

La LOMCE de Wert: una ley para privatizar y españolizar a toda costa

CARLOS RÍOS :: 22/11/2013

La LOMCE impone una perspectiva fuertemente clasista de la educación. Tenía que ser así si tenemos en cuenta las fuertes desigualdades que existen en la sociedad

Desde la llegada al gobierno de Rajoy y los suyos, existía la certeza de que una nueva modificación del sistema educativo se avecinaba. Los debates más o menos superficiales en torno a la asignatura de Educación para la Ciudadanía o el papel de la religión planteaban la oportunidad para el gobierno del Partido Popular de un nuevo cambio en las aulas desde una óptica neoliberal y españolista. Para eso preparaban la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, conocida como LOMCE. Una oportunidad para, más allá de estas cuestiones mediáticas, apretar el acelerador en la dinámica educativa que venimos viviendo desde hace décadas, sea el gobernante en Madrid de uno u otro partido del turno.

A pesar del continuo debate con respecto a aspectos más o menos accesorios del sistema educativo (puesto que los elementos centrales de la educación son una “cuestión de estado” y, por lo tanto, están fuera del debate partidista), lo cierto es que han sido pocas las leyes que a lo largo de la historia han modificado profundamente la educación en el estado español. Suelen citarse fundamentalmente tres: la Ley Moyano de 1857, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La primera, redactada durante el reinado de Isabel II; la segunda, durante el franquismo y la tercera, bajo el régimen de monarquía parlamentaria actual.

La fecha en la que está redactada la primera de estas leyes educativas no es casual. Todo lo contrario. La escuela nace como institución, asociada al fenómeno de la escolarización, con la conformación de los estados-nación occidentales durante el siglo XIX. El estado-nación de factura burguesa requiere la creación de todo un relato histórico, lingüístico, geográfico, literario, etcétera, que sea común a todos los pueblos y personas bajo control del mismo. Asociado a este fenómeno aparece un capitalismo industrial en expansión, necesitado de un estado-nación moderno y operativo que sea capaz de defender el estatus y la propiedad de las clases dominantes (la emergente burguesía y la residual aristocracia), ya sea contra un hipotético enemigo interior (no olvidemos que es en 1848 cuando se publica por primera vez el Manifiesto Comunista) o contra otros estados rivales en el reparto imperialista del mundo que se produce en este siglo. En ambos casos el papel de la educación es esencial, en tanto que los estados burgueses necesitan justificarse y exigir impuestos (sea económicos o sea impuestos “de sangre”) basándose en la recreación de una identidad común. Una identidad compartida que en la inmensa mayoría de los casos es absolutamente ficticia y obedece a una recreación interesada que hacen de su pasado y su presente (para su proyección en el futuro) las clases dominantes de un estado. Baste para comprobarlo comparar dos mapas del continente europeo, uno de estas fechas y otro de cien años después. Veremos cómo en casi ningún caso existe una coincidencia entre las fronteras de dichos estados. Muchos de estos estados ni siquiera existen en ambos momentos históricos.

En esta dinámica general en Occidente, el estado español no es ninguna excepción. En todo caso, su especificidad reside en la debilidad de las burguesías del estado para hacerse valer frente al poder omnímodo de la iglesia y la nobleza. Y, en este contexto, el objetivo de las clases dominantes de erradicar cualquier atisbo de identidad nacional popular, ajena al artificio de una presunta identidad española, va a ser una tarea tomada muy en serio (aunque a día de hoy sea una tarea inacabada e insuficiente, afortunadamente). Hasta qué punto este proceso ha sido infructuoso lo ponía de relieve el padre de la ley en la que se centra este texto, el ministro J.I.Wert, cuando afirmaba el pasado mes de octubre de 2012 el interés de su gobierno por “españolizar a los alumnos catalanes”. Además, que en pleno siglo XXI un nacionalista español como Wert (el ministro preferido del rey, según dicen) exprese públicamente la necesidad de españolizar al alumnado, es una muestra del carácter retrógrado e imperialista del españolismo, por mucho que nos lo hayan querido “vender” en los últimos 30 años cómo algo democrático, incluso progresista.

También nos sirve el exabrupto de Wert porque, aunque refiriéndose en este caso al alumnado catalán, la juventud andaluza viene sufriendo secularmente esta lacra que Wert llama “españolización”. Pero ¿qué es españolizar? Refiriéndonos a lo estrictamente cultural (aunque el hecho trasciende ampliamente esta esfera afectado a lo social y lo político), en nuestro caso podríamos definirlo como el ejercicio de una política de estado que pretende laminar y sustituir la cultura andaluza, de carácter popular y nacional, por esa recreación llamada cultura española, artificiosa y despegada de la realidad inmediata y nacional del alumnado andaluz.

