietario de dicho saber, a su valor potencial.

“había nacido el “conocimiento en general”, sin distinción de contenidos, y por ello se impuso – no sólo sin resistencia alguna, sino con manifiesto entusiasmo a izquierda y derecha– el eslogan de la sociedad del conocimiento, otra idea completamente revolucionaria que arrasa toda la arquitectura del saber cualificado y organizado en disciplinas y especialidades, en beneficio de lo que no sería exagerado llamar **“una gelatina de conocimiento humano indiferenciado”**, de tal manera que podría traducirse en estos términos el “progreso” alabado por Marx: “La indiferencia respecto del conocimiento determinado corresponde a una forma de sociedad en la cual los individuos pueden pasar con facilidad de un conocimiento a otro y en donde **el género determinado del conocimiento es fortuito y, por consiguiente, les es indiferente**”. (Pardo, 2008)

¿Pero cómo funciona esa creación de valor del conocimiento, cómo funciona el conocimiento como mercancía? La relación entre las innovaciones y la creación de valor es bastante clara en las economías de mercado, pues las innovaciones y su aplicación en bienes que pueden ser consumidos masivamente le ofrece a la empresa la posibilidad de una rentabilidad tan grande

como lo sea el mercado que abre la innovación. Dado que la inserción de una innovación, productiva o de consumo, genera una ventaja competencial, esta lógica ha supuesto en las últimas décadas una aceleración de la producción y el consumo a un ritmo casi exponencial:

“Habían sido necesarios 54 años para que el avión lograra conquistar el 25% de su mercado; el teléfono necesitó 35 años; la televisión 26. El ordenador personal, alcanzó la cuarta parte de su mercado potencial en 15 años, el teléfono móvil en 13 años e Internet en 7 años solamente.” (Hirt, 2009: 8).

Esta situación ha ido convirtiendo el entorno económico en más rápidamente cambiante, más inestable e imprevisible. Las estimaciones que antes podían establecerse a décadas ahora apenas duran unos pocos años. No se trata sólo de que en la sociedad del conocimiento hayan cambiado las cosas, sino que se trataría de un *metacambio*, de un cambio en la manera de cambiar las cosas que ha disuelto los horizontes de previsibilidad. La economía del cambio ha generado una nueva sociedad del conocimiento, que requiere ahora individuos con actitudes flexibles, adaptables y cambiantes, que se ajusten en cada momento a un mercado cuyos derroteros son ya difíciles de aventurar. El sistema educativo debe formar esos individuos en la escuela, y eso es lo que se propone la LOMCE, ya que la introducción de nuevas tecnologías a un ritmo cada vez más acelerado exige un ajuste de los sujetos al uso de las últimas novedades (tanto a nivel de productores como de consumidores). Es un cambio tan sumamente radical en lo que afecta a los estudiantes que altera la misma noción de persona y su **conducta**, de su hacer en el mundo y de cómo se percibe a sí misma y a los demás. Requiere además que dicho cambio sea operado en cada sujeto por medio de la institución educativa. Que haga que el estudiante mismo se piense en estas categorías. La hipótesis de una intervención directa en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de su formación como meras categorías económicas, aunque parezca apocalíptica, se muestra modesta a la vista de la ley: “*Uno de los objetivos de la reforma es introducir **nuevos patrones de conducta** que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y la economía*”<sup>3</sup>.

La sociedad de la innovación ha introducido así una suerte de cultura gobernada por *lo Nuevo*, asociado especialmente a las tecnologías de la información y la comunicación, pero rebasando ya con mucho ese ámbito. De esta manera, *lo nuevo* -en una suerte de falacia naturalista- ha cobrado un carácter social de bueno en sí. *Antiguo, viejo, del pasado*, y demás expresiones similares han pasado a significar *malo*, y son motivo de desprecio o desprestigio social. No sólo desde el ámbito tecnológico, sino también desde el político o desde el social, por lo que tener ideas o costumbres *anticuadas* es hoy tan malo como tener un móvil *anticuado*. En el

---

<sup>3</sup> Ibid. pág. 2

mismo sentido, *lo nuevo, lo innovador, la renovación*, etc. son de suyo cosas buenas. Cualquier postura política puede acusar a otra de anticuada o *del siglo pasado* para que ésta sea inmediatamente reconocida como inapropiada o impertinente (incluso si mientras tanto la acusación presume de hundir sus raíces en la democracia griega y el derecho romano). Asimismo, basta con que alguien diga que lo que hace falta en política son “*nuevas ideas*” para que en la cabeza de todos nosotros resuene “*buenas ideas*”. Frente a los principios de la escuela romana del “*mos antiquus, mos maiorum*”(Capitán, 2002: 13), somos la sociedad en la que lo antiguo es lo *trasmuchado*; lo que pierde su valor pasada una noche.

