

# DE LA REFORMA EDUCATIVA A LA GESTIÓN EMPRESARIAL EN LA ESCUELA

## ENTREVISTA A ENRIQUE DÍEZ

JAVIER ALQUÉZAR PENÓN  
HISTORIADOR

Ilustraciones: ROBERTO MOROTE

Enrique Díez Gutiérrez (León, 1962) es licenciado en Filosofía y diplomado en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid. Trabajó como educador en el barrio de Fuencarral y en el Centro de mujeres maltratadas de la Comunidad de Madrid. Se doctoró en Ciencias de la Educación con la tesis *La estrategia del caracol* (publicada en 1989), un estudio de caso sobre el cambio cultural de un centro educativo de integración. A fines de los 90 regresó a León para trabajar como orientador en varios institutos de enseñanza secundaria y es desde 1997 profesor titular de la Facultad de Educación en la Universidad de León.

Al margen de su actividad docente es articulista (*Diagonal*, *Diario de León*, *Público*, *El País*, *Le Monde Diplomatique*) y ha parti-

cipado o participa en diferentes movimientos sociales como el Foro por la Memoria de León (vicepresidente) y el grupo de Hombres por la Igualdad de León (secretario). Es desde 2011 coordinador del Área Federal de Educación de Izquierda Unida.

Tiene una importante obra publicada (*La estrategia del caracol*, *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, *Globalización y educación crítica*), como coautor (*Decrecimiento y educación*, con Carlos Taibo) y como participante en numerosas obras colectivas. Ha producido y realizado diversos documentales sobre memoria histórica (*La sombra de las ideas: artistas víctimas de la represión franquista*) y su pensamiento y análisis de la actualidad puede seguirse a través de su blog personal *Educación crítica*.

Con motivo de las jornadas *La educación en la España contemporánea*, que celebramos en Andorra en otoño de 2011, fue invitado a clausurarlas con una conferencia (*El sistema educativo en la actualidad: de la reforma educativa a la gestión empresarial de la escuela*) que trató de plantear un debate sobre la educación española en la actualidad desde un punto de vista crítico y que servía para poner colofón a las otras conferencias que desarrollaron la historia de la educación española hasta la primera reforma educativa en la Transición. Dado el interés que despertó en el público su intervención, la *Revista de Andorra* pensó en una forma ágil para presentar sus planteamientos: la entrevista, un formato más propicio para sondearle en la rica complejidad de datos, ideas e interpretaciones que ofreció en su charla.

**Uno de tus trabajos más conocidos lleva por título “La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación”<sup>1</sup>, ¿podrías, para abrir boca y centrar el planteamiento general de lo que vamos a tratar, definir brevemente el concepto “globalización neoliberal”?**

Globalización es un término polisémico, que obliga, cada vez que se utiliza, a especificar en qué sentido se hace<sup>2</sup>. El término “globalización” a secas es una trampa ideológica porque elude y oculta la cuestión clave de quiénes son los que poseen y controlan los recursos económicos, militares, tecnológicos y los medios de comunicación que están transformando el planeta. Cuando la utilizan quienes se benefician de ella quieren que creamos que la globalización es universal y beneficia a todo el mundo. Por eso autores y autoras como Susan George, Noam Chomsky o Vandana Shiva redefinen la globalización como un neoliberalismo de alcance mun-

dial, una manifestación de la hegemonía económica y política de Estados Unidos y una prolongación del colonialismo occidental.

La globalización neoliberal es, en definitiva, la forma que adopta la globalización en el marco del despliegue, a escala mundial, de la fase más reciente del capitalismo mundial. La Tierra conoce así una nueva era de conquista en la que los principales actores ya no son los Estados, sino las grandes empresas y grupos industriales y financieros privados. Se trata de la gran privatización de todo cuanto concierne a la vida y a la naturaleza, favoreciendo la aparición de un poder global, probablemente más absoluto que cualquier otro que haya habido en la historia. Es, en esencia, un “capitalismo sin contemplaciones”. La expresión más reciente para describir la eterna conspiración de los ricos contra los pobres. Pero conlleva además el “pillaje planetario”: los grandes grupos saquean el medio ambiente; sacan provecho de las riquezas de la naturaleza que son el bien común de la humanidad, mientras provocan desocupación masiva,

<sup>1</sup> Artículo publicado en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 13.

<sup>2</sup> El lenguaje no es neutral. El lenguaje es la herramienta con la que construimos la realidad y nuestra forma de interpretarla. La utilización de determinados términos no es casual, tiene siempre una finalidad y un sentido. El uso de este término, “globalización”, se potenció a mediados de los 90 con el fin de dejar de lado otros vocablos como capitalismo o imperialismo, que retrataban de una manera más ajustada las relaciones económicas y sociales del momento, pero que tenían unas claras connotaciones negativas respecto al sistema dominante que no poseía el primero.

subempleo, precariedad, exclusión, sobre-explotación de hombres, mujeres, niños y niñas.

Podríamos así inscribir la siguiente definición de este fenómeno dentro de un nuevo Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española o, en todo caso, de la Wikipedia: “Nombre que se da a la etapa actual del capitalismo, en la que fuerzas globales antidemocráticas (multinacionales y organismos financieros internacionales) han arrebatado progresivamente el poder a los pueblos sobre sus economías y sus sociedades. Estas fuerzas manipulan el poder político de los Estados, vaciando de contenido la democracia, usando los gobiernos y las leyes para suprimir y anular cualquier ley o normativa legal que suponga un impedimento para el dominio del mercado y la consecución del máximo beneficio por quienes lo controlan. // Sin. Mundialización”.

Hay una *realidad de la globalización* que se refiere fundamentalmente a la actividad económica que, mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se realiza en un mercado supranacional y cuya tesis fundamental reza, simplificando: “El mercado es bueno y las intervenciones estatales son malas”.

Pero también hay una *política de la globalización*, entendida esta como acción consciente e intencionada en apoyo del desarrollo o expansión de este tipo de globalización. Son las llamadas “políticas neoliberales”, ejecutadas por organismos internacionales y otros centros de poder como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio. Imponen las exigencias de la globalización: supresión de toda legislación que pueda reducir beneficios empresariales, como la actual reforma laboral (incluidas las medidas de protección a los trabajadores y trabajadoras y al medio

ambiente), desregulación del comercio y del tráfico de capitales, recorte del gasto público para servicios sociales, así como privatización de las empresas públicas y supresión de sindicatos y sectores trabajadores organizados que puedan exigir protección o mejoras de las condiciones laborales o salariales.

Por último, hay una *ideología de la globalización*, un discurso denominado “neoliberalismo”, que valora y justifica la inevitabilidad de la globalización, de tal manera que, por una parte, amenaza con el caos y la destrucción a quien se oponga a ella y, por otra, justifica su imposición como la única realidad posible. El discurso del “fin de las ideologías”, del “posmodernismo” y la aceptación del capitalismo como ‘patrimonio común de la humanidad’, reemplazando el concepto de “bien común” por el de “responsabilidad individual” de los consumidores y consumidoras y sustituyendo el contrato social por la “ley del mercado”, forman parte, pues, de esta ideología.

El problema es que esta globalización neoliberal es un fenómeno que está cambiando el mundo más rápida y radicalmente que ningún imperio o movimiento político en el pasado y que nos afecta a cada persona en todos los ámbitos de la vida: ningún aspecto de nuestras vidas, ni de nuestras luchas, escapa a su influencia; por esta razón, la crítica a la globalización ha podido unir, por primera vez en mucho tiempo, a grupos y a personas muy diferentes, con ideas distintas pero con un objetivo común: devolver la cordura al mundo.

**El historiador Josep Fontana escribía no hace mucho (“Enseñanza pública y democracia”, *Público*, 25/9/2011): *Que el propósito de la “reforma de la educación” sea desarrollar un sistema eficaz de adoctrinamiento de valores resulta todavía más visible en la Universidad, donde la escasez***

*creciente de los recursos públicos favorece la actuación de fundaciones empeñadas en realizar el programa, que la Universidad de Cervera defendía ya en 1827, de combatir contra “la peligrosa novedad de discurrir”.* Fontana justifica esta aseveración con ejemplos de las fundaciones privadas norteamericanas, pero sospecha que las políticas de recortes actuales para combatir la crisis no sean más que una excusa para colar, no de forma transitoria sino definitiva, una reforma educativa *en la que solo se mantenga como gratuita una enseñanza destinada al peonaje, mientras la formación superior se reservará a quienes puedan costearse elevadas tasas.* Por lo que he leído en tus publicaciones creo que estarás bastante de acuerdo con Fontana. ¿Tienes datos y ejemplos que constaten que este es el modelo universalizable que nos espera?

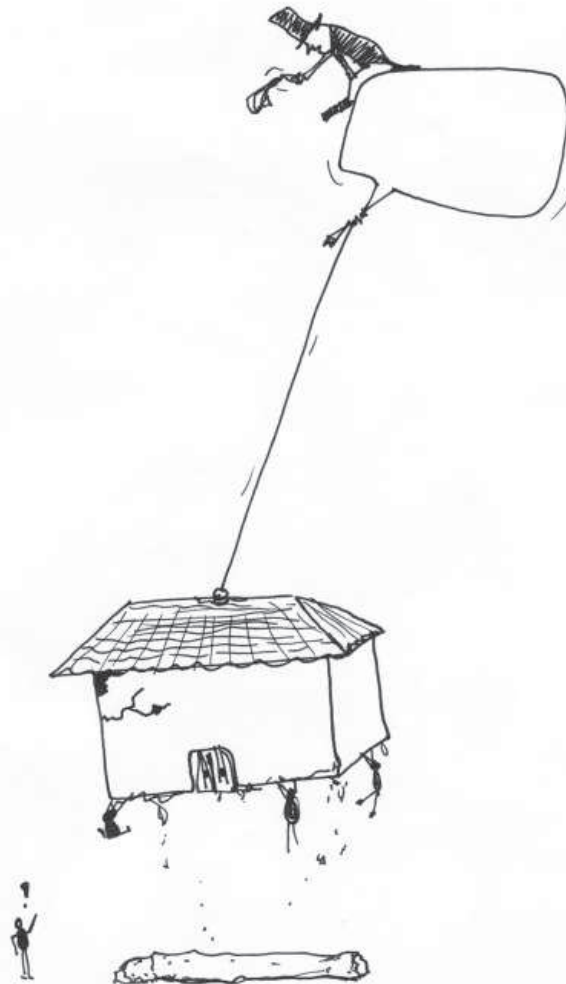
Efectivamente, los conflictos que hoy se dirimen en la educación no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global. De hecho, el neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas.