La LOMCE: el último eslabón de la cadena

El aparato legislativo más reciente, ubicado en el siglo XX, ha compartido criterios similares que vamos a ver reproducirse en el anteproyecto de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de J.I. Wert. Sea la educación franquista, sea la Ley General de Educación (LGE) de 1970, de factura tecnócrata, o sea la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), de factura social-liberal, observamos en todas ellas unos hilos conductores comunes que apenas se van a alterar en el devenir histórico y en los que deberíamos encuadrar la actual LOMCE. Porque el intento (loable) de hacer una crítica de mínimos, comunes a toda la comunidad educativa, de la LOMCE, parece que hiciera buenas a las leyes anteriores. Estamos contra la LOMCE de la misma forma que antes habíamos estado contra su antecesora, la LOGSE. Lo terrible de una no hace bueno lo pésimo de las otras.

Todas estas leyes establecen un sistema educativo al servicio de un estado-nación: el estado español. Con diferentes gradaciones, todas ellas comparten un espíritu común en su vocación de “españolizar” al alumnado de los pueblos bajo su jurisdicción (no olvidemos que la LGE se aplicó no sólo en la Península Ibérica sino en las provincias españolas de Saguia al Hamra y Río de Oro, es decir, el actual Sahara Occidental). Baste mencionar que en todos los temarios de oposiciones para maestros o profesores, sean bajo la LGE o bajo la LOGSE, las referencias a otro marco espacial o territorial que no sea España (y, a partir de 1986, el nuevo marco territorial capitalista a “adorar” como “creyentes”: la Unión Europea y su moneda única, el euro) brillan por su ausencia. El propio carácter de la educación está fuertemente centralizado en cuanto a materias, contenidos, etc.

Todas las leyes que hemos mencionado definen un sistema educativo donde se pretende hacer del docente¹ un defensor del status quo imperante. En la escuela franquista, hasta la LGE, se auspiciaba (pretendía) la figura del maestro-apóstol, fuertemente comprometido con el régimen fascista, a modo de moderno inquisidor. Con el ascenso de la contestación popular y las ideologías revolucionarias, la LGE de 1970 va a orientarse hacia la figura del docente-experto (introduciendo las pruebas de concurso-oposición para docentes), del que se espera una neutralidad apartada de la agudización de la lucha de clases que se produce esas décadas. La LOGSE de 1990 apuesta por el profesor-motivador psicopedagógico, sensible a las dificultades individuales del alumnado, pero impotente (y desarmado ideológicamente) para afrontar las dificultades colectivas (derivadas de las problemáticas sociales) ante la falta, esencialmente, de una dotación presupuestaria suficiente para tal fin y el avance de la ideología privatizadora-neoliberal.

En vista de estas leyes, es imposible abstraerse de la consideración del sistema educativo público como un gasto “inútil”. Desde la LGE de 1970, cuando se produce un fenómeno de escolarización masiva (fruto de la gratuidad de la educación hasta el acceso a la universidad), las tasas de escolarización se disparan y, con ellas, los gastos educativos. La ausencia de oportunidades y el elevado paro derivan a la juventud hacia las aulas, con el consiguiente incremento de las necesidades educativas. La solución desde entonces siempre ha sido la misma: establecer cada vez más barreras (para lo que debería ser un derecho fundamental a instruirse) que expulsen a alumnos del sistema. En 1985, la Ley Orgánica del Derecho de la Educación (LODE) implanta el sistema de conciertos económicos con los centros privados, lo que supone desde entonces una fabulosa fuente de financiación para la iglesia. En 1986 se establece el examen de selectividad para el acceso a la universidad y, paulatinamente, desde los 80, se observa una subida de las tasas universitarias. La LOGSE de 1990 establece la integración de todos los alumnos en un mismo grupo. Una medida que sigue en la línea de economizar recursos y convierte en retórica los conceptos de integración, escuela comprensiva, etcétera, si no se cuenta con varios docentes por aula y monitores específicos para facilitar el aprendizaje del alumnado con dificultades.

Todas las leyes que hemos analizado, además, han sido redactadas por y para las burguesías del estado español, como bloque social dominante. La educación franquista aparece como el mejor medio de propaganda ideológica del régimen, a la vez que se convierte en una manera de vigilar y castigar a los hijos de aquellas familias políticamente “sospechosas”. La LGE de 1970 (con la escolarización obligatoria hasta los 14 años) refleja el espíritu tecnócrata de los ministros del Opus Dei. La economía requiere integrar en el sistema educativo a una cantidad de población ingente, fruto del “baby boom”, que el sistema de producción capitalista necesitaba formar hasta niveles que permitieran la incorporación a unos puestos de trabajo cada vez más condicionados por un sistema productivo en transformación continua, fruto de la revolución científico-técnica de mitad de siglo XX (necesidad agudizada por el fuerte éxodo rural que experimenta Andalucía en estos años). La LOGSE, impuesta por el gobierno social-liberal del PSOE, establece la escolarización obligatoria hasta los 16 años, retrasando la incorporación (de forma ilegal) al mercado de trabajo de los jóvenes, actuando de forma preventiva para disolver las tensiones sociales al alargar el periodo de instrucción obligada, justo en unos momentos en los que se consolidan un paro estructural y una devaluación de la propia educación (no es casualidad que a finales de los años 80 aparezca en el imaginario colectivo la universidad como fábrica de parados).

