

ALUMNADO UNIVERSITARIO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LOS ACCESOS:
MÁSCARAS Y ARTIFICIOS DE UNA DESIGUALDAD SOCIAL NO COMPENSADA

Antonio Javier Gómez Jiménez*

He escrito y escribo para ganarme la vida. [...]La política es un lamedal y yo no me deshonro limpiándole los pies a ningún mastuerzo. (D. Ramón María del Valle-Inclán)¹.

Yo denuncio a toda la gente/ que ignora la otra mitad/ la mitad irredimible/
que levanta sus montes de cemento/ donde laten los corazones/ de los
animalitos que se olvidan/ y donde caeremos todos/ en la última fiesta
de los taladros./ Os escupo a la cara. (D. Federico García Lorca)².

Un manifiesto sumario de lo que este decente —aún recatado...— ensayo académico expondrá a continuación bien podría ser el siguiente: primero, se va a disertar sobre el «eficiente» papel que todavía, hoy por hoy, cumple la educación formal no universitaria española, en cuanto a de qué maneras tan

*. Licenciado en Pedagogía por la Universidad de La Laguna.

¹. «El Bohemio Guerrillero», «Heraldo de Madrid», 15 de Marzo de 1918, en una entrevista rescatada por el *El País Semanal*. 2/3/97. Por lo que se cita, y ante lo actual... ¿había llegado demasiado pronto?

². D. Federico García Lorca. En *New York (Oficina y denuncia)*, de *Poeta en Nueva York*.

sigilosas contribuye a legitimizar la disposición socioeconómica que perpetua a las clases favorecidas en su bienestar, para la puesta en escena de una «pacífica metafísica» de tecnocracia y meritocracia tan supuestas; segundo, y también, sobre de qué manera esto es disfrazado al pórtico de nuestras universidades con el celofán de unas «pruebas de selectividad» —actualmente, PAU— que más que procesos de selección de brillantes y no tan brillantes alumnos y alumnas, para una aséptica distribución facultativa, representan «procesos formales burocráticos de constatación», constatación de una selección socioescolar que previamente ya se ha ido encargando de hacer el sistema reglado, poniendo contra el paredón a nuestra tan democrática y tuerta igualdad de oportunidades, pese a ser enaltecida a viva voz desde los aparatos acústicos del Estado, y, lo más preocupante, aceptada y reconocida por lo civil; tercero, así, disertaremos, entonces, sobre la incidencia de este engranaje educativo en cuanto a la prosiguiente ubicación de los y las estudiantes supervivientes a la educación obligatoria, con su matriculación en facultades ricas y prestigiosas, menos ricas, pobres, y más pobres; y, cuarto, por último, de qué manera tan triste estas circunstancias y otras que se expondrán más adelante hacen, cuando menos en nuestro contexto, de unos estudios superiores, presumiblemente tan importantes, como son Pedagogía y Magisterio unas bellas y engalanadas guarderías superiores, para universitarias y universitarios que por su origen sociocultural y/o económico no dieron para más desde la escuela hasta y en el bachillerato, en muchos casos, pese a la conmovedora asistencia social de educación gratuita que se les haya podido conceder (generalmente «la pública», pues los inversores en educación privada prestigiosa tienen normalmente destinos «superiores» no tan modestos y desprestigiados); así cómo de qué forma —aunque esto sea a simple modo de sensible preocupación de un universitario, quien firma estas líneas— semejante realidad pueda influir a cualquier plazo sobre la calidad de nuestras escuelas públicas, en manos del que en parte será el futuro colectivo de responsables de la educación ...si acaso la emancipación de las telecomunicaciones no objeta lo contrario: ¡barbaridad, desastre, semejante telaraña: la globalización!

1. COMENTARIOS INICIALES SOBRE LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL
DENTRO DEL CAPITALISMO QUE «NOS ABRIGA»

De entrada, para ir aclarando estos «campos de Agramante», contundencia y convicción de lo social imperante a nivel nacional: «Los datos disponibles demuestran que el crecimiento de la escolarización ha reducido notablemente las desigualdades sociales, pero no se ha logrado la igualdad de oportunidades. Así, si en 1987 únicamente el 6% de los jóvenes de 19 a 23 cuyo padre es analfabeto o sin estudios acude a la universidad, en 1996 este porcentaje ha crecido hasta el 12%. Pero, entre los hijos con padres de estudios superiores, esta tasa se eleva al 72%. Con esto, las diferencias entre los jóvenes con distinto origen socioeconómico son aún muy notables. Un análisis de la evidencia empírica existente sobre las desigualdades educativas pone de manifiesto que en España persisten importantes desigualdades educativas asociadas a la zona de residencia, así como al origen socioeconómico familiar. En particular, la educación de los padres parece afectar de manera apreciable la demanda de educación de los hijos»³. He ahí, entre otras, la razón que titula este ensayo académico: Alumnado Universitario e Igualdad de Oportunidades en los Accesos: Máscaras y Artificios de una Desigualdad Social no Compensada. Cosas, todas, latentes antes, durante y después de la «neutral» y «aséptica» selección burocrática de «personal» en pórticos universitarios:

El espaldarazo dado por la LRU a la implantación de medidas selectivas en la Universidad se desarrolla concediendo un alto protagonismo a cada universidad, si bien la decisión final sobre la oferta de plazas corresponde al Consejo de Universidades. El modelo finalmente impuesto se define como «límite de plazas», es decir, los centros hacen una oferta limitada de plazas de acceso a los primeros cursos de determinadas titulaciones y el alum-

³. SAN SEGUNDO, M^a J. (1998): «Igualdad de oportunidades educativas», en *Ekonomiaz. Revista Vasca de Educación*, núm. 40. Primer cuatrimestre, p. 98.

nado es seleccionado por sus resultados académicos en el bachillerato y la selectividad. Los casos de limitaciones económicas para el acceso al estudio se intentan resolver a través de una política de becas que se va diversificando y ampliando a lo largo de los años 80 y 90, con iniciativas tanto del Gobierno Central como de los Gobiernos Autónomos⁴.

Cuando en nuestro país, más en concreto también en nuestra comunidad universitaria, se hace referencia en debates sociopolíticos a cuestiones relativas y anexas a los accesos del alumnado a la enseñanza superior, semejantes discursos se fundamentan y legitiman sobre la base de las supuestas condiciones de «igualdad de oportunidades escolares» concedidas a la población en general, sin exclusión de ningún tipo, ¡para aprovechamiento común y colectivo de los abiertos accesos que justamente se brinda desde la infancia por mor de un estado asistencial educativo público! De tal guisa, semejante caterva de personajes —generacionalmente casi siempre los mismos, por razones capitales... y con una política que insulta al *raciocinio* social cual vulgar garbancera— proclama una casta e inocente soflama escudándose en dos políticas aparentemente favorecedores de nuestra —aunque más de ellos que de nadie...— democracia: en primer lugar, un «sistema de becas y ayudas», becas y ayudas que presuntamente conducen y arrastran a la masa estudiantil por cauces de compensación e igualación, desde la educación más básica hasta el pórtico de la Universidad (incluso, tras éste, con el reconocimiento meritocrático que el estado interventor comporta a una movilidad vertical...); y, en segundo término, la correspondiente «selectividad» de las «elites» de nuestro sistema educativo superior por mor de una selección igualmente justa y aséptica. Estas son las dos tesis fundamentales erguidas que enaltecen el eje de nuestra sociedad capitalista: abierta a las oportunidades para todos, movilizadora de bienestar, meritocrática...

⁴. CABRERA MONTOYA, B. (Dir.) et all (1998): *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna (Política universitaria, mentalidad social y prácticas cotidianas)*. Dirección General de Universidades e Investigación, Tenerife, p. 78.

Sin embargo, y sin ir más lejos de la realidad, so pena de no participar en mascaradas, bailes, regocijos bulliciosos, en esos artificios contruidos y mantenidos interesadamente... no puede, ni debe consentirse que semejantes verborreas sedimenten más un conocimiento social nefastamente crítico, con suma pasividad colectiva y sin común reparo de conciencia individual alguna.

En fin, misiva para quienes tienen el privilegio de pensar, que no son muchos, y, entiendo, deberían ser más todavía. Invitación a «pensar» no sólo ya en cuanto al uso rudimentario y particular de la razón, sino, además, alcanzar a reflexionar, meditar, imaginar...

Doble misiva:

Ha llegado el momento de salir al paso de algunas aplicaciones abusivas del concepto de democratización entre nosotros, dado que si bien pudieron tener alguna justificación en los tiempos de combate contra la dictadura, hoy repugnan al sentido común de los ciudadanos, de una democracia que tiene la obligación de ser eficaz. La simplificación es un instrumento de la lucha política, pero es perjudicial cuando esto ha cesado y, sobre todo, no debe darse en la Universidad donde, por el contrario, lo que hay que hacer es justamente lo inverso, complicar las cosas, es decir, perseguir los matices y escudriñar las diferencias⁵.