En la denominada “sociedad del conocimiento” se ha consolidado un nuevo “bloque de poder”, que ejerce una influencia cada vez mayor en la educación y en todo lo social. En esta alianza se combinan múltiples sectores del capital que abogan por soluciones mercantilistas neoliberales a los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que abogan por el ‘retorno’ a unos mayores niveles de exigencia, fundamentalistas religiosos populistas y autoritarios que se sienten amenazados

por el laicismo e intentan preservar a toda costa sus propias tradiciones, y unos sectores concretos de la nueva clase media profesional que impulsan la ideología y las técnicas de la calidad, la medición y la “gestión”. Esta alianza está reformando la educación para adecuarla a las condiciones necesarias que exige el mercado para aumentar la competitividad, las ganancias y la disciplina. Generando dos vías claramente diferenciadas: una gran masa precaria y con bajas cualificaciones, que debe aprender una serie de competencias básicas y polivalentes (las tres “ies” que defendió el empresario y político italiano neoconservador Silvio Berlusconi: *inglese, internet, impresa* –aquí traducida por espíritu emprendedor–), destinada al mercado precario, a la rotación continua del paro a empleos precarios y mal remunerados; y aquellos que están destinados a ocupar los puestos de dirección de alto nivel o puestos técnicos intermedios, que serán los que lleguen al mundo universitario o de formación superior, con competencias complejas.

Se abandona *de facto* (aunque no se reconoce) la idea de que la educación debe estar prioritariamente al servicio del desarrollo integral de las personas y de la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo. Frente a eso se promueve un modelo educativo cuya prioridad pasa a ser el logro de la eficacia y la eficiencia, en el doble sentido de que sea útil para responder a las “necesidades del mercado”, a la vez que para homogeneizar e integrar a quienes se educan en un pensamiento pragmático, “realista”, acrítico, aceptable socialmente.

La aparición casi simultánea de reformas similares en distintos continentes, a pesar de materializarse en tiempos, lugares y formas diferentes, ha llevado a sugerir que



las reestructuraciones actuales de la educación, que siguen las directrices de los organismos internacionales, han de entenderse como un fenómeno global y coherente con la ofensiva neoliberal que se vive en todos los campos y todos los frentes, indistintamente de centros y periferias, en donde, aparte de algunos matices, tan solo cambia el grado de persuasión en los países empobrecidos.

De hecho, se ha tornado cada vez más difícil reconocer alguna divergencia sus-

tantiva en las acciones y en los discursos de quienes actualmente orientan las propuestas de cambio educativo en todo el mundo. La tesis central que se viene a concluir es que no solo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado. Lo sorprendente es que esta dinámica neoliberal se ha configura-

do como “sentido común” tan poderoso que ha sido capaz incluso de redefinir los límites de la discusión<sup>3</sup>.

Todos estos síntomas no son un “daño colateral” del proceso de globalización neoliberal en el ámbito educativo, sino que son aspectos estructurales y cruciales dentro del proceso de adecuación de la educación a las nuevas exigencias de la economía capitalista.

El capitalismo persigue el beneficio, este es su objetivo principal. Por ello necesita crecer continuamente y obtener más beneficio. Se ha extendido por todo el globo y por todos los ámbitos del planeta, convirtiéndose en negocio todos los aspectos de la vida. Pero quedaban las empresas de propiedad pública y, sobre todo, los servicios sociales que proporciona el Estado. Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO y este es un “suculento pastel”, al que no está dispuesto a renunciar.

Este nuevo mercado no se asalta inmediatamente, sino que se ha generado un proceso sutil y progresivo que va adquiriendo pequeñas partes del pastel y del sentido común, convenciendo y avanzando, poco a poco, coordinando acciones y discursos.

Los organismos internacionales, especialmente la OMC, encargados de imponer la liberalización y la privatización de los servicios públicos, proponen un “movimiento de abandono de la financiación pública en beneficio de una mayor respuesta al mercado, junto con una mayor apertura hacia mecanismos alternativos de financiación”. Los organismos internacionales de menor rango, como la OCDE, emiten “informes de expertos y expertas”, que consagran esta doctrina en forma de “recomendaciones”, presionados por los *lobbies* patrona-

les del sector. Los gobiernos nacionales se amparan en estos “informes técnicos neutros” para demostrar que sería un error llevar a cabo una política respetuosa de preservación de los servicios públicos. E incluso, se argumenta, si se decidiera no seguir sus recomendaciones, los demás países sí que lo harían y se perdería “competitividad”, palabra mágica donde las haya. Los gobiernos socialdemócratas europeos se han vuelto especialistas en dar la impresión de querer resistir en un primer momento las exhortaciones de la OCDE, para ir aplicándolas más tarde con cuentagotas. Después de haber anunciado que se está luchando contra el fin del mundo, reducir el riesgo a una simple catástrofe puede considerarse fácilmente como un progreso.

En Inglaterra, el gobierno laborista de Tony Blair se ha hecho especialista en la privatización de escuelas públicas. Todo centro público que tarde en alcanzar los estándares fijados por el gobierno es, pura y simplemente, vendido. Se cambia al director o a la directora y, si los malos resultados persisten, se cambia todo el profesorado y el centro empieza desde cero con gestión privada.

En los Estados Unidos, la gestión de cientos de *Charter schools* (escuelas bajo contrato) por parte de grandes empresas privadas especializadas busca rentabilizar estas escuelas, que siguen siendo financiadas con fondos públicos. Es la sociedad *Edison Schools* la que se ha especializado,

### 3

Ya no se discute si la educación ha de servir para reproducir el sistema o para emancipar, sino que se plantea cómo hacer más eficaz y eficiente el sistema educativo al servicio de la empresa y del mercado, cómo “volver a lo básico”; ya no se plantea como servicio público al servicio de la ciudadanía, sino como producto que las personas consumidoras han de elegir...

desde hace muchos años, en la administración privada de escuelas públicas.

En Francia, el grupo *Educinvest* (que pertenece a Vivendi) gestiona ya 250 escuelas privadas y realiza un volumen de negocio anual de más de 130 millones de euros. La Reforma Moratti (nombre de la ministra de Educación), en Italia, comenzó suprimiendo el término “público” en el nombre del ministerio, entregando una prima a cualquier familia que optara por la escuela privada, favoreciendo la competitividad entre centros y su privatización, y promocionando la búsqueda de *sponsors* que patrocinaran económicamente las escuelas.

En España, el proceso de financiación pública de escuelas privadas se consolidó con el gobierno socialdemócrata de Felipe González. Se extendió y amplió durante el gobierno conservador de Aznar. Y se mantiene con la vuelta del PSOE al poder posteriormente, al igual que la situación de privilegio de la Iglesia católica en la financiación de sus centros privados, prolongando un Concordato caducado, firmado con el Vaticano en tiempos de la dictadura franquista. Actualmente, con la vuelta al poder del gobierno conservador con Rajoy, se ha extendido como una marea la competición por hacer más recortes en la educación pública y trasvasar la financiación a la privada, orientando aún más la educación hacia el modelo neoliberal y al servicio del mercado desde la educación infantil hasta la Universidad.

Esto que en el norte se va haciendo progresivamente, en el sur se está desarrollando de una forma extrema. El Banco Mundial está potenciando un mercado de la enseñanza fomentando el desarrollo de un sistema de escuelas privadas en los países empobrecidos o privatizando en parte o en su totalidad las escuelas existentes. El re-

sultado de estas políticas –ya aplicadas en diferentes países como en Zambia, donde se ha introducido una “tasa para usuarios” de la educación, siguiendo el consejo del Banco Mundial– ha sido desastroso: incremento de las tasas de analfabetismo, aumento de la segregación social, unos enormes índices de abandono escolar y un aumento de la desigualdad social.

En definitiva, como dice Josep Fontana, en todo el mundo hay una dinámica que con la excusa de la crisis-saqueo está volviendo a medievalizar la educación, dejando una educación pública gratuita subsidiaria y desmantelada destinada a dar contenidos básicos para preparar a las clases trabajadoras para un mercado precario, temporal y cambiante, mientras la formación superior se reservará a quienes puedan costearse las elevadas tasas que habrán de exigir unas universidades cada vez más privatizadas.

**¿Colabora en esa dirección el Plan Bolonia? ¿Hay razones para tantas críticas y movimientos de oposición como ha cosechado este plan europeo?**

El Plan Bolonia se vendió como una estrategia de Convergencia Europea llamada a consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la finalidad de armonizar los diferentes sistemas universitarios para que los estudios tuvieran una misma estructura en todos ellos y compartieran una misma orientación, contribuyendo con ello a promover lo que denominan la “economía del conocimiento”.