Por último, tales leyes no cuestionan la estructura económica existente en lo que a lo educativo se refiere. A la vez que establecen un sistema educativo público, no ponen en cuestión la educación privada (a este respecto, el mejor sostén de una actividad educativa privada ha sido la LODE, mencionada más arriba) y fomentan la distinción creciente entre un sistema educativo público, de peor calidad, y un sistema privado (ya sea sostenido con fondos públicos-concertada- o no), con unos niveles de exigencia elevados. Si hacemos una traducción social del fenómeno, encontramos una educación cada vez peor para la clase trabajadora y una educación de mejor nivel para aquellos que puedan pagarla. De esta forma se perpetúan las diferencias de clase, en cuanto que es de suponer que sólo “los preparados en los mejores centros educativos” podrán ascender hasta los puestos dirigentes, mientras que la inmensa mayoría llevará marcado a fuego su origen social.

La LOMCE: siempre ha habido clases

A la hora de abordar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa es conveniente partir de un hecho. La LOMCE no es una ley para mejorar el sistema educativo, ni para “adecuarlo” al sistema productivo. La ley de J.I. Wert parte del dogma neoliberal según el cual los servicios públicos son, a grandes rasgos, una forma de “malgastar” el dinero. Frente a ellos se sitúa, como un paradigma de “eficiencia”, la empresa privada. La propia LOMCE ya define la educación como la “prestación de un servicio” y no como un derecho, lo cual resulta toda una declaración de intenciones. Esta orientación no es original del “capitalismo hispánico”. Emanada de las orientaciones del Fondo Monetario Internacional el primer estado en aplicar este tipo de política fue Gran Bretaña y el gobierno de la inefable Margaret Thatcher allá por 1979.

Para Ignacio Wert no es sólo una cuestión de mimesis teniendo en cuenta, en primer lugar, que el Partido Popular es representante de grupos de la clase capitalista que sacan tajada del negocio de la educación privada y, en segundo lugar, su identificación con amplios sectores de la iglesia, que tiene en la educación privada-concertada su “coto” ideológico más allá de lo pecuniario. La LOMCE es, por lo tanto, un reflejo de la lucha de clases en la dinámica eterna de los capitalistas por maximizar sus tasas de ganancia. Está hecha a imagen y semejanza de aquéllos que la pretenden aprobar en Madrid y entre sus mayores objetivos está aumentar sus dividendos a costa de desmontar el sistema educativo público estatal.

La LOMCE impone una perspectiva fuertemente clasista de la educación. Tenía que ser así si tenemos en cuenta las fuertes desigualdades que existen en la sociedad y que la LOMCE, como el resto de la legislación anterior, no aspira a subvertir sino a reproducir hasta el infinito. La LOMCE profundiza en la perspectiva de la educación como una carrera de obstáculos. En este sentido, aparecen dos evaluaciones en la educación primaria, otra al finalizar secundaria y una tras finalizar el bachillerato, y se abre la posibilidad de que cada universidad pueda establecer otra prueba de acceso específica, multiplicando en la práctica por dos la actual prueba de acceso a la educación superior. El sentido de esta carrera de obstáculos tiene varias interpretaciones. Por un lado, se pretende centralizar/españolizar el estándar de conocimientos considerado aceptable para el alumnado a una escala de ámbito estatal, lo cual no implica un mayor o menor conocimiento científico de las disciplinas, pero sí una homogeneización de las lecturas históricas, geográficas, lingüísticas, ambientales,

artísticas, etcétera, de los contenidos. Por otro lado, se profundiza en la conformación del aprendizaje como una “competición” donde lo importante es únicamente la superación de cada reválida. Se ahondará entonces en la perspectiva de un curso de 6º de primaria, de 4º de ESO o de 2º de Bachillerato como una mera estancia necesaria para la preparación de un examen posterior, a partir del cual l@s alumn@s pueden afrontar su futuro de mejor o peor manera. De esta forma aquell@s alumn@s o centros educativos con entornos sociales más difíciles van a experimentar un mayor distanciamiento de “la media”, ahondando en su estigmatización. Por último, la interposición constante de obstáculos en el proceso educativo pretende segregar de forma temprana a los alumnos de extracción social más humilde, que se verán abocados ante las primeras dificultades a abandonar tal carrera de obstáculos derivándose hacia opciones como la Formación Profesional (FP) en su modalidad Dual, de la que hablaremos más adelante. Esta segregación va a afectar especialmente al alumnado inserto en un contexto nacional, el andaluz, caracterizado por un paro estructural necesario para el expolio colonial al que nos somete España y el Capital. Tal situación provoca que en la actualidad el desempleo alcance ya el 37% de la población andaluza.