“¿No es esa la necesidad más perentoria de las sociedades en movimiento? ¿Cómo podrán nuestras sociedades estar en concordancia con los incesantes cambios y operar las necesarias adaptaciones si los individuos se apegaran a principios intangibles, si lo Nuevo no hubiera alcanzado una amplia legitimidad social? Las sociedades innovadoras comprometidas en la competencia internacional tienen la imperativa necesidad de adoptar actitudes adaptables y mentalidades flexibles: el reino de la moda actúa precisamente en este sentido, tanto en la economía de los objetos como en la de la información.” (Lipovetski, 1996: 200).

La *sociedad del conocimiento* no será pues aquella que a diferencia de las demás utiliza el conocimiento para ordenarse, sino la que ha hecho del conocimiento su principal motor para el crecimiento y la competición económica, afectando a todos los ámbitos de lo social. La que ha insertado el saber en una fórmula de inversión-conocimiento-beneficio, y que lo ha sometido para ello a fórmulas legislativas que restringen su acceso y su difusión, garantizando la posibilidad de rentabilizar esta inversión. Y asimismo, aquella que paradójicamente ha producido una enajenación de los sujetos con respecto al conocimiento, juzgándolo sólo en su capacidad de aumentar el capital inicial. Es esta concepción servil del conocimiento la que hace que buena parte del alumnado y de la sociedad, piensen que determinados saberes “no valen para nada”, en tanto no le ven una utilidad laboral o económica temprana. Esto ocurre además en la medida en que ellos mismos, como veremos cuando aludamos al capital humano, interiorizan que deben ajustarse en sus estudios, en sus decisiones formativas, a lo que demanda el mercado de trabajo.

Aunque se ha argumentado que esto es un problema de las humanidades, desfasadas respecto a los intereses sociales actuales, las ramas científicas tampoco salen bien paradas. La conversión de la ciencia en un *stock* de conocimientos inmediatamente útiles en la producción, en forma de herramientas, códigos y programas, donde las posibilidades del investigador están restringidas a las demandas del mercado y de los empleadores ha afectado seriamente al paradigma científico y a la investigación. Allá donde sea descaradamente más rentable invertir en cremas anti-envejecimiento para los caballeros del primer mundo, que en vacunas destinadas a

quienes potencialmente no podrían pagar altos precios por ellas (en caso de poder pagar alguno), carece de sentido en términos de economía del conocimiento invertir en las vacunas el capital y el tiempo disponibles. El saber científico que pretendía ser independiente del interés de los sujetos que operaban en él no es ahora separable de su aplicación mercantil y necesidad de arrojar beneficios.

En este sentido conviene aclarar el segundo de los conceptos al que hacíamos referencia, el de **capital humano**. Para ello recurriremos a Gary Becker, autor neoliberal Premio Nobel de economía en 1992 por su ensayo *The economic way of looking at life*. En él presenta a los sujetos como racionalizadores de costos en cada aspecto de sus vidas y entiende la sociedad como un compuesto de individuos disgregados, donde cada uno se comportaría en todo momento de la misma manera como lo haría en el mercado, movido por la voluntad de rentabilizar su capital y sus inversiones. Esto implica pensar al sujeto, desde su nacimiento, como un capital inicial a rentabilizar en sus decisiones y que el individuo se piense así para todos los ámbitos de su vida. Para ello, realizaría por ejemplo una suerte de cálculo sobre qué coste le va a suponer como individuo tener a Juan por amigo, así como qué beneficios obtengo de pagar dichos costes (que me apoye cuando me deje el novio o me lleve a casa si me paso bebiendo). En caso de que considerara el “saldo de la amistad” negativo, lo *racional* sería romperla, y mantenerla en el caso opuesto. El patrón a la hora de valorar la educación sería el mismo. El de un individuo con unas capacidades iniciales que componen su rentabilidad inaugural y en base a la cual puede tomar decisiones más o menos acertadas en el mercado educativo. Esto exige que la educación deba apostar por una oferta más flexible y menos rígida y regida por el Estado. Los sujetos -los alumnos- son pues una serie de calculadores de valores de todas sus relaciones con el mundo y de los réditos que de éstas pueden obtener. El capital humano sería así un bien privado que procura una cierta renta. En esta gestión de los recursos propios deberá tratar de acrecentarlos a lo largo de su vida para aumentar con él su productividad y sus ganancias. “Human capital analysis starts with the assumption that individuals decide on their education [...] by weighing benefits and costs.” (Becker, 1992: 43.)