Se hablaba de la equiparación de titulaciones, un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, de potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario, etc. Pero las declaraciones y el espíritu contrasta con los hechos: “Bolonia a coste 0”. Porque para implementar este sistema de formación es





necesaria una relación más cercana entre estudiantes y profesorado, grupos más pequeños y, por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc., es decir, más financiación. Y ya hemos visto que los recortes en el ámbito universitario y en I+D+I se han consolidado como doctrina y práctica oficial no solo en España, sino en toda Europa.

Pero el problema de fondo va más allá. La filosofía que orienta esta reforma parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa. Lo que se ha convertido en la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización neoliberal ya no es la producción de “seres humanos razonables”, es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy cualificados. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, se proponía como meta la emancipación intelectual y, como referencia ideal, un ser humano completo para quien el trabajo no constituía la exclusiva ocupación de la vida. Este ideal se ha quebrado en la era neoliberal.

El Plan Bolonia se trata del equivalente a una reconversión industrial en el mundo académico. Su objetivo es poner la Universidad pública al servicio de las empresas. La receta es extremadamente simple: la financiación pública se subordina a la previa obtención de “fuentes de financiación externa”, es decir, privadas. En la práctica ello significa que, en adelante, toda la geografía del mundo académico (disciplinas, cátedras, departamentos, facultades, planes de estudios, proyectos de investigación, etc.) se ve forzada a amoldarse a los intereses profesionales y las prioridades de investigación empresarial.

De esta manera, en este proceso se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. Las competencias pre-identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reforma del currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica. Otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa y mejor van quedando “obsoletas” y se las obvia progresivamente. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía. La educación superior parece no encontrar ya más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella los futuros trabajadores y trabajadoras de sus empresas, formados a costa del dinero público.

**Escribe Martha C. Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades* (Katz, 2010) que en casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades en todos los niveles educativos y que, es más, *aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. Y añade que, si bien no hay nada que objetar a la mejora en la calidad de enseñanza de las ciencias y de la tecnología, me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacida-***

*des vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo. Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como "ciudadanos del mundo"; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.*

A mí, personalmente, me parece muy interesante ligar el concepto de democracia con el aprendizaje de las disciplinas y contenidos de las artes y las humanidades en lugar de proceder a su desvalorización y recurrir, a cambio, a algún tipo de cursillo como pueda ser, por ejemplo, la asignatura de Educación para la ciudadanía, tenga el contenido ideológico que tenga. ¿Crees que el análisis que hace esta profesora norteamericana de la Universidad de Chicago es correcto? Y, si es así en la actualidad, ¿debilita o pone en peligro la democracia esta orientación dominante de los sistemas educativos?

Como vengo comentando, la tarea primordial del sistema educativo y de la propia Universidad se ha convertido, en el imaginario colectivo y en el sentido común habitual de los discursos del mundo de la política, los medios de comunicación e incluso de la gente corriente de la calle, en proporcionar a la industria y a los servicios trabajadoras y trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna.

La problemática de la inserción laboral prevalece sobre la aspiración a la integración social y política de los futuros ciudadanos y ciudadanas. La profesionalización ya no es una finalidad entre otras de la educación y la formación superior, sino

que tiende a convertirse en la principal línea directriz de todas las reformas. Con la difusión de esta peligrosa y sutil ideología, existe un riesgo real de reducir la educación a las "competencias" útiles para las empresas y de obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser *vendible* en el mercado de trabajo.

En este modelo neoliberal la función social asignada a la educación se centra en su apoyo al crecimiento económico, su aportación a la competitividad empresarial de las industrias nacionales, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico. Estas funciones económicas priman sobre la función de socializar para participar activamente en una ciudadanía consciente y comprometida, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad.

Si además, como apuntaba en la pregunta anterior, ponemos a diferentes universidades a competir por la financiación de las empresas privadas, se crearán estructuras semipúblicas en las que se investigará o se enseñará solo sobre lo que sea rentable. ¿Y quién cubrirá las titulaciones y los proyectos que no lo sean? Se habla simultáneamente de una Universidad europea capaz de competir con el resto del mundo, pero que a la vez ofrezca vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para sus estudiantes. Resulta difícil pensar que la Universidad va a poder preocuparse por la interculturalidad, por la diversidad o ser capaz de atender las distintas necesidades, situaciones y ritmos de cada alumno o alumna, en este contexto de competitividad por resultados y por figurar en el *ranking* de la excelencia académica.

De esta forma, la globalización de la enseñanza superior y su apertura a la competencia, en un contexto de recorte presu-

puestario continuado, conducen a lo que se ha denominado el “capitalismo académico”: las universidades se ven abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar. La asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria. Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos “improductivos” de orientación humanística y/o crítica. Estos recortes han desatado una lucha feroz por obtener presupuesto para investigación, para edificación, y para programas nuevos y mejores, lo cual ha provocado que las universidades se adapten cada vez más a las prioridades de quienes las pueden dotar de presupuestos complementarios: corporaciones, fundaciones y otros donantes de la élite.

De esta manera, en este proceso se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía. Parece no encontrar ya más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella los futuros trabajadores y trabajadoras de sus empresas, formados a costa del dinero público.

Este modelo quiebra esencialmente el fundamento de la democracia y la participación social como base de la misma, pues su prioridad ha dejado de ser hace tiempo la integración social y política de los futuros ciudadanos y ciudadanas, centrándose en formar asalariados cualificados profesionalmente al servicio de las necesidades del mercado. Esta formación contribuye a

consolidar así el *habitus* capitalista, configurando así un consenso de “sentido común” alrededor de este sistema.

**Escribe Tony Judt en las páginas finales de su *Algo va mal* (Taurus, 2010): *Si el propósito de todos en la vida es tener éxito en los negocios, éste se convertirá en el objetivo normal de los jóvenes, excepto de los más independientes. Como sabemos por Tolstoi, “no hay condiciones de vida a las que un hombre no pueda acostumbrarse, especialmente si ve que a su alrededor todos las aceptan”. ¿Qué te sugiere esta advertencia?***

Si alguien hubiese propuesto hace cincuenta años cualesquiera de las ideas y políticas que hoy constituyen la caja de herramientas del neoliberalismo, se habrían reído de él o le habrían enviado a un psiquiátrico. La idea de que el mercado debía tomar las principales decisiones sociales y políticas, que el Estado debía reducir su papel en la economía o que se debía conceder total libertad a las multinacionales, que se debía poner freno a la acción de los sindicatos y que a la ciudadanía se les debía conceder menos protección social no era ni siquiera planteable.

¿Qué pasó entonces?, ¿cómo pudo el neoliberalismo salir de su gueto para convertirse en la doctrina hoy dominante en todo el mundo? Tardaron años, gastaron cientos de millones de dólares en fundaciones, institutos, centros de investigación, publicaciones, académicos y académicas, escritores y escritoras, mercenarios de las relaciones públicas, pero el resultado ha valido hasta el último céntimo, pues han conseguido que el neoliberalismo sea visto como la condición natural y normal de la humanidad. Comprendieron que si eran capaces de controlar la mente de la gente, su corazón y sus manos también serían suyos. El gran problema es que, efectivamente, nos han colonizado el sentido común.

La educación superior, y toda la educación en general, se ha transformado en un campo de batalla donde se libran guerras semánticas, guerras de definición, guerras culturales, donde están en liza diferentes y diferenciadas concepciones sobre la educación y su sentido social, donde se está decidiendo si entender la Universidad en términos de competencia o concebirla como garantía de un derecho fundamental, el derecho a la educación. Seguir caminando hacia un modelo de convergencia que entienda la educación superior en términos de competencia significa profundizar en un modelo de Espacio Europeo de Educación Superior donde ésta es concebida como un bien de mercado no como un servicio público.

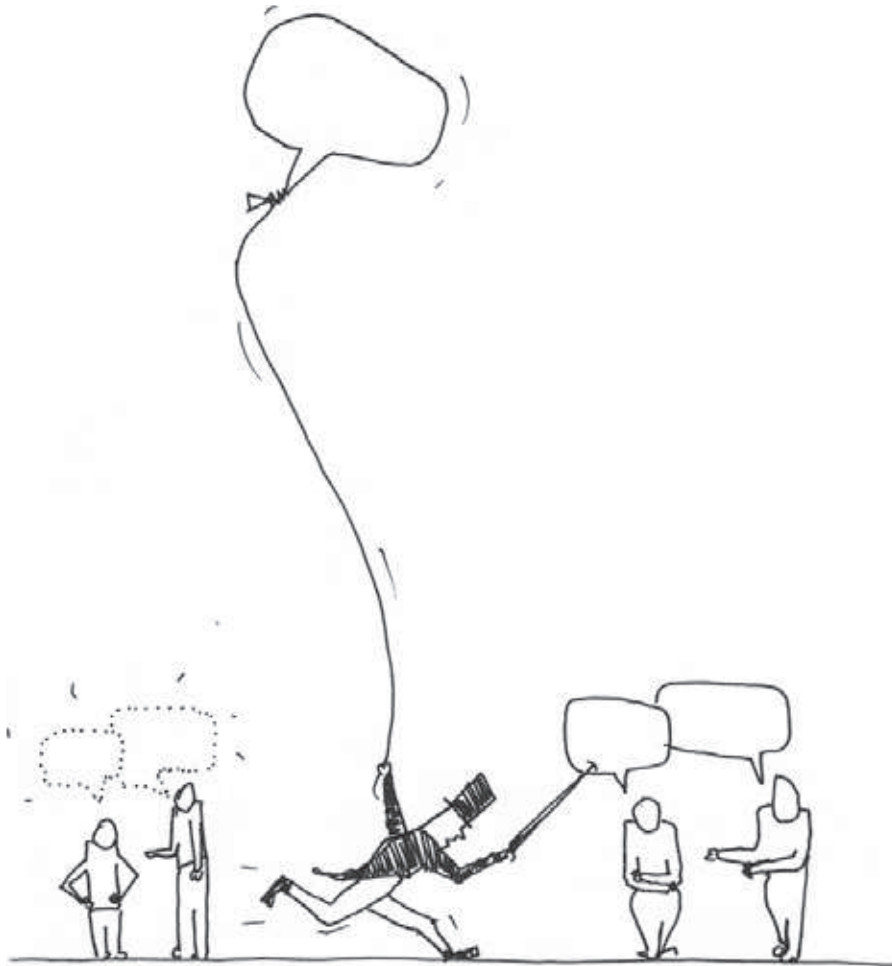
Por ello necesitamos repensar los auténticos problemas de la Universidad para que otro proceso de convergencia sea posible: déficit y mala conservación de infraestructuras universitarias; baja financiación pública; dificultad para configurar una educación superior que forme ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo; mecenazgo de la Universidad pública por parte de la empresa privada; privatización del conocimiento; estructuras de gobierno universitario poco participativas y democráticas, con injerencia del mundo empresarial; pérdida de la autonomía universitaria; precariedad en las condiciones de trabajo de investigadores e investigadoras, profesorado contratado o becarios y becarias... Esta es la convergencia europea por la que habría que luchar. Una reforma de la educación superior desde una óptica auténticamente social y al servicio de la sociedad y no de las empresas.