La ley de Wert contempla desde los 15 años un itinerario de enseñanzas académicas, dirigido para el alumnado que continúe sus estudios hacia el bachillerato, y otro de enseñanzas aplicadas dirigido hacia la FP, lo que abunda en la segregación social. Es sabido que el adelanto en la edad de elección entre una vía académica y otra profesional favorece que l@s alumn@s de familia obrera se inclinen mayoritariamente hacia la vía profesional. Una medida que en nuestro país, Andalucía, va a derivar drásticamente a la mayoría del alumnado hacia las enseñanzas aplicadas en detrimento de una formación académica superior habida cuenta de que el PIB per cápita andaluz es un 74% de la media estatal. Es decir que un trabajador andaluz gana 5670 € menos que la media.

Aparece una nueva forma de ahondar en la precarización laboral de los estudiantes a través de la Formación Profesional Dual, que ya venía recogida en el R.Decreto 1529/2012. El argumento estrella de esta FP Dual es que como mínimo el 33% de la actividad formativa se realizará en la empresa y el resto en el centro educativo, a imitación del “modelo alemán”. Pues bien, si observamos el tejido productivo andaluz, que está constituido en más del 95, 7% por pequeñas empresas (menos de 20 empleados) y donde las empresas sin asalariados constituyen el 54%, podemos deducir que la actividad formativa de la FP Dual va a ser inexistente (en empresas donde es difícil imaginar que haya alguien designado para la formación del alumnado cuando ni siquiera hay empleados). La FP Dual se convertirá en una nueva forma de trabajo gratuito (al contrario que en el citado modelo alemán), precario y sin cotización en la Seguridad Social durante dos años para buena parte de l@s hij@s de la clase obrera andaluza que no soporten o superen la carrera de obstáculos en forma de exámenes estatales que a partir ahora pretende instaurar la LOMCE.

Una privatización de la educación a toda costa

Otra idea central que fomenta la LOMCE es la privatización del sistema educativo público. A través de las continuas evaluaciones que aumentarán la burocracia por doquier y que van a determinar la distribución del presupuesto, mayor para los mejores centros, la LOMCE insiste en el discurso de la competitividad entre centros sacrificando principios como el de igualdad. Fomenta así la existencia de una educación pública de tercera, de la que sólo se

salvarán algunos centros ubicados en los barrios residenciales de las grandes ciudades y, frente a ellos, coloca a una inmensa mayoría que van a verse perjudicados.

Una de las medidas más sibilinas y que está pasando inadvertida es la introducción de actividades del sector privado en los colegios. La LOMCE abre la puerta a la obtención de recursos complementarios por cada centro educativo, lo cual induce a pensar en primer término que se prevé que los centros educativos tendrán necesidad de recursos más allá del presupuesto público. Es decir, que su presupuesto público estará siempre por debajo de sus necesidades reales. Así se autoriza la realización de actividades lucrativas dentro del centro, sean de tipo educativo, sean un concierto de un ganador de Operación Triunfo. Lo cual vuelve a incidir en la desigualdad entre centros que por su ubicación sean comercialmente más propicios para estas actividades (los ubicados en áreas residenciales de construcción reciente en entornos urbanos) y otros que no.

La declaración de promover la “especialización” de los centros públicos de Bachillerato, insistiendo en la idea de rentabilizar las inversiones y desechar modalidades de bachillerato poco rentables, implica la supresión de modalidades en los centros públicos, la vuelta a los largos desplazamientos para l@s jóvenes de las zonas rurales, donde vive el 54,9% de la población andaluza, y el consiguiente peso económico para muchas familias del medio rural andaluz. La “especialización” nos abre el horizonte de ver cómo muchas familias del campo andaluz van a optar por volver al modelo de “invertir” en la formación de un@ de sus hij@s, mientras el resto estarán obligad@s a trabajar desde edad temprana como forma de sostener la economía familiar.

La LOMCE abre un “nuevo mercado” para la empresa privada al dar preferencia en la concertación de los ciclos de FP Básica a los centros ya concertados para otras etapas educativas que la impartan. Monseñor Rouco Varela y las distintas congregaciones religiosas deben estar frotándose las manos.

Junto a la especialización ya comentada, la LOMCE pretende la segregación de alumn@s en distintos tipos de centros. Aparecerán centros insuficientemente dotados en lo económico, situados en entornos sociales más complejos, que coincidirán con aquellos “menos atractivos” para el interés político, y unos cuantos ubicados en las áreas residenciales recientes, donde a un presupuesto suficiente se sumará una menor conflictividad social, favoreciendo su función propagandística como centros-modelo. Acorde con esta idea, la LOMCE permite la publicación de clasificaciones de centros, lo cual no tiene mayor utilidad que ahondar en la segregación social y la estigmatización entre alumnos que provengan de uno u otro centro. Es decir, de una u otra extracción social. A su vez esta medida va a potenciar la visualización de los centros educativos andaluces ubicados en un contexto socioeconómico que caracterizábamos más arriba como centros educativos de tercera habida cuenta de los resultados que informes como PISA vienen describiendo para el caso andaluz. Un capital cultural menor de las familias andaluzas asociado al empobrecimiento de Andalucía y nuestro carácter subalterno y dependiente en el conjunto español y europeo se va a ver reflejado en estos “rankings”. Como se dice popularmente: “nos mean y (a partir de ahora con estos rankings) dirán que llueve”.