Esto ha supuesto uno de los recientes giros lingüísticos entre los conceptos de *empresario* y *emprendedor*. Si ya no hay empresarios y trabajadores, sino que todos, desde la escuela, debemos ser emprendedores y fomentar en nosotros tal espíritu es porque ya no existe una separación entre quien posee un capital inicial para invertir y los que sólo pueden acudir al mercado con su propio pellejo, como decía Marx (Marx, 2008: 214). Ahora este *pellejo* de cada uno se llama *capital humano*, y es responsabilidad del trabajador que sea un pellejo que merezca la pena ser curtido. Cada uno de nosotros somos empresarios responsables de rentabilizar racionalmente nuestro propio capital humano. Ahora contamos con el capital inicial necesario para su maximización, y aquel que no lo logre no podrá achacarlo a ninguna condición material distinta

de su mal hacer en el mercado, de sus elecciones racionales poco rentables. “*Becker legitima las desigualdades escolares por el cálculo racional del individuo: los alumnos dotados aprenden deprisa y a cambio de un coste limitado acumulan un capital muy rentable, mientras que los menos dotados tienen dificultades para obtener diplomas cuyo coste no compensará los beneficios futuros.*”(Laval, 2004: 64). Como individuos, su libertad es la de ajustarse por propia voluntad a las demandas que supone que tendrán los empleadores del futuro, amenazado por el paro y la exclusión si yerra en su apuesta, asumiendo la incertidumbre sobre esas demandas como una incertidumbre en su biografía.

En tanto lo que se entiende ahora es que el beneficio obtenido por la educación es para un sujeto, que obtendrá a cambio de ella beneficios futuros, se plantea quién debe pagar dicha formación y quién debe determinar los contenidos de la misma. Una reglamentación estatal firme no permitiría al estudiante ejercer su libre voluntad en la rentabilización de sí mismo. Y una oferta educativa independiente a las demandas de las empresas impediría que fuera adecuadamente valorizada por los estudiantes en el futuro. Las empresas y los individuos mismos, deberán ahora soportar al menos parte de la decisión sobre lo estudiado. Pero si fijan currículum y obtienen el beneficio de que se ajuste la oferta de estudiantes a sus demandas, cómo no iban a financiar también de su bolsillo la educación. En fin, se abre un ámbito entero donde el Estado no debe ser ya quien debe regir los contenidos y encargarse de la financiación, sino que debe formarse un trinomio individuo-empresa-Estado para el correcto funcionamiento de la competitividad económica y la creación de valor. Esta concepción es la que da pleno sentido a las becas préstamo o a los cheques escolares, por ejemplo. El cheque escolar garantizaría así que la financiación estatal se mantiene mientras salvaguarda la libertad y responsabilidad individual de la elección de centro sin distinción público-privado. La base de las becas préstamo es que la formación obtenida podrá ser devuelta con el plusvalor generado por el capital humano en formación cuando ésta termine.