**La “Reforma” (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985) ofrecía, como puntos de ruptura con la Ley Villar Palasí de 1970, la equidad, la comprensividad y la**

**evaluación continua sobre los contenidos pero también sobre bases no tan objetivables como la actitud o las capacidades. Poco a poco, y tanto desde los ministerios del Partido Popular (principalmente) como desde los socialistas, sucesivamente, se han ido introduciendo modificaciones y rectificaciones –en forma de ley o de decreto– que han ido desvirtuando los objetivos primigenios con programas para separar alumnos, con propuestas de vías, con exámenes extraordinarios..., ¿qué queda de aquel espíritu? Si no es viable por idealista o no responde a las exigencias que hoy se piden al sistema educativo, ¿por qué no plantear una nueva Ley de Educación coherente en su conjunto en lugar de marear tanto la perdiz? ¿Cómo sería, en este sentido, la Ley de Educación que respondiera a la perfección con los planteamientos neoliberales que se van imponiendo?**

Lo que unifica ideológicamente a los autores y autoras neoliberales y neoconservadores es la denuncia de la “uniformidad”, presentada como un insoportable “igualitarismo”, en nombre de la libertad y la diversidad de los talentos naturales. La diversidad y la diferencia del alumnado hacen que sea ineludible la educación segregada. Se trata de sustituir un “sistema educativo centralizado y burocratizado” por una enseñanza pluralista y diversificada, en la que cada uno tendrá la posibilidad de seguir a su ritmo la vía que ha elegido.

Los gobiernos conservadores denominan a esto “sistemas de oportunidades de calidad”, basados en itinerarios curriculares distintos y separados, que conducen a vías diferentes: hacia la Universidad, hacia la formación profesional o hacia el mundo laboral. Frente a la comprensividad, este es un sistema de especialización temprana, que prepara a cada grupo para una salida profesional diferente adecuada a la



demanda del mercado de trabajo. Es esa demanda del mercado la que establece el tipo de educación que se les va a ofertar. Así, se incrementará sustancialmente la población con bajo nivel de cualificación, que el mercado estará esperando con los brazos abiertos.

Las protestas contra la comprensividad provienen de este sector que considera un error hacer compartir aulas a alumnado con muy diferentes rendimientos académicos. De acuerdo con esta postura simplemente sucede que aproximadamente

a los 14 años de edad el alumnado manifiesta distintos intereses y parte de ellos y ellas no desean aprender lo que la ley establece para los niveles obligatorios. Dado que no quieren estudiar, la alternativa es separarlos del resto del alumnado –los que sí quieren estudiar– e introducirlos en programas alternativos o simplemente expulsarlos.

Se trata de un tipo de explicación que se remite en exclusiva a la culpabilización de las víctimas, alegando su manifiesta falta de voluntad para seguir estudiando y el

consiguiente boicoteo del normal desarrollo de las clases por parte de esos estudiantes. Se remite así la justificación, en el más craso de los reduccionismos psicologicistas, a la mera voluntad del alumnado. Simplemente sucede que unos quieren estudiar y otros no. La escuela oferta una cultura –la cultura sin más– de la que unos desean disfrutar y otros no. La conclusión lógica de esta postura es que no todos los ciudadanos y ciudadanas están en condiciones de alcanzar los objetivos que marca la ley para la educación obligatoria y que no hay nada que hacer con determinado tipo de alumnado, los denominados “objetores escolares”.

Este tipo de agrupación del alumnado por itinerarios ya se ha experimentado en otros países. En Alemania, en donde la separación del alumnado en tres tipos de escuelas se realiza a los 10 años, después del cuarto curso, el alumnado migrante no está repartido por todos los itinerarios que tienen, sino que se concentra en los denominados “itinerarios basura”. En Francia, según los últimos estudios, en primaria, los hijos e hijas de titulados y tituladas superiores tienen un 71 % de probabilidades de obtener una media al menos de 8, mientras que la probabilidad de obtener esta misma nota baja al 35 % cuando se trata de descendientes de personas obreras no cualificadas; al llegar a la secundaria, más de la mitad de este alumnado tiene un retraso de al menos un año escolar, y casi un tercio ha repetido más de una vez; al término de los once años de enseñanza obligatoria, sólo el 19 % estudia bachillerato, el resto se reparte entre las enseñanzas profesionales, técnicas o ha abandonado por completo la enseñanza. Lo cual significa que no existe distribución por rendimiento escolar, sino por clase social.

Y es que, no solo ética, sino pedagógicamente, es absolutamente cuestiona-

ble esta práctica. Tenemos que tener en cuenta que donde quiera que ha habido agrupación o especialización se ha podido demostrar la existencia de una sobrerrepresentación de las minorías, el alumnado procedente de familias de clase obrera, etc., en los itinerarios de carácter práctico-profesional o de ritmo más lento. El resultado ha sido la segregación pura y dura. Por el contrario, la supresión de los itinerarios, por ejemplo en los Estados Unidos, ha impulsado fuertemente las oportunidades de los sectores en desventaja, por ejemplo, en el caso del acceso de los negros norteamericanos a los estudios universitarios.

La importancia atribuida a organizar las aulas de forma homogénea es directamente proporcional al grado en que enseñanza y aprendizaje se centran en la figura y la acción del profesorado. Las investigaciones muestran que los y las docentes más partidarios de la clase magistral también lo son de la agrupación en itinerarios. Ciertamente, la lección magistral es una práctica que impone un ritmo común y queda, entonces, sometida al ritmo del profesor o de la profesora, quedándose “descolgados” quienes no le siguen.

Pedagógicamente la separación en itinerarios es completamente contraproducente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para mejorar el sistema educativo. Así lo explica Andreas Schleicher, director del Programa PISA a partir de los datos internacionales: en Alemania, Austria o Hungría, donde al alumnado se le separa a los 10 u 11 años, se produce una gran disparidad entre el rendimiento de los estudiantes. Además, ninguno de estos países tiene un alto rendimiento académico. Es difícil juzgar el potencial de una persona a una edad muy temprana. El alumnado que está en los peores itinerarios acaba atrapado en un círculo vicioso del que no

puede escapar el resto de su vida. Se observa, además, que los niveles más bajos de rendimiento suelen correlacionar con alumnado con unas desventajas sociales bastante marcadas. La idea de estos sistemas es agrupar a los estudiantes según su capacidad, pero lo que ocurre en la práctica es que acaban agrupados según su procedencia social.

**¿Cuál, a tu modo de ver, sería la ley alternativa a la neoliberal? ¿Hay algún ejemplo actual en el panorama internacional que contemple tu opción? ¿Qué ejemplos sobresalientes hay de la otra?**

Solo una escuela pública, con titularidad, gestión y financiación públicas, puede garantizar a todas las personas una educación en condiciones de igualdad, especialmente de los que menos posibilidades tienen de obtenerla de otra forma, respetar el derecho de cada uno y cada una a lograr el nivel máximo de formación y educar en un proyecto común de ciudadanía.