Continúa la deriva autoritaria. Adiós a los derechos laborales de los docentes

La LOMCE busca fortalecer el papel de la educación como correa de transmisión de los valores e ideología de las clases dominantes. Para ello, incide en el fortalecimiento de figuras como la del director, que ya se vio fortalecida a través de los reglamentos de ordenación de centros. Esta figura, que el estado tiende a profesionalizar desde hace años, va a ser verdaderamente la ama y señora de los centros educativos. No cabe la menor duda que esta concentración de poder irá asociada a la depuración ideológica de los centros educativos de aquellos trabajadores “problemáticos”. Se apuesta definitivamente por olvidar el perfil del director como miembro de la comunidad educativa para reafirmar el de “agente” de la administración inserto en el sistema educativo.

A partir de ahora el director puede establecer requisitos especiales para el personal que se contrate en su centro, favoreciendo el amiguismo y el castigo a l@s trabajadores/as disidentes. Incluso, en el caso de que exista “financiación suficiente”, el director podrá proponer el nombramiento de profesores/as complementari@s, ahondando aquí en la distinción entre centros buenos (mejor dotados de docentes) y centros malos (con personal insuficiente). Si añadimos a este fenómeno el ya comentado de la “especialización” de los centros en base a una “autonomía” para la gestión material y financiera, así como de las contrataciones de trabajadores, tendremos como resultado la ruptura en la práctica del sistema de oposiciones y bolsas de sustituciones en virtud del establecimiento de “requisitos y méritos específicos” para cada centro, así como la división entre unos pocos centros con más recursos materiales, financieros y humanos, y otros que por sus características específicas se vean obligado a buscar recursos externos a la financiación pública para poder atender los requerimientos del alumnado.

Además, durante los cinco años siguientes a la entrada en vigor de esta ley, no se respetarán las especialidades de l@s profesores/as, pudiendo ser atribuíd@s a otra área de conocimiento. Lo cual es una magnífica herramienta de ahorro económico, aunque sea un disparate académico, al que se suma el hecho de que el personal podrá ser trasladado a centros educativos distintos al que esté destinado. Toda una violación de los derechos laborales de l@s docentes.

La LOMCE: una cuestión de ideología

No cabe duda que la LOMCE pretende dar otra “vuelta de tuerca” en cuanto a adoctrinamiento de los jóvenes en las aulas. A finales de los años 70 se producía una agudización de la conflictividad social, fruto del ascenso de las luchas obreras que explican la introducción de ciertas mejoras (concesiones momentáneas debidas a la presión de la lucha popular, como se vería después) en el sistema educativo estatal: la participación de la comunidad educativa a través de los consejos escolares (introducida por la LODE en 1985) o la implementación de los programas de cultura andaluza a partir de 1984.

Si el PSOE introdujo en las escuelas una asignatura llamada “Educación para la Ciudadanía” que suponía un panfleto social-liberal profundamente ideológico de la mano de Jose Antonio Marina y otros filósofos social-liberales, el Partido Popular pretende hacer lo propio y así se reintroduce la religión en Primaria y Secundaria como asignatura obligatoria (con una alternativa llamada “Valores culturales y sociales”). Y va más allá, manteniendo la posibilidad (igual que lo hicieron anteriores gobiernos del PSOE) de mantener la subvención

pública a centros privados que utilicen la segregación por sexo como criterio de admisión de alumn@s.

Continúa insistiendo en un trato discriminatorio hacia Andalucía, que cuenta con un 10% menos que otros territorios (un 35% frente al 45% de territorios con “lengua cooficial”) de los contenidos en Primaria y FP. Un hecho que, sorprendentemente, ningún sindicato de los que operan en Andalucía ha denunciado hasta la fecha (a excepción del Sindicato Andaluz de Trabajadores/as), aceptando el rol de la cultura andaluza como una cultura de “segunda”. A su vez, continúa haciéndose patente en toda la ley la presencia omnimoda del estado español. Por Madrid habrán de pasar todas las cuestiones centrales del sistema educativo en Andalucía, como por ejemplo las distintas reválidas en primaria, secundaria, FP, bachillerato...

En cuanto a la modificación de las asignaturas, la LOMCE prepara un ejercicio de propaganda neoliberal a través de una asignatura como “Iniciación a la actividad emprendedora”, que está presente en todos los niveles de la ESO. Es de prever que en ella José Ignacio Wert va a volcar todos los dogmas neoliberales con respecto a los “grandes beneficios” de la economía de mercado, la propiedad privada, la libre competencia...