Como adujo, y bien, Magdaleno Gilsanz:

Es ahora el instante de que los sociólogos profundicen en la relación entre su condición de investigadores y los investigados. Retomar las viejas cuestiones del punto de vista y del compromiso.

Como dice Williamsom:

Si los sociólogos se preocupasen más por la investigación como proceso y menos como producto de su trabajo, sería mayor su

⁵. DEL CAMPO, S.: «La Universidad, hoy y mañana», en LERENA, C. (Ed.) (1987): *Educación y Sociología en España*. Akal, Madrid, p. 360.

sensibilidad hacia esos dilemas epistemológicos políticos». Tal vez sea necesario, entonces, profundizar en aquellas perspectivas que, libres de lastre de los dogmatismos y las alternativas totalizadoras, se revelen todavía con las categorías intelectuales más apropiadas para analizar y conocer la sociedad capitalista, incorporando lo que de válido tengan otros enfoques⁶.

Con esa intención, lejos de la aséptica pancarta en que se ha convertido la literatura científica al uso, dentro y fuera de «lo académico», prosigamos...

Dice el artículo 25 de la LRU que «el estudio en la universidad de su elección es un derecho de todos los españoles[...] en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico». Claro, así como el empleo, una casa, justicia, ¿alimentación?, etcétera. ¿Pero qué son las Leyes? No son sino increíbles epitafios sociales, subordinados a una realidad que siempre termina por cercenar sus medias verdades: todavía existen derechos adscritos, en una sociedad que es injustamente desigual, en el orden cultural y en su disposición económica. Por ello, tan ingente galería de informalidades y fingimientos son los que abocan a una sociedad a sus cenizas: se alardea de avance social, pero no se incide en quiénes padecen repetidamente el ayuno de la cuaresma, obsoletos de bienestar y, para más INRI, teniendo que oír insistentemente sermones de feriantes llegado el cuaresmano electoral... Se olvida, así, que «la democracia, si pasa de los discursos a la vida cotidiana, empieza

⁶. Sirva para ilustración mayor de estas controversias el artículo que se cita: MAGDALENO GILSANZ, S. (1991): «La Sociología de la Educación y la Reforma Educativa (LOGSE). Algunas reflexiones epistemológicas», en *TÉMPORA*. Vol. 17-18, pp. 11-25. Entiéndase, aquí, los enfoques que se subrayan por su importancia y transcendencia para y con los temas sociales abordados: Sociología Crítica de la Educación, Economía de la Educación (perspectiva radical) y, por lo que toca a este autor, sin caer en vanos corporativismos, Pedagogía (como otro componente más dentro de la crítica emancipadora, en lo que debieran ser flexibles ciencias sociales, alejadas de la fragmentada circuncisión endogámica tan afín a la «simbología científica dominante». Endogamia que subvenciona el Estado con sus periódicas evaluaciones o «vanguardias» burocráticas, legiti-mándose recíprocamente).

en la voluntad de hacer lograr el éxito a los débiles, y no contentarse con clasificarlos, de escogerlos, en nombre de una meritocracia que no es otra cosa que un espíritu de casta camuflado y que se traduce en un racismo clasista de hecho»⁷. Mientras, aunque a nadie importe... salvo a los siempre más perjudicados:

[...]el sistema escolar reproduce las desigualdades sociales; los hijos de los obreros llegan a ser obreros; la escuela es el ecosistema de la clase media; los maestros, el lenguaje, reconocen y son reconocidos por los hijos de las clases medias como algo propio; los obreros no pueden pagar los estudios de sus hijos; los obreros no encuentran rentable invertir en un fracaso demasiado probable[...]. La igualdad de oportunidades es una trampa ideológica, la igualdad de oportunidades es una conquista social...⁸.

Y, para mayor igualdad de oportunidades escolares... becas y ayudas a la educación superior, para los supervivientes de la educación obligatoria, sobre la base de un despilfarro indeterminado, del que los más desfavorecidos socialmente no verán ni las solicitudes, si es que acaso conocieron su existencia alguna vez:

La combinación de los criterios económicos y académicos en la concesión de becas se considera habitualmente que permite ponderar objetivos de equidad con objetivos de eficiencia, al incentivar el esfuerzo y premiar el rendimiento académico. Sin embargo, hay que recordar que no se consigue la igualdad de oportunidades para completar la enseñanza secundaria, ya que la permanencia en el sistema educativo para los becarios con bajos rendimientos se hace más difícil que para los estudiantes no necesitados de ayuda financiera⁹.

⁷. MONIQUE & ROLAND BOLMONT, en VVAA (1979): *La pedagogía Freinet por quienes la practican*. Laia, Barcelona, p. 216.

⁸. TORRES MORA, J.A. (1991): «Demografía educativa de los años ochenta: El nacimiento de una meritocracia bastarda», en *Educación y Sociedad*, núm. 8, p. 25.

⁹. SAN SEGUNDO, 1998: 92.

Realidad ésta que, si se relaciona con que la diferencia en resultados educativos aún ha de medirse respecto a desigualdades de origen social en todo el alumnado (según registran —aunque sin difundirlo...— el INCE y el ICEC en sus respectivos informes sobre la nueva Educación Primaria, 1995, 1997) nos presenta una primera lectura otra vez para la contundencia y convicción ya expuesta: el actual sistema de becas y ayudas de nuestro Estado capitalista beneficia en principio a casi todos, sobre la base de una reglamentación común, pero no favorecerá nunca así a escolares de origen subalterno, más tarde o más temprano excluidos del sistema por su más que seguro bajo rendimiento académico.

Entre tanto, habrá quien escale hasta las cimas superiores para entrar de lleno en el juego capitalista dirigente; o en el credencialista, quizá soñando con ser favorecidos por una «meritocracia bastarda», hasta contentarse en una meridiana posición anhelada en lo social y económico; quedando, por último, quienes siempre, irremediabilmente, serán excluidos también por una impía socialización escolar democrática, con lacerante formación en saberes y nula disciplina intelectual: es decir, el paraíso de la desidia y de la sumisión mental de los desarraigados, manzana tan y tan jugosa para el cada vez más despiadado capitalismo que nos consume a todos, aunque abrigue más a unos que a otros, casi siempre los mismos en ambas circunstancias.

La Universidad ya ha llegado a donde tenía que llegar en la democratización en el acceso. Todos los consejos de expertos, las iniciativas políticas en legislación educativa, la planificación a corto y a medio plazo insisten en que estamos cercanos al punto cero de crecimiento y que empezamos a decrecer. Aún más, ello se considera una buena noticia. Ciertamente la Universidad española es más democrática en el acceso que en el pasado, pero, a todas luces, sigue siendo insuficientemente democrática: todavía el acceso y la distribución del alumnado por titulaciones y centros hay que leerlos en claves de origen social y de género. Otra vez aparece aquí la vieja actitud de la confusión interesada entre la cantidad y la calidad. Como demuestran los datos disponibles, se benefician más y mejor en el acceso y en las opciones realizadas los ya beneficiados socialmente, y ello aún centrán-

donos sólo en la Universidad pública. Tampoco parece que las políticas de becas y de ayuda hayan jugado un papel decisivo en alterar esta situación, probablemente porque el grueso de las mismas han ido destinadas a las clases medias¹⁰.

2. LA SELECTIVIDAD EXPLÍCITA CON LAS PAU Y «LO IMPLÍCITO» ARRASTRADO: ¿CONSTATACIÓN DE UNAS DESIGUALDADES SOCIALES NO COMPENSADAS?

A nadie, por lo menos a eruditos en el tema, puede escapar que la selectividad como proceso burocrático al pórtico de la Universidad es «per se» un filtro, filtro que obedece, sigilosamente, a las diferencias sociales de nuestro país (origen económico y cultural, con una suerte de inherentes, distintas, distantes... expectativas profesionales, de confort, de bienestar, de desarrollo...). Lectura que también mereciera hacerse de los anuales resultados de las PAU, sin ir más lejos, en la isla de Tenerife, con centros de bachillerato en contextos y para uso de «minorías» socialmente desfavorecidas, abonados como mucho a notas medias deprimentes, desde donde escalarán pocos hasta la pirámide académica; y otros resultados mejores, más sobresalientes, éstos últimos de un grueso de alumnado ubicado en centros de bachiller públicos de mayor prestigio, ni que decir de los privados, destinados a ostentar clientela para facultades de mayor prestigio, según lo estipulado por la «inversión» de sus acomodados progenitores.