Pero decíamos que esto afectaba también al valor y a la estabilidad del conocimiento, por lo que trataremos de esbozar en qué sentido creemos que lo hace y cómo creemos que entronca con la centralidad que la ley le da a la **formación permanente**. En Los retos de la educación en la modernidad líquida, Zigmunt Bauman identifica los atajos con aquello a lo que nuestra sociedad llama progreso. El emblema del privilegio es el acceso a los dichos atajos, y la posición de cada uno en la escala jerárquica se mide por la capacidad para obtener inmediatamente lo que uno quiere. La aceleración de la producción y de los tiempos ha producido una sociedad del *ahora*. Las oportunidades cambian rápidamente, y si uno acepta postergar la satisfacción de consumo pacientemente perderá la posibilidad de agarrar las oportunidades que se presenten en ese tiempo de demora, de espera, ya que tienden a presentarse una sola vez. La innovación sólo lo es durante un corto periodo de tiempo, hasta que aparezca otra que la haga obsoleta. Hay que

agarrar el momento y consumir ya. Se establece una interpretación puntillista del tiempo en la que el paso del mismo se lee como una pérdida de oportunidades que debieron consumirse cuando se presentaron. El individuo desligado se ve a sí mismo como un conjunto de lapsos de tiempo en el que se presentan oportunidades susceptibles de rentabilizarse, y la educación será una oportunidad de este tipo. La nueva sociología exige ya no sólo que los sujetos trabajen de lo que necesite el mercado de trabajo, sino que en tanto el mercado de trabajo requiere una cierta cualificación determinada y cambiante, éstos estudien, investiguen y se conviertan en lo que necesita el mercado de trabajo en cada momento. Lo cual pasa porque en la medida de lo posible haya adquirido una actitud entusiasta respecto al cambio desde su escolarización. Ahora la escuela debe crear valor económico y la empresa debe formar. Por eso la educación escolar que dibuja la LOMCE no es una formación completa, que forma un ser humano completo para su desenvolvimiento en la sociedad, sino una mera formación inicial que le permita seguir actualizándose el resto de su vida a la escucha de las demandas del mercado. De esta manera, la LOMCE entenderá que *“La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida persona”*<sup>4</sup>. De esta manera:

*“El contratista no aguardaría ya del asalariado una obediencia pasiva a prescripciones definidas con precisión, sino que desearía que se sirviese de las nuevas tecnologías y entendiese mejor el conjunto del sistema de producción o de comercialización en el que se inserta su función, que pudiera hacer frente a la incertidumbre y diera prueba de libertad, iniciativa y autonomía. Desearía, en suma, que en lugar de seguir ciegamente las órdenes venidas de arriba, fuera capaz de discernimiento y de espíritu analítico para prescribirse a sí mismo una conducta eficaz como si estuviera dictada por las exigencias mismas de lo real. La autonomía que se espera del asalariado consiste en que se imparta órdenes a sí mismo.”*  
(Laval, 2004: 47-48).

Y por eso no vale, como en la escuela de las sociedades disciplinarias de Foucault con que el niño se vuelva disciplinado, aprenda a respetar los tiempos, la autoridad, y a normalizar pasar ocho horas diarias haciendo lo que le digan. Sino que ahora, además, debe ser su propio controlador, su propio empresario bajo la atenta mirada del panóptico que vigila cada una de sus decisiones y le amenaza con el fracaso y la inadaptación social si no renueva de manera constante sus aptitudes para el mercado laboral. Este es el valor transversal del concepto de emprender, y por eso como decíamos ya no hay empresarios y trabajadores, sino que todos somos emprendedores al servicio del aumento de la inversión. No es un cambio de palabra que mantiene el significado semántico. No ha lugar a tal razonamiento ya que no tendría sentido formar a todos para ser empresarios de otros, sino que de lo que se les enseña a ser empresarios

---

<sup>4</sup> Ibid. Pág. 4.

es de ellos mismos. De la valorización de su capital humano, que se juega en una correcta lectura de las demandas del mercado y un adecuado aprovechamiento de las oportunidades que en éste se presentan a cada momento.