La españolización de la que se jacta Wert tampoco pierde fuelle y vemos cómo, mientras la historia contemporánea universal y la geografía (materias con unos contenidos estrechamente enlazados con el análisis crítico del funcionamiento de las sociedades capitalistas occidentales), en los niveles de bachillerato, aparecen como optativas (incluso para las modalidades de humanidades o ciencias sociales) la “Historia de España” aparece como materia obligatoria para todas las modalidades de 2º de bachillerato.

La Andalucía de la LOMCE: de mal en peor

Hasta aquí un análisis somero de la nueva ley española de educación que prepara el gobierno de Madrid pero, ¿en qué situación encara el sistema educativo en Andalucía2 la LOMCE? Para dar un primer vistazo, podemos detenernos en el informe PISA de 2009. Este informe, realizado por la OCDE en más de 60 estados del mundo y 14 comunidades autónomas del estado español, revela algunas cifras muy relevantes.

En líneas generales, el informe refleja una realidad que puede ser sorprendente. La educación en Andalucía se sitúa a los niveles de Rusia o Grecia y muy lejos de comunidades autónomas como Castilla y León o Madrid. Andalucía se sitúa en los últimos puestos del ranking de las 14 regiones españolas evaluadas por PISA con 57 puntos, mientras la media estatal es de 76 puntos, y a gran distancia de Castilla y León (97) y Madrid (95). La enseñanza andaluza se encuentra por debajo de este promedio, que ya es de por sí muy inferior al de los 15 países europeos examinados por la OCDE (75,9), y tiene casi la mitad de puntuación que países como Portugal (86,1), Luxemburgo (84,9) y Austria (80,7).

Si nos atenemos a exámenes más concretos, vemos cómo el 43% de los alumn@s andaluces/zas de 2º y 3º de ESO repiten curso. Una cifra que está por encima de la media española (36%), mientras el País Vasco lidera los resultados (sólo un 22% de repetidores/as). En comprensión lectora, el sistema educativo en Andalucía obtiene una puntuación de 461, por detrás de la media española, fijada en 481, y muy por detrás de la media de la OCDE, en 494. Tampoco aprueba las matemáticas. La puntuación se sitúa en 461, a distancia de los 483 puntos de la media española. Madrid le saca bastante ventaja,

con 496 puntos, y Cataluña con 495. El informe asegura que en la competencia científica Andalucía obtiene una puntuación de 469 frente a los 488 puntos de la media española y los 501 de la media europea.

El sistema educativo en Andalucía palidece ante semejante dictamen. Se pueden argumentar muchas causas pero sólo una explicación coherente: el sistema educativo actúa como perpetuador del papel que desde el estado español se le ha atribuido históricamente al pueblo trabajador andaluz. Los nefastos resultados obtenidos en el informe PISA no son producto del azar o de unas políticas educativas erróneas por casualidad. Son correlato y consecuencia de una división internacional del trabajo en la que Andalucía, como territorio políticamente dependiente y subyugado, culturalmente alienado y con una economía de tipo neocolonial, es percibida como un territorio donde el alumnado sólo necesita saber “lo fundamental” para desempeñar el papel que desde Madrid y Bruselas le tienen reservado como andaluces/zas: peón agrícola, camarer@ o miembro de algún cuerpo de seguridad estatal o privado.

A la manera que se distinguía en un epígrafe anterior, de forma genérica, entre una educación privada, destinada a formar a las élites del lugar, y una educación pública de carácter asistencial, complementaria y subsidiaria de la primera, esta distinción también se produce entre los distintos territorios del estado. Así se perpetúan los papeles que cada territorio juega en el conjunto del estado y de la Unión Europea y se ejerce una división entre aquellos territorios de los que han de salir l@s alumn@s llamad@s a ocupar puestos de responsabilidad y aquéllos de los que ha de extraerse la mano de obra barata y con disposición a emigrar cuando sea necesario, por la presión que ejerce un alto nivel de desempleo de tipo estructural.

Si tenemos en cuenta que la juventud obrera andaluza que hoy está terminando la ESO se enfrenta a una situación laboral marcada por un desempleo galopante que llega al 62,5% de los jóvenes, un tejido productivo desarticulado, una industria inexistente en la inmensa mayoría de los pueblos y ciudades andaluzas, un sector servicios orientado a “servir a los guiris”, a la militarización como única forma de disfrutar de un salario suficiente (aunque sea ganado de forma indigna, cuando no criminal)... ¿Para qué demandar, entonces, un mejor nivel educativo? Si en los tiempos en los que había trabajo, éste no dependía del nivel de formación, sino más bien del mayor o menor grado de “destreza” para soportar la violación constante de derechos laborales y derechos fundamentales de la persona en sectores como la construcción (y sus complementarios) o los servicios, marcados además por la existencia de microempresas inestables, ¿qué motivación tendrían para rebelarse ante esta situación los padres y madres andaluces/zas? A fin de cuentas, el saber popular reconoce y normaliza una situación en la cual el éxito laboral depende más de las “tragaderas” que tenga cada cual para ser humillado o para humillar a sus semejantes que del número de títulos y certificados académicos que cuenta en tu haber.