Los resultados de las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAU), que se corresponde con lo que en su momento se denominaba Selectividad, aportan datos significativos a la hora de conocer el rendimiento de los alumnos en estas pruebas y su marcada determinación por el origen social. En datos que la Universidad de La Laguna no suministra, y a los que tuvo acceso el periódico *El Día* se puede observar que no es simple casualidad que sean institutos como *el IBAB, La Matanza, Poeta Viana, Cha-*

¹⁰. CABRERA MONTOYA et al, 1998: 12.

patal, CEI o Tomás Iriarte —muchos de ellos en entornos sociales urbanos, pero desfavorecidos hasta cierto punto—, los que peores resultados obtienen (negativos en todas o casi todas las asignaturas); mientras que colegios privados como *Pureza de María* tienen resultados muy por encima de todas las medias de las PAU. Si bien la mayoría de los centros obtienen resultados positivos o negativos —dependiendo de las asignaturas (*Anaga, Padre Anchieta, San Hermenegildo*, etcétera)—, otros como el *Cabrera Pinto, Los Cristianos o Teobaldo Power* consiguen notas positivas en casi todas las materias. Todo lo contrario ocurre con el *Andrés Bello, San Benito y Viera y Clavijo*, entre otros... de masa estudiantil, por lo general, de clase media baja y algunos «desertores» —momentáneamente...— de su condición subalterna¹¹. Ante semejantes realidades, «se puede considerar que la ley (LRU) ha permitido efectuar el tránsito desde la universidad del periodo franquista —rancia y elitista— a otra a la que tiene acceso un porcentaje mucho más importante de jóvenes, a pesar de que la extracción social de los estudiantes universitarios continua estando más del lado de las capas de mayor nivel económico y/o cultural que en el sentido contrario»¹². Y no ya sólo la «extracción social», sino su distribución facultativa...

Dígase, para ir resumiendo este enclave: entonces, las PAU, además de una selectividad formal y burocrática inexcusable, también representan un inequívoco proceso de constatación... Constatación porque la selectividad ya se ha hecho durante el transcurso de la educación y formación básica y media previamente reglada, antes de la superior:

La literatura sobre el origen social de los estudiantes universitarios suele centrarse en el argumento de cuánto discrimina la Universidad por la posición social. En realidad se trata de un sistema progresivo de filtros que van «seleccionando» a los estudiantes a

¹¹. Datos extraídos de *El Día*: 9/2/97, p. 20.

¹². Carles SOLÀ: «Universidad y autonomía: oportunidad y necesidad», en *El País*. 27/1/99, p. 11.

lo largo de toda la pirámide educativa. La Universidad no puede discriminar mucho más de lo que lo hacen los anteriores escalones (en los que, como es sabido, abundan los centros de enseñanza privada), algunos de ellos finísimos cedazos por los que difícilmente pasan las capas sociales más populares¹³.

Por este motivo, enfocando lo enumerado, e intentando no pecar en absoluto de temeridad en sucintas afirmaciones..., en pocos años, sino ya mismo, certificaremos como esta panacea de la «no promoción» consentida por los alquimistas de la LOGSE producirá, cuando menos, dos efectos en la preuniversitaria «PAU o selectividad» como tal.

Primero, «erradicando» cualquier indicio de fracaso escolar... ascenderán, como se ascendieron, paulatina, pero vertiginosamente, más, más y cada más estudiantes, «sobreviviendo» a la empinada escalada, con sus credenciales como reforzamiento artificial de una estúpida autoestima, así hasta el vértice de la pirámide estructurada pedagógicamente por los alquimistas, sí, quizá... todo esto sea de esta manera; pero llegarán con una «pájara» tal que lo más probable es que caigan por el peso de la inexcusable gravedad: la realidad, que les devolverá las luces cuando ya poco puedan soportar la frustración sigilosamente inyectada. Esto es, lacerante madurez en su formación, a todos los niveles de aprendizaje y preparación, según lo meridianamente ponderado: carencia de conocimientos, vagancia y pereza de reflexión, nefasto y obsoleto análisis crítico de la información que se les proporciona, uniforme hedonismo intelectual...) ¹⁴.

¹³. DE MIGUEL, A. & IZQUIERDO ESCRIBANO, A.: *Socialización del medio familiar y socialización del medio universitario*, en Lerena: 1987: 333.

¹⁴. Las manifestaciones del profesorado en este sentido son muy compartidas... «A medida que se pone en práctica la reforma educativa diseñada por la LOGSE y se extiende su implantación, aumenta la creencia de que el nivel del alumnado de nuestro sistema educativo desciende año tras año, especialmente entre el profesorado de enseñanza media. Así lo constata un estudio realizado entre dicho profesorado, del que se deduce que un 68% considera que ese nivel desciende cada curso, frente a sólo el 27% que cree que se mantiene y el inapreciable 3% que dice que aumenta». [GUERRERO SERÓN, A.: «Nivel educativo y desigualdad social», en *T.E. Trabajadores de la enseñanza*. CCOO, Madrid, núm. 185, septiembre, 1997, p. 43].

Y, segundo, entonces, la selectividad tendrá dos comodines más en la manga para jugar con mayor determinación la acepción que le corresponde: se marcará el farol de ser más flexible en los requisitos de las pruebas de acceso, pero aducirá mantener las notas mínimas para los límites de plazas en los «pórticos blindados» de las facultades ricas, sobre todo, en defensa de la calidad universitaria y, lo que parece «más importante», del bienestar de sus habituales clientes...

3. LAS PEDAGOGÍAS DE LA LOGSE Y EL NIVEL EDUCATIVO: SOBRE UNAS REPERCUSIONES DE «ALCANCE SUPERIOR»

No en vano: recordemos que con la estructuración educativa LOGSE un escolar puede cursar perfectamente la Primaria hasta 1º y 2º de la ESO ¡sea cual sea su nivel de aprendizaje!: la «no promoción» de los alquimistas de la Reforma. ¡Lo que no deja de ser una picaresca de truhanes contra aquella «atención a la diversidad»!, tan esperpéntica a estas alturas... En la actual Ley se apunta que salvo sugerencia del tutor docente y aceptación del padre y la madre del escolar, éste no tiene porqué detener su «progresión» académica a través de la nueva estructura. Si acaso hubiera lugar a esto, se tendería a volverle hacer cursar el último año de Primaria o de ESO, siempre y cuando lo sugiriesen los docentes, o los tutores familiares del escolar, o los inspectores de educación de la política dominante... Lo que nos deja ante otra evidencia para la convicción: ¿para justificar, en su momento, la LOGSE, y aminorar críticas no se pudo caer en el craso error de «dejar pasar» a escolares de insuficiente, deficiente o nefasto aprendizaje... a sabiendas, incluso, de los docentes y de los inspectores que así lo ordenaron...?. ¡Sí, ya!... pregunta de Perogrullo.

Una interrogante más: si una de las causas del fracaso escolar del estudiante se puede cifrar en el escaso apoyo y aporte de motivación por parte de la familia a sus tareas, a su disciplina académica o al aprendizaje que adquieren y cómo lo hacen... ¿hay algo, alguien... capaz de impedirles ir a la guardería, ¡gratuita!, ¡pública!, hasta que puedan y deban arrojarse por necesidad básica o ultraconsumista a invertir en puestos de trabajo que más bien parecieran «nichos laborales», o a invertir en el INEM?...

Puede entenderse que, «en estrecha conexión con lo anterior está la cuestión de cómo retener en el sistema educativo a quienes tienden a abandonarlo a la primera oportunidad, hastiados del tipo de actividad allí desarrollada, que consideran irrelevante para sus aspiraciones y sus necesidades futuras»¹⁵.

Por lo demás, respecto a lo anterior, «tales discursos son peligrosos no sólo porque se malinterpreta la responsabilidad de las escuelas en los problemas económicos y sociales más amplios [...] sino también porque refleja un alarmante cambio ideológico en relación al papel que las escuelas deben jugar en la sociedad»¹⁶.

¿Tendrá alguien la culpa de que tras el desarrollo de una década de LOGSE (con nuevas teorías pedagógicas, termómetros de autoestima, alegres didácticas, entretenidos currícula... para el escolar, en 1998 se desvele que uno de cada tres escolares no obtiene el graduado escolar?¹⁷. Liarse la manta a la cabeza de la Reforma pudo ser divertido en su momento, pero debajo de ella, ahora, nos encontramos con demasiada estulticia, ya imposible de esconder.

Volviendo con las PAU, y en relación a lo último, el secretario del Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo, allá por 1.996 declaró: «las nuevas pruebas deben contrastar la madurez intelectual de los estudiantes, valorar sus actitudes para profundizar en un determinado ámbito del conocimiento y, lo que es más importante, comprobar su preparación para abordar estudios específicos concretos»¹⁸. Por lo que aquí atañe ahora, no se entrará en los dislates sobre el carácter o sobre la supuesta objetividad o invalidez de unas pruebas de acceso universitario, pero no podemos dejar de apostillar que lo que parecía desconocer quien así se

¹⁵. DÍAZ MALLEDO, J. (1987): *La educación y el mercado de trabajo*. Instituto de Estudios económicos, Madrid, p. 11.