El concepto de “**competencia**” es buen ejemplo de un fenómeno que ha venido ocurriendo en la educación, experimentando una verdadera transferencia terminológica de términos propios de la economía que ha servido para preparar las reformas de inspiración liberal. Tras este trasvase, se constituyó un espacio de solapamiento léxico que permitió una concepción homogénea de la economía y la enseñanza. *“Por ejemplo, la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida, estrechamente asociada a las de eficacia de rendimiento, o incluso a la de competencia, permiten pasar de la lógica económica a la lógica escolar en nombre de una representación esencialmente práctica del saber útil gracias a categorías mentales homogéneas.”* (Laval, 2004: 84). Será fundamental en este sentido el paso de los contenidos a las competencias transversales y *“actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio”*<sup>5</sup>, pues atiende a esa dificultad para prever la formación necesaria para la creación de valor en el futuro. Un mercado del conocimiento en constante renovación, necesita sujetos que acepten y toleren dicho cambio con el entusiasmo necesario para volver a formarse en aquello que éste requiera, subordinando sus proyectos vitales a la creación de valor añadido para las empresas demandantes de mano de obra cualificada. Ya que como decíamos antes, la formación no termina ya en la etapa escolar, sino que se vaya renovando constantemente en un movimiento entre la empresa y la escuela, desdibujando las fronteras de ambas. Además, la competencia no es refrendada mediante un título que permita hacer estable y demostrable su valor. La competencia es válida mientras le valga a determinado empleador y carece otro valor social reconocible. El empresario no se limita a adquirir una fuerza de trabajo ni una cualificación determinada, compra una personalidad completa en términos de competencias; compra subjetividades afectivas al cambio, a la innovación y a la empresa. Aprender la empresa misma, sus reglas y sus pautas, lo que ésta espera de los individuos, será en sí misma una competencia fundamental.

*“En efecto, una fracción del empresariado, con el pretexto de que la inestabilidad del capitalismo ya no permite la previsión de las especializaciones profesionales como se intentaba hacer durante los Treinta Gloriosos, pretende convertir la relación con la empresa no en una cuestión de elección profesional particular, sino más bien en un asunto de aclimatación a valores y comportamientos esperados por todos los “colaboradores” de la empresa [...] De ahí el sentido de la formación no sólo de empresa, sino también en la empresa. [...] Se trataría de aprender la empresa, no un oficio”* (Laval, 2004: 123).

---

<sup>5</sup> Ibid. Pág. 4.

Las competencias fundamentales se derivan de este *aprender la empresa*, que es aprender a ser flexible, a trabajar en grupo (para otro), a aceptar el cambio, a darse órdenes a uno mismo dirigidas a la creación de valor económico, etc. En realidad, no sólo éstas, sino también la competencia lecto-escritora y la competencia numérica, en las que la ley hace especial hincapié. Son estas dos aquellas que parecen las más propiamente destinadas a la formación ciudadana, siempre y cuando no se lean los documentos de la OCDE relativos a su inclusión en los currículos escolares: *“La enseñanza fundamental de la lectura, la escritura y el cálculo deberá ser tratada diferencialmente: los asalariados tendrán que ser capaces de leer manuales y entender las fichas técnicas, y no sólo de leer libros de texto y entender el álgebra.”* (OCDE, 1992: 27 en Laval, 2004: 124)

Por el contexto que venimos señalando, creemos que la escuela, en su máxima expresión economicista, pasará hoy a constituirse como un polo productivo más. Una fábrica más, que ensambla identidades requeridas por la sociedad de mercado a través de capacitaciones que constituyen sujetos capaces de desenvolverse en ésta. En la medida en que los *contenidos cognoscitivos* son declarados insuficientes en la ley, ya que como hemos visto se disuelven en el servilismo regido por su aplicación a un mercado cambiante, se prima frente a ellos las competencias más básicas y transversales a cualquier empleo. Por tanto lo único que puede permanecer en un contexto como el dibujado, es la actitud de adoración al cambio, de renovación y desecho permanente. Y es que tal y como la misma LOMCE expone en sus motivos como citábamos anteriormente: *“Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje.”*<sup>6</sup>

## 5. En la LOMCE

Pero volviendo al texto de la ley, hay un concepto central en la reforma que aún no hemos analizado; la **calidad**. Su análisis exige una primera pregunta por su significado en el nombre mismo de la ley. ¿Qué quiere decir “mejora de la calidad de la educación”? Es decir, ¿es idéntico decir “Ley Orgánica para la Mejora de la Educación” que “Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación”? Si mejorar la calidad de una cosa fuera mejorar la cosa misma, ¿por qué es entonces “calidad” el concepto central de toda la reforma? En cualquier caso, la fórmula “mejorar algo de algo”, no parece idéntica a “mejorar algo”, sino que más bien trata de señalar un ámbito concreto de ese algo, la educación, y no a ésta en su conjunto. El caso es que el actual sistema educativo, por ser *demasiado homogéneo y equitativo*, impedía el progreso de la mejora de la calidad:

---

<sup>6</sup> Ibid., Pág 2.