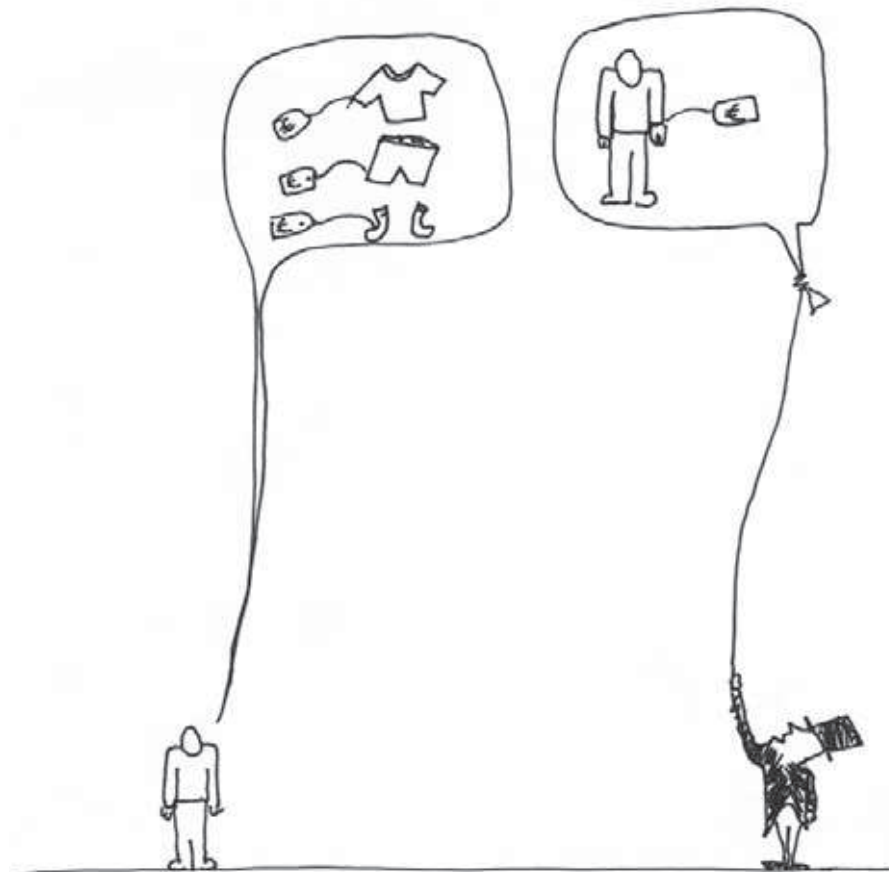
De ahí que sea urgente la reconstrucción en el discurso cotidiano del “sentido común” y en los programas políticos de una concepción de la educación como derecho público y como bien común. Para impedir que educación se convierta cada vez más en una mercancía es necesario imponer un repliegue de los intereses privados y de la ideología de la gestión empresarial que actualmente colonizan la escuela.

La actual financiación estatal de una doble red conduce al desmantelamiento de este modelo de escuela pública como un proyecto solidario de vertebración social. No es compatible un sistema público de calidad con el crecimiento de la red privada, necesariamente selectiva y generadora de un mercado educativo que multiplica las desigualdades. Prueba de ello es que el retroceso de los presupuestos educati-

vos corre paralelo al aumento del esfuerzo familiar. A ningún empresario o empresaria se le puede prohibir crear centros privados, ni a ningún padre o madre llevar allí a sus hijos e hijas, pero nunca a costa del presupuesto público. El dinero público no debe financiar un sistema segregador. Las personas contribuyentes no pueden pagar una educación separada para los hijos y las hijas de la clase alta, es algo paradójico, supone dar dinero a los que ya lo tienen.

Un primer paso para invertir el proceso actual sería, cuando menos, congelar las subvenciones a la enseñanza privada y multiplicar el esfuerzo en la creación de plazas públicas que garanticen puestos escolares públicos y gratuitos para todas y todos. A la vez, habría que revisar rigurosamente el cumplimiento de los requisitos exigidos para la concertación y limitarla a una función subsidiaria y transitoria, sin que en ningún caso supusiera el cierre de plazas públicas. Desgraciadamente, nada de ello aparece en las actuales líneas estratégicas de las políticas educativas mundiales, ni siquiera en los gobiernos socialdemócratas, como es el caso de la actual LOE española.

Pero este modelo de escuela pública no es posible desarrollarla en un contexto social desigual. Es posible soñar una escuela ideal en una sociedad desigual, pero en la realidad esto es algo inviable. Y lo constata el hecho de que son las sociedades más cohesionadas e integradoras las que obtienen mejores resultados escolares. Los resultados escolares de Finlandia, por ejemplo, son posibles porque este país invierte más en educación que España, que hay menos alumnado por clase..., pero sobre todo porque es una sociedad con mayor redistribución de la riqueza. Existe una relación directa entre las distancias sociales y los resultados de la escuela, entre la jus-



ticia social y el éxito escolar<sup>4</sup>. Cuando Finlandia aparece en los informes PISA, a lo largo de los últimos 14 años, como la que obtiene mejores resultados educativos, esto tiene una relación inseparable con el nivel de Bienestar Social que disfruta este país.

Solo en un contexto social en el que haya un alto nivel de igualdad social y equidad disminuye la complejidad de la intervención socio-educativa. De hecho, en Finlandia, es imposible separar educación de democracia, educación de sociedad, o educación de equidad. Los principios de la educación finlandesa son claros: igualdad de oportunidades educativas para todos

sin distinción alguna; coeducación activa, consciente y sistemática; gratuidad absoluta; ninguna separación por niveles en ningún eslabón educativo; gran peso de los gobiernos locales en la gestión educativa; fuerte proceso de cooperación entre niveles educativos y otros agentes sociales; apoyo individualizado educativo y social al alumnado con dificultades de aprendizaje; una evaluación pensada en términos

4

En Finlandia solo un 4 % viven en situación de pobreza relativa, frente a más de un 12 % en España, según los datos de UNICEF. Finlandia es el país menos corrupto y el más igualitario del mundo.



de desarrollo personal, que no incluye ni clasificaciones del alumnado, ni tests para seleccionar; profesorado con gran autonomía (pero también gran responsabilidad) y permanentemente en formación; y una aproximación socioconstructivista a la tarea de enseñar. Apenas existen diferencias de nivel entre los centros educativos, y los colegios privados son escasos. Si el colegio está enclavado en un barrio con problemas sociales, ya de partida recibe más presupuesto que otros. Los alumnos y las alumnas están de los 6 a los 16 años en la misma escuela y es difícil encontrar a alguien que acabe sin título.

Mientras, en buena parte del resto de los países no nórdicos y que no tienen ese sistema de bienestar, la mayoría de las parejas tienen que trabajar los dos y durante más de cincuenta horas semanales, solo para cubrir las necesidades mínimas de la familia. La inseguridad laboral, es decir, la denominada “flexibilidad del mercado de trabajo”, significa que tienen que trabajar horas extras sin saber siquiera si mañana tendrán trabajo. Esto implica que las familias han reducido drásticamente el tiempo de contacto afectivo con sus hijos e hijas: hoy pasan una media de entre diez y doce horas a la semana. Pero es aún mucho menos el tiempo de “alta calidad” que pasan con sus hijos e hijas, es decir, el tiempo durante el cual no hacen nada más que estar con los niños y las niñas. Esto hace que la supervisión se confíe cada vez más a la televisión.

Si queremos evaluar el sistema educativo, debemos mirar desde un sentido mucho más amplio el funcionamiento de las políticas de educación, de las políticas públicas de los servicios sociales. Si buscamos la experiencia de países que de manera sostenida sacan buenos resultados en evaluaciones internacionales, veremos que la inversión en educación es más alta y

progresiva desde hace décadas, que las políticas de atención a la infancia ponen a disposición de las familias muchos servicios básicos públicos y gratuitos, que, en definitiva, son modelos razonables de formas de construir una sociedad más justa y cohesionada que invierte en prioridades humanas y sociales antes que en la rentabilidad y los beneficios empresariales.

Pero si tenemos que hablar de experiencias concretas tendríamos que hacer un recorrido extenso. La *Escuela Florestán Fernandes* (São Paulo, Brasil) es la iniciativa educativa más importante del Movimiento de los trabajadores rurales Sin Tierra (MST) de Brasil. El carácter autogestionario de esta Escuela Nacional ha hecho una escuela de la construcción de la escuela, en donde se debatía el sistema de construcción con el equipo de ingenieros e ingenieras. Esta gestión democrática es el funcionamiento habitual de la escuela, pues es uno de los principios pedagógicos del MST, inspirados en los métodos de Paulo Freire. Intenta ayudar a conocer la realidad mediante la llamada “pedagogía de la tierra”, un modelo elaborado por profesorado vinculado al movimiento para dar a sus integrantes una educación orientada hacia la realidad del campo brasileño y hacia su objetivo fundamental: la reforma agraria. Que reflexiona críticamente sobre el individualismo, el autoritarismo o el machismo, mientras se potencian otros valores como la igualdad y el compañerismo.

Al igual que esta experiencia, Gandín y Apple (2002-2003) nos describen la *Escuela Ciudadana*, desarrollada por la Secretaría de Educación Municipal (SMED) de Porto Alegre (Brasil), que está impulsando una versión “fuerte” de educación para la ciudadanía desde muy temprano en el proceso de educación formal, que se ha convertido en un proceso de aprendizaje político, una “escuela de la democracia”. A

través de la investigación-acción (aquella que el profesorado hace en las comunidades donde trabajan, involucrando a las familias, a los estudiantes y a toda la comunidad), los principales temas de las comunidades específicas son construidos en temáticas complejas que guiarán la acción en las clases, de manera interdisciplinar, durante un período de tiempo. A través de las temáticas complejas, los estudiantes aprenden historia empezando por la experiencia histórica de sus familias. Su cultura no será olvidada con el fin de aprender cultura de “alto estatus”. El proyecto no solo sirve a las personas “excluidas” para generar una educación formal diferente para los estudiantes, sino a la creación de una estructura que hace posible que sus comunidades, que históricamente han sido excluidas, ganen su dignidad tanto material como simbólica. Los Consejos Escolares son parte central de la democratización del proceso de toma de decisiones. En ellos están integrados profesorado, personal administrativo, familias, estudiantes y otros miembros de la administración. Su tarea es deliberar acerca del proyecto para la escuela, los principios básicos y la ubicación de los recursos económicos, y también evaluar la aplicación de estas decisiones. El equipo directivo es responsable de implementar las políticas definidas por el consejo. Esto abre los límites para una democracia “fuerte”.