¹⁶. GIROUX, H.A. & McLAREN, P. (1986): «Educación de maestros y la política del compromiso: El caso pro-escolarización democrática». En *TÉMPORA*, 1988. Vol. 11-12, p. 119.

¹⁷. Dato extraído de prensa: *Diario de Avisos*. 23/11/98. Tenerife, p. 11.

¹⁸. *Diario de Avisos*: 12/12/96, p. 26.

manifestó entonces es que el «mérito» de la LOGSE que prepara al regimiento preuniversitario se basa en hacerles aprender a los y las escolares por «significativa influencia de los hados ambientales», pues así resulta conveniente según lo «científicamente» estipulado por la pagana psicología... Aunque, y por lo que se ve, cantan los datos, no se aprende demasiado, hasta quizás menos que antes: en las jornadas sobre fracaso escolar —noviembre de 1998, Consejo de la Juventud de España (CJE)¹⁹— se advertía, insisto, la aparición de mismos porcentajes de fracaso escolar que con el anterior sistema, cifrando que si bien en los primeros años de aplicación de la reforma educativa se logró reducir el fracaso en la ESO hasta el 20%, ahora las investigaciones revelan que un 33% de los alumnos que comienzan los estudios no obtienen el graduado escolar. Algo preocupante a simple vista, pero aún más grave y alarmante si escarbamos sólo un poco:

El fracaso escolar, como se comentó, no conlleva siempre la exclusión del sistema educativo, todo lo contrario. De hecho, y explícitamente, la LOGSE favorece que así no se produzca (no repetir cursos o ciclos académicos). ¿Debe entonces extrañar que descendiera el fracaso escolar en el primer período de implantación de la reforma?

—Pues... no tanto. Más bien parece que sus redes favorecieron, precisamente, el mantenimiento en el sistema educativo de escolares que presentaban, en realidad, un fracaso escolar arrastrado del otro sistema o generado por el actual.

Por lo demás, en cuanto a lo de antes, no extrañe que la responsable de Educación, Formación y Empleo del CJE solicite, con urgencia y como mayor prioridad, prestar mayor atención a las «minorías», de donde procede regularmente el alumnado más desfavorecido que ocupa gran parte el grosor del fracaso educativo. ¿Será por estas cosas, y algunas más... que, después, en los supervivientes de la educación obligatoria, sean como sean las nuevas PAU resultan batallas complicadas de realizar al regi-

¹⁹. *Diario de Avisos*: 23/11/98. Tenerife, p. 11.

miento estudiantil? ¿Será por esto mismo que los resultados, como vimos, son nefastos para Centros con población estudiantil de clase media baja y, por supuesto, de los que escapan, momentáneamente... de la subalterna? ¿Será, en suma y adición, por esto también que todos y todas desean que les abran las puertas celestiales de la Universidad, sin ningún tipo de cortapisas ni exámenes?

En fin, «podría decirse que, al fin y al cabo, eso ha sucedido siempre y que cualquier sistema de enseñanza es cuestionable. Pero lo que hoy ocurre es mucho más grave[...]. Es posible que los arcádicos programadores de la espontaneidad del niño no tengan nada que ver con los partidarios de someter al joven a la disciplina de varios y reiterados exámenes de asignaturas importantes y de fragmentos de ciencias improvisadas[...]. Hace ya más de medio siglo que Ortega y Gasset recomendaba, como principio pedagógico prioritario, partir de lo que razonablemente se puede aprender por un alumno medio, en vez de aferrarse a lo que se puede enseñar[...]. Los alumnos tienen que saber, desde los días de la enseñanza primaria, que el aprendizaje, por mucha ayuda que se pueda recibir, es siempre una tarea personal, que exige esfuerzo y que nadie puede hacer por nosotros»²⁰.

Pero, sí, sigue amaneciendo en las escuelas: «vivimos en la era de la democracia, o eso parece[...] Más allá del razonamiento superficial, uno no puede aceptar fácilmente esta conclusión[...] Si bien hoy en día muchos estados nuevos pueden ser democráticos, la historia de sus instituciones políticas revela la fragilidad y la vulnerabilidad de los arreglos democráticos»²¹. Siguiendo la línea de Apple, «un nuevo acuerdo hegemónico, pues, está siendo alcanzado[...]. La imagen del ciudadano como «libre» consumidor ha reemplazado a la del ciudadano situado en unas relaciones de poder generadas estructuralmente... En esencia, las definiciones de libertad e igualdad ya no son demo-

²⁰. GONZÁLEZ SEARA, L: «El futuro robado», *El País*, 29/9/97.

²¹. HELD, D. (1992): *Modelos de democracia*. Madrid. Alianza, pp. 13-14.

cráticas, sino comerciales»²². Por eso, de tal guisa, ¿qué hay de cierto en que se brinda igualdad de oportunidades en los accesos no sólo ya en el pórtico de la Universidad, sino en el proceso educativo formal que han recorrido hasta llegar allí? Poco, como se ha enseñado más arriba. Si acaso, una peligrosa media verdad... las peores mentiras, desde siempre. Pero aún eso no es todo, no se queda ahí...

A vueltas, entonces, con las becas y ayudas repartidas por doquier por el actual limosnero estado asistencial socialdemócrata, cabe decir, entonces, que no solventan nada, o muy poco, si se quiere, pues la compensación es para aprovechamiento de los mismos —de clase media numeraria—; mientras, la clase subalterna, machacada y vilipendiada por irrisorias medidas del bienestar ponderado... sigue sin ser compensada. A su vez, la clase media, sin conciencia de los condicionamientos sociales inherentes a un sistema público educativo que reproduce la desigualdad sobre la base de una frágil y meridiana movilidad —más horizontal que vertical— se dirime en la estratificación del conocimiento universitario: ¿qué hay de cierto en la correlación entre clase social y elección de estudios?:

Cierto que la sociología debe tomarse la molestia de ser precisa en materia de mediciones. Pero aquí no se trata de contabilizar la situación, sino de constatar lo que constituyen secretos a voces²³. Pero, nunca es tarde si la dicha es buena...

El último informe sociológico en la Universidad de La Laguna, epicentro de este somero estudio en lo que sigue, quita algunas caretas al conocimiento social construido en la falacia de este frío y demoledor Estado, capitalista y democrático: ahora no aducirán que las oraciones «profetizadas» por la Sociología Crítica

²². APPLE, M.W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, Barcelona, pp. 46-47.

²³. Carlos LERENA, en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) (1986): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid, p. 353.

de la Educación no comulgaban con la «hostia» de los números que tanto gusta rezar a algunas otras disciplinas.

En primer lugar, estableciendo por mi cuenta y riesgo... una relación entre *clase social y acceso a estudios universitarios* —so pena de esas becas, ayudas y propinas administradas por el MEC, sin entrar a discutir la equidad o parcialidad de éstas concesiones—, contemplamos que en dicho informe, respecto a los progenitores de la masa estudiantil de nuestra comunidad universitaria, «el 48,1% de los padres y el 55,6% de las madres tienen estudios primarios y más de un 7% de ambos grupos son analfabetos. Por el contrario, tienen estudios medios o más el 39% de los padres y el 29% de las madres; mientras los padres que tienen estudios universitarios, medios y superiores, alcanzan al 21,6% y al 12,9% de las madres»²⁴. Lo que deja a los progenitores del alumnado de la ULL (Universidad de La Laguna) en la siguiente situación, en cuanto a estudios toca: el 87% de los padres y el 84% de las madres puede certificar poseer estudios, o primarios, o medios, y hasta superiores. Datos, todos estos, que merecen hasta un primer contraste, por ejemplo, con los de los progenitores del alumnado de la Formación Profesional. Pues como revela el último análisis ante la implantación de las nuevas titulaciones profesionales hecho por el *Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa* (ICEC), se podría cifrar que respecto al nivel de estudios de los progenitores existen considerables desventajas de origen entre estos grupos social y culturalmente definidos incluso por el simple consumo, uso, disfrute... de educación reglada: «El 41% de las madres del alumnado no tienen estudios o poseen los primarios incompletos; en el caso de los padres, este porcentaje disminuye al 35%»²⁵. Es decir, la lógica del dato explícito de entrada con San Segundo aquí, es obvio, también se impone en la Comunidad Canaria: actualmente, la educación de los progenitores sigue determinando sobremanera la ocupación y distribución del alumnado entre estudios profesionales y superiores, con toda la socializa-

²⁴. En CABRERA MONTOYA et al, 1998: 126.

²⁵. Datos extraídos de *El Día*: 2/11/97, p. 20.

ción que ello acarrea, a cualquier plazo (expectativas, renta, confort, desarrollo humano y cultural...).