Esto mismo, de una forma mucho más dulce, lo afirmaba una investigación llevada a cabo por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Unas entidades nada sospechosas de “separatistas” o “revolucionarias”, pero cuyo informe llegaba a las mismas conclusiones analizando los resultados de PISA 2009:

“...En las áreas turísticas se demandan trabajadores poco cualificados. De alguna forma, los estudiantes interiorizan que para trabajar no es muy importante formarse mucho. Es el caso, por ejemplo, de Canarias, Baleares, Andalucía...”

La españolización como forma de establecer el consenso neoliberal

Por último, parece lógico preguntarse: ¿cómo hemos llegado a esta situación en pleno siglo XXI? Partamos de un elemento central. Para generar una situación como la que describimos más arriba hay que convencer a los afectados de que las medidas que se han tomado, que se toman y se tomarán en el futuro son siempre “las más idóneas”. Para generar y mantener un sistema educativo que sea funcional al capitalismo hispánico, con sus desigualdades sociales y nacionales, hay que realizar toda una labor de aculturación y desposesión de la identidad colectiva de l@s gobernad@s, que les predisponga a comulgar con ruedas de molino y olvidar la dignidad individual y colectiva. Se trata de una política de estado aplicada durante años y que ha dejado algunas evidencias que podemos rastrear.

La modalidad lingüística andaluza ha sido uno de los elementos a combatir, por ser lo más evidente y palpable del carácter nacional de Andalucía. Una referencia inicial la podemos encontrar en 1924, cuando se celebra por los pueblos andaluces “la cruzada del bien hablar”, en referencia histórica a la conquista de Andalucía que la cristiandad bautizó como “la cruzada contra los moros”. A finales de siglo XX en el primer número de la revista “Sociolingüística Andaluza”, editada por la Universidad de Sevilla a mitad de la década de los 80, se dan instrucciones para que los profesores de la entonces EGB “seleccionen y perfeccionen” en el alumnado andaluz su forma de hablar, corrigiendo las expresiones incorrectas (entiéndase las más alejadas del castellano). Semejante artículo lo escribe Vidal Lamíquiz, un reconocido lingüista “del régimen”, y afirma que el profesor de EGB, a lo sumo puede aceptar un hablante que: “...mantiene un recatado seseo fonético, una suave aspiración y la expresión salpicada de vivas imágenes y logrado colorido. Es, en suma, la lengua hablada de los hablantes cultos andaluces...”.

Si nos atenemos a las políticas aplicadas desde el gobierno títere de la Junta, observamos cómo la Consejería de Educación tampoco ha puesto especial énfasis en fortalecer en la escuela una identidad del alumnado como andaluz. Se señalaba antes que en la década de los ochenta, fruto de la movilización popular, se creó el Programa de Cultura Andaluza. Una señal inequívoca de la especial relevancia que tenía este asunto en la sociedad andaluza de entonces. El profesorado que aprobaba las oposiciones superaba entonces un descafeinado curso de Cultura Andaluza. A partir de 1992 y con la aplicación de la LOGSE, se cierra este breve paréntesis en las políticas educativas de estado y el sistema educativo en Andalucía vuelve a ser lo que fue. Para comenzar el proceso de descentralización de la gestión educativa que realiza la LOGSE se parte de la transformación de la cultura e identidad andaluzas en “eje transversal” (otros ejes transversales son la educación vial, la educación al consumidor...). ¿Qué implica esta transversalidad? Lo andaluz se convierte con ella en un mero medio para explicar otras materias. No es algo que haya de conocerse, con valor en sí mismo, y queda en manos del docente de turno su utilización. La historia, geografía, lengua, naturaleza o filosofía andaluzas son borradas de un plumazo de los programas académicos. Lo andaluz queda reducido a la glorificación del 28 de febrero como día oficial de Andalucía. Y en muchos centros, las actividades se limitarán a un desayuno andaluz (últimamente

también llamado mediterráneo). A partir del año 2000, la Junta continúa con la privatización y españolización de la educación, en concreto de los proyectos editoriales de los libros de texto en Andalucía. A través del Decreto 51/2000 y la Orden 34/2000 de la Junta, se establece un cambio en el papel de la Consejería de Educación. Ésta pasa de supervisar los manuales antes de su edición y venta a ser una mera receptora de proyectos editoriales que son inscritos en un registro. Esta simple inscripción, acompañada del silencio administrativo posterior, supone la autorización expresa del proyecto editorial correspondiente. La supuesta “supervisión” se realizaría a posteriori, una vez que el libro estuviera ya en el mercado. Y sólo en caso de flagrante delito o aparición de contenidos contrarios a los derechos humanos (textos racistas, machistas, xenófobos...), la Consejería actuaría. De esta forma, la Junta fue la primera administración autonómica en el estado español que renunció a ejercer sus competencias en educación, dejando la instrucción de los jóvenes andaluces en manos del negocio editorial y de unas visiones centralistas que no reflejan lo andaluz. El hecho no deja de ser sorprendente, pero sorprende aún más que esto se haga bajo un gobierno de coalición del PSOE con la formación política “andalucista”, hoy ya sin representación parlamentaria, Partido Andalucista (coalición que se prolongó desde 1996 hasta 2004).

