CE 02 1283 04

Buenas tardes, en Revista de Educación vamos a comenzar dentro de un momento con un espacio dedicado a educación comparada. Después les hablaremos de educación permanente y animación sociocultural y de las propuestas de formación que ofrece la UNED en estos campos. También les informaremos del desarrollo del Congreso Internacional de Informática Educativa 2000 y del programa de los cursos de verano de nuestra universidad.

En este espacio dedicado a educación comparada vamos a hablar del influjo de la economía del libre mercado en las funciones de los sistemas de enseñanza, centrándonos en las reformas educativas operadas en las dos últimas décadas, en los 80 y 90. Recordarán ustedes que hace muy pocas fechas, el 9 de abril, hablábamos también en un espacio de educación comparada del influjo del estado de bienestar en las funciones de los sistemas de enseñanza, entonces nos centrábamos en las reformas educativas de las décadas de los 60 y 70. Esta es una propuesta del catedrático de esta materia de educación comparada, el profesor José Luis García Garrido y de la profesora de educación comparada María José García Ruiz, que nos acompañan también esta noche.

Buenas noches. En la otra ocasión, en abril, le pedíamos al profesor José Luis García Garrido que nos contextualizase de alguna manera los dos espacios que nos proponen para la revista de educación en esta asignatura de educación comparada. Si le parece, profesor, podríamos recordar qué entendíamos por ese estado de bienestar, un poco para compararlo con lo que entendemos por una economía de libre mercado.

Pues, efectivamente, lo que podríamos llamar la primera parte del topo guerra, como dicen los italianos, o de la época posterior a la guerra mundial, la primera parte viene caracterizada por un afán de todos los países en conseguir, en aspectos sociales, el máximo posible de beneficios para los ciudadanos. Podríamos llamar que ese es quizá lo que diseña, dibuja, le da sentido al famoso estado de bienestar, tal y como se llama. Entonces, todas las políticas educativas de esos años, no solamente en los países desarrollados, sino también incluso en los países en desarrollo, pivotan alrededor de esta idea de conseguir el máximo provecho para los ciudadanos.

Y el provecho que va a ser el Estado quien les va a dar directamente, no solamente por financiarlo, por buscar fondos, sino por gestionar, diríamos, esos mismos aspectos en el aspecto educativo. Eso suponía, por lo pronto, un gran control de los sistemas educativos, una ejecución de los sistemas públicos de educación, por lo tanto, bueno, según la historia de cada país, contar más o menos con la enseñanza privada, sin ninguna duda, o con la enseñanza de iniciativa social, pero, digamos, poniendo siempre el acento en la gestión pública de los centros. Entonces, a lo largo de los años que van los cincuenta, sesenta y setenta, la mayor parte de las políticas educativas están un poco definidas en función de esos parámetros.

Es decir, de conceder, de que el sistema público de educación atienda la mayor parte de los

deseos de los ciudadanos, incluso sus opciones, incluso sus deficiencias, bueno, y entonces el principio clave en que se basa todo eso es el principio de igualdad de oportunidades, pero hay un cambio sustancial, efectivamente, a partir de los ochenta. A veces se piensa que está muy conectado ese cambio con la caída del socialismo, de los países socialistas, pero, en realidad, empieza bastante antes. O sea, que a lo largo de los mismos, de los primeros años ochenta, existe ya la convicción de que el Estado ha tocado techo un poco en materia de financiación educativa, en materia de financiación de los sistemas educativos, que se han convertido en organismos prácticamente costosos, como por otro lado pasa igual, también, por ejemplo, con el ámbito de la salud, de la sanidad, los mismos hospitales, pues si se ha llegado, llegamos a un gasto, porque, además, estos capítulos cada vez son más caros.

Por tanto, significa, sencillamente, una inversión estatal extraordinaria. Entonces, efectivamente, ya en los ochenta vemos unos claros síntomas, una serie de reformas que, incluso antes de la caída del muro de Berlín, pivotan, o sea, dan un poquitín, giran hacia mucho más la consideración del mercado que hacia la consideración del bienestar social. Es decir, están considerando que las leyes de mercado que vigen en otros ámbitos, especialmente, obviamente, en el ámbito de la economía, podrían también ser extraordinariamente importantes en el sector educativo y en el sector de las alusas, etcétera.