“Las diferencias entre los alumnos de un mismo centro y entre los distintos centros indican que **tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media.** Sin embargo, el sistema actual **no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa.**”<sup>7</sup>

El concepto de **control de la calidad** proviene de la aplicación del método de producción fordista. De la necesidad de un control estadístico de la producción industrial en los años 20, donde los tiempos y formas de *fabricación en serie* tenían el defecto de no poder garantizar la *calidad* de todos los productos, pues el obrero no podía cerciorarse de haber trabajado bien una pieza cuando tenía que ocuparse de otra (Luque y Carrera, 2013: 48). El proceso de supervisión se hace ahora posterior, se evalúa la calidad de lo producido y no tanto del proceso de producción o los medios empleados. Esto es lo que se va a traducir en la ley en la llamada autonomía gestora de los centros acompañada una evaluación posterior de los resultados arrojados por cada uno.

El salto a su aplicación en el ámbito educativo tendría su origen en los años '80 de la mano de la OCDE: “*durante los próximos diez años será prioritario el mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria*”. Este nuevo y primer uso no dejaba de ser equívoco, y dependía de a qué fines se entendiera que se debía encaminar la educación. Equivocidad que la misma OCDE reconocía en el mismo texto a pesar de la centralidad que le daba: “*en realidad calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio*” razón por la cual “*no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación*” (OCDE, 1983 en Luque y Carrera, 2013: 48). Lo que se juega en la controversia de qué quiere decir **calidad**, es el quién y bajo qué criterio determina cuáles son las *demandas de aprendizaje*.

Precisamente en tanto **el concepto de calidad en la LOMCE**, presentado en el mismo sentido de control sobre los *outputs*, girará en torno al ajuste de los productos a determinadas demandas de la producción. Haciendo que la educación caiga dentro de la lógica mercantil del ajuste de los productos, en forma de capital humano valorizado. Los criterios introducidos para la evaluación de la calidad, constituyen un cambio con respecto a los utilizados para valorar la educación, que tenían que ver con input; niveles de inversión en educación respecto al PIB, ratio alumno-profesor, número de centros públicos, etc. De acuerdo a la ley, la *calidad educativa* debe medirse en función de “output” y no del “input”, dando autonomía al centro para cumplir los parámetros fijados por las agencias de evaluación, encargadas de corregir las posibles desviaciones de los objetivos marcados. “*Las Administraciones educativas fomentarán y potenciarán la autonomía de los centros, evaluarán sus resultados y aplicarán, en el caso de los centros sostenidos con fondos públicos, las medidas correctoras oportunas.*”<sup>8</sup> Se diversifican así

---

<sup>7</sup> Ibid., p. 4.

<sup>8</sup> Ibid., Pág 16

ramas de formación más y menos especializadas en función de las necesidades del mercado y del entorno, y se presentan como una elección libre de cada centro sobre cómo crear valor añadido.

La evaluación de la *calidad* educativa será el hecho fundamental a partir del cual se pueden calcular y comparar los estándares homologados. Así como establecer los rankings que vayan desde aquellos centros que fomentan más la excelencia y la inserción laboral en puestos cualificados, a aquellas escuelas de segunda que forman mano de obra de baja cualificación. El sentido común parecería indicar que, si se buscara la equidad, el objetivo de una medida como ésta sería detectar los centros con mayores dificultades para aumentar sus dotaciones y combatir así los bajos índices arrojados. Sin embargo, el espíritu de la ley no es fomentar la equidad, (hoy por encima en nuestro país de la media de la OCDE), sino la excelencia. Por lo que ante unos recursos ya bastante escasos por los recortes en educación se destinarán las mayores partidas a los centros de *mayor calidad*, creando un modelo basado en el fomento de las desigualdades para lograr más *centros excelentes*. Esta situación se verá a su vez retroalimentada por el hecho de que los alumnos con mejores resultados serán los que puedan optar a entrar a estos centros *más excelentes*, mejorando aún más los resultados de éstos. Por el contrario, que los centros con menos recursos tendrán que hacerse cargo de los alumnos con mayores dificultades, ya sea por problemas de adaptación de la población migrante, por dificultades económicas, familiares, o de exclusión.