Este es un ejemplo real de todo un movimiento que entiende que la democracia no es algo que se aprende únicamente en los libros de texto, sino en la práctica cotidiana. Y si una de las finalidades esenciales de la educación es formar para una ciudadanía democrática, esto se tiene que traducir en la organización y funcionamiento de las escuelas, en coherencia con los valores sociales que se preconizan. Supone una filosofía radical sobre para qué educamos, cómo organizamos

la educación, qué contenidos priorizamos y cómo concebimos el proceso de enseñanza y aprendizaje. Implica, en definitiva, llevar a la práctica, en el terreno educativo, los principios que formula y defiende el movimiento altermundialista y generar un espacio de aprendizaje, reflexión y argumentación que dé lugar a otras formas posibles de concebir el mundo y construirlo colectivamente.

Ejemplo de ello en España son también las escuelas democráticas, las escuelas aceleradoras y las comunidades de aprendizaje, que explico y desarrollo en mi libro *La Globalización Neoliberal y sus repercusiones en la Educación*, del año 2007.

**¿Cómo valoras las novedades del nuevo gobierno español introducidas en la enseñanza no universitaria, especialmente en lo relativo a la ESO y el bachillerato de tres años para cada etapa?**

El nuevo ministro de Educación y Deporte ha descartado la idea de aprobar una nueva ley general educativa, anunciando no obstante algunas reformas, entre ellas “cambiar la actual estructura de la secundaria de 4 +2 (4 cursos de secundaria más 2 de bachillerato o formación profesional) a 3 +3 (3 cursos de secundaria común más 3 de bachillerato o formación profesional de grado medio), dividiéndola en dos etapas de la misma duración”.

Fundamentaba su propuesta en que “los alumnos no acceden suficientemente preparados para cursar estudios superiores” sin presentar más aval de dicha afirmación que “así lo dicen las universidades” y estableciendo que la tasa de abandono universitario se debe a esa supuesta falta de preparación. También se apoyaba en la afirmación de que “nuestro bachillerato es uno de los más cortos de Europa, cuando la mayoría opta por un inicio con una

edad anterior a los 16 años”. Lo cual no es cierto en modo alguno. De los 49 países de Europa, en los 30 más desarrollados industrialmente, 16 de ellos comienzan a los 16 años y solo 14 países comienzan con una edad anterior. Pero precisamente los países que más éxito académico tienen –como Finlandia, Alemania o Dinamarca– son los que comienzan a los 16 años el bachillerato (educación secundaria superior). Finlandia, Alemania o Dinamarca tiene un bachillerato de tres años porque, empezando a los 16 años, prolongan la enseñanza preuniversitaria hasta los 19 años, como ocurre en 15 países europeos. Islandia llega incluso hasta los 20. Por eso, quizá, al tener una formación más extensa y prolongada les ha permitido tener más capacidad de juicio y análisis crítico para conseguir que el gobierno dimita, nacionalizar la banca, perseguir penalmente a los banqueros responsables de la crisis, rechazar en referéndum el pago de la deuda bancaria y elaborar una nueva constitución más democrática y social.

Por lo que, desde Izquierda Unida, les proponemos que retiren la propuesta de reducción de la Educación Secundaria Obligatoria en un año para denominar ese año como 1.º de Bachillerato, que no supone de aportación real más que el cambio de nombre de 4.º curso de ESO por el de 1.º de Bachillerato.

Realmente su propuesta de cambiar de nombre 4.º curso de ESO por 1.º de Bachillerato lo que implica es reducir un curso la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como viene reiteradamente proponiendo el PP desde hace tiempo, aunque no lo llevó a cabo cuando gobernó y aprobó la LOCE. Esta transformación del cuarto de la ESO en primero de bachillerato conlleva la pérdida de un año de educación obligatoria común y equiparable para toda la población, quebrando dos de las finalidades

fundamentales de la educación: contribuir a la cohesión social y contribuir a la igualdad de oportunidades.

Porque esta medida supone establecer vías selectivas del alumnado antes de tiempo, ya que a los quince años (si no antes) las y los adolescentes tendrán que optar por seguir bachillerato (la vía más reconocida) o hacer algún ciclo de grado medio de FP o ir hacia algún “itinerario basura” que, en el mejor de los casos, permitiría enganchar con programas de iniciación profesional (sin cualificación reconocida en el mundo laboral), destinados al alumnado que presente más dificultades o que, por uno u otro motivo, tenga mayores necesidades educativas.

Este enfoque de la educación obligatoria resulta claramente segregador y supone, como dice la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), una dejación en la función que debe tener la escuela de compensar las desigualdades individuales y colectivas, al reducir el número de años de escolarización común de todo el alumnado.

El PP quiere recuperar los viejos itinerarios (denominándolos “vías formativas flexibles”) a la vez que recorta el último curso de ESO. Esas “vías formativas” lo que acaban es creando “itinerarios basura”, a los que se arroja al alumnado con mayores dificultades. Es el “rechazo a la mezcla social”, a educar a sus hijos con los que no son de la misma clase, lo que se esconde detrás de estas propuestas.

Pero esta medida encubre además la estrategia “oculta” de abrir la posibilidad a concertar el bachillerato, que hasta ahora no era una etapa obligatoria. En efecto, con esta propuesta del ministro se iniciaría el primer curso de bachillerato dentro del úl-

timo año de la enseñanza obligatoria, por lo que este primer curso de bachillerato podría concertarse “con pleno derecho”. Lo cual abre la vía para que los siguientes dos cursos de bachillerato pasen a poder concertarse también, pues no tendría mucho sentido que solo se concertara un curso, por lo que se acabaría concertando la etapa entera, una vieja reivindicación de la patronal de los concertados con quien parece coincidir plenamente el PP. De esta forma, pasaría a financiar aún más la “gratuidad” de la red privada concertada con dinero público, tal como hizo el PP en su día con el segundo ciclo de Educación Infantil y mantuvo el PSOE.

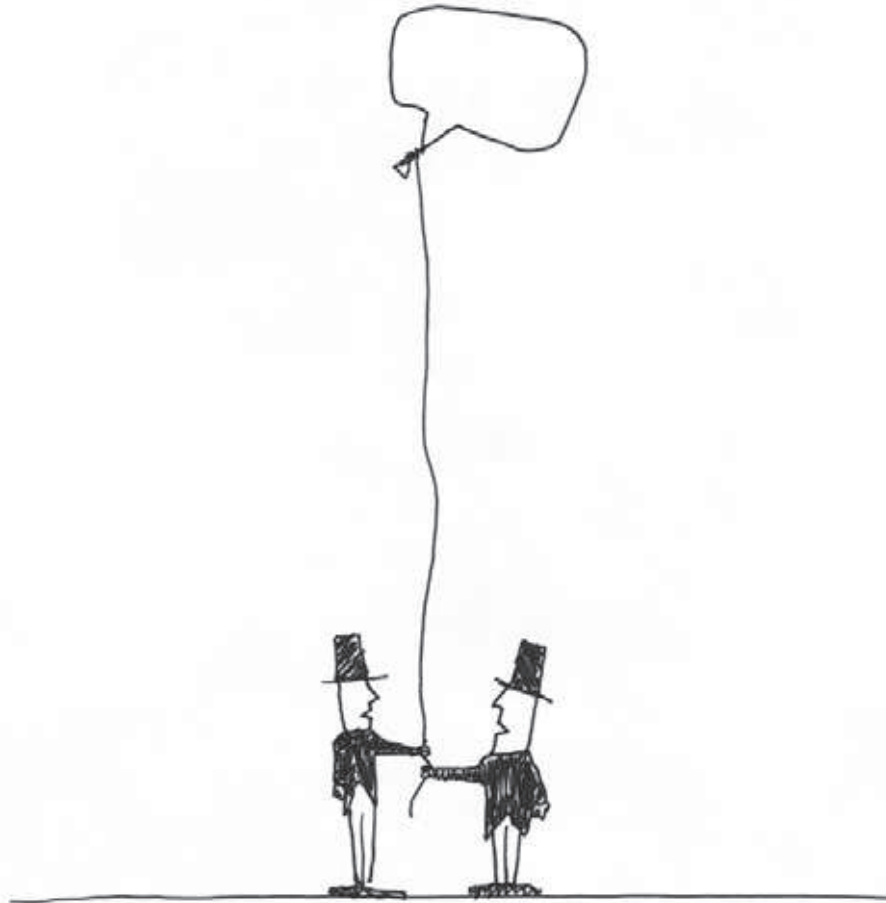
**Acaba de publicarse la Ley de autoridad del profesorado para la comunidad autónoma de Aragón (BOA, 45, 29 febrero 2012), ¿qué es lo que cambia realmente respecto a la situación anterior? ¿Hay algún aspecto oscuro o que pueda tener una trascendencia no apreciable a primera vista –en lo educativo o en lo jurídico y político– a tener en cuenta? ¿Cuál es tu estimación?**

La autoridad no se apoya de forma artificial confiriendo al profesorado por imperativo legal la condición de “autoridad pública”, medida que no tendría más efecto que aumentar las sanciones para quienes desafíen esta autoridad. Pero de nada serviría para reforzar la autoridad de profesores y profesoras, que seguirán teniendo la misma. No se trata de un asunto legal, sino de otro tipo de procesos que pasan, entre otras cosas, por una formación inicial adecuada, incluyendo períodos de prácticas al inicio de la profesión. La vieja *auctoritas* tiene que ver con el prestigio adquirido día a día, con el respeto social, más que con nuevas leyes al respecto. Además, el concepto de autoridad ha cambiado en nuestra sociedad, en la escuela y en la familia. El paso de una sociedad autoritaria a una sociedad

democrática exige de quienes ostentan la autoridad docente establecer unas relaciones diferentes, basadas en el diálogo para convencer y la negociación para resolver conflictos, en las que la empatía permita a cada uno ponerse en la posición del otro, al mismo tiempo que se reconocen los distintos papeles que cada uno juega, dentro de un marco básico de respeto mutuo. Por ello mi propuesta iría en el sentido de apoyar la “autoridad” del profesorado mediante formación sobre cómo trabajar en equipo con toda la comunidad educativa para negociar y consensuar las normas colectivas de trato, convivencia y relación que conviertan al profesorado en “autoridad moral” razonable y razonada.