Haciendo uso de las más elementales nociones de aritmética, comparando estudios en padres y madres de alumnado de Formación Profesional con estudios de padres y madres de universitarios (relación que yo establezco así: *nivel de estudios de progenitores/clase social/posición socioeconómica/expectativas de confort y bienestar... conferidas a descendientes escolarizados*): ¿puede compensarse semejante déficit y desigualdad con Reformas de tomo y lomo...? Por supuesto, en cuanto a poseer o carecer de estudios superiores, resulta patético entrar a reflejar la diferencia con una marea de números. De seguido: se critica la rentabilidad... de condicionamientos socialmente operantes, como condiciones «sine qua non» a las que ninguna pedagogía noblemente legislada o desarrollada parezca resistirse...

Según los mismos datos del ICEC,

otra de las cuestiones planteadas a las familias fueron los motivos que sus hijos tuvieron para elegir sus estudios de F.P. Un 36% indica la esperanza de encontrar un trabajo como principal motivación, la misma cantidad contesta que por decisión propia del alumnado, mientras que una de cada cuatro familias encuestadas manifiesta que los motivos de elección de estos estudios por sus hijos guarda relación con la imposibilidad de iniciar o continuar otras enseñanzas diferentes. Así mismo, las expectativas que la familia tiene con respecto al nivel de estudios de sus hijos son en un 54% de titulación universitaria de grado superior o medio, en un 32% de la obtención de un título de F.P. de grado superior y en un 8% de grado medio²⁶.

Por de pronto, la clase más favorecida económicamente y la clase media ya tienen un 46% de terreno ganado... y buena parte del otro abonado: difícilmente germinará una flor en el huerto del pobre si carece con que regarlo... Remitiéndonos a finales de los

²⁶. *Ibidem*.

ochenta, ¿aún sigue sosteniendo usted, Sr. Pelechano, la solemne estulticia —con todos mis respetos— que profirió en su informe de 1988 sobre el fracaso escolar?: «frente al ambientalismo radical y un tanto ingenuo defendido por autores de corte sociológico sobre los determinantes del rendimiento educativo[...] se encuentra una relación no muy intensa (a lo sumo el 20%) entre el origen social y años de escolarización»²⁷. Sería mejor cambiar el discurso, entonces: «frente al cognitivismo radical y un tanto ingenuo defendido por autores de corte psicológico sobre los determinantes del rendimiento educativo[...] se encuentra una relación muy intensa entre el origen social y años de escolarización».

En segundo lugar, ahondando en el otro tipo de reproducción social inserto en el subordinado sistema educativo superior... (sujeto a la relación que yo establezco: *clases sociales con «éxito» escolar / elección de estudios universitarios*: credenciales con mayor, mediano y menor prestigio y reconocimiento en los raseros capitalistas que sobre los status adquiridos hace, supuestamente, el mercado laboral) debe contemplarse la desigual compensación entre clases medias —que ni hablar de las más acomodadas, a las que lo público resulta ridículo ante su ingente capital privado—:

Así, «si analizamos estos datos en relación a la influencia que tienen padres y madres en la elección de estudios, los resultados son llamativos: el porcentaje de padres universitarios asciende hasta el 47,2% en Medicina, el 47,1% en Farmacia, el 38,3% en Historia, el 33,3% en Periodismo, el 32,1% en Bellas Artes y el 31,2% en Derecho. Lo contrario ocurre con Relaciones Laborales (4,8%), Ciencias de la Educación (8,8%), Trabajo Social (10,3%), Filología (13,5%) y Magisterio (13,8%)»²⁸.

¿Y qué se desprende de todo ello en una primera y sucinta lectura? Pues, principalmente, de qué manera tan casual... por imperativo socialcapitalista, *Ciencias de la Educación o Magisterio*

²⁷. PELECHANO, V. (Dir.) (1988): *Fracaso escolar y calidad de enseñanza en Canarias para EGB y enseñanzas medias. Evolución y determinantes*. Tenerife, Gobierno de Canarias, pp. 7-58.

²⁸. CABRERA MONTOYA et al, 1998: 125.

—pintiparados ahora bajo el reluciente frontispicio de *Centro Superior de Educación*— gozan de un desprestigio abrumador, tanto por su masificación; como por la calidad de las enseñanzas; como porque se sabe y reconoce qué tipo de origen social arrastra buena parte de quienes allí se ven abocados, rechazados y rechazadas de otras carreras a las que el límite de plazas no permitió entrar por sus notas básicas y medias de por sí ya condicionadas por la reproducción de medianías de clase, bajo el auspicio sigiloso del sistema educativo público.

4. SOBRE LA «CLIENTELA» DEL CENTRO SUPERIOR DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA: ¿A DÓNDE IREMOS A PARAR...?

Y a propósito del Magisterio... a donde, en gran medida, llegan rebotados... los desechos hechos efectivos por los límites de plaza —estudiantes que corren despavoridos ante el paro que se les cierne encima, fuera del abrigo paternal— con más llamamiento capital que inclinación vocacional, ¿es este cuerpo de licenciados al que pretende la LOGSE u otra Ley futura conferir la autoevaluación escolar de los Centros y un DBE (Desarrollo basado en la escuela)? O estamos rodeados de ilusos; o se está legislando entre luces...; o los discursos políticos reciben la luz del opio...

Por lo demás, ya lo aventuró Nietzsche, y aún dicen que estaba loco, «una educación que haga vislumbrar al final de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros hacemos referencia, sino simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvarse y defenderse por la lucha de la existencia»²⁹.

De ahí la sensible preocupación, ya comentada, de quien humildemente les escribe. ¡Inquietud compartida tras tantos años con el filósofo!, cotejando sólo cara a cara lo que se está cocinando en las telarañas cerebrales de quienes dirimen el actual orden político, cultural, económico, social...

²⁹. NIETZSCHE, F.: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets, Barcelona, 1980, p. 129.

¿Cómo crees que se lo tomarán estos profesores cuando oigan hablar de proyectos de los que están excluidos y, además, de exigencias que superen con mucho sus mediocres capacidades; de esperanzas que no tienen resonancia en ellos; de luchas cuyo grito de guerra ni siquiera comprenden, y en las que interviene sólo como masa sorda, recalcitrante, plúmbea?[...]. Hoy en día, casi por doquier existe un número tan exagerado de escuelas[...] que, continuamente, se necesita un número de profesores infinitamente mayor del que la naturaleza de un pueblo, aunque esté notablemente dotado, está en condiciones de producir. Llegan así a las escuelas una cantidad excesiva de incompetentes[...]. La inmensa mayoría se siente en su ambiente en esas escuelas, ya que sus dotes están en cierta relación armónica con el bajo nivel y la insuficiencia de sus escolares³⁰.

De tal guisa, empezando a recoger velas, «se discute, así, la falsa democracia de la multiplicación de opciones escolares desde temprana edad; la misma organización del sistema educativo (con sus discontinuidades y rupturas); el innatismo y el activismo pedagógicos; y, en general, a todas las pedagogías blandas por la ausencia, sobre todo, de disciplina y dirección consciente de los procesos educativos para las clases subalternas y por el clima de relativismo cultural que generan en el caso último»³¹.

En la línea de Bowles y Gintis: Por eso, «la educación no sólo asigna a los individuos una serie relativamente fija de posiciones en la sociedad —asignación de posiciones que viene determinada por las fuerzas económicas y políticas—, sino que el proceso mismo de la educación, el currículo formal y oculto, socializa a las personas haciéndoles aceptar como legítimos los papeles limitados que en última instancia cumplen en la sociedad»³².

Todo esto es tal que así que, a estas alturas de bienestar y de asistencia pública, socialmente se sobreentiende que quienes no

³⁰. *Ibidem*, 101-103.

³¹. CABRERA MONTOYA, B. (1991): «Culturas sociales y culturas escolares en Sociología de la Educación», en *TÉMPORA*. Vol. 17-18, p. 55.

³². APPLE, M. (1979): *Ideología y currículo*. Akal, Madrid, 1986, p. 49.

trunfaron o triunfen, sin llegar a la educación superior universitaria, será, simple, llanamente, ¡porque no supieron, saben, sabrán... beneficiarse del sistema de becas y ayudas que brinda el estado asistencial de nuestra socialdemocracia! Es más, se entenderá que fue una pérdida de tiempo irrecuperable poner a su «entera disposición» funcionarios docentes de la escuela pública a atender específicamente su diversidad con los demás, para compensar su incómodo origen social... O que, en fin, ¡ahora deben pagar por los esfuerzos vanos que el estado socialdemócrata ha realizado!: ¡trabajarán como esclavos, sus hijos nos serán subalternos sirvientes...! —les dirá el dominante capitalismo legitimado por la política connivente al salir para siempre de la educación y del desarrollo individual más humano...—.