*“En concreto, se publicarán los resultados de los centros docentes según indicadores educativos comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal.”*<sup>9</sup> Asimismo: *“La transparencia de los datos debe realizarse persiguiendo informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y de manera especial sobre la evolución de éstos”*.<sup>10</sup>

Pero además de la *calidad*, hay otros ejes fundamentales en la ley que creemos que la siguiente cita recoge de manera muy clara: **“Los principios sobre los cuales pivota la reforma son fundamentalmente el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de trayectorias.”**<sup>11</sup> Si la educación va a ser diferenciadora entre centros para promover la excelencia a través de la desigualdad, no valdrá con que sea asignado el centro que más cerca tenga la alumna de casa. La libre elección de centro se entiende como un polo fundamental de la competitividad entre los centros. Esta descentralización de la educación hace recaer la responsabilidad educativa en el proyecto de cada centro, que debe

---

<sup>9</sup> Ibid., pág. 62.

<sup>10</sup> Ibid., pág. 7.

<sup>11</sup> Ibid., pág. 6.

ahora entender las circunstancias y necesidades de su entorno para adaptarse a él. Esta adaptación concreta de cada centro ya no puede depender de la mano del Estado, sino que requiere un nuevo modelo de organización donde los directores se parezcan más a la figura de un CEO, que traten de ser libremente eficientes y competitivos en su contexto, tomando directrices propias y diferenciadoras para la adecuación de los recursos iniciales a la valorización potencial. Proceso al final del cual tendrá que rendir cuentas en cada ejercicio.

***“Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito[...]. La reforma contribuirá también a reforzar, por un lado, la capacidad de gestión de la dirección de los centros confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, y por otro la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión.”***<sup>12</sup>

Pero este principio descentralizador rige a su vez para los escolares mismos, que ahora deben elegir con acierto el centro donde van a decidir formarse. En sintonía con el concepto de capital humano, se ha de abrir la puerta a una diversificación flexible de la formación donde el estudiante constituya sus decisiones responsables de capitalización, manejando un concepto de libertad análogo a la elección entre un catálogo de oportunidades, y por eso no puede haber una línea básica que fomente la igualdad y la equidad en los saberes, sino una amplia gama de ramas de estudio donde puedan elegir en función de sus intereses y réditos previstos. La *oferta* educativa, como concepto de mercado ajustado a las *demandas* del entorno, exige una reestructuración flexible del sistema. Esto se traducirá en la llamada racionalización de la oferta educativa, que a su vez se liga con el contexto cambiante en el que venimos insistiendo: *“La revisión curricular que suceda a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo”*<sup>13</sup>

## **6. ¿Dónde está hoy el poder, a la luz de lo dicho hasta ahora? Propuesta: Microfísica del poder a la luz de la LOMCE**

Pudiera parecer que no hemos hablado hasta ahora de dónde está el poder. Precisamente porque no entendemos el poder de manera cosificada, sino como una relación social multipolar. *“Una clase o grupo social puede ejercer su dominio sobre el conjunto social porque es capaz no sólo de imponer, sino de hacer aceptar como legítimo ese dominio por los demás grupos sociales. Su poder se basa en su capacidad de englobar toda la producción espiritual en el cauce de sus*

---

<sup>12</sup> Ibid., p. 7.

<sup>13</sup> Ibid., p. 8.