Y, por tanto, que el Estado, diría uno, de alguna manera, perdiera peso en la gestión. Si les parece, ya entramos un poco en materia y vemos un poco, profesora García Ruiz, ¿cuáles son esos rasgos que, de alguna manera, pueden caracterizar a las reformas educativas de las que vamos a tratar esta noche, las de las décadas de los ochenta y noventa? Y si le parece, tal vez se podrían comparar con las anteriores décadas, con los sesenta y los setenta. Bueno, como ha dicho el profesor García Garrido, que estoy perfectamente de acuerdo, hemos asistido desde principios de la década de los ochenta a finales de los setenta a un cambio de valores y, como ha dicho el profesor, de alguna manera la educación ya no se concibe como un fin que se justifica el bienestar del sujeto, que era, de alguna manera, lo que caracterizaba o la filosofía que diseñaba las reformas en los sesenta y los setenta, sino como un instrumento específicamente concebido para promover el bienestar económico, sobre todo de la Nación.

Y entonces, en ese sentido, el cambio ha sido de una atención preferente a las necesidades de los individuos a, ahora mismo, a atender básicamente a las necesidades de las sociedades, pero desde un prisma, básicamente, monetario o económico. Y entonces, en ese sentido, las reformas educativas en la actualidad se diseñan, por lo menos en los países occidentales más industrializados, atendiendo a tres parámetros básicos. Uno de ellos es la producción del máximo beneficio económico a la Nación.

Otro de ellos es la adaptación de los productos o de los aprendizajes escolares a las necesidades de los empleadores, con el objeto, de alguna manera, de vincular de forma más estrecha lo que es el ámbito educativo y el ámbito económico de la Nación. Y, por último, en esta misma línea se trata, y esto es lo que intentan hacer estas reformas, de vincular, de una manera más directa y flexible, los contenidos de la enseñanza. Y, por ello, muchas de ellas van a

tener al currículo, como ámbito clave de las reformas, de alguna manera de vincular estos aprendizajes y estos currículos a las destrezas que requiere el mundo tecnológico, comercial e industrial.

También con el objetivo, entre otros, de disminuir o de mejorar los índices de desempleo juvenil. Entonces, de alguna manera, estos tres parámetros subyacen a las últimas reformas en los países occidentales. También nos comentaron en el programa anterior que no hay sistemas puros, sino que, de alguna manera, los sistemas van tomando notas de unos modelos y de otros.

Y cuando nos ponían ejemplos de modelos en los que influía, de alguna manera, esa concepción económica del estado de bienestar, nos hablaban del modelo inglés. También nos comentaron nuestra ley del 70. Veíamos que también había muchos rasgos, por ejemplo, en la ley del 70, que quizá tienen relación con lo que nos acaban de contar y con ese influjo más cercano a lo que sería una economía de libre mercado.

¿Podríamos profundizar un poquito más y cotejar aquellas reformas de los años 60 y 70 con las actuales, con las del 90? Sin duda. Las reformas no son pocas, porque, vamos a ver, así como los años 60 y 70 estuvieron, diríamos, pletóricos, fueron años pletóricos de reformas educativas, no solamente en Europa, sino prácticamente en todo el mundo, los años 80 y 90, vamos, estas dos últimas décadas, han sido más bien escasos en reformas educativas. Escasos, además, por la misma naturaleza de los hechos, es decir, si lo que se trataba, el Estado no tenía dinero en gran parte, o en fin, de alguna manera notaba que tenía pocos fondos para hacer frente a nuevas necesidades, nuevas estructuras, etcétera, pues por la misma razón, evidentemente, no se atrevía a estas reformas legislativas, que siempre comportan, como no, pues un gasto público no tanto.

Así que lo primero que hay es escasez de reformas. Yo creo que para que los oyentes se entiendan bien, hay prácticamente, se puede decir que hay, pues, cuatro reformas fundamentales, en todo el mundo europeo. En los años 80, en cambio, en los Estados Unidos sí hay un poco más de movimiento, ¿no?, pero también son reformas de los estados y, bueno, también aluden a cosas muy parciales, a veces, no son reformas generales.