Y es que es tan triste y deprimente la capacidad crítica de nuestra juventud universitaria, en general (cegada por la *cultura de la pijada* extendida por la americanización occidental, nacional, regional...) que hasta pierde la referencia de dónde está; en qué sociedad vive; de dónde se viene; a dónde se va... Desconoce o hace oídos sordos ante los tejes y manejes de los holgazanes que dirimen su futuro mientras ellos y ellas se divierten en la nueva guardería universitaria de la sociedad del bienestar... Ya sólo se conmueven disueltos por la televisión, el fútbol, las drogas o el negocio del alcohol, para olvidar las penas del desempleo, falsas promesas incumplidas, y, algunos y algunas, la carencia de ocupaciones dignas de sus credenciales superiores.

O para hacer el discurso más límpido: «No se puede seguir transmitiendo la idea de que si son buenos estudiantes al final no tendrán que doblar el espinazo[...]. En las actuales condiciones de paro masivo, antes de preguntarse si las víctimas son también culpables, resulta mucho más pertinente plantearse por qué existe esa diferencia abismal entre empleos disponibles y candidatos a ocuparlos»³³.

³³. SANCHIS, E. (1991): *De la escuela al paro*. Siglo XXI, Madrid, p. 107.

Entonces, luego no extraña que el informe realizado por un equipo de investigadores de la Universidad La Laguna, Tenerife, revele que:

Cuando se le pide al alumnado que se sitúe de acuerdo a su clase social, el 81.8% se considera de clase media, donde la condición de clase media-media es la más compartida (54.7). Si eliminamos a los mayores de 25 y a los que trabajan, la condición de clase media dice ser compartida por el 83.5% de los hombres y el 85.5% de las mujeres. Sólo un 11.3% se considera de clase obrera (13% de hombres y 10,7 de mujeres). Obviamente aquí se evidencia el efecto psicológico de seguridad que da estar en la clase media, al tiempo que las consecuencias de la ideología dominante, ya que ni siquiera dicen pertenecer a la clase obrera todos aquéllos que sus padres son asalariados no cualificados y desde luego no se consideran de clase obrera los hijos de trabajadores cualificados. Con todo, existe cierta coherencia con la conciencia de clase en relación a lo visto hasta ahora: así, si en el global se consideran clase media alta el 15.3%; y el porcentaje alcanza al 35.3% en Farmacia, al 29,2% en Periodismo, al 25,7 en Medicina y al 24,5 en Derecho y, al contrario, se consideran más clase obrera que el resto (11,3%) los alumnos Relaciones Laborales (28.6%), Enfermería (23.5%) y Fisioterapia (22.7%), entre otros. Sin embargo y también de acuerdo a lo visto hasta ahora, el despiste respecto a su ubicación de clase es llamativo en numerosas titulaciones de las que teóricamente deberían tener una percepción más realista de la situación. Si tomamos la categoría de clase media-media (54.7% del total), asciende hasta el 65.5% en Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Filología (62%), Historia y Psicología (61%) y Magisterio (59.3%), entre otras³⁴.

Ante lo expuesto desde arriba, ¿es o no es legítimo subrayar, con Merton, que «la propaganditis ha alcanzado proporciones epidémicas[...]? Semejante propaganda no es un sustitutivo de la po-

³⁴. CABRERA MONTOYA et all, 1998: 136.

lítica social y de la acción social, pero puede servir para arraigar la política y la acción en el entendimiento de las gentes»³⁵. La manera más sigilosa en la que se consumen las respuestas racionales de una población embriagada con sueños de grandeza; entretenida con carreras de corto alcance cultural...; y en permanente guerra fría ante el ingente paro que el advenimiento de la Unificación Europea nos anuncia... En el significativo caso de las *Ciencias de la Educación* resultará sorprendente, según las cifras, que sea la que peor se ubique socialmente. Pero, por mor de un sucinto análisis, todo obedece a una lógica interna insoslayable si atendemos a la titulación de Pedagogía, a la que pertenece el autor de este trabajo:

En primer término, esta carrera en la «Universidad de La Laguna» es el mayor reducto de preuniversitarios que no obtuvieron nota suficiente para sobrepasar el límite de plazas impuesto a sus primeras preferencias en cuanto a elección de estudios superiores (normalmente carreras para clase *media-media-baja* con cierta relación: Psicología, Magisterio, Psicopedagogía... de las que han oído sobre supuestas salidas laborales, más que a la *madre del cordero* de la educación...)³⁶:

En las solicitudes realizadas para acceder a la ULL en primera preferencia para este curso académico (98/99) se observan importantes desfases entre ofertas y demandas. El ¡Centro Superior de Educación!, por ejemplo, que alberga las cinco especialidades del Título de Maestro más Pedagogía, dispone de 726 plazas

³⁵. MERTON, R.F. (1968): *Teoría y Estructura Sociales*. FCE, México, pp. 610-614.

³⁶. La pregunta de presentación en cada generación de Primero de Pedagogía ya es tradición por parte de alguno de sus docentes, o entre los mismos matriculados: «¿Quién de ustedes eligió Pedagogía con conocimiento de causa...?» —aún las palabras de Enrique Belguier (Profesor Titular de esta Universidad— Departamento de Historia de la Educación) resuenan en mis oídos y de los demás compañeros y compañeras de la promoción del Plan Nuevo de Pedagogía, que nos correspondió inaugurar (1994-1998), en aquella calurosa mañana en una clase hacinada salvajemente...

para nuevo ingreso, frente a las ¡5 solicitudes registradas como primera preferencia! Mientras, la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y en Turismo, cuenta con 485 plazas, que han sido demandadas en primer lugar por 3.234 alumnos; la Facultad de Psicología, que acoge la licenciatura que lleva su nombre y la diplomatura en Logopedia, cuenta con 315 plazas para las 2.535 solicitudes registradas como primera opción. [...]Estos datos se desprenden del último informe realizado por el Gabinete de Análisis y Planificación (GAP) de la Institución Docente, en el que se indica que en este curso se realizaron un total de 5.564 solicitudes para carreras con límites de acceso, y que se solicitaron 25.578 estudios, lo que equivale a 4,5 estudios por alumno³⁷.

Luego... a nadie extrañará que, al mismo tiempo, Pedagogía se erija en la carrera donde existe un más alto porcentaje de alumnos que trabajan al tiempo que estudian, según el estudio hecho en la propia ULL³⁸. ¿Será por estar ocupada generalmente por un alumnado de origen socioeconómico más desfavorable dentro de las «elites superiores» distribuidas y seleccionadas por lo facultativo? ¿Será, o no será... será, o no será...?

En segundo término, añadir a esto que en Pedagogía, por lo menos al curso 97/98 en escena, no existe límite de plazas (lo que simplemente no está ni mal, ni bien, pues el análisis de la cuestión es más profundo), y así por ello puede entrar *«todo y cualquier quisque»* a convalidar alguna que otra asignatura para cruzar el puente el siguiente curso académico: estudiantes en masas de paso y de paseo con becas suculentas en algunos casos: compensación siempre... en la «clase media media» más numeraria, entretenida por ahora...

En tercer término, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que ceñirse a la docencia —aunque *no todo el monte es orégano*...— o quebrarse por los nuevos planes de estu-

³⁷. En *El Siglo XXI*. 2/2/99. Santa Cruz de Tenerife, p. 7.

³⁸. *Ibíd.*, 11.

dios —saturados... pero saturados en demasía sólo para vagos, vagas e inútiles...— se circunscribe a la masificación, que merma el debate y la reflexión colectiva en una carrera que sólo tiene sentido si propicia en el alumnado capacidad crítica para desentrañar la educación formal y buscar soluciones a tanto dislate.

Y, en cuarto término, y por correspondencia, la falta de motivación y predilección por estos estudios es palpable en los movimientos de masa: la gran mayoría, por mor de la libre elección y «optatividad» conferida, se inclina... hacia el *Departamento de Didáctica* y colindantes, aunque no por especial gusto. Más bien, despotricando de supuestas dificultades intelectuales insertas especialmente en el de *Sociología*, so pena del primer grupo de profesores, que asiste atónito en las clases ¡optativas! ante la supina incapacidad o desmotivación que, salvo esporádicas excepciones, es manifiesta en el rebaño... Aquí se ve el interés del alumnado en aprovechar sus estudios... Estudios de elite mental para clase *media-media-baja* sin hélice intelectual. Ya no profesionalmente, sino intelectualmente ¿qué será de un pedagogo sin conocimiento sociológico...?³⁹.