Solo en este sentido de construcción compartida, de negociación democrática y de participación colectiva tiene sentido la autoridad entendida como aquella relación en la que las personas se confieren un respeto derivado del saber, la coherencia, el buen hacer y el reconocimiento mutuo. En este sentido la autoridad es un valor que otra persona o personas nos otorgan y que deja las puertas abiertas para iniciar procesos de aprendizaje compartidos. Así definida, la autoridad va ligada a la construcción de la propia identidad y asociada, por tanto, a procesos de emancipación y libertad.

Son muchos los docentes que gozan del reconocimiento de los alumnos y de sus familias, tienen autoridad y la utilizan para educar con respeto y afecto. Como explica M.<sup>a</sup> Ángeles Llorente Cortés (2010), no inspira la misma autoridad un maestro que se interesa por su alumnado, hace tutoría individual, procurando conocerlos y entenderlos para orientarlos mejor, que aquel otro que siente a los alumnos como enemigos a combatir, que ni tan siquiera sabe sus nombres, que pasa lista mirando fotos y pone notas en los exámenes a números de la clase. Igualmente, no concita



la misma autoridad el maestro que llama a las familias regularmente, las trata con respeto, sea cual sea su nivel social o su situación, que trata de comprender lo que ocurre, sin juzgar, ni culpabilizar, intentando ayudar en la medida de lo posible, que aquel otro que nunca las llama, que prefiere que no vayan y que si van se limita a relatar todas las imperfecciones y faltas del alumno sin aportar ni una sola medida para que la situación mejore. No inspira la misma autoridad la maestra que solo falta a clase cuando es necesario, que llega puntualmente a las clases, que instaura un clima de respeto y trabajo en el aula,

que otra que llega tarde sistemáticamente y pone retrasos a los alumnos que entran dos minutos después de ella, que saca "el tamagochi" y empieza a poner faltas y amonestaciones a diestro y siniestro en aras de imponer su "autoridad", que, por cierto, lógicamente no consigue. No inspira la misma autoridad la maestra que promueve actividades elitistas para diez o doce alumnos/as que aquella otra que intenta que el máximo de sus alumnos pueda realizar actividades interesantes, de calidad que les abran nuevos horizontes y perspectivas. No concita la misma autoridad el maestro comprometido con su

profesión que se organiza en grupos docentes de investigación, que se forma continuamente, que se coordina con sus compañeros/as, que mantiene una actitud de pasión por el conocimiento, que lucha y se implica en la defensa de la escuela pública, etc., que otro que trabaja en la enseñanza porque no encontró otro trabajo profesional más acorde a sus expectativas, que por las tardes da clases particulares, o se dedica a sus negocios, que se vanagloria de no haber leído una ley educativa en su vida y que vive ajeno a cualquier iniciativa de mejora de la enseñanza pública porque sus hijos van al mejor colegio concertado bilingüe de la zona.

Como esta experta en educación plantea, no es cierto que la mayoría del alumnado rechace la autoridad, sino que lo que rechazan son las formas en las que algunos adultos tratan de imponer su poder. Rechazan el autoritarismo que no atiende a las demandas razonables. Los educadores corremos actualmente el riesgo de defender el autoritarismo frente a todos los alumnos para poder sancionar *ipso facto* las conductas disruptivas, acosadoras y violentas de las minorías. El problema es que los niños y niñas aprenden mucho más de lo que hacemos que de lo que decimos. Por eso el problema de las sociedades neoliberales en las que estamos inmersos es que transmitimos fundamentalmente modelos de poder y no referentes de autoridad de los que niños/as y jóvenes puedan aprender valores y normas de conducta orientados a la consecución del bien común. Es esa misma sociedad que ejerce el poder y transmite modelos de violencia extrema, de insolidaridad, de competitividad, de individualismo, de consumo desmedido, de injusticia social, la que simultáneamente habla de falta de valores, de falta de "autoridad". Estos análisis superficiales e interesados transmitidos a través de los medios de co-

municación contribuyen a crear corrientes de opinión que tras la demanda de "más autoridad en la familia y en la escuela" lo que realmente están pidiendo es que se supla la falta de referentes y de modelos por sanciones y castigos, haciendo recaer toda la responsabilidad de los conflictos sobre el que menos poder tiene, el niño y el joven, haciéndole responsable de todo lo que no funciona y tratando los conflictos educativos y familiares con parámetros judiciales. Basta para ello leer no solo estas Leyes de Autoridad que empiezan a surgir como hongos en todas las Comunidades Autónomas gobernadas por el PP, sino los mismos decretos sobre derechos y deberes del alumnado y su aplicación en los numerosos expedientes disciplinarios que se abren en algunos centros educativos. Con esto lo que se está perdiendo no solo es la oportunidad de educar, modificando conductas (mediante la reflexión, la comunicación y los acuerdos), sino que además se genera una aversión hacia la institución escolar, provocando el abandono de la escuela e imposibilitando en muchos casos un acercamiento a los saberes relevantes para una ciudadanía plena.

**"Lo privado es mejor y más eficiente" es una máxima del neoliberalismo que parece instalarse cada vez más en la opinión pública en lo referente también a la controversia enseñanza pública-enseñanza privada, sin que haya ninguna respuesta que la contradiga con contundencia. ¿Es que no la hay porque es cierta y la enseñanza privada resulta comparativamente mejor? Estaría bien hacer una comparación entre ambos tipos de enseñanza desde el punto de vista del tipo de profesorado, de sus horarios y remuneraciones, de la implicación, del servicio, de la rentabilidad social...**

La razón fundamental de la consolidación de esa imagen de los centros privados subvencionados con dine-

ro público no se ha debido a una mayor calidad de la enseñanza<sup>5</sup>, ni a una mejor formación de su profesorado<sup>6</sup>, sino a los criterios de control que rigen su práctica y a un funcionamiento regido por principios neoliberales que les permiten aparecer como instituciones más competitivas y eficaces, en el sentido de “más vinculadas al mercado”.

En un contexto de competencia mutua por la clientela los centros son más proclives a responder a presiones desde el exterior, en concreto a las exigencias de las empresas. Sus planes académicos se orientan cada vez más al mundo laboral, a formar eficazmente para el trabajo especializado, a introducir los idiomas que serán relevantes para el mercado, a suprimir la formación filosófica o humanística, priorizando la técnica y utilitaria, a presionar con el cumplimiento de los tiempos y de los programas, considerando la atención a la diversidad como un problema y un entorpecimiento de la eficacia instructiva. Y las familias acogen de buen grado estas exigencias, buscando con ello la manera de aumentar al máximo las posibilidades de sus hijos o hijas en el futuro mercado del empleo.

Este movimiento de competición en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación es inseparable de la subordinación creciente de la escuela a los imperativos económicos. Acompaña a la “obligación de resultados”, que se juzga que debe imponerse a la escuela como a cualquier organización productora de servicios. Son las reformas “centradas en la competitividad”, que aspiran a fijar y a elevar los niveles escolares esperados. Por lo que los centros acaban “buscando” a sus clientes (familias motivadas, estudiantes competentes) para que sus estadísticas no se vean afectadas y poder mantener su nivel de competitividad con los otros centros y su imagen de “alto nivel”.

De esta forma, las escuelas privadas y privadas-concertadas procurarán hacerse más selectivas, pues el hecho de aceptar alumnado que haga descender los resultados en los exámenes –medida que establece el *ranking* de los centros– influirá en su posición global en el mercado. En la medida en que se juzga a las escuelas según una escala unidimensional de excelencia académica basada en los resultados de los tests académicos y en la clase social, los estudiantes con “necesidades educativas” o de minorías no solamente son costosos, sino que desacreditan los resultados de los exámenes. Reducen las puntuaciones en esas tablas de clasificación que tan importantes parecen ser. Y esto “perjudica” la “imagen pública” del centro. Por lo que se vuelve más rentable y eficaz la asignación de los escasos recursos a la publicidad y las relaciones públicas para atraer a estudiantes “motivados”, que eleven la posición del centro en el *ranking* de resultados efectivos, que dedicarlos a estudiantes con necesidades educativas.

De esta forma las escuelas que se “precien” fomentarán una imagen que acentúe las virtudes académicas tradicionales y, de ese modo, atraiga a estudiantes que, con mayor probabilidad, muestren esas mismas virtudes. Editarán folletos y propaganda informativa que acentúen estas

5

Se ha difundido la sospecha de que el rendimiento académico es más bajo en los centros públicos que en los privados, a pesar de los datos en contra de las evaluaciones oficiales de la propia Administración Educativa (INCE, 1999; INCE, 2001; INCE 2003; INCE 2005).

6

Que no ha superado un proceso de selección público y objetivo que acredite sus méritos docentes, como en la pública, y que, en cuanto puede, se presenta a esas pruebas para irse a la pública, donde las condiciones laborales son mucho mejores y más estables.

“virtudes” e intentarán estar en los puestos superiores del *ranking* que se ofrece en los medios de comunicación, como las guías de hoteles o restaurantes según la categoría de estrellas. Prestarán más atención al atractivo del aspecto físico y de la imagen pública que a los cambios de la enseñanza y el aprendizaje que no sean la multiplicación de los ordenadores.