Es decir, que el concepto de reforma general prácticamente ha desaparecido en estos años, esta reforma que es todo el sistema educativo. Queda una reforma y media, yo diría, que tienen esas características, la reforma portuguesa del año 1986, que pretende ser una reforma general del sistema educativo, ahora me refiero un poco a ella, muy rápidamente, y la media, la otra media, sería la reforma española del 90. Digo media porque también pretendió un cambio de estructura importante, etcétera, pero hay que reconocer que la LOGSE, que es la ley que la definió de una manera clara, no es una ley comprensiva de educación.

Trata fundamentalmente la educación no universitaria, la universitaria la deja ya, diríamos, regulada, y tampoco esa ley fue regulada por la famosa LRU del año 83, sino que fue regulada, prácticamente dejó la estructura existente en el año 70, es decir, la LRU no fue una reforma

universitaria en profundidad, ni mucho menos. Por tanto, quiero decir que es reforma y media. La portuguesa sí, la portuguesa intenta hacer una reforma completa.

La española, pues, pues, diríamos una reforma importante, yo creo que fue la última ley de reforma universitaria europea en Europa que hubo, pero luego las otras dos, las que están más lejanas a nosotros, en definitiva, no tienen nada que ver con reformas globales de la educación, con reformas de la estructura entera, etcétera. Vamos, por su orden cronológico, uno es la ley inglesa del 88, que como muy bien ha dicho la profesora García Ruiz, está muy centrada en materia de lo que podríamos llamar el currículum nacional, etcétera, y ella explicará por qué, además, y vamos, lo mismo después, si hace falta, pero que se centra fundamentalmente en aspectos curriculares, en aspectos de titulaciones, en una serie de aspectos pero no es, de ninguna manera, una reforma complexiva del sistema, y la otra, la francesa del año siguiente, del año 89, promovida por el entonces ministro de Educación Jospain, hoy presidente del gobierno, que le pasaba exactamente, perdón, el presidente del gobierno ha dicho bien, sí, presidente de la república, y entonces, ciertamente, no, no, una reforma que también, diríamos, se ciñe a unos aspectos muy particulares del sistema, con la idea de calidad. Ahora, eso sí, esas cuatro que hemos mencionado, lo que sí están todas llenas es esta especie de conversión, incluso si parten de mentalidades socialistas, como pudo ser la francesa del 89, como pudo ser la misma española del 90, parten en cambio de esta mentalidad, diríamos, eso sí, claramente, del nuevo marco, es decir, estamos en un marco en que, sencillamente, la economía del mercado está por encima de estas consideraciones de carácter bienhechor, y lo único que hay es una puja ideológica, por ejemplo, en el caso de la española, pues se ve, claramente, que lo que le gustaría, diríamos, al gobierno, en ese momento, gobierno socialista, es aumentar el, no sé, el platillo, el platillo social de la balanza, en vez del platillo económico, pero en el fondo, la ley está absolutamente dentro de su tiempo.

Y de la portuguesa digo dos cosillas nada más, porque quizá es más interesante pasar a la otra. La portuguesa, que fue una reforma complexiva, fue enormemente respetuosa, de todas maneras, con la estructura anterior, es decir, aparentemente cambió, pero, en realidad, dejó todo el aparato institucional previo con gran prudencia, lo cual fue muy inteligente, porque supuso gastar mucho menos. Si se llega a revolucionar los ciclos, por ejemplo, hacer que la educación secundaria tuviera unos ciclos distintos a los que se les dio, etcétera, aumentaron las coloridades privates, hicieron cosas que no hicieron antes los portugueses en el año 86, ellos iban muy retrasados, ellos no tuvieron nuestra reforma del 70, no la hicieron a lo largo de los 70, ni mucho menos, ellos tuvieron su revolución de los claveles, si no me acuerdo mal, del año 74, por lo tanto, su conversión con la democracia, es decir, antes que España, pero por una serie de problemas, incluyendo los económicos, no tuvieron tiempo de hacer una reforma educativa.