¿Imaginan a un profesional del Derecho sin conocimientos en cuanto al origen social de sus clientes...? ¿Y a un profesional de Farmacia sin saber qué medicamento corresponde a una dolencia de muelas, a unas almorranas o un dolor de cabeza...? No, verdad... Pues, ¿imaginan a un profesional de Pedagogía ejerciendo en un colegio de clase subalterna aplicando cuestionarios para explicar a su profesorado la razón del fracaso escolar desmesurado de su alumnado...? Yo, so pena de colegas de maratón... sí que

³⁹. Un dato a todas luces ilustrativo es el desarrollo en el Curso 97/98 del primer Practicum II del nuevo Plan de Estudios en Pedagogía. De los ¡más de doscientos matriculados! que empezaron el Nuevo Plan de estudios pedagógicos en 1994, menos de una decena de sujetos se decantaron el último año de la licenciatura, 1997, por el ofertado por el *Departamento de Sociología* (aunque son, precisamente, los más que se guían por predilección, no por último desecho...); mientras «lo más optativo...» carga con el peso de una masificación ansiosa de pastar ya en un título para no sé qué sociedad y educación...

lo imagino... También participarán de la reproducción del condicionamiento social operante... Tal y como se participa en sostener la injusta estratificación del conocimiento superior en facultades ricas, menos ricas y pobres...

Como bien dice Cabrera Montoya: topamos de lleno «ante la tendencia a una profesionalización del profesorado apolítica, favorecedora del gremialismo y de la falta de compromiso, sustentada en la meritocracia y que genera, por ejemplo, políticas de adscripción a los centros absolutamente encontradas con el objetivo de tratar de mejorar las condiciones y los resultados educativos de los espacios sociales subalternos»⁴⁰. Lo que aún es más preocupante en relación a quienes han de ser actores dentro de cualquier planificación que se produzca y ejecute de aquí en adelante:

Porque también circulan por ahí historias de estudiantes burros y vagos que a fuer de repetir y repetir, a fuer de trabajos copiados, de aprobados generales o particulares, sacan su título Universitario. Y también están los medianos, que sacan notas medianas, en carreras medianas, en oposiciones medianas y que al final consiguen un título y un empleo medianamente acorde con su título. Porque no hace falta ser Keynes para dirigir una sucursal bancaria, ni Einstein para dar clases en tercero de BUP. Pero no seamos más tacaños que el dios de la Biblia: la escuela es universalista por muchos que sean sus defectos. Otra cosa muy distinta es que sea meritocrática. En unas condiciones sociales como las de la España de comienzos de la década de los ochenta, la escuela era tan meritocrática como democrática era la democracia censitaria del siglo pasado. En ambos casos el yugo está viciado en su inicio. Por muy bien contados que estén los votos, por muchos que el ganador hubiese sacado, nadie lo daría por elegido democráticamente si sólo lo pudieran votar aquellos que tuviesen un cierto nivel de renta. Pues bien, lo mismo ocurriría con el sistema escolar. Todo parece apuntar a que en las etapas no obligatorias hacía falta un cierto nivel de renta para entrar en

⁴⁰. CABRERA MONTOYA, B. (1998): «Más allá de la LOGSE», en *Disenso*, núm. 23, junio, 1998, p. 6.

el juego meritocrático. Una elite salida de un sistema educativo, así, no es meritocrática. Su padre es el privilegio aunque hayan tenido un ayo universalista⁴¹.

PUNTO FINAL: PUNTO Y SEGUIDO

Recapitulando: son innumerables los sigilosos aparatos de reproducción social que se refugian tras el alumnado universitario y la supuesta igualdad de oportunidades en sus accesos: máscaras y artificios de una desigualdad social no compensada.

Primero, las PAU continúan y continuarán siendo, «explícitamente», una selectividad en las elites, conteniendo y arrastrando «implícitamente» una selección ya determinada por la educación formal pública, concertada o privada en los niveles educativos anteriores.

Segundo, esa selección implícita sigilosamente producida obedece a la reproducción y legitimación en el sistema educativo de la estratificación social capitalista (desniveles y diferencias en formación, conocimiento, capacidad de aprovechar los estudios...; diferencias de expedientes; esparcimiento de la clase subalterna al residuo de la Formación Profesional; abandono del sistema educativo...).

Tercero, por correspondencia, la selectividad explícita, formal y burócrata, fuera de las características de las PAU, vuelve a constatar la estratificación en la certificación superior (notas medias acumuladas, notas de las PAU, límite de plazas y, en suma y adición, colocación de la masa en facultades ricas y prestigiosas, menos ricas, pobres, y guarderías pobres y más pobres... que sirven de tablero de ofertas, las últimas rebajadas, al mercado sociolaboral capitalista).

Y cuarto, el «debate» socialdemócrata sigue vigente, parecer ser... aunque se sepa...

Que el sistema educativo actual es más igualitario que el anterior o los anteriores, no deja de ser una forma triste de presentarlo. La realidad muestra que caminos más sofisticados establecen

⁴¹. TORRES MORA, 1991: 44.

la diferenciación. La búsqueda de la pretendida igualdad de oportunidades, genuina falacia institucionalmente asumida, no deja de ser contrarrestada constantemente por la oferta de distintos estudios, por la complementariedad con otros, por la catalogación-jerarquización de los centros de enseñanza, por el público que asiste a los mismos, y en definitiva, porque el sistema capitalista-social actual exige la diferenciación para potenciar la competitividad y con ello fortalecerse, visión más conservadora ésta que presupone que las desigualdades son útiles al desarrollo; otra visión más descafeinada, la liberal, reconoce la existencia de individuos social y culturalmente desfavorecidos cuyas carencias podrían ser compensadas con acciones del sector público, especialmente a través de la educación⁴².

Así, ocurre que «las agencias básicas de socialización en las sociedades contemporáneas son la familia, el grupo de iguales, el trabajo y la escuela. A través de estas agencias es como se hacen manifiestos los distintos órdenes de la sociedad, sobre todo a través de su relación recíproca. Ahora parece evidente que una vez aceptada esta definición de la socialización tenemos que limitar la discusión[...]. Sin sombra de duda, la influencia más importante en los procedimientos de socialización, desde una perspectiva sociológica, es la clase social»⁴³. Clase social, en el caso de la subalterna, a la que el sistema escolar, por así decirlo, por muy noblemente predispuerto a la compensación que esté, sobre la base del capitalismo poca resistencia puede oponer. Más bien, tenderá a establecer una correspondencia entre lo que ocurra en las instituciones escolares y el estatus adscrito a la procedencia cultural (de confort, bienestar, expectativas, intelectual...) y económica, casi siempre tan parejas, de cada uno de sus individuos.

Todas, éstas, misivas directas, sin ánimo de lucro... para los conservadores de antaño, liberales de nuevo cuño, mentalidades

⁴². CABRERA RODRÍGUEZ, L.J. (1991): «El alumnado de Formación Profesional: Un grupo cultural propio», en *TÉMPORA*. La Laguna. Vol.17-18, p. 83.

⁴³. BERNSTEIN, B. (1975): *Clases, códigos y control (estudios teóricos para una sociología del lenguaje)*. Akal, Madrid, 1989, p. 180.

atávicas modernas, ambidextros infiltrados en la socialdemocracia... que injusta y parcialmente acusan al posible totalitarismo de las utopías. Recordando a González Seara: «Una mejor redistribución de los esclavos no puede sustituir nunca la búsqueda de la libertad y de la justicia que plantea la utopía»⁴⁴. O rescatando a Rousseu, ¡a Rousseu!: «Una vez acostumbrados los pueblos a tener amos, no están ya en estado de verse privados de ellos[...] Además, sus revoluciones les dejan casi siempre a merced de los embaucadores que no hacen sino agravar sus cadenas»⁴⁵.

En suma y adición, con algunas contundentes convicciones, siempre abiertas a un mayor debate y profusión de las y los investigadores, dentro y fuera de la universidad, recalcar que quien firma este trabajo, ni mucho menos, ha intentado ser protagonista del discurso, pese a lo que parezca la literatura quizá demasiado enfatizada.

El mensaje crítico respecto a la educación, a la sociedad y el capitalismo que nos envuelve, entiendo, debe perpetuarse. De no ser así, la universidad, sus supuestas facultades humanas, en todas las acepciones posibles, no tendría ningún sentido. Si acaso, acomodar mentes bien pensantes infructuosas, que impiden, entre muchas otras cosas, que la Sociología Crítica de la Educación, el pensamiento de los economistas radicales, y similares ideas e ideales pedagógicos —¿o acaso no lo son?— se tornen en práctica política. Si bien es cierto que la carencia de propuestas, según dicen anquilosadas en la abstracción, aún tiene «deudas» pendientes. ¡Claro!... Siempre y cuando se esté midiendo por el rasero de políticas que hayan de implementarse a resolver los «fraudes» del pragmático capitalismo «democrático».

Antonio Gramsci, hace tiempo, entre otros, también fue víctima de tanto olvido por el exacerbado pragmatismo: «Cuando a los 46 años, aquel cerebro dejó de pensar, se cumplió así el pedido

⁴⁴. GONZÁLEZ SEARA, L. (1978): «Utopía y planificación», en *Problemas del subdesarrollo: Aspectos sociales y políticos*. Caja General de Ahorros y Monte de Piedad de Granada, Granada, p. 75.