*intereses. El componente esencial de esa hegemonía es precisamente la sociedad civil, entendida como el espacio donde se producen y difunden las representaciones ideológicas” (Acanda 1996:90)* Creemos que el cambio va precisamente en esa dirección, y que la relación de poder mayormente unidireccional que ejercía el Estado sobre los centros, y los centros sobre su alumnado se ha disgregado. Con el supuesto objeto de favorecer la libertad o el desarrollo libre de los individuos de acuerdo a la diversificación de itinerarios, se priman las relaciones de desigualdad, explícitamente, como modelo para favorecer la excelencia. Los procesos y conceptos de liberalización desde los cuales se está enfocando la LOMCE fijan y construyen determinadas relaciones de poder. Parece que gracias a la flexibilidad propuesta por la ley hay hoy una menor constricción del poder. Ni a ti ni a tu centro tiene que disciplinarnos nadie, sois libres disciplinarnos a vosotros mismos bajo la amenaza de la exclusión. La cita de Laval en página decimotercera de este trabajo recoge bien este viraje, de la disciplina al control, de escuchar y obedecer a la voz que representa el poder en la educación a saber leerlo tú sólo y darte a ti mismo las directrices pertinentes, asumiendo con ello como propio en tu biografía tu fracaso o tu éxito escolar -no se trata de que reacciones adecuadamente al estímulo del látigo, se trata de que aprendas a usarlo sobre ti-. El poder conlleva responsabilidad, y visibilizar el cambio respecto a la responsabilidad en el “fracaso escolar” (entendido no sólo como abandonar los estudios antes de terminarlos, sino también como no poder llegar a una correcta inserción del sujeto en la sociedad), muestra a su vez un cambio en el poder.

Por ello se apuesta hoy por un modelo en el que sean los propios sujetos y las escuelas los responsables de su formación y de su adecuación con el modelo productivo. Obviamente este poder confiere una libertad ficticia, cuando el poder que se posee es relacional y ha de competir en su entorno; cuando lo que posibilita es la elección entre la adecuación a las demandas mercantiles o el paro y la exclusión. Pero el poder económico ha logrado, gracias a la cobertura ideológica del estado, no acarrear con la responsabilidad de su poder, sino hacerla pesar sobre los estudiantes. El fracaso social de los cinco millones de parados no lo es del modelo productivo ni del Estado, sino de los chavales que son una panda de vagos y dejaron los estudios para irse a la construcción en una mala decisión individual vital. Y de las escuelas, que no saben motivarlos ni ajustar su formación a lo que demanda el mercado. Es cosa de los sujetos privados que, moviéndose en un ámbito de igualdad de oportunidades, libre elección y diversificación de contenidos e itinerarios, eligen mal dónde rentabilizar su potencialidad de valorización. Digno de un trabajo a parte es el viraje que ha sufrido la “igualdad de oportunidades” de objetivo final de las leyes educativas, a presupuesto ideológico que las legítima.

## 10. Recursos bibliográficos

### Libros:

- ACANDA J.L. (1996) Sociedad civil y hegemonía. Revista Temas, 6
- ALEGRE, L. y MORENO, V. (2009) Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea. Madrid: Sediciones
- BAUMAN, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2010). Mundo consumo. España: Paidós.
- CAPITÁN, A. (2002). Breve historia de la educación en España. Madrid: Alianza.
- CHOMSKY, N (2001). El miedo a la democracia, Barcelona: Crítica.
- HIRTT, N (2009). La mercantilización escolar. Madrid: Club de Amigos de la UNESCO de Madrid.
- LAVAL, Ch. (2004). La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós.
- LIPOVETSKY, G. (1998). La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama.
- LUQUE, E y CARRERA, M. P. (2013) Asalto a la educación: La reforma educativa del PP. España: El viejo topo
- MARX, K. (2001) El capital. Tomo 1. Madrid: Siglo XXI
- MATEO, J. y MARTÍNEZ, F. (2008) Medición y evaluación educativa, Madrid: La Muralla
- MUNICIO, P. (2000) Herramientas para la gestión de la calidad, Barcelona: Cisspraxis
- PERRENOUD, Ph. (2001) La construcción del éxito y el fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades construidas por el sistema escolar, Madrid.
- SEVILLA, C. (2010) La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible, Madrid: El viejo topo
- VV.AA. (2006) Eurouniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia. Barcelona: Icaria.

### Recursos electrónicos:

- BECKER, G. (1992) The economic way of looking at life. [www.nobelprize.org/nobel/becker-lecture.html](http://www.nobelprize.org/nobel/becker-lecture.html)
- DELEUZE, G. (1991) Posdata sobre las sociedades de control. <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>
- PARDO, J. L. El conocimiento líquido: Sobre la reforma de las universidades públicas. <http://sites.google.com/site/archiusestudiants/Home/conocimientolíquido.pdf?attredirects=0>
- Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>