De manera que el año 1986 es la reforma que no hicieron en los 70. Y claro, pero ya en un contexto, diríamos, absolutamente nuevo, en un contexto internacional nuevo. Y por lo tanto, la reforma es muy, muy, muy respetuosa de las estructuras anteriores.

Pero quizá valga la pena hablar un poco más de la otra, de la inglesa del 88. Sí, porque además, así, enlazamos un poco con lo que habíamos hablado en el programa anterior, del 9 de abril. Después de este marco que nos ha hecho el profesor José Luis García Garrido, profesora García Ruiz, si le parece, comenzamos por esa ley inglesa del 88.

Y quizás, si le parecen algunos de los rasgos que le parezcan más interesantes, podríamos cotejarlos con las leyes anteriores, también inglesas, porque de alguna manera ese modelo sí que ha influido mucho en las concepciones actuales de los sistemas educativos europeos. Sí, bueno, yo quería decir en primer término que estoy absolutamente de acuerdo con lo que ha dicho el profesor García Garrido, respecto a la reforma española. Si luego queda un poco de tiempo para hablar de ello.

Bueno, lo que ataña al Reino Unido, quizá a lo mejor sea un tema ya un poco manido, pero ciertamente la ley paradigmática que denota el influjo de la economía, del libre mercado en educación, y la conformación de esta a aquella, es la Ley de Reforma de Educación de 1988, que desde mi punto de vista establece dos mecanismos o dos reformas esenciales, una en el ámbito de los aspectos administrativos y otra en el ámbito de los aspectos curriculares. En lo que ataña a los primeros, la filosofía de la rentabilidad de la educación ha establecido de alguna manera un doble proceso de reforma, de alguna manera aparentemente contradictorio, y es que por un lado ha potenciado enormemente lo que son las competencias del Poder Central, en la actualidad el Departamento de Educación y Empleo, denominación que está establecida desde el año 96 y que denota la intención de vincular ambos aspectos, y bueno, estableciendo este nuevo Poder Central de la educación un liderazgo sin precedentes y convirtiéndose en un estado regulador de todo el sistema como nunca ciertamente había sido. La ley establece ciertos mecanismos que garantizan el empleo por los diversos miembros del sistema de estas estrategias con el fin de conformarse de alguna manera a los patrones que tiene estructurados el mismo Poder Central y, por ejemplo, uno de ellos es el mecanismo del opting out, por lo cual las escuelas pueden dejar de ser financiadas, como históricamente ha sido, por los poderes locales de la educación y pasar a ser financiados y, por tanto, conformados de una manera más estrecha de acuerdo al Poder Central en la educación.

El otro mecanismo, que ya digo que es aparentemente contradictorio, es el contrario, un mecanismo de centralización por el cual la ley, de alguna manera, otorga un poder también enorme a lo que son las instancias administrativas más pequeñas del sistema, que son los centros escolares, mediante la delegación de la toma de decisiones y del contenido de las mismas, a través también de estrategias concretas diseñadas por esta ley, como la denominada gestión local de las escuelas, a través de la cual, en la actualidad, las escuelas poseen la gestión y el control de su propio presupuesto y, por lo tanto, gozan de una mayor autonomía que antaño. Ambos procesos se han llevado a cabo a expensas de poderes intermedios que, tradicionalmente, han gozado de atribuciones enormes, como las autoridades locales y como los docentes, que, en cierta manera, en la actualidad, se perciben como, por lo menos, amenazantes de las intenciones que posee el poder central en la educación. Estos procesos de centralización y descentralización o de universalización y particularización también se están

produciendo en otros países de tradición angloparlante, como, por ejemplo, Estados Unidos y, por ejemplo, Australia.

Lo que ocurre es que, en estos países, si bien es cierto que es clara el mayor influjo y las mayores atribuciones de poder central, sí es cierto también que las reformas educativas se han llevado a cabo con un mayor grado de consenso entre lo que son los Estados y el Poder Federal. Y en lo que ataña al currículum sí, que es uno de los elementos esenciales de las reformas en la actualidad, se ha concretado en el establecimiento por el Secretario de Educación y no, como antaño, por las leas y, en concreto, por los docentes y, como saben ya los alumnos, de un currículo nacional único para todas las escuelas, excepto para las public schools, que sigue siendo la crítica del sistema, que estas escuelas se siguen desarrollando de forma independiente y ajena a todo el desarrollo normal de todas las restantes. Es decir, para escuelas privadas de mucho pago.