⁴⁵. ROUSSEU, J.J. (1754): *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Alba, Madrid, 1987, p. 35.

del fiscal en los juicios que le condenaron a prisión: «No debemos permitir que este cerebro continúe pensando». *Pero pocas veces se ha hecho un elogio mejor a un hombre de pensamiento y lucha*⁴⁶». Tanto que, pese al olvido habitual de sus textos en las ciencias sociales de España, hoy en día pareciera recobrar más contundencia y convicción en un discurso que también arremetería, como este modesto ensayo, ante las «pedagogías blandas» implantadas con la LOGSE:

Creo que hay que llevar siempre a los escolares por una vía que permita el desarrollo de una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías rancias y estúpidas y que permita la formación de una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de un modo sobrio, con el máximo de economía en los esfuerzos y el máximo de rendimiento. No eliminando la fantasía infantil y creadora, pero sí dirigiéndola en un sentido concreto⁴⁷.

Por lo demás, todo lo ilustrado en cuanto al tema de este ensayo académico bien puede ampliarse con esta metáfora: claro que la educación es democrática, tanto como una partida de ajedrez. De partida, todos con la posibilidad de llegar al final (peones, alfiles, caballos, torres, reyes, y reinas...), pero una vez abierto el juego y desatadas las hostilidades todos sabemos que siempre hay más posibilidades para que, normalmente, los peones se queden a mitad de camino; si acaso algún alfil, torre, o caballo termine la partida, y la reina, por clase, estirpe, estatus... se salve, sea como sea, gracias a unos u otros... Aunque esto creo que ya lo relató aquel novelista, Charles Bukowski. ¿Y aún creen que no iba sobrio...?:

⁴⁶. HART, A.: *Prólogo del Dr. Armando Hart Dávalos*, en RAMOS, G. & Luis ACANDA, J. (1997): *Gramsci y la filosofía de la praxis*. Ciencias Sociales/Fondo de Desarrollo de la Cultura. La Habana, p. 20. Selección de textos de Antonio Gramsci.

⁴⁷. Citado en CABRERA MONTROYA, 1991: 56.

¿Ha habido alguna vez un instante de justicia para los pobres? Toda esa mierda sobre la democracia y las oportunidades con la que los alimentan era sólo para evitar que quemaran los palacios. Claro, de vez en cuando había un tipo que salía del vertedero y lo conseguía[...] pero los barrios pobres se llenan de desilusionados y desechos. Se mueren los pobres en los hospitales sin médicos casi. Se llenan las cárceles con los trastornados y los perdidos hasta que no hay bastantes catres y los presos han de dormir en el suelo. Y los manicomios se llenan hasta los topes porque la sociedad utiliza a las personas como peones de ajedrez...⁴⁸.

Aunque siempre podemos seguir contentándonos con el uso y abuso indiscriminado en lo académico y en lo rudimentario, por lo civil y por lo incivilizado... de bulliciosos y elegantes epitafios: reglas de juego asépticas, más o menos igualitarias...; meritocracia, sí, pero no... no, pero sí...; movilidad social, ídem...; libre competencia en igualdad de condiciones...; ¡democracia pura!; ¡socialdemocracia casta!; igualdad de oportunidades... Pero, ¿cabe en este sistema de máscaras y artificios algún tipo de equidad? ¿Y tampoco sirve ahora de respuesta que se está trabajando en ello! ¿A estas alturas con ésas...? Si bajamos párpados para revisar nuestra intelectual consciencia semejantes «virtudes del paso del tiempo» no hay quien se las crea. O, por lo menos, quien aquí escribe no tiene tanta carencia de escrúpulos como para degenerar hasta admitir o tolerar estas estulticias academicistas... Porque una cosa es ser permeable a las críticas, siempre positivas si llegan racionalmente propuestas; y otra cosa, muy distinta, someter una personalidad —fuera de infecundos antagonismos— a desbordantes y copiosas regaderas...

⁴⁸. Charles BUKOWSKI: *Acción*, en *El hijo de Satanás*. Barcelona, Anagrama, p. 67. Y no es porque lo diga, y bien, especialmente Morin: «La novela es un mundo de conocimiento que, en lugar de disolver lo concreto y lo singular, permite ver el conjunto y lo general a partir de lo singular concreto[...] no es simplemente un objeto menor para la sociología. Es portadora de sociología». En MORIN, E. (1995): *Sociología*. Tecnos, Madrid, p. 17.

Por lo demás, expectorar dos «post scriptum» sobre la «sociología científica» actualmente imperante, por arrastre sociohistórico, y reñida con toda comprensión social posible:

En penúltimo término, referente a la cita de Bukowski: «Todo sociólogo es, de hecho, un autor que firma y se compromete personalmente en sus artículos y en sus libros. [...] La sociología mecanicista, determinista, compartimentada, reduccionista, cuantitativista y cuestionarista había desencantado al mundo social. Una sociología refundada redescubre en él [el autor que pretende ser honestamente independiente] la complejidad, la riqueza, la belleza, la poesía, el misterio, la crueldad y el horror: la vida y la humanidad»⁴⁹.

Porque, en último término, ya dijo Weber que cualquiera tiene un inalienable «derecho a la personalidad», que para el caso que aquí se cuestiona, es perfectamente propalar razonamientos individuales, dentro de un orden democrático y civil, «haciendo uso de la prensa, las reuniones, las asociaciones, los ensayos, o cualquier otra forma igualmente asequible a cualquier ciudadano»⁵⁰.

De no ser honestos en este tipo de cuestiones de libertad —no libertinaje— de expresión sin represión... cualquier disciplina de las ciencias sociales, que no debe quedarse en describir, sino en fomentar el espíritu de la crítica, se sepultará y aburguesará en una deriva que a los mismos Weber y Simmel ya preocupara tiempo atrás. Como bien ilustra Robert Nisbet:

Tanto Weber como Simmel sentían fascinación por el papel del intelectual, no sólo en su propia época, sino desde un punto de vista histórico. Ninguno de los dos podía sentir mucho optimismo por el destino del intelectual en el futuro. Weber pensaba que el proceso de racionalización que había envuelto tantas otras esferas de la sociedad llegaría con el tiempo a envolver también al intelectual, reduciendo la búsqueda de ideas al mismo tipo de orden mecánico, de fijación burocrática que afectaba a la políti-

⁴⁹. MORIN, 1995: 18-19.

⁵⁰. WEBER, M.: *Sobre las teoría de las ciencias sociales*. FCE, México, 1986, pp. 97-98.

ca, la educación[...] Simmel vio la «objetivación» de la sociedad —esto es, la sustitución de lo personal y lo íntimo por estructuras cada vez más externas y objetivas— como el justo castigo del intelectual, que tanto había contribuido, a juicio de Simmel, a toda esta objetivación de la vida, por medio de la ciencia y de la tecnología, y de la politización de ella hasta en sus mínimas áreas⁵¹.

Porque sólo la total extensión, construcción y reconstrucción del arte en todas sus manifestaciones, el compromiso, y el genio e ingenio predispuestos —no necesariamente innatos: en importantísima medida socialmente contruidos— significa «per se» una educación y una pedagogía para cualquier cultura. Por lo tanto, dejémonos ya de restricciones en la narración de las ciencias sociales: lectura y comprensión, siempre, terminan perdiendo; nadie gana. Salvo quienes descansan sus asentaderas en el rucio del pragmático Sancho, no en el lomo del escualido, pero aventurero, Rocín flaco. ¿Siendo necesario...? Cabalgaré solo o en pequeña compañía, contra gigantes, conociendo, como sé, que al final quizá ni siquiera se muestren como molinos de viento, por mucho oro que muelan, muestren, cuenten y recuenten.

Y no es porque lo estibara ya Friedrich Nietzsche: ¿Dónde no vemos hoy a alguien a quien la parálisis de la voluntad no le tenga postrado? A menudo ese alguien se muestra tan ataviado y lleno de adornos que hasta resulta seductor. Y es que a esta enfermedad no le faltan ni los más bellos ropajes ni los disfraces más engalanados. Por ejemplo, la mayor parte de lo que hoy se presenta como «objetividad», «cientificismo», «arte por el arte», «conocimiento puro y desinteresado», no es más que escepticismo y parálisis de la voluntad debidamente disfrazados. Me responsabilizo de este diagnóstico de la enfermedad que hoy aqueja a Europa»⁵².

¡Máscaras, artificios, tantos!: ¿por qué me atormentáis?

⁵¹. NISBET, R. (1976): *La Sociología como forma de arte*. Espasa-Calpe, Madrid, 1979, p. 137.

⁵². Friedrich NIETZSCHE: «Nosotros, los eruditos», en *Más allá del Bien y del Mal*.