Por último, es posible que alguien piense que lo dicho es erróneo (fruto de una tendencia a pensar mal de aquéllos que nos gobiernan) y que quizás haya una especial dificultad para insertar contenidos culturales (los andaluces, en nuestro caso) en la práctica educativa cotidiana. Nada más lejos de la realidad. Desde 1986 y especialmente a partir de la LOGSE, hemos visto la aparición de una referencia geográfica y administrativa constante: Europa. Ya los ministros europeos de educación inventan en 1976 un modelo europeo de cultura, que se va a potenciar a partir de 1988, con el objetivo de reforzar una pretendida “identidad europea” inexistente en Andalucía. Nada más alejado del devenir histórico andaluz, puente sincrético entre distintas unidades geográficas³. La referencia no es nada inocente, sino que está motivada por los intereses del gran capital en introducir el discurso europeísta en el sistema educativo, y demuestra cómo los elementos identitarios y culturales son fácilmente tratables en las aulas, dependiendo para ello de las políticas de estado.

Por un sistema educativo andaluz público, gratuito, laico y de calidad

No existe un sistema educativo andaluz. El Real Decreto 3936/1982, que determinaba las transferencias educativas a la Junta de Andalucía, supone tan sólo un estrecho margen de gestión, en tanto reserva para el estado las condiciones y normas básicas, la planificación económica y ordenación generales, las enseñanzas mínimas, etcétera, del sistema educativo de Andalucía.

Queda pendiente aún la puesta en marcha de un sistema educativo andaluz que obedezca a tal denominación y que sea útil para la mayoría de los andaluces/zas, que forman parte de la clase obrera. Un sistema educativo andaluz definido íntegra y completamente por unas instituciones andaluzas soberanas, que no sean apéndices de un poder superior, sin capacidad económica ni de dictar normativas propias como las actuales. Un sistema educativo andaluz totalmente público e independiente de los poderes económicos, donde la cultura andaluza disponga de objetivos y contenidos concretos, integrados en todos los diseños curriculares de las materias, desarrollando sus elementos más rupturistas y críticos

frente a la folklorización frívola y conformista de lo andaluz. Un sistema educativo andaluz laico, con centros libres de propagandistas de cualquier doctrina religiosa, antimilitarista, donde cuerpos armados no hagan propaganda sobre las “bondades” de su cometido mientras ocultan su carácter de protectores y sostenedores de este sistema capitalista mundial desigual. Un sistema educativo andaluz no sexista, que analice las sociedades patriarcales como un hecho histórico basado en la opresión de un sexo sobre otro, que respete las necesidades, intereses y tendencias sexuales del alumnado, sin atribuir roles predeterminados por el sexo al que se pertenece. Un sistema educativo andaluz basado en la integración del alumnado y, sobre todo, en la inversión económica como la mejor manera de asegurar una educación de calidad. Un sistema educativo democrático, que facilite la participación directa de todos los integrantes de la comunidad educativa: trabajadores, padres y alumnos.

El pueblo trabajador andaluz necesita una educación que suponga un giro copernicano con respecto al sistema educativo que sufre Andalucía actualmente. No habrá una Andalucía libre sin un pueblo trabajador formado sobre las bases de una “escuela andaluza” que instruya a las generaciones de andaluces/zas desde unos parámetros radicalmente distintos a aquéllos de los que parte la LOMCE como el ejemplo más acabado, a principios de siglo XXI, de lo que supone el sistema educativo español.

Carlos Ríos.

Publicado originalmente en la revista Independencia, nº 60, junio 2013.

Notas al pie

1 Utilizaré el término docente como sinónimo de trabajador de la educación o “trabajador del enseñar”, rehuyendo de cualquier simpatía hacia posiciones gremiales o profesionalistas de este menester que alberga tal denominación.

2 Por todo lo dicho hasta ahora parece erróneo hablar de un “sistema educativo andaluz” cuando su ordenamiento esencial, sus dotaciones presupuestarias y su funcionamiento ordinario dependen fundamentalmente del estado español y la legislación que emana. Más ajustado a la realidad parece hablar de un “sistema educativo (español) en Andalucía”.

3 La paradoja llega al chiste cuando, en un ejercicio de europeidad, en los programas educativos que se imparten en las universidades en Andalucía se habla de un medievo europeo del que los andaluces/zas, afortunadamente, no participaron, ya que entonces nuestra tierra se situaba como un espacio fuertemente influenciado por los avances científicos, filosóficos y técnicos del mundo islámico medieval.

https://www.lahaine.org/est_espanol.php/la-lomce-de-wert-una-ley-para-privatizar