Exacto. Las public schools son las escuelas privadas de mucho pago, aunque parezca mentira. Sí, y durante todo el tramo de la escolaridad obligatoria, es decir, de los 5 a los 16 años, y un currículo además que es también fuertemente sancionado por unas evaluaciones establecidas claramente en periodos concretos como a los 7, a los 11, a los 14 y a los 16 años.

No sé qué tiempo tenemos, pero me gustaría aludir a tres ideas clave muy brevemente. En primer término, al hecho y a la idea de que el currículo nacional no es nuevo en Inglaterra, porque en el año 1904 ya existía un currículo común en Inglaterra, establecidas por las denominadas secondary school regulations. También era un currículo nacional ligado a la idea de rentabilidad de la educación, puesto que estaba ligado a lo que entonces se denominaba payment for research, mediante el cual los docentes percibían asignaciones económicas diferenciales según los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Sin entrar ahora en consideraciones históricas de por qué se dejó este currículo, simplemente señalar la contribución de los elementos históricos para la comprensión de los elementos propiamente actuales, ya que, y esta es la segunda idea que me gustaría ofrecer, el currículo nacional de 1988 presenta una enorme semejanza con aquel, en cuanto que presenta un sesgo evidentemente académico, y en ese sentido no solo ha reproducido la tradición del sistema, sino que presenta una disonancia clarísima con los mismos objetivos que subyacen a la Ley de Reforma de Educación del año 1988, que se ofrece como una ley mercantilista, como una ley potenciadora de alguna manera de todos los aspectos más económicos del sistema, y sin embargo sigue reproduciendo, en lo que es propiedad del currículo, una tradición académica, y yo tengo aquí exactamente qué asignaturas son las que constan, no sé si puedo leerlas o no, pero lo que sí es cierto es que se echa de alguna manera en falta un mayor porcentaje de asignaturas de tipo técnico científico, que de alguna manera vincularán de una manera más clara este tipo de enseñanza con el mundo profesional. Si les parece algún rasgo sobre esa reforma francesa del 89, porque de alguna manera nosotros estamos muy próximos a Francia, y también las influencias son en muchos casos mutuas, pero en este caso nuestra reforma del 90 también tiene cosas de esa reforma francesa. Pues la verdad es que el primer rasgo, y

quizás principal, es que es una media reforma, ahora si me explico.

Los franceses anteriores, y sobre todo el gobierno socialista, pretendía haber hecho una reforma muy fuerte de la educación en Francia, incluso estructural, incluso, bueno, en los años anteriores había hablado incluso de unificación del sector privado, etc. Pero la reforma se quedó prácticamente en nada. Por eso se llamó reforma, se llama ley de orientación, cuando en Francia hay una distinción muy precisa entre las leyes importantes y las leyes de orientación, que son leyes, es una especie, no significa que la ley verse sobre la orientación escolar, ni cosas de estas, como algún alumno o algún oyente podría interpretar, sino que es un tipo de ley que no tiene el rango de ley importante sino la ley de segundo orden.