Esto representa un sutil, pero crucial, cambio de énfasis de las necesidades del estudiante a las necesidades de la escuela y de lo que hace la escuela por el estudiante a cuanto el estudiante hace por la escuela. Los niños y niñas de clase trabajadora y minorías, y quienes tienen necesidades educativas quedan cada vez más reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos. Este sistema refuerza los privilegios de aquellas familias capaces y bien preparadas para hacer frente a las complejidades del sistema.

La consecuencia es que estamos asistiendo a una recomposición del tipo de clases sociales o grupos socioeconómicos que optan por una u otra red. Asistimos a una “fuga de blancos” hacia la concertada y privada de buena parte de quienes pertenecen a los grupos con mayor nivel cultural, concentrándose en la pública un mayor porcentaje de alumnado repetidor, con dificultades, de minorías étnicas. Como dice Gimeno Sacristán (2005), detrás de muchos argumentos a favor de la privatización, más que fervor liberalizador, lo que esconden los privilegiados es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos con los que no son de la misma clase.

**Hace dos años publicaste un decálogo de orientaciones (*Le Monde Diplomatique* en español, junio 2010) para una educación pública, laica y de calidad. ¿Podrías actualizarlo y resumirlo en unas pocas líneas maestras básicas, a modo de conclusión?**

1. UN SISTEMA PÚBLICO DE EDUCACIÓN que garantice efectivamente el derecho a la educación a toda la población, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, mediante una red planificada de centros docentes de titularidad y gestión pública, con suficientes plazas escolares para eliminar progresivamente el sistema de centros privados concertados, avanzando hacia la reducción progresiva de los conciertos educativos, con la posibilidad de integración voluntaria y negociada de los centros concertados en la red pública.
2. CALIDAD CON EQUIDAD. Una Escuela Pública cuyo objetivo primero y principal sea garantizar el derecho de todos y todas a aprender con éxito y obtener la titulación correspondiente, sea cual sea su procedencia social o cultural. No buscar mayores cotas de “excelencia” para algunos, sino implementar políticas y actuaciones concretas para evitar el abandono y fracaso escolar de muchos, mediante una red de centros que cubra toda la demanda de plazas públicas de 0 a 3 años en Escuelas Infantiles, al tratarse de una etapa crucial para el desarrollo personal y social, la reducción del número de estudiantes por grupo y por profesor, potenciar la atención tutorial y dotar de servicios de orientación a todos los centros públicos de primaria y secundaria. Incorporando nuevos perfiles profesionales en la escuela: educadores y trabajadores sociales, mediadores interculturales, etc. Estableciendo un sistema integral de becas y ayudas al estudio, así como la gratuidad de los libros y materiales didácticos y de los comedores escolares. Relegando la repetición de curso a situaciones excepcionales de carácter madurativo; estableciendo comi-

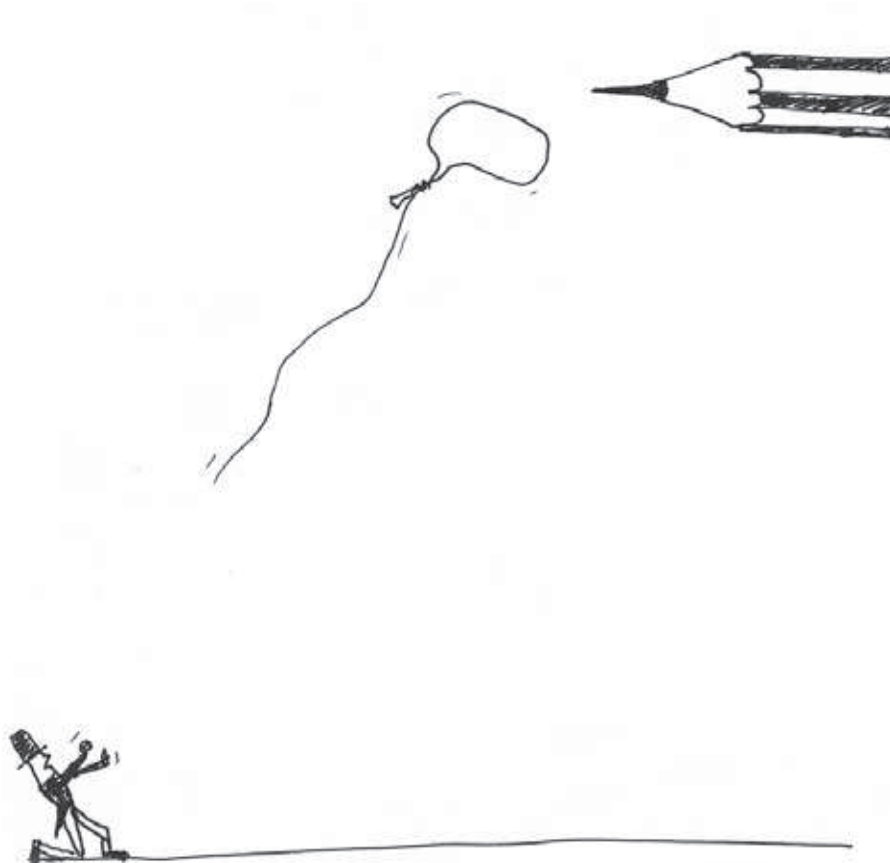


siones de escolarización permanentes y centralizadas, para evitar la selección del alumnado por los centros.

3. **EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA.** Que sirva de autoevaluación para la mejora de toda la comunidad educativa de los centros, con apoyo técnico de la Administración; que les permita analizar sus puntos fuertes y sus dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como “medida de resultados” del alumnado para establecer *rankings* o clasificaciones de centros.
4. **ESCUELA PÚBLICA INCLUSIVA E INTERCULTURAL.** Una escuela de y para todos y todas, que utiliza su metodo-

logía y organización para que las respuestas a las necesidades del alumnado con más dificultades beneficien a los demás; que busca así promover la *excelencia* de todo el alumnado y reconstruye el currículum tradicional para que sea relevante para todos y todas, más representativo de otras ópticas no contempladas habitualmente, integrando visiones, culturas y subculturas olvidadas, silenciadas u ocultadas, con una perspectiva de género.

5. **ESCUELA PÚBLICA LAICA.** Para que el adoctrinamiento religioso de las enseñanzas confesionales quede fuera del currículum y del horario lectivo. Las creencias y los símbolos religio-



tos forman parte del ámbito privado y, por tanto, deben estar al margen del currículo escolar. Es imprescindible derogar ya el acuerdo suscrito con el Vaticano.

6. FORMACIÓN PROFESIONAL PÚBLICA. Oferta ampliada y con un tratamiento equitativo de todas las familias profesionales en función de su utilidad social y no solo de la rentabilidad de las empresas; control público de otras actividades formativas de FP; formación y orientación laboral que impulse una cultura sindical solidaria y participativa.
7. APOYO Y MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO. Acordar un estatuto de la función pública educativa que mejore las condiciones laborales, recoja como dedicación lectiva las tareas y funciones que hoy demanda el sistema educativo, configurando claustros estables y estableciendo el cuerpo único de profesorado. Diseñar una formación inicial que combine teoría con práctica tutorizada en centros educativos durante todo el proceso, y formación permanente en horario laboral que fomente su *autoridad profesional* mediante la adquisición de estrategias de diálogo y negociación para resolver conflictos.
8. ESCUELA PÚBLICA DEMOCRÁTICA. Para fomentar y aplicar la democracia real en la vida del centro y no el modelo de gestión empresarial, como instrumento para impulsar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en la toma de decisiones consensuada; que recupera el derecho a la elección por los consejos escolares de los equipos directivos; donde las asambleas de reflexión, deliberación y acuerdos son práctica habitual y se aprende a definir prioridades, plantear proyectos y decidir la distribución de los recursos públicos mediante presupuestos participativos.
9. UNIVERSIDAD PÚBLICA AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD. Paralizar y debatir realmente con toda la comunidad universitaria la aplicación del proceso de Bolonia y la "Estrategia Universidad 2015", para construir una Universidad pública gratuita al servicio de la sociedad y no de los intereses del mercado; donde la transferencia de conocimiento tecnológico sea de dominio público, no un negocio privado; con una gestión democrática y participativa, sin pruebas de acceso selectivas y con una financiación pública suficiente para garantizar un sistema de becas-salario y ayudas al estudio, tanto en los grados como en los másteres.
10. LEY DE FINANCIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, que garantice la suficiencia de recursos para afrontar las medidas planteadas, mediante una financiación sostenida y equitativa, asegurando que en los próximos seis años se alcanzará el 7 % del PIB en gasto público educativo. Solo así se podrá hacer realidad la mejora del sistema educativo y el derecho universal a una educación de calidad en condiciones de igualdad.

## BIBLIOGRAFÍA

APPLE, MICHAEL, "El trasfondo ideológico de la educación" (entrevista), *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 275, 1998, pp. 36-44.

DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE JAVIER, *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona, El Roure, 2007.

FEITO, RAFAEL, *Otra escuela es posible*. Madrid, Siglo XXI, 2006.

FUEYO, AQUILINA, "¿Convergencia europea o reconversión universitaria?", *Trabajadores/as de la Enseñanza (T.E.)*, n.º 261, 2005, pp. 30-31.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata, 2005.

HIRT, NICO, *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid, Minor, 2003.

LAVAL, CHRISTIAN, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós, 2004.

LLORENTE CORTÉS, M. Á., "La autoridad en las aulas, una mirada crítica", *Cuadernos de pedagogía*, n.º 400, 2010, pp. 81-84.

MCLAREN, PETER Y JARAMILLO, NATHALIA, *Pedagogía y praxis en la era del Imperio*. Madrid, Popular, 2006.