Entonces realmente en este sentido la ley de orientación considera una serie de cosas que son de cierta importancia para la calidad de la educación, y se puede decir casi que su punto clave y su punto fundamental es la reforma de la enseñanza de los docentes, es decir, todo el tema de la reforma de las escuelas normales, la abolición de las escuelas normales y la sustitución por los famosos IUFM, que son las siglas del Instituto Universitario de Formación del Profesorado, las siglas francesas, evidentemente, y que, bueno, hacen que todos los alumnos que quieran dedicarse a la enseñanza en cualquiera de los niveles tenga antes que pasar por la universidad a hacer una serie de cursos, es decir, al mínimo dos o tres años de estudios universitarios y después ir a los institutos de formación de profesorado para esto. Bueno, aparte de esto está la división en los ciclos, está sobre todo el deseo de un bachillerato, perdón, de que todos los alumnos tengan un nivel, consigan por lo menos un nivel hasta los 18 años de escolarización, concretamente se marca la ley que el 80% del año 2000, no se ha cumplido, por cierto, es el objetivo, pero está cercano, es decir, que el 80% tenga uno de los dos de las titulaciones fundamentales, el 80% tenga la titulación de bachillerato, diríamos, académico tradicional o el famoso LEP, es decir, bachillerato de carácter profesional. Y, bueno, y eso y algunas cosas más que nos momento quizá de analizar bajo detalle constituyen esta ley que, como vemos, no es una ley, digamos, bastante parcial en comparación, por ejemplo, con lo que fue la portuguesa o lo que fue incluso la española.

Pues hablamos ya de la española, si les parece, profesora García Ruiz, ¿cuáles serían esos rasgos que caracterizan a nuestra reforma educativa del 90? Algo nos apuntó ya el profesor García Garrido, pero, si le parece, profundizamos un poco más y además la acotejamos con esas otras reformas o cuasi-reformas de las que nos han estado hablando. Yo estoy perfectamente de acuerdo con lo que ha dicho el profesor García Garrido antes, o sea, es una legislación diseñada por un gobierno socialista y marcada por objetivos eminentemente igualitarios. Y yo no sé si el profesor estará de acuerdo conmigo, pero quizá, cimiéndonos al nivel de la enseñanza secundaria, no deja de sorprender el desfase que existe entre uno de los principales objetivos de esta ley, que es la igualdad de oportunidades, entre otros, hay otros también que es la educación permanente, la calidad de la educación, el derecho a la educación, etcétera.

Pero no deja de adivinarse un desfase entre el objetivo de la igualdad de oportunidades y los

afanes más económicos de la política educativa. Porque, de alguna manera, sí que este objetivo de igualdad de oportunidades es el que fue promovido por otros países occidentales, como Inglaterra, Alemania, Francia, Suecia, pero en la década de los 60. Entonces, se aprecia un cierto anacronismo, a lo mejor, entre lo que ha sido, de alguna manera, no es que España se presente con retraso.

Indudablemente esto tiene que ver con el hecho de que fue un gobierno socialista el que diseñó la ESO, la educación secundaria obligatoria comprensiva, en la que hay un énfasis indudable. Pero así, en el terreno de los principios, lo primero a lo mejor que sorprende es, quizás, el desfase. Sin duda ninguna.

Yo creo que eso se nota mucho en la ley. Es decir que, desde su principio, porque me consultaron el gobierno socialista algunas cosas en ese momento, hice notar que la ley era vieja, ya en el año 90. Es una ley que estaba, diríamos, muy apegada a criterios típicos de la ley misma de educación.

Es decir, no quiso ser, quiso ir más allá de la ley propia del año 70, de la nuestra. Pero claro, en un momento completamente distinto. Entonces, en este sentido, hay un desfase y, efectivamente, la configuración de la educación secundaria obligatoria a los 16 años, como común única, de carácter fundamentalmente académico, no lo olvidemos, porque aunque tengan las famosas funcionalidades, pero de carácter fundamentalmente académico.

Y, sobre todo, la mezcolanza de los módulos profesionales, tanto a nivel de la enseñanza de la ESO misma, como después a nivel de los achiratos, que, como sabemos, es absolutamente necesario para poder acceder a la formación profesional superior, denotan la pervivencia, podríamos decir, de una serie de esquemas de carácter ideológico que, a lo mejor, son muy respetables y magníficos, incluso muy necesarios en muchos aspectos, ¿no? Pero que, a lo mejor, en ese momento no estaban justamente en el escenario internacional. En ese momento, el escenario internacional estaba preocupado más bien por otras cosas. Por eso, las rectificaciones que están planteando ahora la OXE son completamente lógicas.

Es decir, derivan de la propia OXE. Es decir, la misma OXE tiene, diríamos, una controversia dentro de ella misma, que habla, por un lado, de diversidades, de atención a las diversidades, que es lo que podríamos llamar el aspecto moderno de la ley en el año S, en el año 90 ya, el año incluso anteriormente, es decir, el tratamiento individualizado, el atender, diríamos, al crecimiento del empleo, al crecimiento económico del país, etcétera, etcétera. Y luego, este otro lado, que es decir, no, no, no, pero bueno, hay que, la educación obligatoria hay que ampliarla, lo cual estaba absolutamente fuera de toda duda, porque había que hacerlo, pero hay que ampliarla con unos sesgos muy parecidos, es decir, que todo el mundo reciba el mismo tipo de educación.

Esto es lo que, evidentemente, ya no estaba en esos años, naturalmente, en el aire. Lo que sí le parece, profesor García Garrido, porque vamos ya un poco a escasos de tiempo, hablamos, precisamente, de lo que acaba de apuntar, de las tendencias en este momento, no tanto de las

reformas educativas, sino de las tendencias a las que van los sistemas educativos, o a las que deberían de ir, porque, de alguna manera, las leyes se van haciendo poco a poco, los marcos legales están ahí y permiten muchas interpretaciones, como usted mismo nos ha comentado. Entonces, ¿vemos esas tendencias en el último minuto? Bueno, pues esas tendencias, cuando se habla de tendencias, especialmente en este caso, no hay que verlo como lo deseable.

Yo voy a decir lo que a mí me parece que son las tendencias, pero no creo que sean deseables muchas de ellas. Por ejemplo, una tendencia evidente es el predominio, el mando absoluto de lo que hemos hablado antes, el predominio del mercado sobre la concesión educativa, y, por lo tanto, la supeditación mayoritaria de los sistemas educativos a los sistemas económicos. Es decir, los sistemas económicos tienen que ser servidos por un sistema educativo que favorezca el empleo, que favorezca la mentalidad de que la gente rinda en favor de la sociedad, y eso es lo que a mí me parece muy bien, eso es una parte muy importante del sistema educativo, pero, desde luego, los sistemas educativos tienen una parte también enormemente importante, que es la de creación de las personalidades, de que la gente sea feliz, de que la gente tenga una cultura, de que la gente haga ciencia, no ciencia aplicada solo, que ahora tenemos aquí, por ejemplo, el famoso dilema que está ocurriendo en nuestro país, de la separación, diríamos, de todo lo que es la ciencia de la educación, que, bueno, yo comprendo que eso obedece a una cuestión, una tendencia también de carácter internacional, la profesora García Ruiz se ha referido antes muy certeramente a que en Inglaterra el Ministerio se llama Educación y Empleo, bueno, aquí no hemos llegado a esto de momento, pero la tendencia es muy parecida, es decir, si quitamos naturalmente todo el referente científico al sistema educativo, nos acercamos cada vez a hacer al sistema educativo más servidor del ámbito del empleo, y, por ejemplo, ese punto es un punto clave de tendencia actual fuerte.

¿Deseable? Yo creo que no, pero espero que el siglo XXI corrija algunas de esas cuestiones, de esas exageraciones, de esos pendulazos históricos. En el fondo estamos ahora, diríamos, vuelta atrás de lo que ha sido antes ese enorme deseo social, pero evidentemente, esperemos que el siglo XXI atienda mucho más a la persona, a la formación de la persona, de lo que ahora mismo las leyes nos permiten ver que van a ser atendidas. Me acordaría esa educación de calidad, algo sobre lo que pivota en este momento esa idea general de los cambios dentro de nuestra reforma del sistema educativo.

Muchas gracias a los dos, tanto por el programa de 9 de abril, en el que hemos hablado más de las reformas de los 60 y de los 70, y por este de esta noche, en el que nos hemos acercado en grandes pinceladas a esos rasgos que, de alguna manera, diferencian a las reformas anteriores de las que se han producido en estas dos últimas décadas. Buenas noches y muchas gracias. Buenas noches.

Recuerden que, a través de las páginas web de la UNED, se pueden volver a escuchar los programas de radio ya emitidos, los del curso pasado y los de este curso. También tienen ustedes copia de todos los programas en las fonotecas de los centros asociados. La dirección de la página web de la UNED es www.uned.es. www.uned.es.